



TESIS DOCTORAL

TÍTULO

La educación en España desde un enfoque histórico-político. Estudio comparado del sistema educativo español en Educación Secundaria y Formación Profesional: perspectiva nacional y autonómica.

NOMBRE Y APELLIDOS DE LA AUTORA:

María Fátima Rosado Castellano

PROGRAMA DE DOCTORADO

R010 - Programa de Doctorado en Innovación en Formación del Profesorado. Asesoramiento, Análisis de la Práctica Educativa y TIC en Educación por la Universidad de Extremadura

Conformidad del director:

Miguel Ángel Martín Sánchez

Esta tesis cuenta con la autorización del Director de la misma y de la Comisión Académica del programa. Dichas autorizaciones constan en el Servicio de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Extremadura.

AÑO DE LECTURA: 2023

Agradecimientos:

A todas aquellas instituciones, profesionales y compañeros/as que me han ayudado en este proceso de aprendizaje.

A Miguel Ángel Martín Sánchez por su profesionalidad, dedicación y orientación a lo largo de estos años. Gracias por tu ayuda y compromiso.

A mi familia por su apoyo y cariño incondicional. Gracias por enseñarme el valor del esfuerzo.

Índice de contenidos

Resumen.....	13
Palabras clave.....	13
Resumo em Português. Idioma da tese para menção internacional.....	14
Palavras-chave.....	14
Abstract.....	15
Keywords	15
Introducción de la tesis. Estado de la cuestión.....	16
Capítulo I. El sistema educativo español en perspectiva histórica: construcción e hitos. ..	19
El sistema educativo español en perspectiva histórica: construcción e hitos.....	20
1. Aproximación conceptual: Sistemas Educativos.....	20
2. Historia de la Educación.....	29
3. Historia de la Educación Contemporánea.....	35
4. Historia de la Educación Contemporánea española.....	46
Capítulo II. El sistema educativo español actual.....	78
El sistema educativo español actual.....	79
1. El sistema educativo español. Periodo 1970-1978.....	80
2. Sistema educativo español en el periodo democrático.....	92
2.1 Periodo 1978-1989.....	93
2.2 Sistema educativo español. Periodo 1990-2005.....	100
2.3 Sistema educativo español. Periodo 2006-2012.....	107
2.4 Sistema educativo español. Periodo 2013-2019.....	114
2.5 Sistema educativo español. Periodo 2020-actualidad.....	120
2.6 Reflexiones finales sobre el desarrollo legislativo en España.....	128
2.7 Sistema educativo español. Otros hitos y retos.....	131
Capítulo III. Historia de la Educación Secundaria y la Formación Profesional.....	136
Historia de la Educación Secundaria y la Formación Profesional.....	137
Capítulo IV. Estado y educación. Las Administraciones Educativas en el sistema educativo español.....	148
Estado y educación. Las Administraciones Educativas en el sistema educativo español.....	149
1. Desarrollo de la educación institucional en España: sistema educativo formal.....	149
2. Estado y educación.....	151
3. Sistema educativo moderno: proceso de descentralización.....	159
4. Papel de las diferentes Administraciones y órganos en el sistema educativo español. Análisis de la legislación española contemporánea.....	169

Capítulo V. Economía de la Educación: financiación del sistema educativo español.....	210
Economía de la Educación: financiación del sistema educativo español.....	211
Capítulo VI. Investigación del sistema educativo español. Un estudio comparado.	222
Investigación del sistema educativo español. Un estudio comparado.....	223
1. Introducción: la idea de investigación.....	223
2. Fundamentación metodológica. Recopilación de datos.	225
2.1 Metodología de la Educación Comparada.	227
3. Problema objeto de estudio.	231
4. Objetivos.....	231
5. Hipótesis.....	232
6. Selección de las unidades de análisis. Muestra.	233
6.1 Categorías de comparación: dimensiones, parámetros e indicadores.....	237
7. Fase descriptiva e interpretativa. Análisis de datos y resultados.....	239
Dimensión 1. Inversión educativa.....	239
Dimensión 2. Becas y ayuda al estudio.....	329
Dimensión 3. Resultados educativos.....	374
8. Fase de yuxtaposición y comparativa. Resultados en perspectiva comparativa.....	397
9. Fase de conclusiones, limitaciones y prospectiva del estudio comparativo.	438
Fase de conclusiones, limitaciones y prospectiva del estudio comparativo.....	438
Fase de conclusões, limitaçoões e prospetiva do estudo comparativo.....	449
Capítulo VII. Conclusiones y prospectiva de la tesis.	461
Conclusiones y prospectiva de la tesis.....	462
Conclusões e prospetiva da tese.....	468
Referencias bibliográficas.....	474

Índice de figuras y tablas

Figura 1. Escuela tradicional vs. Escuela Nueva.....	38
Figura 2. Grados de enseñanza en la Ley de Instrucción Pública de 1857.....	56
Figura 3. Cronología de la legislación escolar española desde 1809 hasta 1857.....	57
Figura 4. Hitos legislativos desde la Constitución de 1812 hasta la Constitución de 1876.....	61
Figura 5. Ideas pedagógicas de la II República Española.....	67
Figura 6. Bases de la política educativa actual. Principios básicos.....	75
Figura 7. Normativa que configura el sistema educativo español desde 1970 hasta la actualidad.....	80
Figura 8. Distribución provincial de los puestos construidos en EGB durante el plan extraordinario.....	90

Figura 9. Elementos facilitadores y obstaculizadores del proceso de transición en materia educativa.....	91
Figura 10. Artículo 27 Constitución Española de 1978.....	94
Figura 11. El sistema educativo español en la LOE.....	108
Figura 12. Hitos desde 1970 hasta la actualidad	130
Figura 13. Desarrollo del sistema de Instrucción Pública en España.....	151
Figura 14. Estado y educación a lo largo de la Historia.....	154
Figura 15. Distribución de competencias en el Sistema educativo español actual.....	160
Figura 16. Organigrama Ministerio de Educación y Formación Profesional.....	167
Figura 17. Número de citaciones de las diversas Administraciones y órganos educativos en la legislación española. 1970 hasta la actualidad.....	171
Figura 18. Representatividad de cada una de las Administraciones y órganos en las siete leyes educativas: de la LGE a la LOMLOE	176
Figura 19. Administraciones y otros órganos educativos en la legislación española. 1970 - actualidad	209
Figura 20. Categorías de comparación	236
Figura 21. Inversión total en educación por año	246
Figura 22. Inversión total en educación no universitaria por año	247
Figura 23. Inversión total en Educación Secundaria-FP por año	248
Figura 24. Variación porcentual en inversión respecto al año anterior.....	250
Figura 25. Inversión total por año, Comunidad y Ciudad Autónoma	252
Figura 26. Inversión en educación no universitaria por año, Comunidad y Ciudad Autónoma	255
Figura 27. Porcentaje de inversión en educación no universitaria por año, Comunidad y Ciudad Autónoma sobre la inversión total	256
Figura 28. Inversión en Educación Secundaria y Formación Profesional por año, Comunidad y Ciudad Autónoma	259
Figura 29. Porcentaje de inversión en Educación Secundaria y Formación Profesional sobre el total de inversión en las Comunidades y Ciudades Autónomas por año	260
Figura 30. Inversión total, inversión en educación no universitaria y relación porcentual entre ambas en Andalucía.....	263
Figura 31. Inversión total, inversión en Educación Secundaria-FP y relación porcentual entre ambas en Andalucía.....	263
Figura 32. Inversión total, inversión en educación no universitaria y relación porcentual entre ambas en Aragón	265
Figura 33. Inversión total, inversión en Educación Secundaria-FP y relación porcentual entre ambas en Aragón	265
Figura 34. Inversión total, inversión en educación no universitaria y relación porcentual entre ambas en Asturias.....	266
Figura 35. Inversión total, inversión en Educación Secundaria-FP y relación porcentual entre ambas en Asturias.....	267
Figura 36. Inversión total, inversión en educación no universitaria y relación porcentual entre ambas en Baleares	268
Figura 37. Inversión total, inversión en Educación Secundaria-FP y relación porcentual entre ambas en Baleares	269
Figura 38. Inversión total, inversión en educación no universitaria y relación porcentual entre ambas en Canarias	269

Figura 39. Inversión total, inversión en Educación Secundaria-FP y relación porcentual entre ambas en Canarias	270
Figura 40. Inversión total, inversión en educación no universitaria y relación porcentual en Cantabria.....	271
Figura 41. Inversión total, inversión en Educación Secundaria-FP y relación porcentual entre ambas en Cantabria.....	271
Figura 42. Inversión total, inversión en educación no universitaria y relación porcentual entre ambas en Castilla y León.....	272
Figura 43. Inversión total, inversión en Educación Secundaria-FP y relación porcentual entre ambas en Castilla y León.....	272
Figura 44. Inversión total, inversión en educación no universitaria y relación porcentual entre ambas en Castilla-La Mancha	273
Figura 45. Inversión total, inversión en Educación Secundaria-FP y relación porcentual entre ambas en Castilla-La Mancha	274
Figura 46. Inversión total, inversión en educación no universitaria y relación porcentual en Cataluña	275
Figura 47. Inversión total, inversión en Educación Secundaria-FP y relación porcentual entre ambas en Cataluña	275
Figura 48. Inversión total, inversión en educación no universitaria y relación porcentual entre ambas en la Comunidad Valenciana.....	276
Figura 49. Inversión total, inversión en Educación Secundaria-FP y relación porcentual entre ambas en la Comunidad Valenciana.....	277
Figura 50. Inversión total, inversión en educación no universitaria y relación porcentual entre ambas en Extremadura	277
Figura 51. Inversión total, inversión en Educación Secundaria-FP y relación porcentual entre ambas en Extremadura.	278
Figura 52. Inversión total, inversión no universitaria y relación porcentual entre ambas en Galicia.....	279
Figura 53. Inversión total, inversión en Educación Secundaria-FP y relación porcentual entre ambas en Galicia.....	280
Figura 54. Inversión total, inversión en educación no universitaria y relación porcentual entre ambas en la Comunidad de Madrid	281
Figura 55. Inversión total, inversión en Educación Secundaria-FP y relación porcentual entre ambas en la Comunidad de Madrid	281
Figura 56. Inversión total, inversión en educación no universitaria y relación porcentual en Murcia.....	282
Figura 57. Inversión total, inversión en Educación Secundaria-FP y relación porcentual entre ambas en Murcia.....	283
Figura 58. Inversión total, inversión en educación no universitaria y su relación porcentual en Navarra.....	284
Figura 59. Inversión total, inversión en Educación Secundaria-FP y relación porcentual entre ambas en Navarra	284
Figura 60. Inversión total, inversión en educación no universitaria y relación porcentual entre ambas en País Vasco.....	285
Figura 61. Inversión total, inversión en Educación Secundaria-FP y relación porcentual entre ambas en País Vasco.....	285

Figura 62. Inversión total, inversión en educación no universitaria y relación porcentual entre ambas en La Rioja	286
Figura 63. Inversión total, inversión en Educación Secundaria-FP y relación porcentual ente ambas en La Rioja.....	287
Figura 64. Inversión total, inversión en educación no universitaria y relación porcentual entre ambas en la Ciudad Autónoma de Melilla.....	288
Figura 65. Inversión total, inversión en Educación Secundaria-FP y relación porcentual entre ambas en la Ciudad Autónoma de Ceuta.....	288
Figura 66. Inversión total, inversión en educación no universitaria y relación porcentual entre ambas en la Ciudad Autónoma de Melilla.....	289
Figura 67. Inversión total, inversión en Educación Secundaria-FP y relación porcentual entre ambas en la Ciudad Autónoma de Melilla.....	289
Figura 68. Distribución de inversión en educación según capítulos por la Administración General del Estado en las enseñanzas de Educación Secundaria y Formación Profesional	292
Figura 69. Inversión en personal (capítulo 1) en Educación Secundaria-Formación Profesional por Comunidad y Ciudad Autónoma y año.....	294
Figura 70. Relación porcentual entre la inversión en personal (capítulo 1) y la inversión total en Educación Secundaria y Formación Profesional	296
Figura 71. Inversión en gastos corrientes en bienes y servicios (capítulo 2) en Educación Secundaria y Formación Profesional por Comunidad y Ciudad Autónoma y año.....	298
Figura 72. Relación porcentual entre la inversión en gastos corrientes en bienes y servicios (capítulo 2) y la inversión total en Educación Secundaria y Formación Profesional.....	298
Figura 73. Inversión en Traslaciones corrientes (capítulo 4) en Educación Secundaria y Formación Profesional por Comunidad y Ciudad Autónoma y año	300
Figura 74. Relación porcentual entre la inversión en Traslaciones corrientes (capítulo 4) y la inversión total en Educación Secundaria y Formación Profesional	300
Figura 75. Inversiones reales (capítulo 6) en Educación Secundaria y Formación Profesional por Comunidad y Ciudad Autónoma y año.....	301
Figura 76. Inversiones reales (capítulo 6) en Educación Secundaria y Formación Profesional por Comunidad y Ciudad Autónoma y año en porcentaje sobre la inversión total en ES-FP.....	304
Figura 77. Inversión en transferencias de capital (capítulo 7) en Educación Secundaria y Formación Profesional por Comunidad y Ciudad Autónoma y año	305
Figura 78. Inversión en transferencias de capital (capítulo 7) en Educación Secundaria y Formación Profesional por Comunidad y Ciudad Autónoma y año en porcentaje sobre la inversión total en ES-FP	305
Figura 79. Porcentaje del PIB en relación a la inversión total en educación	307
Figura 80. Inversión total en educación y PIB por año	308
Figura 81. Porcentaje del PIB en relación a la inversión total en educación y en educación no universitaria	309
Figura 82. Porcentaje del PIB en relación a la inversión total en educación y en Educación Secundaria-FP por año	309
Figura 83. Porcentaje del Gasto Público en relación a la inversión total en educación	312
Figura 84. Porcentaje de Gasto Público en relación a la inversión total en educación y en educación no universitaria	312

Figura 85. Porcentaje de Gasto Público en relación a la inversión total en educación y Educación Secundaria-FP.....	313
Figura 86. Evolución del presupuesto en educación para cada una de las CC. AA/año según datos presupuestarios de las Comunidades Autónomas.....	315
Figura 87. Evolución de los presupuestos en Educación Secundaria y FP para cada una de las CC. AA/año según datos presupuestarios de las Comunidades Autónomas.....	316
Figura 88. Renta media por persona, año y Comunidad Autónoma.....	320
Figura 89. Gasto medio en educación por unidad de consumo por año. Comunidades con gasto superior a 200 €/año en 2020.	323
Figura 90. Gasto medio en educación por unidad de consumo por año. Comunidades Autónomas con gasto inferior a 200 €/año en 2020.	324
Figura 91. Evolución de la renta media por persona y el gasto por unidad de consumo por año. Total nacional	325
Figura 92. Inversión por alumno/a en enseñanzas no universitarias	328
Figura 93. Promedio de inversión por alumno en enseñanzas no universitarias.....	328
Figura 94. Promedio total de alumnado becado. Total de enseñanzas	335
Figura 95. Promedio total alumnado becado. Enseñanzas no universitarias.....	335
Figura 96. Número de becarios según Comunidades y Ciudades Autónomas. Total de enseñanzas: 2013-2014 hasta 2020-2021	338
Figura 97. Número de becarios según Comunidades y Ciudades Autónomas. Enseñanzas no universitarias:2013-2014 hasta 2020-2021	340
Figura 98. Número de becarios según CC. AA y Ciudades Autónomas. Educación Secundaria y FP: 2013-2014 hasta 2020-2021	343
Figura 99. Porcentaje de alumnado becado en ESO, Bachillerato-FP con respecto a Educación Secundaria y Formación Profesional	344
Figura 100. Alumnado becado en ES-FP y Porcentaje de alumnado becado ES-FP. Cursos 2013-2014 hasta 2020-2021	344
Figura 101. Porcentaje de alumnado becado por el Ministerio de Educación y por las Administraciones de las CC.AA. Total de enseñanzas	345
Figura 102. Porcentaje de alumnado becado por el Ministerio de Educación y por las Administraciones de las CC.AA. Enseñanzas no universitarias	346
Figura 103. Porcentaje de alumnado becado por el Ministerio de Educación y por las Administraciones de las CC.AA. Educación Secundaria y FP.....	347
Figura 104. Porcentaje de becados por el Ministerio de Educación. Total de enseñanzas	349
Figura 105. Porcentaje de becados por las Administraciones de las CC.AA. Total de enseñanzas	350
Figura 106. Porcentaje de becados por el Ministerio de Educación. Enseñanzas no universitarias.....	352
Figura 107. Porcentaje de becados por las Administraciones de las CC.AA. Enseñanzas no universitarias.....	352
Figura 108. Porcentaje de becados por el Ministerio de Educación. Educación Secundaria y FP.....	354
Figura 109. Porcentaje de becados por las Administraciones de las CC.AA. Educación Secundaria y FP.....	354
Figura 110. Evolución del importe de becas en el total de enseñanzas.....	355
Figura 111. Evolución del importe de becas en las enseñanzas no universitarias.....	356

Figura 112. Evolución del importe de becas en las enseñanzas de Educación Secundaria y Formación Profesional.....	357
Figura 113. Evolución del importe de becas. Total de enseñanzas	359
Figura 114. Evolución del importe de becas. Enseñanzas no universitarias	361
Figura 115. Evolución del importe de becas. Educación Secundaria y Formación Profesional.....	362
Figura 116. Distribución porcentual del importe de becas. Total de enseñanzas.....	364
Figura 117. Distribución porcentual del importe de becas. Enseñanzas no universitarias	365
Figura 118. Distribución porcentual del importe de becas. Educación Secundaria y FP	365
Figura 119. Distribución porcentual de inversión del Ministerio y de las Administraciones de las Comunidades y Ciudades Autónomas. Promedio Total de enseñanzas.....	366
Figura 120. Distribución porcentual de inversión del Ministerio y de las Administraciones de las Comunidades y Ciudades Autónomas. Promedio Educación Secundaria y FP .	369
Figura 121. Porcentaje de ESO y Bachillerato-FP en Educación Secundaria y Formación Profesional.....	370
Figura 122. Distribución porcentual de becas y ayudas según tipología.....	372
Figura 123. Distribución porcentual del importe de becas y ayudas al estudio según tipología.....	373
Figura 124. Abandono temprano de la educación-formación. Datos iniciales y finales	376
Figura 125. Evolución de las tasas de abandono temprano de la educación-formación. Comparativa longitudinal entre las Comunidades y Ciudades Autónomas	380
Figura 126. Distribución de la tasa de abandono temprano de la educación-formación. Promedio 2013-2021. Comparativa territorial.....	381
Figura 127. Promedio tasas brutas de graduación. Educación Secundaria Obligatoria	391
Figura 128. Promedio tasas brutas de graduación. PCPI-FPB	392
Figura 129. Promedio tasas brutas de graduación. Bachillerato.....	393
Figura 130. Promedio tasas brutas de graduación. Formación Profesional de Grado Medio	394
Figura 131. Promedio de tasas brutas de graduación. Formación Profesional de Grado Superior	395
Figura 132. Incrementos porcentuales en inversión en el periodo 2013-2020. Inversión total en educación	402
Figura 133. Incrementos porcentuales en inversión en el periodo 2013-2020. Inversión en educación no universitaria	403
Figura 134. Incrementos porcentuales en inversión en el periodo 2013-2020. Inversión en Educación Secundaria y Formación Profesional	403
Figura 135. Incrementos en inversión en educación e incrementos del PIB con respecto al año anterior	406
Figura 136. Relación Producto Interior Bruto - inversión en educación. Periodo 2013-2020	408
Figura 137. Relación Producto Interior Bruto - inversión en educación. Periodo 2013-2019	409
Figura 138. Relación Producto Interior Bruto e inversión teórica en educación	410

Figura 139. Incrementos en inversión educativa e incrementos del Gasto Público en relación al año anterior	412
Figura 140. Relación entre el Gasto Público y la inversión en educación	412
Figura 141. Promedio del porcentaje de presupuesto dedicado a la inversión en educación. Estudio comparativo entre Comunidades Autónomas. Periodo 2013-2020.....	413
Figura 142. Comparativa, según promedios, entre la inversión en educación y el presupuesto dedicado, por cada Comunidad Autónoma, a educación	414
Figura 143. Renta media por unidad de consumo y presupuesto en educación de cada Comunidad Autónoma. 2013.....	416
Figura 144. Renta media por unidad de consumo y presupuesto en educación de cada Comunidad Autónoma. 2019.....	417
Figura 145. Renta media por unidad de consumo y presupuesto en educación de cada Comunidad Autónoma. 2020.....	418
Figura 146. Promedio del indicador de € gastados/100 € de renta media y renta media por Comunidad Autónoma en 2020.....	421
Figura 147. Inversión en educación total y porcentaje de la inversión destinado a becas y ayudas al estudio.....	423
Figura 148. Inversión en educación no universitaria y porcentaje de la inversión destinado a becas y ayudas al estudio	424
Figura 149. Inversión en Educación Secundaria-Formación Profesional y porcentaje de la inversión destinado a becas y ayudas al estudio.....	425
Figura 150. Promedio de tasa bruta de graduación y promedio de abandono escolar temprano durante el periodo 2013-2021 para cada una de las CC. AA	426
Figura 151. Inversión en ES-FP, Becas ES-FP, renta media, gasto medio en educación, tasa bruta de graduación en ESO y abandono escolar temprano.....	432
Figura 152. Porcentaje de inversión en ES-FP sobre el total - Tasa de graduación y abandono escolar temprano	434
Figura 153. Porcentaje de becas en ES-FP sobre la inversión en ES-FP - Tasa de graduación y abandono escolar temprano	435
Figura 154. Renta por unidad de consumo - Tasa de graduación y abandono escolar temprano	436
Figura 155. Gasto medio en educación por unidad de consumo - Tasa de graduación y abandono escolar temprano	437
Tabla 1. Tasas de escolarización en España. 1960.....	72
Tabla 2. Cronología Histórico-educativa del sistema educativo español.....	75
Tabla 3. Comparativa entre la visión atribuida a las enseñanzas medias en la LGE.....	85
Tabla 4. Comparativa entre los programas, puestos y porcentajes de los Pactos de Moncloa en 1977 según balance publicado en enero de 1979	89
Tabla 5. Cambios legislativos y Educación Secundaria y Formación Profesional	146
Tabla 6. Enfoques metodológicos	229
Tabla 7. Dimensiones, parámetros e indicadores comparativos.....	237
Tabla 8. Porcentaje de inversión por Comunidad y Ciudad Autónoma sobre el total anual	253
Tabla 9. Porcentaje de inversión por Comunidad y Ciudad Autónoma sobre la inversión en educación no universitaria	257

Tabla 10. Porcentaje de inversión por Comunidad y Ciudad Autónoma sobre Educación Secundaria y Formación Profesional.....	261
Tabla 11. Relación PIB e inversión en ES-FP por año y Comunidad y Ciudad Autónoma	310
Tabla 12. Número de alumnado becado en cursos 2013-2014 y 2020-2021. Total de enseñanzas	332
Tabla 13. Número de alumnado becado en cursos 2013-2014 y 2020-2021. Enseñanzas no universitarias.....	334
Tabla 14. Número de becarios y su distribución. Total de enseñanzas	345
Tabla 15. Número de becarios y su distribución. Enseñanzas no universitarias	346
Tabla 16. Número de becarios y su distribución. Educación Secundaria y Formación Profesional.....	347
Tabla 17. Elementos yuxtapuestos y comparados	397
Tabla 18. Ranking de inversiones totales en educación. 2013-2020.....	398
Tabla 19. Ranking de inversiones en educación no universitaria. 2013-2020	399
Tabla 20. Ranking de inversiones en Educación Secundaria y Formación Profesional. 2013-2020	400
Tabla 21. Incrementos anuales en inversión en educación, inversión en no universitaria y Educación Secundaria -FP y PIB.....	408
Tabla 22. Diferencia neta entre inversión teórica y real en educación. Valores en miles de euros	410
Tabla 23. Evolución del indicador de euros gastados por cada 100 € de renta media para cada Comunidad Autónoma en el periodo 2013-2020	420
Tabla 24. Comparación de Comunidades Autónomas según Tasa de graduación / Abandono escolar y grupos	429

Notas iniciales:

*Se utiliza el masculino genérico.

*Se emplea el término Ministerio de Educación para englobar a las diferentes denominaciones que han tenido lugar a lo largo del tiempo, a excepción de que se quiera incidir en alguno de ellos.

*Las Comunidades Autónomas son nombradas según orden alfabético, modificando parcialmente su denominación, siguiendo la siguiente secuencia: Andalucía, Aragón, Asturias, Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Cataluña, C. Valenciana, Extremadura, Galicia, Madrid, Murcia, Navarra, País Vasco y La Rioja (o Rioja). Normalmente, las Ciudades Autónomas se citan en último lugar en las figuras y tablas.

* La mayoría de las tablas y figuras son de elaboración propia. Por ello, se omite la fuente salvo que se quiera hacer mención por pertenecer la autoría a otros autores.

Lista de siglas y abreviaturas:

Admones.: Administraciones.

Bach.: Bachillerato

BOE: Boletín Oficial del Estado.

CC.AA: Comunidades Autónomas.

ES-FP: Educación Secundaria y Formación Profesional.

ESO: Educación Secundaria Obligatoria.

FP: Formación Profesional.

INE: Instituto Nacional de Estadística.

OCDE/OECD: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

Párr.: párrafo.

S.f.: sin fecha.

S.p: sin página.

UNESCO: Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

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

LODE: Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

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

LOPEG: Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y gobierno de los centros docentes.

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

LOE: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

LOMCE: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

LOMLOE: Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Resumen.

La educación es un derecho inherente del ser humano. Partiendo de este principio, en la presente tesis doctoral se realiza un estudio pormenorizado del sistema educativo español con el objetivo de analizarlo y compararlo desde una perspectiva nacional, autonómica e histórico-política. El estudio se encuentra contextualizado en la Educación Secundaria y la Formación Profesional por ser enseñanzas de transición entre las etapas obligatorias y postobligatorias y de amplio espectro al acoger a la Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, aunque para tener una visión holística del fenómeno, se estudia también el sistema educativo en su conjunto y las enseñanzas no universitarias.

El desarrollo histórico, ligado estrechamente a la Política y Economía educativa, han dado como fruto al sistema educativo actual. Este sistema, descentralizado en lo relativo a la Administración, se ha revisado a través de las 17 Comunidades Autónomas y 2 Ciudades Autónomas longitudinalmente (2013-2021), permitiendo establecer comparaciones intranacionales en base a tres dimensiones: inversión en educación, becas y ayudas al estudio y resultados académicos. Mediante el empleo de distintas métricas, se ha logrado dimensionar la inversión educativa sobre la economía española, la inversión en relación a los actores y los resultados educativos que se obtienen desde el punto de vista de inversión y no de gasto realizado por las diferentes Administraciones.

Finalmente, los resultados de esta investigación arrojan que el sistema educativo español es muy diverso y que existen contrastes entre los territorios que lo componen en aspectos históricos, políticos y de economía de la educación.

Palabras clave¹

Sistema educativo; Educación Comparada; Enseñanza secundaria.

¹ Tesauro UNESCO, 2023

Resumo em Português. Idioma da tese para menção internacional.

A educação é um direito inerente ao ser humano. Partindo deste princípio, nesta dissertação realizou-se um estudo detalhado do sistema educacional espanhol com o objetivo de analisá-lo e compará-lo a partir de uma perspetiva nacional, regional e histórico-política. O estudo encontra-se contextualizado no Ensino Secundário e na Formação Profissional por serem ensinamentos transitórios entre as fases obrigatórias e pós-obrigatórias e de largo espectro ao acolherem o Ensino Secundário Obrigatório, o Bacharelato e a Formação Profissional, embora, para se ter uma visão holística do fenómeno, se estude também o sistema educativo no seu conjunto e o ensino não universitário.

O desenvolvimento histórico, intimamente ligado à política e à economia educacionais, resultou no atual sistema educacional. Este sistema, descentralizado em relação à Administração, foi revisto através das 17 Comunidades Autónomas e 2 Cidades Autónomas longitudinalmente (2013-2021), permitindo estabelecer comparações intranacionais baseadas em três dimensões: investimento em educação, bolsas e ajudas de estudo e resultados académicos. Com recurso a diferentes métricas, foi possível dimensionar o investimento educativo na economia espanhola, o investimento em relação aos atores e os resultados educativos que são obtidos do ponto de vista do investimento e não das despesas efetuadas pelas diferentes Administrações.

Finalmente, os resultados desta investigação mostram que o sistema educativo espanhol é muito diverso e que há contrastes entre os territórios que o compõem em aspetos históricos, políticos e económicos da educação.

Palavras-chave¹

Sistema educativo; Educação Comparada; Ensino Secundário.

Abstract.

Education is an inherent human right. Based on this principle, in this doctoral thesis, a detailed study of the Spanish educational system has been carried out with the aim of analyzing and comparing it from a national, regional and historical-political perspective. The study is contextualized in Secondary Education and Vocational Training as they are transitional education between the compulsory and post-compulsory stages of broad spectrum by including Compulsory Secondary Education, Baccalaureate and Vocational Training, although, in order to have a holistic vision of the phenomenon, the educational system as a whole and non-university education are also studied.

The historical development, strongly linked to the Educational Politics and Economics, has resulted in the current educational system. This system, decentralized in relation to the Administration, has been revised across the 17 Autonomous Communities and 2 Autonomous Cities (2013-2021), making it possible to establish intranational comparisons based on three dimensions: investment in education, scholarships and academic results. Through the use of different metrics, it has been possible to measure the educational investment in the Spanish economy, the investment in relation to all the parts involved and the educational results that are obtained from the point of view of investment rather than spending made by the different Administrations.

Finally, the results of this research show that the Spanish educational system is very diverse and that there are contrasts between the territories that compose it in political and economic aspects of education.

Keywords¹

Educational system; Comparative Education; Secondary education.

Introducción de la tesis. Estado de la cuestión.

Desde hace algunas décadas los principios de igualdad, libertad, educación como derecho o equidad son debatidos y asumidos por la comunidad educativa. A pesar de ello, se siguen buscando soluciones y alternativas tanto por parte de diversos investigadores como desde las Administraciones Educativas u Organismos Internacionales para llevarlos a la práctica. Fruto de esto, una de las líneas de investigación indeleble a lo largo del tiempo es el estudio de los retos del sistema educativo, ya que se pueden localizar autores como De Paula Gonzáles (1820), Blanco y Sánchez (1909), Sarramona (1989) o Arenal (1999), que en su momento pusieron de manifiesto los desafíos del sistema educativo, hasta otros coetáneos como Martín-Sánchez (2022) que sostiene que se sigue debatiendo sobre los mismos aspectos, aunque de manera diferente. Esto he debido a que, como afirmaba Gomes Ferreira (2005)

a escola deve ser entendida como uma instituição que serve um tempo determinado e que se configura em função das características dum determinado tempo. Ela só existiu e existe como tem existido porque se verificaram e verificam condições tecnológicas, económicas e políticas que a tornaram necessária e insistem na sua manutenção, ainda que com concretizações bem diversas tal como propicia o jogo dos factores que nelas influem (p. 179).

En este sentido, se toman las palabras de Carr (1961) cuando indicaba que la historia consiste en ver el pasado, pero desde el presente y teniendo en cuenta el futuro. Asimismo, la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, consideraba a la educación como una tarea inacabada. Por ello, esta tesis ofrece la oportunidad de adentrar en el sistema educativo español visto desde una perspectiva histórica en la que la política y la economía contribuyen fehacientemente a su origen y posterior desarrollo. Para tal fin, se han establecido siete capítulos que pueden ser divididos en tres partes. En la primera (capítulos del 1 al 5), se realiza un recorrido por la Historia de la Educación en España, su Política y Economía educativa a través de la conceptualización y estudio de los hitos principales. En la segunda parte (capítulo 6), se desarrolla una investigación de carácter mixto del sistema educativo español, enmarcada en las enseñanzas, años y dimensiones indicadas previamente y abordada desde la Educación Comparada. En la última parte (capítulo 7), se muestran las conclusiones y prospectiva, nacidas de los tres pilares que marcan la hoja de ruta de esta tesis: Historia, Política y Economía de la Educación del sistema educativo español.

Esta investigación, fruto de años de estudio, está constituida a través de diversas fuentes. En el ámbito de Historia de la Educación, los trabajos consultados son los de Capitán Díaz (1994, 2000); Escolano (2002, 2012); Fernández Enguita (1992, 2007); Flecha (1998); Mayordomo (2002); Parcerisa (2016); Ruiz Berrio (1988, 2006, 2012); Sarramona (1989); Negrín y Vergara (2009); Viñao (1992, 2012, 2016); entre otros. En cuanto al ámbito de la Política educativa, autores como Cámara Villar (2007); Coll y Martín (2021); De Puéllles (1986, 2004, 2007, 2016); Fernández Soria (2002); López Rupérez (2022); Rizvi y Lingard (2013); Rodrigues et al. (2016); Ruiz (2016); Saura y Luengo (2016); Seage et al. (1986); Tiana Ferrer (2007, 2018, 2021); entre otros, han servido de referencia en esta tesis. Por su parte, desde Economía de la Educación, obras tan relevantes como las de Coombs (1978); Gortazar (2020); Moreno Becerra (1998); Moreno Olmedilla (2020); San Segundo (2001); Schulz (1961); Teodoro (2016) o Torreblanca (1986) han conformado la nómina de trabajos estudiados. Asimismo, se han analizado fuentes pertenecientes a diferentes Organismos tanto internacionales (UNESCO u OCDE) como nacionales, por ejemplo, el Instituto Nacional de Estadística o el Ministerio de Educación. Este último es empleado especialmente en la segunda parte de la tesis (capítulo seis), puesto que sus publicaciones periódicas en relación al estado de los datos y cifras que presenta el sistema educativo español, junto a otras provenientes del Ministerio de Hacienda y Función Pública español, han servido de base para ejecutar el análisis de las distintas dimensiones estudiadas.

Por otro lado, como se ha indicado anteriormente, el trabajo desarrollado se encuentra bajo el prisma de la Educación Comparada, dentro de la cual se han examinado obras de referencia en este campo como son las de Caballero et al. (2016), Egido y Martínez-Usurralde (2019), García Garrido (1996), García- Ruíz (2019), Halls (1979), Holmes (1979), Koehl (1979), Pedró (1987) o Roselló (1970), entre otros. Asimismo, al ser abordada desde una metodología mixta, en su elaboración se han tenido como referentes a autores como Creswell (2014); Echevarría (2017); Hernández-Sampieri y Mendoza (2008), y Tashakkori y Teddlie (1998), entre otros.

A pesar de la importante cifra de publicaciones que abordan estos aspectos, no se han localizado trabajos que persigan los mismos objetivos que la tesis presente. Existen numerosos trabajos que investigan desde una perspectiva comparatista el sistema educativo español, pero la tendencia es mirar hacia el exterior, es decir, comparando el caso español con otros sistemas educativos internacionales, tanto dentro como fuera de

Europa. No obstante, por su proximidad con la presente investigación, cabe destacar los trabajos de Murillo y Martínez-Garrido (2018), Pérez et al. (2019), Pérez y Cucarella (2016) o Turienzo (2020), en los que se realiza un estudio sobre diversas dimensiones del sistema educativo español desde las diferentes Comunidades y Ciudades Autónomas, mostrando resultados en los que se exponen diferencias y semejanzas regionales en aspectos como resultados PISA, inversión educativa, relación entre el PIB, renta media por persona y el gasto en educación, centros educativos, entre otros ítems.

Toda esta bibliografía aporta notoriamente al corpus científico de lo estudiado en esta tesis y al desarrollo de un sistema educativo de calidad, ya que el sistema educativo mantiene una estrecha relación, interconexión y dependencia con aspectos sociales, económicos, políticos, culturales, entre otros, de ahí que sus cambios y adaptaciones sean permanentes, fruto de elementos que están fuera de lo estrictamente educativo así como del contexto en el que tiene lugar (Lorenzo Vicente, 1996). Por ello, conocer el pasado ayuda a guiar el presente y contribuye a trazar el futuro.

Capítulo I. El sistema educativo español en perspectiva histórica: construcción e hitos.

El sistema educativo español en perspectiva histórica: construcción e hitos.

En este primer capítulo se estudia conceptualmente qué son los sistemas educativos, cuáles son sus elementos y los procesos por los que han atravesado hasta llegar a lo que hoy conocemos como sistema educativo moderno.

1. Aproximación conceptual: Sistemas Educativos.

Aproximarse a los sistemas educativos conceptualmente es una tarea compleja por las múltiples acepciones que se presentan de la mano de diversos investigadores. Para ello, inicialmente se realiza un acercamiento terminológico por partes, analizando los términos de “sistemas” y “educación”, para posteriormente conceptualizarlo en su conjunto a través de las definiciones ofrecidas por varios autores.

En primer lugar, en lo referido a sistemas, Bertalanffy (1976) entiende que se trata de un

Complejo de elementos interactuantes. Interacción significa que elementos, p , están en relaciones, R , de suerte que el comportamiento de un elemento p en R es diferente de su comportamiento en otra relación R' . Si los comportamientos en R y R' no difieren, no hay interacción, y los elementos se comportan independientemente con respecto a las relaciones R y R' (p. 53).

Para Bertalanffy (1976), la Teoría General de Sistemas en educación esboza que se debe apostar por la interdisciplinariedad y la educación integrada. En este sentido, se requiere comprender no solo los elementos que forman parte de un sistema, sino las relaciones que entre ellos tienen lugar tanto intrínseca como extrínsecamente. En la esfera que nos ocupa, el sistema educativo no podría entenderse sin las relaciones bidireccionales que se establecen entre los elementos que lo componen, tales como la legislación, comunidad educativa, sociedad, cultura, valores, economía, entre otros. Siguiendo esta idea, Arnold y Osorio (1998) indican que en las definiciones más tradicionales se identifican a los sistemas como al conjunto de elementos que guardan estrechas relaciones entre sí, existiendo la unión más o menos estable del mismo y cuyo comportamiento persigue algún objetivo. Estas definiciones expresan que no solo existen procesos internos, sino que se les debe entender desde una concepción de sistemas abiertos en los que la presencia de un flujo de relaciones con el ambiente sea condición indispensable para su continuidad.

En segundo lugar, el concepto de “educación” puede ser ampliamente entendido y varios son los autores que han tratado de aproximarse al mismo. En términos generales puede

ser considerado como un fenómeno social tanto por la naturaleza del proceso educativo como por los contenidos y valores que se transmiten, siendo resultante del momento histórico en el que tiene lugar, de la cultura y de la estructura socio-política (Sarramona, 1989).

Comenzando esta clasificación por los autores clásicos, destacan Platón o Santo Tomás de Aquino. Platón (s.f.) sostiene que una buena educación es aquella que “puede dar al cuerpo y al alma toda la belleza y toda la perfección de que son susceptibles” (en De Azcárate, 1872, p. 8). En esta misma línea se sitúan las ideas de Santo Tomás (s.f.) para quien la educación, sin dar una definición exacta, es la promoción al estado de virtud, es decir, el estado perfecto del hombre como tal (en Millán, 1958). Rousseau (1821) entiende la educación como el efecto de la naturaleza en cuanto al desarrollo interno de las facultades y órganos de los hombres o de las cosas al enseñar el uso que del desarrollo se puede hacer y lo que la experiencia propia da a conocer de los objetos. Para De Paula González (1820), la instrucción era el medio para afrontar la ignorancia de los pueblos, fomentar una adecuada economía civil y la prosperidad de los Estados, afirmando que “la ignorancia és solo útil á los tiranos” (p. 1). Arenal (1999), en 1878 consideraba que la educación estaba vinculada al cultivo de la inteligencia desde la instrucción mediante otros, ya que para adquirir conocimientos es preciso de los demás y, en caso de buscar conocimientos de manera autónoma, es necesario tener otros conocimientos que no se adquirieron de manera individual, bien sea a través de métodos, medios naturales o intelectuales. Blanco y Sánchez concibe la educación desde un amplio prisma, en este caso, como algo más allá de la transmisión de conocimiento, es decir, “Educar no quiere decir presentar una vez a la inteligencia los conocimientos útiles, sino generar hábitos, hacer adquirir habilidades” (Blanco y Sánchez, 1907, p. 123a). Igualmente, este autor destaca que la educación debe actuar sobre realidades concretas, no sobre abstracciones, justificándolo en que la educación no necesita proponerse fines que no puede alcanzar, como es el formar a personas buenas, felices o perfectas, sino que debe buscar aspectos tangibles basados en conocimiento científico. En esta línea, la educación no es doctrina teórica, sino práctica y es una acción dirigida a producir efectos en la persona que conducen a mejorar su vida (Blanco y Sánchez, 1909).

Ruiz Amado (1908) considera la educación como un sistema dual de coordenadas o principios: la educación moral y la educación intelectual, implicándose también la formación social, cívica y religiosa (en Capitán Díaz, 1994).

Láscaris (1955) contempla que la educación es acometida desde dos perspectivas teniendo en cuenta al agente, es decir, si discurre desde la visión del educador, esta se encuentra vinculada al proceso (al hacer), mientras que si es un filósofo, suele poner su atención en el resultado del proceso.

Luzuriaga (1959) describe la educación como la

influencia intencional y sistemática sobre el ser juvenil con el propósito de formarlo o desarrollarlo. Pero también significa la acción general, difusa, de una sociedad sobre las generaciones jóvenes con el fin de conservar y transmitir su existencia colectiva. La educación es así una parte integrante esencial, de la vida del hombre y de la sociedad, y ha existido desde que hay seres humanos sobre la tierra (p. 11).

Para De la Orden (1969), la educación se ubica tanto en el plano individual (perfeccionamiento) como en el social (función realizada). Según Dewey, “la educación es reconstrucción y reorganización de la experiencia que otorga sentido a la experiencia presente y aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente” (en Ruiz, 2013, p. 108). El Ministerio de Educación (1985a) recoge lo indicado en la Enciclopedia o Diccionario Razonado de las Ciencias, las Artes y los Oficios por una Sociedad de gentes de letras, en el que la educación era un

Término abstracto y metafísico; es el cuidado que se toma de alimentar, educar e instruir a los niños; así pues, la educación tiene por objeto, 1.º la salud y la correcta formación del cuerpo; 2.º aquello que se refiere a la rectitud y la instrucción del espíritu; 3.º las buenas costumbres, es decir, la conducta en la vida y las cualidades sociales. [...]. Todos los niños que vienen al mundo deben ser sometidos a los cuidados de la educación, porque no hay nadie que nazca instruido y formado (p. 48).

Para Mialaret (1977), según Sarramona (1989), se pueden aplicar tres significados generales al término educación: 1) referido a institución social (sistema educativo); 2) resultado o producto de una acción; 3) proceso que relaciona a dos o más seres humanos y los pone en situación de intercambio y de influencias recíprocas. Damián (1977) recoge que la educación cumple dos funciones, por una parte, la función de formación o educación en sentido estricto que constituye la trasmisión de creencias, valores y actitudes y, por otro lado, como instrucción, vinculada a la adquisición de saberes.

Sarramona (1989) elaboró un compendio con las definiciones de numerosos autores y las clasificó según las notas distintivas de la educación, estas son: a) la idea de perfeccionamiento a través de la realización al máximo de las posibilidades del hombre desde una perspectiva ética (Platón, Mill, Kant, García Hoz); b) medio para alcanzar el

fin del hombre y que este se realice en su plenitud y alcance el fin último (Spencer, Dante, Marañón): c) organización u ordenación tanto personal como social (Aristóteles o Herbart); d) acción humana mediante la influencia sobre los sujetos humanos al tratarse de un fenómeno social (Willmann, Zaragüeta, Nassif); e) intencionalidad al ser una acción planeada y sistematizada, aunque también se reconozcan actuaciones no intencionales (Dilthey, Cohn); f) referencia a las características específicamente humanas en tanto que es una tarea propia del ser humano y porque actúa sobre las características del mismo como son la voluntad, moralidad, etc. (González Álvarez, Joly); g) concepto de ayuda o auxilio al ser la única posibilidad de realización del ser humano (Tusquets, Hubert); h) proceso de individualización al tener lugar en un sujeto concreto (Kerschensteiner); i) proceso de socialización al facilitar la incorporación del ser humano a la sociedad a través de la adquisición de la lengua, costumbres, normas, etc. (Durkheim, Coppermann). Teniendo en cuenta lo expuesto, se contempla a la educación como:

un proceso esencialmente dinámico entre dos personas, que proporciona las metas y ayudas para alcanzar las metas del hombre, partiendo de la aceptación consciente del sujeto, que pretende el perfeccionamiento del individuo como persona que busca la inserción activa y consciente del individuo en el medio social, que significa un proceso permanente e inacabado a lo largo de toda la vida humana, que el estado resultante, aunque no definitivo, supone una situación duradera y distinta del estado original del hombre (Sarramona, 1989, p. 32).

En este mismo año, el Ministerio de Educación y Ciencia en el Libro Blanco (1989) establecía que la educación “tiene por finalidad la socialización de los educandos, su preparación para la vida como personas responsables, autónomas y libres en un cierto medio social y cultural” (p. 94). En cuanto a la dimensión individual, debe favorecer el desarrollo integral del alumnado de tal forma que les permita comprender y desenvolverse en su mundo natural y social de manera autónoma, libre y crítica, indicando que “la educación de la persona es educación del ser humano como ser en sociedad” (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989, p. 95). Más tarde, Capitán Díaz (1991, p. 13) sostenía que la educación es el

modus operandi que muestra la forma de ser, pensar y actuar cada hombre, de cada pueblo, de cada época; es *realización* -proceso de devenir realidad- *histórico cultural*, en cuanto que la educación informa, orienta y mueve los procesos culturales imprimiéndoles su sentido, ritmo, cadencia, fecundidad...

García de la Hoz (1993), va más allá y aborda este concepto desde la educación personalizada, es decir, “entendida como proceso, la educación personalizada sería un camino por el que la inteligencia y la voluntad, constituidos el hombre, se va perfeccionando paralelamente” (p. 11).

Delors (1996), manifestaba que la educación es un “instrumento para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social [...]” (p. 7). Por tanto, tiene una función importante en el desarrollo de las personas y de las sociedades, logrando cierta armonía para el desarrollo humano. En este mismo año, se registra la propuesta de otros autores, como son García Carrasco y García del Dujo (1996, p. 33) para quienes:

la educación es, pues, tomada en su conjunto, un acontecimiento del Universo. Con ello queremos indicar que el que se educa no es el hombre/concepto, ni la pedagogía que aplicamos es la pedagogía/concepción del mundo; el que se educa tiene apellidos.

Negrín y Vergara (2009) realizaron una aportación muy interesante al efectuar una *timeline* en la que analizan el concepto de educación desde las antiguas culturas orientales hasta la Edad Moderna. Por su relevancia y a fin de reflexionar sobre la evolución terminológica en cada una de las épocas, se realiza un resumen de las mismas. En la Antigua India se consideraba la educación como “proceso de perfeccionamiento de carácter liberador, en un doble sentido: “liberación [*moksa*] de la ignorancia [*avidya*] que conduce a la liberación de los condicionamientos existenciales a los que está sometido el hombre como consecuencia de su forzosa solidaridad con el cosmos [*maya*] y su dependencia de la *ley del karma*” (p. 25). En la Antigua China la palabra enseñar tiene dos raíces, por un lado, referida a la virtud y al saber y, por otro, a criar. Sus fines se orientaban a tres ejes: adquisición de valores éticos (destacado interés por la piedad filial), el desarrollo intelectual y el biológico que se organizaban en torno a *las Seis Artes* (música, ceremonia o ritual, tiro con arco, conducción de carros de guerra, aprendizaje de la escritura y las matemáticas). En el Antiguo Egipto, la educación tiene un propósito ético-religioso, siendo el faraón, el visir, el sacerdote y el escriba los encargados de la formación, más allá de los padres. En esta cultura se da gran importancia al aprendizaje de la lectura, escritura, gramática y los estudios de textos clásicos y religiosos. En el pueblo Hebreo la educación estaba estrechamente vinculada a la religión: Dios es el eje central y es quien la ejecuta a través de la Ley. La educación estaba orientada al pueblo en general y no individualmente, se fundamentaba en la corrección a través del castigo para que los discentes fuesen educados de acuerdo a un estilo de vida y a una moralidad concreta y se encuentra recogida en los Libros Sagrados. La antigua Grecia se caracterizó por tres periodos diferenciados, por un lado, en el periodo arcaico la educación estaba encaminada a formar a ciudadanos guerreros, militares y democráticos, en segundo lugar, en la época clásica se dirige al descubrimiento del hombre como demiurgo de la cultura y, por último, en el periodo helenístico la cultura griega tiene gran influencia en el resto

del mundo. El término *paidea* se empleó para designar a la educación, que vinculado a *trophé* (crianza), *país* (cuidado biológico del niño) y a la formación moral, terminó adquiriendo un significado de formación integral. La *paidea* tenía el objetivo de desarrollar un conjunto de cualidades humanas relacionadas con el ideal de perfección (*areté*). La enseñanza, iniciada en el seno familiar, se organizaba en tres niveles, el primero de ellos proporcionaba una formación poético-musical, lecto-escritura, cálculo y gimnástica; en la segunda se les formaba en aspectos científicos y literarios; en la tercera estaba dividida en dos partes, una más académica de tipo filosófico y la otra ligada al aprendizaje de oficios y profesiones. La educación romana era designada por la palabra *educatio* que, en términos generales, era la crianza tanto física como moral del niño. Posteriormente ese significado fue ampliado y esta formación inicial, acaecida en el seno familiar, junto a otra etapa contextualizada en las escuelas y la vida pública, suponía la verdadera formación de carácter cultural y moral. Posteriormente, influenciados por la cultura griega, se empleó el término *humanitas* que, siendo el análogo de *paideia*, venía a recoger el conjunto de la formación humana, “entendida como educación, formación y cultura” (Negrín y Vergara, 2009, p. 89). La educación paleocristiana se encontraba íntimamente relacionada con la religión y se educaba en la fe. Entre sus postulados está el “saber vivir” como ciencia guía de la conducta humana dirigida hacia su fin, marcada por la creación, la caída y la restauración por la fuerza de la educación y la gracia. En la Edad Media, la finalidad de la educación era restaurar la imagen divina en el hombre y la búsqueda de la verdad. Estaba marcada por “el carácter teocéntrico de la cultura, la síntesis fe-razón y el enciclopedismo escatológico” (Negrín y Vergara, 2009, p. 153). Estos rasgos hicieron posible un currículo basado en las artes mecánicas, existencia de numerosas guías didácticas para almacenar la información y la importancia de la *lectio*, la *questio* y la *disputatio* como medio para la transmisión y adquisición del conocimiento. En el Humanismo, la educación es considerada como formación, es decir, moldea al hombre mediante un proceso de perfeccionamiento a través de la ayuda de Dios, de otros hombres y de sí mismo, siendo posible este proceso porque posee razón, es un ser social y está en libertad. En el Barroco, el concepto de la educación vuelve a estar vinculado a la religión, aunque también se le otorga gran valor a la razón humana y a la virtud, siendo la mediadora entre las anteriores. Por último, se recoge la concepción que se tenía de la educación en la Ilustración, en la que fue considerada como un derecho fundamental e inalienable del ser humano y la vía para el desarrollo individual y social, en palabras de los autores estudiados en esta línea del tiempo, “los Ilustrados supieron hacer de la

educación la base del bienestar, del progreso, de la prosperidad social e individual, en definitiva, de la felicidad de los pueblos” (Negrín y Vergara, 2009, p. 193).

Para otros autores, “la educación se convierte en un instrumento de poder y que donde reside su control radica el dominio de la sociedad” (Fernández Soria, 2002, p. 32). El carácter vivo que presenta hace que “la educación, en sí misma, ha de estar siempre en crisis, en su sentido más prístino de cambio” (Hernández García, 2010, p. 145), favoreciendo su evolución y adaptación a las características de la sociedad del momento. Touriñán (2011, 2013), tras un proceso de reflexión sobre lo que implica conocer, enseñar y educar, considera que la educación:

se configura como *una tarea y un rendimiento* orientado a desarrollar *experiencia valiosa* y conseguir el uso de las *formas de expresión* más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en la educación, en cada intervención pedagógica, el *carácter propio* que determina el significado de ‘educación’ (carácter axiológico, integral, personal y patrimonial) y el *sentido* acorde a nuestro marco sociohistórico, que cualifica el significado de ‘educación’ (sentido permanente, glocal, intercultural y general, vocacional, o profesional) (Touriñán, 2013, pp. 39-40).

Por último, para finalizar esta conceptualización de la educación según diversos autores, no se puede olvidar que en ellas se encuentran inserta, de una u otra manera, el significado etimológico de término educación, en su caso, *educare* (conducir de un lugar a otro) y *educere* (extraer o sacar), admitiendo que se trata de un proceso. Siguiendo las palabras de Acosta (2017), la educación se entiende:

como operación, como actividad y como un resultado: la educación es un desenvolvimiento interior y el resultado de una influencia externa. En cualquier caso, la educación incluye la idea de modificación del ser humano; y ello nos lleva a la idea que genéricamente define a la educación: la idea de perfección (p. 75).

Por otro lado, una vez revisadas las definiciones de diversos autores, en las siguientes líneas se recoge lo descrito a nivel legislativo, comenzando en 1970 con la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). En esta ley se consideró a la educación como un bien de carácter público mediante el cual se podía lograr un desarrollo generalizado. A partir de la Constitución de 1978, la educación se convierte en un derecho fundamental para todos, aspecto recogido en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE). A posteriori, a lo largo de la normativa se han ido aportando matices diferenciadores a este concepto, más basados en la finalidad de la misma que en su propia esencia. Se comienza este breve recorrido por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General

del Sistema Educativo (LOGSE) en la que se indica que el desarrollo armónico de los individuos y de la sociedad se asienta en la educación, teniendo como principal objetivo proporcionar a niños y jóvenes una formación plena (BOE n.º 238, 1990). En la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y gobierno de los centros docentes (LOPEG) se pone de manifiesto la importancia de la participación de la comunidad educativa en la educación y, por tanto, ha de regularse. En la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), “la educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica” (BOE n.º 106, p. 4, 2006). En la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) se parte de la idea de que el centro y la razón de ser de la educación es el alumnado, quien adquirirá un aprendizaje que formará a personas autónomas, críticas y con pensamiento propio, siendo la educación un instrumento que contribuye a superar barreras de distinta índole (económicas, sociales, etc.), convirtiéndose en el motor del bienestar del país (BOE n.º 295, 2013). Finalmente, en Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) se retoma la concepción de educación de la LOE basada en que es la mayor riqueza y principal recurso de un país y sus ciudadanos y, en este caso, se añaden algunos matices como que es el medio más adecuado para la transmisión y renovación cultural y desde la se fomenta la convivencia democrática y el respeto a las diferencias (BOE n.º 340, 2020).

Este conexo entre sistema y educación permite ahondar en los elementos que lo componen y las diferentes relaciones que se producen con el sistema político y administrativo, entorno sociocultural, económico e ideológico, entre otras. Igualmente, esta relación pone en valor que la institución escolar es un ente integrado y en permanente interconexión con otros sistemas y cuyo dinamismo le permite estar en continua evolución. Gómez Dacal (1981) consideraba la institución escolar como “un sistema que adopta una estructura determinada por su interacción con otros sistemas, con los que mantiene una permanente, y productiva, interacción” (p. 7). Al amparo de considerar la escuela como una organización dentro del sistema educativo, Gray (1981) concibe su análisis desde cuatro perspectivas como son las sociológica, político-económica, de gestión y psicológica. Para Sarramona (1989) es el “conjunto organizado de los elementos

humanos, institucionales y funcionales que confluyen en la educación escolar de un país” (p. 51).

Desde esta perspectiva de estudio del sistema educativo bajo las ideas de totalidad, interrelación e interdependencia, no se debe obviar ya la citada Teoría General de Sistemas de Bertalanffy (1976) puesto que permite tener una visión global de las organizaciones en relación con otros sistemas mayores o menores, en su caso, los suprasistemas o subsistemas, compuestos de elementos, procesos y fines. El análisis tanto de las totalidades como de las interacciones internas y externas con el medio favorece la explicación de los fenómenos que se suceden tanto en el presente como en el futuro al poder predecir el comportamiento de la misma mediante el estudio de las variaciones del medio o del entorno en el que se encuentra inserta (Johansen, 2004). De Puélles (2004) matiza que “la teoría general de sistemas nos proporciona un instrumento de análisis que nos permite ver la educación como lo que es, como un “hecho” complejo en que se entrecruzan múltiples aspectos de todo tipo” (p. 272).

En tercer lugar, con respecto a la conceptualización de sistema educativo, varios son los autores que ofrecen certeras definiciones. Entre ellos se encuentran Coombs, García Garrido, De Puélles o Prats y Raventós. El nacimiento del mismo tuvo lugar para algunos autores como Ossenbach (1988, 2012a) entre finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX relacionado con el Estado liberal y a raíz de que el Estado asumiera responsabilidades en esta materia.

Para Coombs (1978), un sistema educativo es un “conjunto de factores intrínsecos que están sujetos a un proceso destinado a conseguir una determinada producción, que se propone satisfacer los objetivos del sistema” (p. 19). García Garrido (1996a) lo define como el “conjunto de instituciones, programas y acciones que una sociedad política destina intencional y sistemáticamente a la educación y/o a la instrucción de sus miembros, especialmente de los más jóvenes” (p. 647). De Puélles (2004) considera que el sistema educativo integra tanto la educación formal como la no formal y, en sentido amplio, podría ser incluida la educación informal, entendiendo la primera de ellas como la vinculada estrictamente a la enseñanza reglada, la no formal aquella que proporciona un aprendizaje fuera del sistema escolar y finalmente, la educación informal en la que las personas adquieren conocimientos, actitudes, etc. mediante la familia, grupo de iguales, etc. Por su parte, Prats y Raventós (2005) indican que el rasgo que los caracteriza es su

apuesta por la competitividad, la competencia económica y la excelencia científica por lo que cada uno de los Estados tratan de buscar en los mismos una mejora cualitativa, pero también cuantitativa que los haga competir con sus países vecinos. La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, recoge que el sistema educativo español es

el conjunto Administraciones educativas, profesionales de la educación y otros agentes, públicos y privados, que desarrollan funciones de regulación, de financiación o de prestación de servicios para el ejercicio del derecho a la educación en España, y los titulares de este derecho, así como el conjunto de relaciones, estructuras, medidas y acciones que se desarrollen al efecto (BOE n.º 340, 2020, p. 122881).

Rodrigues et al. (2016) consideran que o sistema educativo é um “conjunto de recursos e atores, de regras e instituições, que asseguram o seu funcionamento e organizam a intervenção do estado, é tributario das políticas públicas desenvolvidas nas últimas décadas” (p. 7).

En síntesis, tras el análisis de estos axiomas, se debe entender el sistema educativo como un elemento clave de la sociedad y un componente interdependiente de un sistema total dadas las necesarias interrelaciones que se efectúan entre los elementos. Para De Puéllés (2004), toda organización social halla su razón de ser en su propio medio, es decir, la sociedad, que a su vez es la que le fija los bienes y servicios que el sistema debe procurar. Además, se ha de favorecer un proceso de retroalimentación entre ambas para que no solo exista interrelación, sino que esta sea efectiva y la organización pueda adaptarse a los cambios producidos en la sociedad. Teniendo en cuenta todo ello, en esta investigación la perspectiva de educación que se va a seguir es la de considerarla como un derecho fundamental, necesario para el desarrollo tanto individual como social de las personas y llevada a cabo a lo largo de la vida. Esto es, un concepto integral que abarque desde la construcción de conocimiento hasta la praxis social, entendida esta desde la ciudadanía activa (educación, política, economía, etc.).

2. Historia de la Educación.

Antes de adentrarnos en la Historia de la Educación Contemporánea y en la Historia de la Educación en España, se realiza un compendio de los orígenes de la misma desde la tradición Hispano-Romana hasta la Ilustración.

En primer lugar, teniendo como referencia el trabajo de Capitán Díaz (1991), se comienza este recorrido con la tradición Hispano-Romana, al ser los pueblos hispanos influenciados por la tradición, cultura, usos y costumbres del pueblo romano. En lo relacionado con la educación, los niños eran educados en la escuela (primaria o *ludus literarius*, de artes o *disciplinas liberales*), en la familia (*ordo familiaris*), en la *civitas* y en *ordo politicus* (participación en la comunidad y sus normas). Las escuelas romanas en Hispania eran semejantes en estructura a las de Roma y se procesaba la cultura romana y la lengua latina. La educación estaba dividida en escuela elemental, en la que tanto niñas como niños de aproximadamente siete años comenzaban su formación principalmente en lo relacionado con la lectura, escritura y cálculo. La enseñanza de las artes, superior a la anterior, acogía a niños de clase social más elevada y con edad aproximada de doce años. En ella se estudiaba la gramática a través del estudio teórico de la lengua y los poetas clásicos, así como aritmética, geometría, música, astronomía, filosofía y retórica. En la enseñanza superior se estudiaba oratoria. Para Capitán Díaz (1991, p. 36):

el legado pedagógico de Roma a Hispania y otros pueblos del Mediterráneo a través de las instituciones educativas y culturales fue la *humanitas* latina [...]. Las dos modalidades que connotaron con mayor precisión y autenticidad el concepto de la *humanitas* fueron la concepción “retórica” (Cicerón, Quintiliano) y la filosófica (Séneca).

En segundo lugar, en la España visigoda católica, la *humanitas* romana siguió estando presente con el empleo de documentos escritos en latín, aunque se modificaron determinados aspectos para adaptarse a los usos visigodos. Las escuelas visigodas eran de tres tipos: parroquiales o presbiterales, episcopales y monacales.

En tercer lugar, la tradición Hispano-Musulmana estaba orientada a la formación religiosa o conocimiento del islam, estando los saberes sujetos a una base científica subordinada a la razón religiosa. La enseñanza varía según los siglos y las regiones, por ejemplo, en el siglo XII la enseñanza se impartía en la escuela primaria, que acogía a niños y niñas hasta los treces años, en la que aprendían a leer, escribir, memorizar, operaciones de cálculo, recitación de versos y en caso de no iniciar un oficio, podían permanecer tres años más para cursar estudios de gramática, retórica y literatura alcoránicas. En la enseñanza superior se impartía teología, derecho y otras como lengua árabe, gramática, retórica, etc.

En cuarto lugar, desde la invasión árabe hasta el siglo XI la cultura y educación en los reinos cristianos estuvo adscrita a los monasterios; aspecto que continuó en los siglos XII y XIII, aunque a partir de entonces las Escuelas catedralicias vuelven a recuperar su labor

educativa. Ante el incesante crecimiento de conocimiento en lo relativo a la medicina, astronomía, física o derecho, así como de alumnado, se hizo necesario la creación de nuevas escuelas, naciendo a finales del siglo XII las primeras Universidades europeas, tales como París, Salerno o Bolonia. En España, la primera de ellas fue la de Palencia en 1212. Más adelante, en el Renacimiento se daba una “armonía, casi perfecta, de lo clásico, lo medieval y lo moderno” (Capitán Díaz, 1991, p. 129).

En el Humanismo, una de las preocupaciones era la formación integral a partir de los *studia humanitatis* (estudios de la humanidad) orientados a la educación moral del hombre, encontrando entre ellos la gramática, retórica, poética, historia y filosofía moral, destacando obras como la de Gramática de Nebrija en 1492, Retórica de Salinas en 1541, *Ars dicendi* en 1556 de Sánchez de las Brozas, *De anima et vita* de Vives en 1538 o las Erasmio (Capitán Díaz, 1991). A grandes rasgos, esta etapa puede ser resumida, recopilando lo indicado por Capitán Díaz (1991), como aquella en la que el fin de la educación era lograr un hombre íntegro a través de la combinación del saber y la virtud, siendo el sujeto de la misma. Con respecto al maestro educador, debía ser sabio, honesto y cooperante en el proceso educativo. Así, en la España del Siglo de Oro, la educación tanto literaria como científica giraban en torno a las Humanidades, Artes liberales y los estudios superiores de Teología, Cánones, Leyes y Medicina, aunque en las instituciones escolares no estuviese esta delimitación tan definida puesto que se programaban las enseñanzas teniendo en cuenta factores académicos y científicos, pero también aquellos relacionados con la economía. Entre las instituciones se encuentran, además de las enseñanza de primeras letras a cargo de maestros particulares con un bajo nivel, otras como son: a) Escuelas de Gramática (denominadas “de latindad” o de “humanidades”) en las que se estudiaban la Gramática latina y Humanidades; b) Colegios y Escuelas de la Iglesia pertenecientes a congregaciones religiosas; c) Facultades de Artes orientadas a disciplinas como filosofía, metafísica, matemáticas, aritmética, astrología, entre otras; d) Facultades Mayores de la Universidad destinadas al estudio de las enseñanzas superiores.

A partir del siglo XVI la sociedad española comienza a sufrir breves variaciones en lo referido a los estamentos sociales preestablecidos en épocas anteriores y la burguesía va tomando fuerza, como ocurre en otros países europeos, dando lugar a cambios que van a promover el abandono de los ideales del Humanismo renacentista, facilitando el paso a ideas propias del Barroco. En este contexto, la educación se orienta hacia la adquisición “del trato de gentes y de buenos modales” con libros sobre educación y buenas

costumbres (Capitán Díaz, 1991). Ejemplo de ello son las obras el *Cortesano* (1534), *Galtaeo* (1583) o *Cortigiano* (1528).

En el Barroco, marcado por la conciencia de crisis sociopolítica y económica, la educación también sufrió variaciones debido a la crisis de las Escuelas Municipales de Gramática, cambios en los Colegios Mayores Universitarios o la creación de los Colegios de la Compañía, entre otros. En esta época, el teatro fue uno de los medios de comunicación de los valores culturales a todos los estamentos de la población a través de la comedia, el auto sacramental y otros géneros cuyo mensaje estaba cargado de valores como el honor, la nobleza, la fe, sentimientos, etc. Igualmente, la novela favorecía la comunicación de la cultura escrita por medio de la lectura, estando entre sus géneros la histórica, picaresca o pastoril y en la que también se fomentaban valores éticos, políticos, religiosos, etc. Entre estas obras destacan *Fuenteovejuna* (1857) o *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* (1605).

Posteriormente, en la Ilustración, caracterizada “por el intercambio de ideas, de creaciones literarias y técnicas entre las principales culturas europeas con predominio de las más avanzadas: Inglaterra y Francia” (Esteban, p. 135, 1988), se pone en valor el poder de la razón humana como medio para lograr el progreso tanto social como individual, es decir, se convierte en el instrumento para lograr la transformación de la realidad y el progreso económico (De Puéllles, 2007; Ossenbach, 2012a). En materia educativa, se pretende concienciar a la sociedad de que solo a través de la educación y la cultura los pueblos pueden progresar y alcanzar su bienestar. En este periodo se valora la educación desde una perspectiva teórico-práctica generándose materiales para tal efecto, así como Academias, Sociedades Literarias, Científicas, etc. De relevante interés para la época fue *L'Encyclopedie ou Dictionnaire raisonné des sciences, arts et métiers* de D'Alembert en la que se esboza una clasificación de las ciencias, siendo estas la *memoria* (historia), *razón* (filosofía) e *imaginación* (bellas artes). El saber científico es *saber físico* tanto a nivel de física general, experimental y físico-matemática y su estudio es la naturaleza desde el movimiento, el espacio, los números, etc. Igualmente, se trabajan otros saberes como son la lógica (gramática, elocuencia, etc.), la historia (cronología y geografía) y las artes (pintura, escultura, arquitectura, poesía, música, etc.). En el siglo XVIII este espíritu renovador viene de la mano de la creación de instituciones encargadas de la educación de los jóvenes tanto para la vida civil como militar. La ordenación de la instrucción giraba, por un lado, en torno a la ruptura del monopolio eclesiástico y las consecuencias de ello

y, por otro, a la reforma educativa a fin de buscar sintonía con las necesidades del momento. Estaban orientadas a la organización de un sistema educativo uniforme, secular y centralizado por parte del Estado, aunque el carácter estamental seguía estando presente. Para ello, los ilustrados españoles, en palabras de De Puéllles (2007a), recurrieron al poder regio a fin de buscar la centralización y superar las resistencias permanentes de la Iglesia y aristócratas, además de acudir a la propuesta de planes, reformas o informes en los que trataban de equilibrar dos aspectos: solventar la situación en la que se encontraba la educación y el logro del progreso. Las transformaciones se orientaban a la reforma de la universidad, los colegios de latinidad o gramática y las escuelas de primeras letras en el contexto español (De Puéllles, 2007a). En cuanto a aspectos compartidos por los sistemas educativos nacionales occidentales se encontraban la secularización, libertad de enseñanza y sistematización (Ossenbach, 2012a). Para Ruiz Berrio (1988a), el proyecto educativo planteado por los ilustrados era un planteamiento económico puesto que consideraba que “persiguieron la regeneración de España por la vía de su regeneración económica. Buscaron afanosamente la felicidad de la nación a través de la felicidad de los particulares” (p. 170). En esta línea, Varela (1988) concluye que el pensamiento ilustrado estaba íntimamente relacionado con las exigencias del capitalismo industrial que estaba aflorando y con las leyes de economía política: había que formar a personas útiles y dóciles para la producción de la fuerza de trabajo. Escolano (1988) resume el siglo en tres aspectos clave de la mentalidad colectiva: lo económico, lo técnico (actividades encaminadas a la mejora de la realidad existente) y lo educativo (hacia lo pragmático y vinculado a lo económico).

Antes se mencionaba que la educación buscada era de carácter uniforme, pero ¿igual para todos? Ciertamente, no. Siguiendo las ideas de Maravall (1986) y bajo el prisma de función social que tienen los ilustrados sobre una educación común para ser útil al Estado y a la sociedad:

la educación poseerá una condición *homogénea*, por lo menos en toda la extensión de un Estado. Pero homogénea no quiere decir igual, sino proporcionada al contenido y nivel de los diferentes grupos que integran el país [...]. Por tanto, primacía de la educación, pero a la vez diversificación de la misma. Ya que se trata de la formación de ciudadanos útiles, ha de ser adecuada a las funciones y correspondientes niveles asignados a las diferentes capas estamentales de la población (Maravall, 1986, pp. 125-126).

En esta línea, De Puéllles (2007a) indicaba que será homogénea, pero para cada uno de los estamentos. Igualmente, mencionaba que la secularización fue limitada, puesto que, a

pesar de que el Estado intervenga en la educación, se siguen respetando los dogmas católicos y los discentes son educados en los mismos. Además, no solo respondía a los estamentos, sino que por decreto estaban establecida para los varones, pero no para las mujeres que se recogía que debía ser al mayor número posible, circunscribiéndose en cualquiera de los casos a la enseñanza primaria, quedando reservados los estudios superiores a la nobleza, burguesía y terratenientes (Ruiz Berrio, 1988a). Por tanto, no era una educación para todos.

Varias de estas iniciativas terminaron finalmente fallidas, existiendo también una importante decadencia de la Universidad, siendo necesario una reforma como es la propuesta a través de la Real Cédula de 24 de enero de 1770. Estos intentos de reformas fracasaron según Capitán Díaz (1991) por entre otras razones, los obstáculos encontrados por la situación socio-cultural y político-económica del país y la estructura tradicional de la Universidad española que dificultaban el proceso renovador. Ortega y Gasset (1963) sentencia que para la educación en España, a diferencia de otros países europeos, no fue “un siglo de las luces” sino todo lo contrario, afirmando que “cuanto más se medita sobre nuestra historia, más clara se advierte esta desastrosa ausencia del siglo XVIII. Nos ha faltado el gran siglo educador” (p. 600). Por el contrario, De Puéllles (2007a) consideraba que existió un proyecto ilustrado de reforma educativa que, a pesar de las carencias que pudiesen existir, constituyó la base para la configuración del sistema educativo público surgido en el siglo XIX. Ante ello, este autor estimaba que se podía hablar más acertadamente de reformas puntuales que no de una reforma de la educación global o estructural. Para Fuentes (1988), el siglo XVIII fue un periodo eclipsado y del que se investigó menos por diversos motivos como que su antecesor fue un siglo de gran decadencia y el posterior, revolucionario y de grandes cambios, aunque a posteriori se haya seguido indagando y a día de hoy se disponga de una bibliografía más amplia.

Por otro lado, la transición entre el siglo XVIII y XIX fue importante al datarse en estos momentos el origen de los sistemas educativos nacionales en los países occidentales, en los cuales el Estado irá paulatinamente asumiendo tareas vinculadas a la educación, bajo el amparo y estrechamente vinculado al origen del Estado liberal (Ossenbach, 2012b).

Finalmente, antes de adentrarnos en la educación del siglo XIX, es importante destacar una última idea y es que en este contexto:

la continuidad entre los modelos educativos de los ilustrados y los surgidos del liberalismo se soportan en el constitucionalismo español- de las Constituciones de

Bayona (1808) y, sobre todo, de Cádiz (1812)- y tienen su razón de ser en la presencia española del pensamiento pedagógico francés, que evoluciona desde los principios ideológicos del enciclopedismo a los “proyectos”, “informes” y “planes” de educación de la Convención” (Capitán Díaz, 1991, p. 973).

Realizada esta introducción en la que se revisan los antecedentes históricos de la Educación Contemporánea, en los siguientes epígrafes se efectúa un recorrido por la Historia de la Educación para, posteriormente, analizar en detalle la Historia de la Educación en España a partir de la Constitución de 1812. Ello permite entender la Historia de la Educación actual como un proceso holístico e incardinado como fruto de un proceso de confluencia de diversas culturas y hechos históricos.

3. Historia de la Educación Contemporánea.

En el contexto europeo del siglo XIX tuvo lugar una nueva organización de la educación sin precedentes, en la que se procuraba un mayor estatismo del sistema, abogando por la adquisición progresiva de conocimientos a través de diferentes niveles y su garante era el Estado. Este sistema, vigente hasta mediados del siglo XX, dio paso a otro escenario diferente marcado por la situación derivada de la Segunda Guerra Mundial en el que tiene lugar la democratización de la educación, produciéndose una transición de las organizaciones educativas a sistemas educativos complejos, dando como resultado la concepción de la educación desde la globalidad y totalidad. Gómez R. de Castro (2012a, 2012b) apela a la influencia clara de la Revolución francesa y del Estado Prusiano, ambas diferentes pero significativas para el nacimiento de los sistemas nacionales de educación. Tiana Ferrer (2012a) añade el caso inglés que, aunque más lento que los anteriores y con diferencias en cuanto a la educación por clases y la intervención del Estado, fue también relevante para el desarrollo educativo de este siglo, entre otras cuestiones, por la aplicación de la *enseñanza mutua o el sistema de monitores* puesto en práctica por Lancaster en Londres. Además, las corrientes positivistas tuvieron un papel relevante:

el pensamiento del siglo XIX se vio fuertemente influido por el desarrollo de las ciencias y la tecnología. Las corrientes positivistas de la época consideraron a las ciencias de la naturaleza como el modelo de toda científicidad, estimando que el retraso de las ciencias humanas podría solucionarse adoptando las normas y los métodos de las ciencias positivas [...] De este modo, se pretendía convertir a la Pedagogía en una verdadera «ciencia»” (Ossenbach, 2012b, p. 144).

Para su estudio se debe considerar una serie de hitos, especialmente de tinte político que han contribuido taxativamente al desarrollo de lo que hoy se conoce como sistema educativo (Ossenbach, 2012b). No se deben olvidar los avances en la industrialización en

detrimento del mundo rural, surgiendo crisis agrarias que desembocaron en problemas de carácter social. Otro hecho de influencia importante fue el papel que el Estado iría adoptando a lo largo del tiempo, enfocado hacia una mayor intervención, culminándose este proceso con el nacimiento del Estado Social de Derecho.

Tras esta introducción, en las siguientes líneas se parte de las corrientes de pensamiento pedagógico contemporáneo (siglos XIX y XX), así como de autores que por sus propuestas han servido de base e influido en el desarrollo de las pedagogías actuales.

En primer lugar, en el desarrollo del pensamiento pedagógico de estos siglos se debe considerar que se trata de un periodo entre guerras, las dos guerras mundiales, que sin duda van a marcar la proliferación y el devenir de los diferentes movimientos pedagógicos y, una vez finalizada la segunda contienda, la reacción fue:

desarrollar al máximo las bases de una escuela moderna y democrática que permitiera el acceso a los diferentes niveles de la enseñanza a todos los ciudadanos en igualdad de condiciones. Se pretendía una escuela activa, renovadora, participativa, abierta a la sociedad que fuera la base del desarrollo cívico y democrático que se necesitaba (Negrín y Vergara, 2009, p. 239).

Además, este periodo estaba marcado por la secularización, fuente de conflictos entre la Iglesia y el Estado, teniendo lugar la denominada “guerra escolar” en países como Francia o Bélgica. Otros aspectos que generaban tensión eran las promesas incumplidas de igualdad y libertad que se dejaron sentir en la educación mediante conflictos sociales y que no hicieron más que generar sistemas educativos “bipolares” o “duales” como los que tenían lugar en Inglaterra o España. Estos, sumados a debates extensos sobre los métodos más adecuados para abordar la educación de masas, debido a que la escolarización obligatoria estaba siendo instaurada en muchos de los países europeos, configuraban la situación del momento (Tiana Ferrer, 2012b).

En este periodo se puede considerar la coexistencia de dos grandes tendencias educativas como son la Escuela Nueva y la Escuela Tradicional; aunque esta última se encontraba en crisis, seguía siendo apoyada por las raíces más conservadoras.

La Escuela Nueva es entendida como un movimiento educativo surgido a finales del siglo XIX y que duró hasta después de la Segunda Guerra Mundial. Entre sus precursores se encuentran Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Froebel y la Escuela de Yasnaia Poliana del escritor ruso L. Tolstoi. Las primeras escuelas y asociaciones de profesionales de la educación y revistas especializadas, nacidas en Inglaterra, Francia, Alemania, Bélgica,

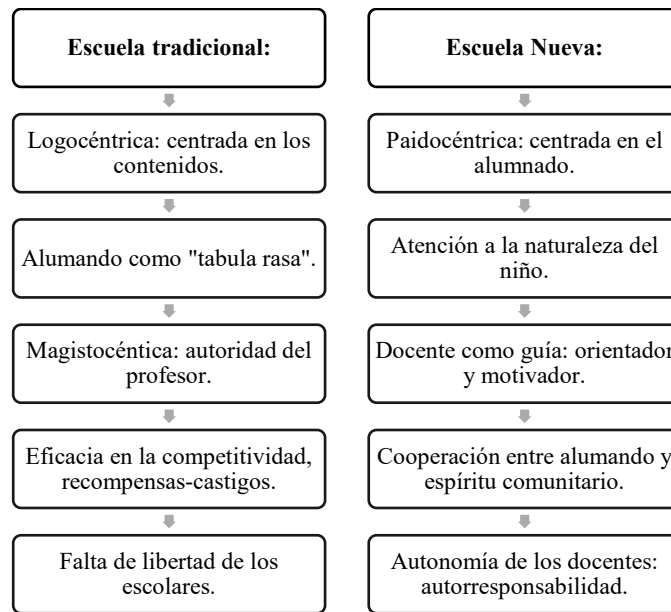
Suiza e Italia a partir de 1880, pronto se extendieron a otros países europeos y americanos. Entre sus principios estaban la supremacía del espíritu, respeto de la individualidad del alumnado, atención a los intereses innatos del niño, responsabilidades individuales y sociales, cooperación frente a competencia, coeducación y preparación del niño como ciudadano y ser humano capaz de cumplir sus obligaciones y consciente de su dignidad (Negrín y Vergara, 2009). Del Pozo (2012) le atribuye una perspectiva mundial porque

permitió el fortalecimiento de una conciencia educativa global y la internacionalización de los problemas pedagógicos, si bien también pretendió aplicar sus logros en los sistemas educativos nacionales, y que presenta una diversidad de instituciones, ideas e innovaciones prácticas verdaderamente enriquecedoras, aunque sin perder de vista el logro de lo que fue su fin último y universal: la transformación radical de la realidad escolar (2012, p. 179).

Entre sus características más notorias están que se busca un desarrollo del juicio más que de la memoria, la enseñanza basada en hechos y experiencias, el interés espontáneo de los discentes, la compilación del trabajo individual y colectivo, educación moral, entornos cuidados y acogedores, entre otros. De destacado interés son las iniciativas de Steiner con su escuela libre de Waldorf en 1919, Neill con Summerhill o las acciones de Montessori, Petersen o Kerschensteiner.

En Estados Unidos, la Escuela Progresiva (análoga de la Escuela Nueva europea) tuvo una enorme difusión de la mano de autores como Dewey o Kilpatrick. Esta corriente surgió como protesta a la Escuela Tradicional y a los principios educativos clásicos, cuya meta era el progreso social y el desarrollo individual. Se crea la Asociación para la Escuela Progresiva que se fundamentaba en siete principios: la libertad para desarrollarse naturalmente, el interés como motivo de todo trabajo, el maestro como guía, estudio científico de la evolución del niño, atención a todo lo que afecta a su desarrollo, cooperación entre escuela-hogar y la escuela progresiva (Negrín y Vergara, 2009). Muchos fueron los detractores de esta corriente que en los años cuarenta comenzó a decaer hasta casi desaparecer tras la Segunda Guerra Mundial, aunque en la actualidad puedan estar insertos en los currículos determinados elementos pedagógicos u organizativos propios de la misma, aunque no de manera pura (Del Pozo, 2012). A grandes rasgos, bien fuese en el contexto europeo o americano, este movimiento se diferenciaba de la Escuela Tradicional en los siguientes aspectos:

Figura 1. Escuela tradicional vs. Escuela Nueva



Fuente: Elaboración propia a partir de Del Pozo (2012)

Otra corriente fundamental en la Historia de la Educación fue el movimiento de Escuela Moderna de Freinet, quien llevó a cabo acciones como la introducción de la imprenta en el sistema escolar como eje vertebrador del sistema escolar, la participación del alumnado activamente y la creación en 1926 de la Cooperativa de la Escuela Laica. No obstante, esta corriente no estuvo exenta de vicisitudes a lo largo de su trayectoria, pero si bien es cierto, dos son los hechos que marcaron paulatinamente su desaparición, estos son la expulsión de Freinet del Partido Comunista Francés en 1953 y la fragmentación del movimiento de maestros en 1961, que irían dando paso a la Pedagogía Institucional. En el caso de España su inserción fue en torno a 1930 y el mayor impulsor fue Almedros, inspector jefe de primera enseñanza de Lérida. Entre las acciones desarrolladas estuvieron la creación de una asociación (Batec) y una Cooperativa de la Imprenta en la Escuela. Paulatinamente se fue extendiendo al resto de España, aunque por motivos bélicos (Guerra Civil Española) sufrió un receso que, de manera sosegada, fue reconstruyéndose a través de la creación de la Asociación para la Imprenta y la Correspondencia Escolar (AICE) y el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP). Negrín y Vergara (2009) consideran que para poder entender la pedagogía freinetista “hay que tener en cuenta sus pilares básicos: la educación de la época, que se desenvolvía entre la enseñanza tradicional y los avances renovadores del movimiento internacional de la Escuela Nueva y su ideología marxista” (p. 225).

Como ya se ha indicado, la Pedagogía Institucional fue tomando fuerza. Oury (1965) la considera como un

conjunto de técnicas, organizaciones, de métodos de trabajo y de instituciones internas nacidas de la práctica de clases activas, que coloca a los niños y adultos en situaciones nuevas y variadas que requieren de cada uno compromiso personal, iniciativa, acción y perseverancia (Negrín y Vergara, 2009, p. 233).

La primera institución fue el Grupo de Técnicas Educativas (GTE) en 1961, surgida para muchos autores como un grupo alternativo al movimiento de Freinet. Entre sus principios se encuentran que el niño debe ser el eje central de la actividad escolar teniendo plena libertad para manifestar sus necesidades. La enseñanza se organizaba en función de sus necesidades e intereses a través de la práctica de dinámicas de grupos, la no directividad, diario escolar, imprenta o el psicoanálisis, entre otras. En 1964 el grupo se segregó, dando lugar a tres: Grupo de Investigación con Grochowski al frente, Grupo de Estudios Teóricos con Chauvin al mando y Grupo Psicosociológico encabezado por Fonvieille. En 1966 desapareció el GTE. Este movimiento tuvo su mayor auge en Francia de la mano, por un lado, de Lobrot y por otro, de Oury y Vásquez que, aunque coinciden en su rechazo a la Pedagogía Tradicional y en que el alumno es el centro de todo el proceso, existen matices que los diferencian. Lobrot, basado en el sistema de Rogers y en el grupo de diagnóstico, promueve el desarrollo de las relaciones humanas en pequeño grupo y la autogestión pedagógica. Oury y Vásquez se apoyan en el psicoanálisis. Estos autores entienden que, partiendo de un análisis crítico de la enseñanza tradicional, la Pedagogía Institucional debe constituirse tanto como técnica como organizativamente. Entre sus técnicas está la creación de sistemas de mediación, por ejemplo, la imprenta o la cooperativa, el trabajo individual adaptado a cada alumno y el trabajo común. El consejo de cooperativa es considerado el punto de encuentro y diálogo entre el maestro y el alumnado, lugar en el que se resuelven conflictos, se habla de la vida escolar y cómo mejorarla, entre otras. El docente adopta un papel secundario de ayuda al alumnado (Negrín y Vergara, 2009).

Durante el siglo XIX se puso de manifiesto la necesidad de extender la enseñanza primaria a todas las clases sociales. Este objetivo no se lograría plenamente hasta el siglo XX, en el que el propósito se ampliaría a la enseñanza secundaria, rompiendo con las desigualdades que hasta el momento habían tenido lugar en lo referido al acceso a la educación y a la cultura por parte de toda la sociedad. Movimientos democratizadores que tuvieron lugar a raíz de las guerras mundiales, como son la Escuela Unificada en

Alemania, *Les Compagnons* en Francia o la *Enseñanza Secundaria para Todos* en Inglaterra, contribuyeron fehacientemente a ello. Estos movimientos se pueden englobar bajo la Escuela Única y cuyos principios eran que la enseñanza debe ser pública, obligatoria y gratuita en los niveles de primaria y secundaria. Igualmente, se busca la implicación de todos los elementos que constituyen la escuela (alumnado, docentes, personal de administración, instituciones, etc.). En palabras de Negrín y Vergara (2009), las características esenciales de la educación unificada son la nacionalización, socialización e individualización. Entre sus mayores representantes se encuentran las experiencias de la escuela unificada alemana que, avalada a través de la normativa del momento, promovía que el Estado (*Reich*) interviniera en aspectos educativos, suprimiendo las escuelas públicas para diferentes clases sociales, es decir, se promovía una escuela única para todos con independencia de su religión, clase social, etc. La enseñanza básica se convierte en la base para el acceso a la segunda enseñanza. Las enseñanzas de religión pasan a ser no obligatorias por considerarlas un asunto propio de las instituciones religiosas, aunque se les faciliten medios para que puedan continuar con su instrucción. Entre sus promotores se encuentran Fichte, Kerschensteiner o Tews. El movimiento fue desarrollado de manera disímil en los países. En Francia la Escuela Única vino de la mano de *Les Compagnons* quienes buscaban que se instaurase una enseñanza democrática basada en la gratuidad y accesibilidad para todas las clases sociales. Entre los autores más destacados está Buisson. Francia en 1930 se convierte en el primer país que establece la gratuidad de la segunda enseñanza. En Inglaterra este movimiento fue iniciado por el partido laborista, quien buscaba una educación secundaria para todos a través de su gratuidad y la provisión de plazas en las escuelas secundarias. Se dividió la enseñanza en tres grados: 1) grado primario (hasta doce años de edad); 2) grado secundario (12-16 años) y 3) grado superior. En España, Luzuriaga fue el embajador del movimiento de la Escuela Única. En la Segunda República, en el Decreto de 6 de mayo de 1931, se consideró que la instrucción religiosa no era obligatoria en los centros públicos, aunque aquellos tutores que desearan que sus hijos continuaran cursando estudios religiosos lo podrían hacer y si el docente no quería impartirlas, serían los sacerdotes los encargados de enseñarlas.

Otra corriente surgida en la década de 1960 fue la Pedagogía de la Desescolarización, en la que se apostaba por la desaparición de la institución escolar. Esta alternativa surge en una

etapa de optimismo y de cierta euforia por los avances científicos, los éxitos de la carrera espacial y el bienestar económico en el primer mundo que dejaba al descubierto una institución escolar que exigía fuertes inversiones, pero se había quedado desfasada en sus contenidos y métodos (Negrín y Vergara, 2009, p. 325).

Dentro de esta corriente se encuentran autores como Illich, McLuhan, Holt o Reimer. McLuhan sostenía que la sociedad era un “aula sin muros” en la que los discentes podrían aprender de la prensa, la radio, la televisión, de sus familias, etc. Sus planteamientos no llegaron a ponerse en práctica. Illich consideraba que la escuela conduce al fracaso escolar porque no todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades y es una institución orientada a la expedición de títulos en un sistema competitivo y marcado por diferentes obstáculos, perpetuando la desigualdad social y económica. Reimer mantiene los postulados de Illich e incluso, yendo más allá, indica que la escuela produce ambientes negativos que perjudican la salud mental del hombre, proponiendo como alternativa redes educativas que favorezcan la democratización de la enseñanza. Holt manifestaba que era imprescindible la transformación de las escuelas como medio para renovar la sociedad y que el seno familiar es un espacio fundamental para iniciarse la educación. Goodman, menos radical que los anteriores autores, consideraba que la abolición de la escuela solo es precisa en algunos cursos y clases, pretendiendo que la asistencia a clase deje de ser obligatoria y se generen pequeñas unidades escolares para que la educación sea más individualiza y se puedan mejorar los resultados (Negrín y Vergara, 2009).

En este contexto también surgieron otras alternativas globales que, frente a centrarse en la supresión de las instituciones escolares, consideran que es fundamental la creación de una sociedad educativa en la que la educación no solo tenga lugar en las aulas, sino que sea también una educación extramuros, es decir, la sociedad se convierte en una institución educativa. Entre los autores más representativos están Coombs y Faure. Coombs (1978) consideraba que existía una crisis en la educación derivada de los cambios producidos a nivel social, demográfico, revoluciones científicas y técnicas, por lo que esta debe adaptarse al nuevo escenario con acciones como la modernización del personal docente, del proceso educativo, de la administración, etc. Faure et al. (1972) en el informe elaborado para la UNESCO entre 1971-1972, *Aprender a ser*, proponen una serie de principios a considerar y estrategias encaminadas a paliar los problemas por los que atravesaban los sistemas educativos. Entre estos principios destacan que es necesario un aprendizaje a lo largo de la vida, un sistema educativo global y abierto, aplicación de

tecnologías educativas, entre otros, a fin de alcanzar “la ciudad educativa” en la que la sociedad se convierte en educadora.

Situados ya en la segunda mitad del siglo XX, el punto de mira estaba puesto en realizar un tándem entre educación-economía, considerándola como una inversión. En esta vertiente se acentuaba la visión de que la escuela era el motor óptimo para que existiese un mayor desarrollo económico, es decir, era necesario que para que se pudiera dar una mayor capacidad productiva, las personas debían estar formadas, siendo la educación uno de los medios que contribuían fehacientemente en la productividad. Shultz, lo denominó Teoría del Capital Humano (en el capítulo 5 se profundiza en este aspecto). En este sentido, organismos internacionales como la OCDE o la UNESCO fueron claves en el desarrollo de este paradigma. Esta visión facilitó que la escolarización elemental se universalizara y que accedieran a enseñanzas superior sectores de población que hasta el momento no habían tenido la oportunidad. No obstante, fueron numerosas las críticas que surgieron, entre ellas la de Collins quien demostró que “los datos económicos no indicaban una clara contribución de la enseñanza al desarrollo económico más allá de facilitar una instrucción de masas” (Negrín y Vergara, 2009, p. 342).

Descritas estas iniciativas y a sabiendas de que se está retrocediendo en el tiempo, no se puede dejar de mencionar la situación de autoritarismo político que se inicia en la primera mitad del siglo XX en la Europa occidental en la que, con diferentes matices según el régimen, el discurso político de adoctrinamiento y control ideológico se vislumbró en la educación. Ossenbach (2012c) resume que el fascismo italiano y el nacional-socialismo alemán confluían en aspectos generales como el antipositivismo, centralismo y control social e ideológico por parte del Estado o elitismo, junto a la atención de masas. Estos postulados del régimen se plasmaron en los contenidos a estudiar, así como en la selección de los docentes e incluso del alumnado y, en ambos casos, se acordaron pactos con la Iglesia que posteriormente fueron disueltos poniendo en marcha medidas para evitar su influencia en la enseñanza.

La Segunda Guerra Mundial supuso un cambio importante en el desarrollo de los sistemas educativos contemporáneos, ya que generó una evolución exacerbada de aspectos que venían trazándose en años anteriores, entre otras cuestiones, por la crudeza de la contienda que se saldó con numerosas muertes, daños materiales y morales, suscitando un sentimiento revisionista en el que la educación ocuparía un lugar fundamental para el

logro del desarrollo social y económico. En este contexto, inicialmente de reconstrucción y posteriormente de desarrollo y expansión, es en el que surge la Teoría del Capital Humano, es decir, la educación no será un gasto sino una inversión y, es más, en su base estaría la planificación educativa como medio para alcanzar ese desarrollo, acuñándose el término de desarrollismo (Tiana Ferrer, 2012c); entendido como un “proceso de expansión que tiene por objetivo no ya solamente la universalización de los niveles mínimos de enseñanza sino la apertura de las instituciones de enseñanza primaria, media y superior a la masa de la población” (Sanz, 2012a, p. 269). En este proceso fueron numerosas las iniciativas llevadas a cabo desde diferentes esferas, como son diversas conferencias internacionales desarrolladas por la OCDE, UNESCO o el Banco Mundial, cuyo eje era el estudio de la educación, el empleo y la productividad. Entre los aspectos que trajo la consolidación democrática y que influirían notablemente en los sistemas educativos, por su necesidad de reestructuración y hacerlos más igualitarios, está el paso del Estado Liberal de Derechos al Estado Social de Derecho. En este, la educación además de ser aprovechada para generar una mayor productividad, también se encaminaría a la materialización de políticas sociales de los Estados de Bienestar.

A pesar del planteamiento de estas ideas, la masificación en la educación, regímenes con cierta rigidez, desajuste entre las demandas sociales y los ideales frente la realidad, junto a otros aspectos de carácter económico, hicieron que Europa en la década de los setenta y parte de los ochenta, se encontrase en una crisis educativa que tendría que ser solventada por reformas durante los años ochenta y noventa. Sanz (2012a) sostiene que algunos de los principios políticos que motivaron la expansión de la educación mediante la adecuada planificación eran: a) igualdad de oportunidades cuantitativa (mismos centros, profesores, currículos y recursos económicos para todos mediante compensación económica si fuera necesario para remediar las desigualdades); b) las desigualdades se tratan de solventar con recursos económicos (ejemplo: ayudas y becas); c) las enseñanzas media y superior son un derecho social; d) se valora el esfuerzo y el mérito propio para el acceso y la promoción; e) el Estado es el encargado de la gestión y administración educativa. No obstante, a pesar de estos principios a priori beneficiosos para el colectivo del alumnado, se pueden apreciar algunas consecuencias como son que, dadas las altas tasas de alumnado, el sistema productivo no puede acogerlos y surgen tasas importantes de titulados en paro, desigualdad en la correlación entre la expansión educativa y el

desarrollo económico o la falta de relación con lo exigido por el mercado de trabajo (Sanz, 2012b).

En cuanto a otras corrientes pedagógicas, se pueden destacar las siguientes. En los años cincuenta, tras finalizar la Segunda Guerra Mundial, la Escuela Comprensiva era una alternativa válida para cubrir las necesidades del momento, ya que era necesario una enseñanza integrada y democrática que atendiera a la demanda de conocimientos de una sociedad en crecimiento y en la que todos los alumnos, con independencia de su origen social y familiar, pudieran alcanzar un grado de formación en las mismas condiciones que sus análogos. Por otro lado, en el Neoliberalismo se procura “desarrollar un sistema educativo más eficaz basándose en los principios de mérito y esfuerzo individual, todo ello dentro de un criterio de competitividad entre profesores e instituciones” (Negrín y Vergara, 2009, p. 372). En este contexto es en el que surgen organismos dedicados a la evaluación de la calidad de la enseñanza. Por último, la Postmodernidad es considerada como una consecuencia de la sociedad tecnológica en la que se han modificado las raíces de los procesos del saber, primando la innovación y los cambios para que se produzca una actualización de contenidos a fin de satisfacer las nuevas demandas de la sociedad y la inclusión de la tecnología en los procesos de enseñanza. Por tanto, las teorías postmodernistas están basadas en “una innovación constante y permanente del conocimiento en una sociedad educadora y educante con unos contenidos nuevos adaptados a las nuevas realidades que surgirán en el futuro” (Negrín y Vergara, 2009, p. 326).

En conclusión, en palabras de Tiana (2012b), las tendencias que marcaron la configuración de los sistemas educativos del siglo veinte fueron la influencia del socialismo con sus movimientos obreros y diferentes pensadores, la Escuela Nueva y las transformaciones surgidas fruto de la Segunda Guerra Mundial y del autoritarismo producido en Occidente en la primera parte del siglo. España no quedó libre de tales influencias.

3.1 Otros pensadores que han influido en el actual sistema educativo.

No se puede finalizar esta revisión histórica sin considerar las teorías marxistas, el Movimiento Antiautoritario o las teorías personalistas por su influencia en las diferentes corrientes especificadas anteriormente, de ahí que se reserve un espacio para las mismas y no sean encasilladas temporalmente.

En primer lugar, las teorías marxistas, conocidas como educación socialista y cuyos máximos representantes fueron Marx y Engels, confeccionan su ideal de educación en torno a la crítica de la educación capitalista la cual segrega según razón social. Desde esta corriente se propone una educación polivalente centrada en el trabajo productivo a fin de desarrollar integralmente al hombre en igualdad de condiciones. Parten de lo concreto, estudian los hechos, las contradicciones, la transformación de la realidad, el pensamiento científico y vinculan el trabajo productivo con la educación, atendiendo a las necesidades del momento. A grandes rasgos, “los tres grandes principios educativos serían los de la gratuidad, la laicización y la educación politécnica del trabajo” (Negrín y Vergara, 2009, p. 248). Algunas de las prácticas dentro de esta corriente fueron las de Makárenko mediante la formación de niños y jóvenes en colonias o Gramsci, que relaciona la escuela con la vida y la importancia que tiene la formación de nuevos intelectuales como guías en el desarrollo político y cultural. Bourdieu y Passeron, y Baudelto y Establet ponen de manifiesto que la escuela está al servicio de las clases dominantes y que existe menos posibilidad de éxito, tanto en la educación como profesionalmente, para aquellos alumnos procedentes de grupos sociales medios o bajos. Otra teoría educativa relevante es la de Suchodolski, quien considera que para educar de cara al futuro se debe realizar una revisión profunda de la enseñanza tradicional y reorientarla de acuerdo a las nuevas condiciones históricas y los cambios sociales que tienen lugar.

En segundo lugar, el denominado “movimiento antiautoritario” postula la libertad en la educación al margen de improntas por parte de instituciones o personas. Entre los autores del mismo destacan Tolstoi, quien crea la escuela Yasnaia Poliana como alternativa a la enseñanza tradicional y en la que los niños de clase social baja podían educarse en libertad y el maestro deja de ser la autoridad. Además, la organización escolar estaba basada en las necesidades del alumnado, respetando la individualidad. Otra experiencia fue la de Ferrer Guardia, quien bajo los principios de la Escuela Moderna pone en marcha un proyecto en Barcelona en 1901, en el que los alumnos cursaban sus estudios con amplia libertad. Estas enseñanzas estaban alejadas de dogmatismo y tenían gran vinculación con las ciencias naturales, no haciéndose distinciones de sexos ni clase social. Neill abrió en 1921 Summerhill; allí se aplican los principios de libertad, autorregulación, autogobierno, relaciones de igualdad entre discentes-docentes y la enseñanza ocupaba un lugar secundario frente a la atención de otros aspectos como la psicología de los pupilos y sus cualidades. Por último, se hace mención a la pedagogía no directiva de Rogers, quien

considera necesario potenciar la libertad de elección del educando y centrar la enseñanza en él, es decir, se trata de un aprendizaje automotivado y autodirigido que carece de evaluación externa, será el propio alumnado quien evalúe sus conocimientos y capacidades.

En tercer lugar, se tomarán unas líneas para hacer mención a las teorías personalistas. Negrín y Vergara (2009) apuntan que son aquellas que dan prioridad al desarrollo personal frente al colectivo o social, se respetan los ritmos e intereses de los alumnos, se establece diálogo entre educadores-educandos y se persigue el desarrollo integral del ser humano. Destacan autores como Moulinier (fundador de la escuela personalista), que contempla a la persona como un ser espiritual dotado de valores y eje central de todo el proceso. Por su parte, Sujomlinski, al frente de la escuela de Pavlish, trabajaba con el alumnado a través de la aplicación del personalismo educativo dentro de la educación comunista, creando un ambiente de trabajo y actividad a través de los denominados campos de tensión, desarrollando todas sus posibilidades en un ambiente de trabajo colectivo. Por último, antes de terminar esta revisión se ha de mencionar a Freire, pedagogo del Movimiento de Educación Popular que perseguía la alfabetización y la educación a través de la comunicación, proponiendo la pedagogía de la concientización y educación liberadora.

4. Historia de la Educación Contemporánea española.

La Historia de la Educación española ha estado marcada por los movimientos pedagógicos que se sucedían en países orientales y occidentales. En primer lugar, se parte de la Constitución de 1812 al tratarse de uno de los primeros textos legislativos que se ocupan de aspectos educativos en la primera mitad del siglo XIX. En palabras de Gómez y Guerrero (1977), esta constitución alude a tendencias uniformadoras y centralizadoras de la enseñanza, dejado entrever la ideología liberal del momento. En este contexto se pretende una ruptura con el Antiguo Régimen y la adopción de políticas educativas de acuerdo a la tendencia europea del momento, especialmente de Francia tras la Revolución Francesa. Se toman las ideas de la Ilustración y la visión de la educación se orienta hacia el hecho de que sea un derecho universal. El nuevo modelo que surge de educación está basado en la Instrucción Pública defendida por Jovellanos o Quintana, entre otros. Araque (2009) sintetiza las líneas básicas del modelo educativo del Rey José I (1808-1813) en: a) creación de una organización administrativa estatal contemporánea,

centralizada y recopiladora de responsabilidades a través de órganos centrales (Ministerios) y periféricos (prefectos y subprefectos); b) supresión de la enseñanza religiosa; c) ampliación del currículo de las escuelas de primeras letras a través del Proyecto del Plan General; d) creación de Liceos para la organización de la enseñanza secundaria; e) importancia a la educación de la mujer, buscando que fuese común a ambos sexos; f) formación de adultos a través de Ateneos; g) creación del Conservatorio de Artes y Oficios; h) fundación de una “Universidad Central” para la Educación Superior; i) construcción de un Instituto de Ciencias y Letras y de un Real Museo de Historia Natural. Entre los problemas del momento estaban la relación entre la enseñanza y la religión en el sentido de que había ideas contrapuestas entre los que defendía que era el Estado quien debía realizar la tarea educativa y los que consideraban la libertad de enseñanza frente a cualquier imposición. Esta situación se arbitró desde las Cortes de Cádiz mediante la posibilidad de que las instituciones religiosas pudieran participar en materia educativa. La Constitución de Cádiz supone para algunos autores la máxima expresión del periodo de la Ilustración y de la labor educativa de las Cortes de Cádiz (Guerrero, 1985a). Entre los pensamientos de renovación de los ilustrados (Rousseau, Condorcet, Jovellanos, entre otros) estaban que el hombre mediante la razón y su uso podía dar respuesta de sí mismo y del mundo, buscando una explicación racional, luchando contra la secularización, logrando la libertad científica y mediante la búsqueda de la felicidad. En este sentido destaca Jovellanos, quien considera la instrucción nacional como una fuente pública de felicidad al ser un germen de prosperidad y tal es así, que para ello era necesario que fuese extendida de manera general a los ciudadanos. En España, el sentir entre los Ilustrados era de menor desarrollo en la renovación pedagógica y de contenidos con respecto a otros países europeos, especialmente en Francia que, a partir de 1771, forman parte de la sociedad estos nuevos pensamientos. Entre las dificultades de España para adaptarse a la nueva realidad estaba principalmente el conflicto entre lo científico y la doctrina católica. En base a esta última, las intenciones para muchos no era la extinción de la religión, sino la convivencia de esta con los saberes técnicos y prácticos apostando por esa “cultura utilitaria” (Guerrero, 1985b).

Los avatares políticos y educativos por los que se atravesó desde el Despotismo Ilustrado hasta las Cortes de Cádiz fueron numerosos. En el régimen político de Carlos III se apostaba por la expansión de la educación pues se consideraba que, gracias a ello, el gobierno y el ejercicio de su poder sería más justo, todos los ciudadanos podrían conocer

y profesar sus derechos y libertades. Entre los contenidos se hallaban los valores de libertad y derechos del ciudadano, existiendo vinculación entre la forma de gobierno y la educación. Ejemplo de ello es la publicación en 1812 del Catecismo Político que explicaba la Constitución de 1812. Otros dos textos a destacar son el documento “Bases para la formación de un Plan General de Instrucción Pública” presentado a la Junta Central por Jovellanos en 1809 (quedó sin efecto) y el Informe presentado en 1792 por Condorcet a la Asamblea Nacional.

Pero, ¿hacia dónde se orientaba la educación en estos momentos? En las Memorias Pedagógicas de Jovellanos (Ministerio de Educación y Ciencia, 1985a) la Instrucción Pública aparece como un elemento clave para el progreso social:

los progresos hacen prosperar y cuyos atrasos abaten y arruinan las naciones. Ya no es un problema, es una verdad generalmente reconocida, que esta instrucción es la medida común de prosperidad de las naciones, y que así son ellas de poderosas o débiles, felices o desgraciadas, según que son ilustradas o ignorantes (p. 159).

Por otro lado, en su escrito *Teórico-Práctico de enseñanza con aplicación de las escuelas y colegios de niños*, considera la educación como la primera fuente de instrucción. Entre los estudios a cursar estaban las ciencias metódicas (arte de hablar: primeras letras, la gramática, retórica, poética, dialéctica y lógica; arte de calcular: aritmética, algebra, geometría y trigonometría), así como la ética y moral religiosa, puesto que era la más importante y *sine qua non* ninguna otra sería alcanzada. En otro de sus escritos en 1809, *Bases para la formación de un Plan General de Instrucción Pública*, se incluyen la educación física, la educación literaria (primeras letras, aritmética, estudio de la lengua castellana, enseñanza de la lengua latina, lenguas griega y hebrea, inglesa, italiana y francesa), las ciencias (filosofía especulativa y filosofía práctica) y las ciencias eclesiásticas (religión y moral cristiana) (Ministerio de Educación y Ciencia, 1985a). Las niñas recibirían una formación adecuada para que fuesen “buenas y virtuosas madres de familia” (Pestalozzi, en Ministerio de Educación y Ciencia, 1985a, p. 367). Para el adecuado desarrollo de la educación se cuenta con una Junta de Instrucción Pública que será la encargada de mejorar, promover y extender la instrucción nacional. Otro hito importante recogido en las Memorias Pedagógicas fue el establecimiento de la Escuela Pestalozziana de educación primaria en Madrid para el estudio de su método durante un año y valorar su implementación futura bajo los principios de Pestalozzi. De todos estos antecedentes surge la Constitución de 1812.

En la Constitución de 1812 (Título IX, Instrucción Pública) se trata de regularizar la educación (artículos 366 a 371). En primer lugar, se establecen una serie de axiomas: a) todos los pueblos de la Monarquía tendrán escuelas de primeras letras en las que se enseñará a leer, escribir, contar, religión católica y obligaciones civiles (artículo 366); b) se fomentará la Educación Universitaria a través de su mejora y creación de instituciones (artículo 367); c) la educación será uniforme para todo el territorio mediante un plan general de enseñanza (artículo 368); d) creación de una dirección general de estudios que será la encargada, bajo la autoridad del Gobierno, de la inspección de la enseñanza pública (artículo 369); e) las Cortes a través de planes y estatutos regularán todo aquello vinculado a la Instrucción Pública (artículo 370); f) se reconoce que todos los españoles, de acuerdo a las leyes vigentes, tendrán libertad de escribir, imprimir y publicar sus ideas políticas sin necesidad de licencia, revisión o aprobación (artículo 371).

La Constitución de Cádiz vinculaba estrechamente los derechos políticos a la educación, reconociéndose en el artículo 25 la obligación, a partir de 1830, de saber leer y escribir para el ejercicio de los derechos de ciudadano, entre ellos, el derecho al voto (Araque, 2009). Para Gómez y Guerrero (1977), esta Constitución está inspirada en textos revolucionarios franceses como son las Constituciones de 1791, 1793, 1795 y los escritos de Condorcet, aunque reconocen que otros autores consideran que tiene un carácter autóctono y original. Torres (2012) señala que en esta Constitución se impusieron tareas a los diferentes órganos como son las Cortes, los Ayuntamientos y las Diputaciones (artículos 131, 321 y 335) para velar por una mejora en la educación, aunque también destaca que se procura un equilibrio entre los intereses de la Iglesia y la intervención de los Poderes públicos. Dado que la primera pretendía tener control sobre la enseñanza (pública y privada), el resultado fue una amalgama de ideas y postulados que posteriormente se convertirían en batallas de índole política. Concluyendo, la Constitución de 1812 es un texto principalmente liberal, pero con cierto rechazo a las ideas revolucionarias de Francia, entre las que destaca el anticlericalismo dado que se mantiene una fuerte vinculación con la religión católica, considerada por la sociedad del momento como la religión verdadera (Torres, 2012).

En este punto se realiza un paréntesis para abordar con mayor detenimiento el Informe Quintana. Posteriormente, se continúa avanzando en los devenires de la Historia de la Educación en España.

Derozier en 1978 (en Guerrero, 1985c) resume cómo se fraguó el Informe Quintana. El punto de partida fue la designación de la Comisión de trabajo del Plan de Instrucción Pública y de la Educación Nacional el 23 de septiembre de 1811 (formada por Jovellanos, Luis de Salazar, Vicente Blasco, Quintana, Manuel Abella, Juan de Ara, Josef Rebollo, Martín de Navas, Eugenio de Tapia, Bartolomé Gallardo, Diego Clemencín y José Oduardo). Posteriormente, el 18 de junio de 1813 se vuelve a nombrar por parte de la Regencia una nueva Comisión al considerar que no había resultados satisfactorios (formada por Martín González de Navas, Josef Vargas Ponce, Diego Clemencín, Ramón de la Cuadra y Quintana). Las funciones para las que fue formada la Junta de Instrucción Pública fueron principalmente para la formulación del Plan General de Instrucción Pública y normativa que regulase los centros educativos, así como la búsqueda de recursos económicos para su financiación. El texto nacido de esta Comisión fue presentado por Quintana en marzo de 1814. En este informe los aspectos que se procuran son la existencia del mismo tipo y métodos de enseñanza para todos, con el castellano como lengua común y que el Estado sea quien proporcione tal educación. Igualmente, se promueve una enseñanza que inculque valores morales, cívicos y religiosos a la vez que instruya (Guerrero, 1985c, p. 45). Capitán Díaz (1991) destaca que el modo de conformarse el Informe de Quintana fue desde una triple influencia, por un lado, la presencia directa del *Rapport* de Concorcet a través de la traducción de textos del mismo, por otro con una presencia indirecta de Concorcet y otros pedagogos franceses al formar parte de la Junta de Instrucción o Comisión para la elaboración del Informe y por último, la influencia de las teorías de Jovellanos a través de Vargas y Ponce e incluso, del propio Quintana o Tapia, todos ellos miembros de la Junta. Para Quintana, las bases sobre las que deben fundarse el sistema educativo español atienden a los principios de gratuidad, educación universal, libertad y educación pública. En este Informe se divide el sistema de enseñanza en tres niveles, reservándose el primero a aspectos generales como son la lectura, escritura, aritmética, catecismo religioso y moral, obligaciones y derechos como ciudadanos, entre otras. La segunda era impartida en Universidades de provincia y estaba orientada al aprendizaje de ciencias físicas y matemáticas, literatura y artes, y ciencias morales y políticas. Por último, la tercera enseñanza, realizada en las Universidades mayores, colegios o escuelas particulares, eran las conducentes a algunas profesiones de la vida civil. En la capital del Reino (Madrid) se establecía una Universidad Central en la que se podían completar los conocimientos en ciencias. En lo referido a la Dirección General de Estudios (Título X) se establece su creación, bajo la autoridad del Gobierno,

para la inspección y arreglo de la enseñanza pública, es decir, entre sus funciones (artículo 97) se encuentran el velar por toda la enseñanza pública y que se cumplan los reglamentos establecidos, promover métodos de enseñanza y publicación de tratados elementales, conservar y aumentar el número de bibliotecas públicas, inspeccionar los recursos de Instrucción Pública e informar a las Cortes del estado de la enseñanza pública a través de una memoria. Otra de las cuestiones que caracteriza a este Informe es la creación de la Academia nacional, establecida en la capital del Reino, con el fin de conservar, perfeccionar y propagar los conocimientos humanos (Título XI, capítulo 103). El Título XII está dedicado a la educación de las mujeres, concretamente, en el artículo 115 se establecen escuelas públicas para que las niñas aprendan a leer, escribir y cuando son adultas, el estudio de las labores y habilidades encomendadas por su sexo. Igualmente, se da importancia a que estas enseñanzas se produzcan en lengua castellana en las escuelas de primera y segunda enseñanza, aunque posteriormente, en la enseñanza superior pueda hacerse en latín. Otro elemento contemplado es que la universalidad sea lograda a través de la figura de oyente, destinada a que aquellas personas que no pudiendo ser alumnos, puedan asistir a las aulas para aprender. Asimismo, se contemplaba la libertad de crear centros privados. Por su parte, en lo relacionado a los docentes, los maestros accedían a sus puestos a través de un examen realizado en las capitales de provincia o en Madrid y eran los Ayuntamientos los encargados de sus pagos (ayudados por la Diputación de la provincia), elección, etc.

En síntesis, se recogen dos ideas de Quintana recopiladas por Ministerio de Educación y Ciencia (1985a) en las que se pone de manifiesto la importancia de que la Instrucción Pública sea universal. En primer lugar, se debe garantizar “á los hombres en todas las edades de la vida la facilidad de conservar sus conocimientos ó de adquirir otros nuevos (p. 381) y, por otro lado, los estudios deben ser uniformes dado que “la razón lo dicta, la utilidad lo aconseja, y la Constitución, de acuerdo con ambas, indispensablemente lo prescribe” (p. 382). De gran relevancia fue también el Proyecto de Ley de Instrucción Pública. A pesar de ello, estas dos iniciativas fueron papel mojado cuando se reinstauró la Monarquía absoluta de Fernando VII porque, a través del Decreto de 4 de mayo de 1814, se declaraban la Constitución y las medidas de las Cortes como nulas y sin efecto, volviendo a los preceptos del Antiguo Régimen, siendo la Iglesia la encargada de la instrucción educativa. En palabras de San Román (2013), la educación “fue un campo de batalla en los cambios políticos de los sucesivos reinados, sufriendo un notable retroceso

en el reinado de Fernando VII, con mayor o menor poder de la iglesia en función de los intereses ideológicos de la corona” (p. 231).

Posteriormente, a partir de 1820 se instaura el régimen constitucional y en 1821 se aprueba el Reglamento General de Instrucción Pública, basado en el Proyecto de Ley anteriormente citado. El Reglamento General, a pesar de su escasa vigencia, fue relevante por sentar las bases del nuevo sistema educativo con ideales del liberalismo siguiendo las líneas establecidas en el Informe Quintana en 1813 y en el Proyecto de 1814, y fue fuente de inspiración para normativas posteriores como la Ley Moyano de 1857. Entre los fundamentos se encontraban la coexistencia de la enseñanza pública y la privada, la gratuidad, el establecimiento de tres grados en el sistema educativo y la regulación del profesorado y de las enseñanzas. Todo ello basado en el principio de la libertad de enseñanza. A fin de poder garantizar la gratuidad, se establece que serán las provincias las encargadas de financiar la instrucción del alumnado y en caso de no ser posible, será el Gobierno, a través de las Cortes, el que sufrague tales gastos. Finalmente, este principio de gratuidad se ciñó solo a la enseñanza primaria y siempre que los alumnos no pudieran costeársela. En el Reglamento General de Instrucción Pública (29 de junio de 1821) la enseñanza tiene tres niveles: a) primera enseñanza: el alumnado aprende a leer y escribir, reglas básicas de aritmética y un catecismo con los dogmas de la religión, buena moral, derechos y obligaciones civiles; b) segunda enseñanza: considerados estudios de preparación para otros de mayor profundidad; c) tercera enseñanza: estudios habilitantes para el ejercicio de una profesión particular. En la Capital del Reino se establece una Universidad Central y se instaura la Dirección General de Estudios como el órgano encargado de velar por la inspección de la enseñanza. Igualmente, se crea la Academia Nacional para la conservación y propagación de los conocimientos. Para Capitán Díaz (1991), este reglamento “significó en la historia de la educación española el primer paso, firme y decisivo, en el ámbito legislativo, de una enseñanza pública con autonomía propia” (p. 1009). Para Escolano (2002), estos textos constituyen el primer corpus en el que se estructura el sistema español de educación al organizar el sistema a través de tres niveles.

Retomando el desarrollo de la Historia de la Educación en España, en 1823 nuevamente se regresa al régimen anterior y la educación recayó en manos de la Iglesia. En este contexto en el que el Régimen absolutista toma fuerza, se intentó volver a la situación anterior derogándose el Reglamento de 1821. Entre los cambios buscados están la

eliminación de cualquier ideal de liberalismo en las instituciones de enseñanza superior a través de la uniformidad de los estudios y la centralización, que afectó a la autonomía de las Universidades. En 1824 destaca el Plan literario de estudios y arreglo general de las Universidades del Reino, también conocido como Plan de Calomarde por ser su firmante, en el que por primera vez aparece en un texto legislativo la vinculación entre la política y la religión en el ámbito educativo. Más tarde, en 1825 se publican el Plan y Reglamento de Estudios de Primeras Letras del Reino y el Reglamento General de Escuelas de Latinidad y Colegios de Humanidades. Ambos documentos seguían los cánones del absolutismo fernandino.

A posteriori, con la muerte de Fernando VII y la guerra carlista, los liberales vuelven a tomar poder. En 1833 se constituye el partido moderado y en 1837 el partido progresista, dando lugar a un fraccionamiento del liberalismo. En este periodo cabe destacar el Plan del Duque de Rivas en 1836 marcado por un ideario moderado en lo relativo a la educación. Este Plan, incluido en el Real Decreto de 4 de agosto de 1836, será relevante por consagrar los principios del liberalismo moderado en esta materia y por la gran influencia en el Plan Pidal y Ley Moyano de 1857 (De Puéllles, 1985a). Entre sus características destacan que la educación no será absolutamente gratuita, se deserta el dogma de la soberanía nacional y la educación abandona el cariz de ser extensible a toda la sociedad, procurándose una educación de clases medias, excluyéndose la gratuidad en las enseñanzas secundaria y superior. Asimismo, recogiendo las palabras de De Puéllles (1985b):

los moderados iniciarán a partir del Plan de 1836 una tendencia hacia la estatificación de la enseñanza. En un doble sentido: por un lado, como necesidad de mantener el principio de salvaguardia del interés público de la enseñanza y, en consecuencia, como defensa de la educación frente al afán de lucro de la iniciativa privada; por otro, como instrumento ideológico de adoctrinamiento desde el Poder público (p. 26).

En la Constitución de 1837, la educación vuelve a ser competencia de las Cortes y se deroga el Plan del Duque de Rivas. En este momento destacan los proyectos del Marqués de Someruelos, orientados a las enseñanzas primaria, secundaria y superior. El primero, destinado a primaria, adquirió rango de ley, concretamente la Ley de 21 de julio de 1838, basada en el Plan del Real Decreto de 1836 anteriormente citado. Entre sus mandatos estaban: a) división de la instrucción en elemental y superior; b) financiación de las escuelas públicas por los Ayuntamientos; c) establecimiento de requisitos para la creación de escuelas privadas; d) nombramiento de maestros, inspección educativa y gobierno de

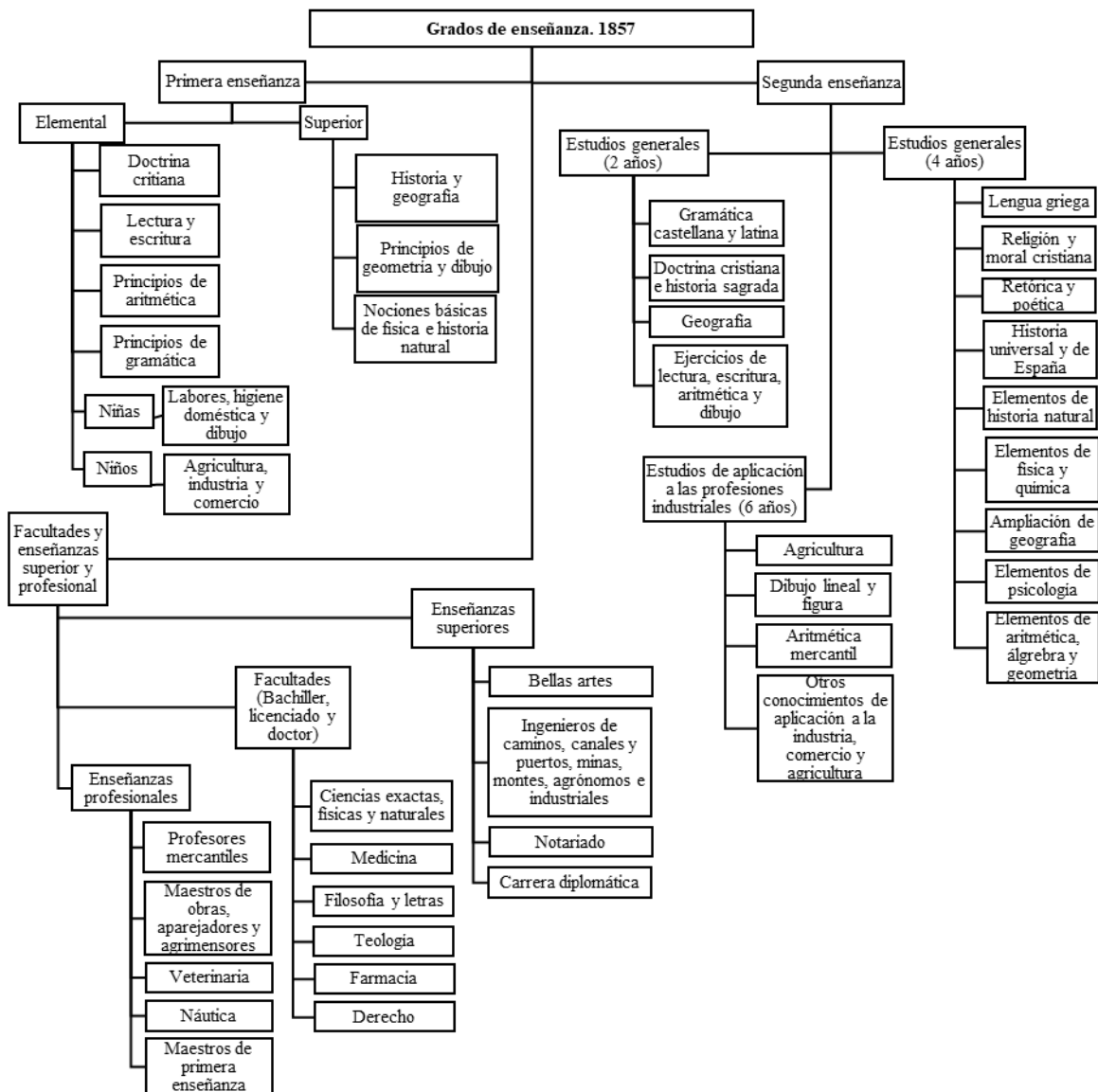
las escuelas; e) mayor centralización de la enseñanza siendo el gobierno el encargado de la dirección de la instrucción primaria; f) mayores limitaciones en la libertad de enseñanza al solicitarse, además de lo ya pedido en el Plan de 1836 (certificado de buena conducta y petición por escrito), el título de maestro correspondiente a la escuela que se quiera crear; g) la gratuidad también se ve mermada en el sentido de que aunque la escuela elemental es gratuita, la primaria superior solo podrá ser ocupada por un número superior a la décima parte de alumnos que contribuyesen económicamente; h) por último, con respecto a la educación moral y religiosa, el liberalismo moderado tendía puentes a la participación de la Iglesia en materia educativa. En esta Ley, se pretende regular las enseñanzas secundarias y superior a través de la fórmula de Decreto, naciendo así el Plan Pidal de 1845.

En el Plan Pidal, que adopta su nombre del ministro de la Gobernación Pedro José Pidal pero fue elaborado en su mayoría por Gil de Zárate, se pretendía, además de una reforma de la enseñanza, una planificación que reorganizase los planes y que estos fuesen comunes a todos los españoles, considerando la educación como el medio para poder realizar una revolución económica y científica. En este sentido, la enseñanza media será dividida en elemental (cinco años) y de ampliación (dos años) y es “definido en el preámbulo como estudios específicos de las clases medias, siguiendo así esa línea típica del moderantismo español” (De Puéllles, 1985a, p. 32). La enseñanza universitaria es regulada bajo principios de uniformidad (en planes de estudios, métodos de enseñanzas, exámenes, etc.) y centralización de los Órganos de Gobierno. La enseñanza media privada tenía que pasar por la previa autorización del Gobierno para la creación y funcionamiento de instituciones, era una obligación depositar una fianza en metálico y proponer una plantilla de profesorado con la titulación correspondiente. Estos últimos requisitos hacían difícil el mantenimiento de las enseñanzas en manos de órdenes religiosas, lo que generó que paulatinamente las enseñanzas pasasen a ser gestionadas por el Estado, comenzando de este modo “un paso importante en el camino de la secularización de la sociedad y del Estado emprendido por el liberalismo español” (De Puéllles, 1985c, p. 35). En cambio, en la enseñanza superior era exclusivamente el Estado el encargado de su gestión. En 1851 se firma un Concordato entre el Estado y la Iglesia poniendo de manifiesto que las enseñanzas debían ser acordes a la doctrina de la religión católica. Este Plan no fue ajeno a numerosas reformas y cuando los progresistas llegan al poder en 1854, a fin de consolidar los aspectos relativos a lo educativo, surge la Ley de Instrucción Pública de 9

de septiembre de 1857 (adopta el nombre de Ley Moyano por el ministro de Fomento Claudio Moyano). En ella existía cierta convivencia entre ideales progresistas y moderados, aspecto que ayudó a sentar las bases de la estructura y organización del sistema educativo tan perseguido desde inicios del siglo XIX. En esta Ley se recogen elementos de normativas anteriores como son el Reglamento de 1821, Plan de Duque de Rivas de 1836 o el Plan Pidal de 1845. Sus principios eran: organización de la enseñanza en tres grados y niveles académicos: enseñanza elemental, media (estudios generales y de aplicación) y superior (estudios de Facultad, enseñanzas técnicas y enseñanzas profesionales); gratuidad de la enseñanza para familias que no puedan costearla; selección de maestros (para enseñanza primaria eran requisitos mínimos tener veinte años y poseer el título de maestro y para la enseñanza secundaria, además del título requerido era necesario la realización de un depósito de fianza y sometimiento al reglamento interno del centro en el que se ejerciera la función docente); regularización de la financiación (regulación de los Institutos y financiación a cargo de los presupuestos provinciales); puesta en marcha de las escuelas normales (la primera de ellas se abrió en 1839 en Madrid, Ruiz Berrio, 1988b); validez académica solo para los estudios cursados en instituciones públicas y, en caso de que las instituciones privadas quisieran tener validez académica, debían cumplir con los requisitos establecidos; centralización; uniformidad, secularización; libertad de enseñanza relativa y autorización para los centros privados por parte de los organismos competentes.

Las secciones en las que se divide la ley atienden a los estudios, los establecimientos de enseñanza, el profesorado y el gobierno y administración de la Instrucción Pública. La primera de ellas establece los estudios a cursar, en este caso, la primera enseñanza que se divide en elemental y superior, siendo la elemental obligatoria y gratuita para todos los españoles en caso de no poder sufragarla. La segunda enseñanza comprende estudios generales (seis años) y estudios de aplicación, al finalizar se obtenía el certificado de “bachiller en artes” o el certificado de perito en una profesión concreta. En el tercer nivel se encuentran las facultades, las enseñanzas superiores y las profesionales. A continuación, se expone una figura resumen con los grados de la enseñanza, las materias estudiadas y las profesiones vinculadas a cada una de ellas.

Figura 2. Grados de enseñanza en la Ley de Instrucción Pública de 1857



En segundo lugar, los establecimientos de enseñanza serán tanto públicos como privados. De carácter público estaban las escuelas de primera enseñanza, escuelas normales de primera enseñanza, institutos provinciales y locales, Universidades y Escuelas superiores o profesionales y Reales Academias. A pesar de la existencia de centros privados, los estudios de Facultad realizados en este tipo de recursos no tenían validez en su certificación. En tercer lugar, se regula la profesión docente, marcando una serie de requisitos para poder ejercerla como eran tener nacionalidad española, buena conducta moral y religiosa, así como haber realizado una oposición una vez cumplidos los veinte años de edad para maestro de primera enseñanza, veinticuatro para catedrático de instituto, uno más para catedrático de universidad y, además, poseer el título habilitante para la especialidad. En cuarto lugar, la administración de la Instrucción Pública era

competencia del ministro de Fomento, de la Dirección General de Instrucción Pública y del Real Consejo de Instrucción Pública, todos ellos bajo las directrices del Gobierno.

A fin de ofrecer una cronología, se toma la propuesta de Ruiz Berrio (2012). Posteriormente, en la *Figura 4* y *Tabla 2* se pueden observar esta cronología a través de la mirada de otros autores y de manera ampliada al avanzar en el devenir de Historia de la Educación española.

Figura 3. Cronología de la legislación escolar española desde 1809 hasta 1857

Cronología de legislación escolar	
1809	Bases para la formación de un Plan general de Instrucción Pública, de Jovellanos.
1812	(19 marzo) Constitución política de la Monarquía española. Título IX, De la Instrucción pública.
1813	Informe Quintana o Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios para proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública.
1814	Dictamen y proyecto de Decreto sobre el arreglo general de la enseñanza pública.
1821	Reglamento general de Instrucción Pública.
1822	Proyecto de Reglamento general de primera enseñanza que se ha de observar en todas escuelas de primeras letras de la Monarquía española.
1824	Plan literario de estudios y arreglo general de las Universidades del Reino (Plan Calomarde).
1825	(16 febrero) Plan y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras del Reino.
1825	(29 noviembre) Reglamento general para las Escuelas de Latinidad y los Colegios de Humanidades.
1836	(4 agosto) Plan General de Instrucción pública (del Duque de Rivas).
1838	Plan de Instrucción primaria (del Marqués de Someruelos), en virtud de una Ley que lo plantea provisionalmente.
1838	Reglamento de las escuelas públicas de Instrucción primaria elemental.
1845	Plan general de estudios (de Pedro José Pidal).
1851	Concordato de 16 de marzo de 1851 con la Santa Sede.
1857	(9 de septiembre) Ley de Instrucción Pública (de Claudio Moyano).

Fuente: Ruiz Berrio (2012, p. 93).

Se puede apreciar, que en este periodo la legislación en materia educativa fue proliferando paulatinamente hasta culminar en 1857 con la Ley de Instrucción Pública, la cual supuso el final en la consolidación de un sistema educativo estatal (De Puéllles, 2007a). Aunque, como cabe esperar y se estudia a continuación, marcado por retos y desafíos diversos.

Capitán Díaz (1994, 2000) sintetiza la Historia de la Educación hasta lo aquí descrito en seis bloques: 1) la enseñanza en el trienio constitucional (1821-1823) en el que destacan el Reglamento General de Instrucción Pública (1821) y la creación de la Dirección General de Estudios y la enseñanza pública; 2) en la década absolutista (1823-1833) están presentes tres normativas: a) Plan literario de estudios y arreglo general de las Universidades del Reino (14 de octubre de 1824): uniformidad, centralización y la intervención y control por parte del Gobierno y por medio del Rector, Tribunal de censura

y corrección, y Censores de oposiciones a cátedra; b) Plan y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras (16 de febrero de 1825): uniformidad, centralización y administración en distintas zonas a través de Juntas de capital de provincia y de pueblo, cualificación de los docentes, conjugación de la Iglesia y del Estado; c) Reglamento general de Escuelas de Latindad y Colegios de Humanidades (16 de enero de 1826): escuelas estatales y privadas;

3) Década liberal (1834-1843) en este periodo destacan: a) Estatuto Real (10 de abril de 1834) en el que se aprecian los indicios de escisión en los liberales: Partido Moderado y Partido Progresista; b) Plan general de Instrucción Pública (4 de agosto de 1836) en el que plasma un nuevo intento de sistema liberal de educación de la mano de Gil de Zárate. La enseñanza se divide en tres grados: instrucción primaria (elemental-superior), instrucción secundaria (elemental-superior) y tercera enseñanza (Facultades de Jurisprudencia, Teología, Medicina y Cirugía, Farmacia y Veterinaria. Escuelas especiales: Caminos y Canales, Minas, Agricultura, Comercio y Bellas Artes. Estudios de erudición: Arqueología, Numismática y Bibliografía). En las mismas prima la gratuidad limitada, la centralización administrativa, la libertad de creación de centros y la Administración e inspección mediante órganos como el Consejo de Instrucción Pública o las Comisiones de Instrucción Públicas Central, provinciales y de pueblo; c) Proyecto de la Ley de Instrucción Primaria y Proyecto de Ley sobre la instrucción secundaria y superior del Marqués de Someruelos. En el primero se busca dar continuidad al Plan de 1836 con gratuidad limitada y condicionada a las calificaciones y en el segundo, se procura la especialización de la enseñanza secundaria mediante institutos elementales y superiores de letras y ciencias; d) Proyecto de Ley sobre organización de la Enseñanza intermedia y superior (12 de julio de 1841) en el que se pretende sentar las bases de la instrucción secundaria y universitaria entendiendo la libertad de enseñanza como libertad para la creación de centros e independencia entre la enseñanza intermedia y la universitaria. La gratuidad sigue estando supeditada a las calificaciones y poder adquisitivo de la familia; 4) la década moderada (1844-1854) está marcada por la mayoría de edad de Isabel II y el primer gobierno de Narváez, caracterizado por el moderantismo y el sentido realista. Destaca la Constitución de 1845 en la que se reconoce la soberanía de las Cortes con el Rey. Asimismo, otro texto relevante de este momento fue el Plan General de Estudios (1845), cuyos principios eran la secularización, educación generalizada, libertad de enseñanza, gratuidad y centralización; 5) Bienio progresista (1854-1856) en el que resaltan el Plan y Reglamento para la enseñanza de las nuevas escuelas industriales, en las que se atiende a las incipientes demandas de la sociedad

industrial, el Reglamento para la escuela especial de ingenieros de caminos, canales y puertos y el Proyecto de Ley de Instrucción Pública de Martínez en 1855; 6) en sexto lugar está el Bienio moderado (1856-1858). La máxima de este periodo fue la Ley de Instrucción Pública de 1857. Entre sus características se encuentran: tendencia centralizadora, moderantismo, libertad de enseñanza y consolidación de la enseñanza privada, gratuidad e incorporación de los estudios técnicos superiores y enseñanzas profesionales a la tercera enseñanza (Capitán Díaz, 1994, 2000).

A partir de 1857, por la realidad socioeconómica del país, el arrojo de fomentar estudios técnicos era amplio, pero por las circunstancias del momento, caracterizadas por la falta de políticas que apostasen por ello, así como un desfase en cuanto a los recursos técnicos, formación profesional y la escasa financiación, dificultaron ese desarrollo industrial y mercantil. Para ello, surgieron algunos reglamentos como son los de la escuela de ingenieros de Minas, Montes, Caminos, etc. En 1858 se crea la Unión Liberal que procuró superar las diferencias y trazar una política basada en ideales comunes entre los moderados y progresistas, destacando la regularización de la libertad de expresión, la descentralización administrativa, ordenación de la segunda enseñanza y la universitaria, entre otras. En 1863 este Gobierno finaliza y comienza un periodo, hasta la Revolución de 1868, de cambios y en el que primaron los gobiernos moderados o unionistas sin líneas claras de actuación. Para Capitán Díaz (1994) “los progresistas habían renunciado a gobernar; y quienes gobernaban no eran los más capacitados ni en saber ni en experiencia política” (p. 124). Por su parte, los demócratas, a pesar de las divisiones entre los socialistas y los individualistas, formularon una serie de principios: a) libertad e igualdad (no hay libertad sin igualdad ni igualdad sin libertad, siendo la libertad condición esencial para el progreso humano); b) Estado y derechos individuales (el Estado asumirá sus funciones naturales gracias a la consagración de los derechos individuales); c) derecho de propiedad (sin el cual no existe ni libertad ni sociedad); d) problema social (siendo el objetivo fundamental a través del sufragio universal, libertad de prensa, seguridad individual, libertad de reunión, etc.); e) organización del Estado (apostando por la soberanía nacional); f) descentralización Administrativa (coexistiendo con la intervención del Estado).

En lo relativo a la Educación Universitaria, la Real Orden de 27 de octubre de 1864 recoge las quejas de diferentes sectores en relación a la gestión de la enseñanza universitaria, por un lado, aquellos influidos por las ideas liberales y krausistas y por otro, aquellos que

pretendía evitarlas, aclarándose a través de la misma el “juramento prestado por los profesores en orden a la defensa de la fe, la fidelidad a la Reina y la obediencia a la Constitución” (De Puéllles, 1985b, p. 42). Estas diferencias fueron sucediéndose a lo largo del tiempo y se convirtieron en la antesala de la revolución de 1868: los ideales del liberalismo habían perdido la batalla. En este periodo, ante la proliferación de ideas anticlericales y antiborbónicas, los moderados adoptan una postura cercana a la jerarquía eclesiástica, utilizando tanto la Universidad como la enseñanza primaria como medio de control ideológico, teniendo lugar la Ley de 2 de junio de 1868 a fin de procurar esta intervención por parte de la Iglesia en la instrucción. Esta Ley, de corto recorrido, fue derogada en la Revolución de 1868 a través del Decreto de 14 de octubre de 1868, cuyos principios eran la libertad de la enseñanza, la libertad de expresión y la creación de centros. Siete días después, el Decreto 21 de octubre de 1868 ratifica esta libertad de cátedra, haciéndose extensible a la libertad absoluta para la creación de centros, la libertad por parte del alumnado a asistir a centros públicos o privados y la libertad para que las corporaciones locales pudieran crear sus propios centros, incluidos los de carácter universitario. En el Decreto de 25 de octubre de 1868 se reorganiza la segunda enseñanza incluyendo, entre otros aspectos, el estudio del castellano como lengua nacional frente al latín, psicología moderna, arte e historia de España, agricultura y comercio, etc. A grandes rasgos, la Revolución que se produjo en 1868 tuvo gran repercusión al conquistar la libertad de enseñanza, libertad de ciencia y la independencia de magisterio. En la Constitución de 1869 quedaron patentes. En el sexenio revolucionario se procura una reforma del bachillerato, buscando su carácter práctico y útil, formando a jóvenes preparados para el ejercicio de sus derechos y deberes. En cuanto a la Educación Universitaria, se volvía a los ideales de la Ley Moyano. La educación de la mujer tomó un papel fundamental, aproximándose a los postulados europeos.

Capitán Díaz (1994) compendia la política educativa del periodo entre 1857 y 1881 en tres tramos al tratarse de un periodo caracterizado por idas y venidas dada la situación política en la que confluyen ideales republicanos, conservadores, moderados, progresistas, etc. Estos son: 1) de 1858 a 1868, en el que la política estaba en manos de “unionistas” y moderados por lo que la libertad de cátedra es interpretada desde una doble perspectiva, por un lado, el Gobierno se hacía eco de lo recogido en la ley de 1857 y por otro, los progresistas radicalizaban su postura. Era necesario reformar los estudios de secundaria y organizar la administración de la Instrucción pública y privada, ya que las

demandas de la sociedad, cada vez más industrializada, ponían en relieve la necesidad de enseñanzas especiales y profesionales; 2) de 1868 a 1874 (sexenio revolucionario) la libertad era un derecho tanto individual como colectivo que marcaba el quehacer del momento y en la educación se traducía mediante la libertad de enseñanza, además se incluye la educación femenina. En este periodo, la escuela es el lugar adecuado para el conocimiento y la práctica de los derechos y libertades; 3) desde 1874 a 1881/1885 (primeros años de la Restauración de la Monarquía) destacan la Constitución de 1876, la creación y primeros pasos de la Institución Libre de Enseñanza, la segunda cuestión universitaria o la preocupación por la educación secundaria, principalmente para que fuera accesible a las diferentes clases sociales.

En resumen, fue un periodo de diversos cambios políticos que se vislumbraron en la educación. En la siguiente figura se sintetizan los hitos legislativos recogidos anteriormente desde la Constitución de 1812 hasta la de 1876.

Figura 4. Hitos legislativos desde la Constitución de 1812 hasta la Constitución de 1876

Constitución. 1812.	Informe Quintana. 1813.	Plan/Reglamento General de Instrucción Pública. 1821.	Plan literario de estudios y arreglo de las Universidades del Reino. 1824.	Plan y Reglamento de Estudios de Primeras Letras del Reino. 1825.
Reglamento General de Latinidad y Colegios de Humanidades. 1826.	Plan del Real Decreto. 1836.	Plan del Duque de Rivas. 1837.	Ley 21 de julio. 1838.	Plan Pidal. 1845.
Ley de Instrucción Pública. "Ley Moyano". 1857.	Real Orden de 27 de octubre. 1864.	Ley de 2 de junio. 1868.	Decreto 21 de octubre. 1868.	Decreto 25 de octubre. 1868.
	Constitución. 1869.	Constitución. 1876.		

A partir de la segunda parte del siglo XIX, la Universidad española y otras entidades vinculadas a la cultura (Ateneos, círculos de opinión o Sociedades) se vieron inmersas en unas convicciones de cierta modernidad, en las que convivían diversas escuelas con variados ideales como son el hegelianismo, krausismo, neokantismo, positivismo o materialismo, entre otros. A pesar de ello, por diferentes aspectos que se estudian a continuación, no se obtuvieron los frutos esperados.

En 1873 se proclama la I República Española. En este periodo, uno de los aspectos a reformar que estaban en el punto de mira del gobierno del momento era la enseñanza, orientándose hacia su gratuidad y obligatoriedad, al considerar que solo a través de la misma se podía lograr el progreso de los pueblos y la verdadera libertad. La educación se veía desde una perspectiva más amplia, tratando de llegar a adultos, mujeres y a menores que, por diversos motivos, se habían incorporado de manera temprana al mundo laboral. De hecho, se trataba de regular que hasta los 10 años los menores no se pudieran incorporar al mercado laboral. Destacan los Decretos del 2 y 3 de junio en los que a grandes rasgos se procura una reorganización de la segunda enseñanza con una duración de seis años; tenía un doble carácter, por un lado, una formación general y por otro, una más específica que le habilitase para acceder a estudios superiores. Finalmente, en este sexenio revolucionario, a pesar de los intentos no se llegaron a generar grandes cambios a nivel educativo, finalizando con la caída de la I República española y la restauración de la monarquía borbónica a manos de Alfonso XII.

En este contexto de agitados sucesos, recogiendo las palabras de De Puéllés (1985d) “los deseos de paz y orden de amplios sectores facilitaron la llegada de la Restauración” (p. 13) y es cuando surge, al amparo de los ideales del sexenio revolucionario, el Proyecto de Constitución Federal en 1873 que establecía la existencia del derecho a la difusión de las ideas por medio de la enseñanza, recogándose posteriormente en la Constitución de 1876. La libertad de enseñanza será regulada por Decreto de 29 de julio de 1874 y fue entendida como la posibilidad de elección del tipo de enseñanza, evitando el monopolio por parte del Estado. La Constitución de 1876, por las características de época, es para muchos una Constitución conciliadora, aunque no estuvo libre de debates por entre otros aspectos la religión, dado que anteriormente se había reconocido la posibilidad de libertad de conciencia y tolerancia de cultos y, para los sectores más conservadores del catolicismo, era preciso un mayor control ideológico en las escuelas al ser la religión católica la religión del Estado. En su artículo 12 trata de regular los aspectos concernientes a la educación, recogiendo la libertad de creación de centros docentes de acuerdo a las condiciones establecidas por el Estado, la expedición de títulos universitarios y la libertad de elegir profesión y su estudio. Por su parte, los docentes de Instrucción Pública debían acogerse a la normativa establecida también por el Estado. A raíz de esta Constitución, surgen tres posturas enfrentadas: a) liberalistas encabezados por Sagasta, la enseñanza libre garantiza la libertad de la ciencia; b) conservadores con Cánovas al mando que,

aunque defienden la libertad de la enseñanza, entienden que debe haber cierto control en los contenidos; c) el integrismo, quienes solicitan que los centros privados también puedan expedir títulos. Esta Constitución estuvo vigente hasta 1931, cuando fue sustituida por la Constitución republicana, aunque durante su vigencia tuvo periodos en los que se encontró suspendida total o parcialmente al atravesar por, entre otros, la Dictadura de Primo de Rivera. En este periodo (1923 a 1930), se retomaron principios de la Constitución de 1876 en la que a grandes rasgos el Estado intervenía en la educación; este Proyecto terminó cuando finalizó la Dictadura. Otro hito a destacar en estos años es la creación de la Institución Libre de Enseñanza, redactándose sus bases fundacionales el 10 de marzo de 1876 y abriendo sus puertas el 29 de octubre de 1876. Se distinguen tres periodos, el primero de ellos desde 1876 a 1881, el segundo que se extiende de 1881 a 1907 y, por último, el tercero desde 1907 hasta la Guerra Civil Española. En líneas generales, entre sus principios se localizan que es laica, apolítica y defiende el principio de libertad e inviolabilidad de la ciencia. Las enseñanzas se encontraban divididas en estudios de cultura general, profesionales y estudios superiores científicos. Las conferencias, cursos, concursos y premios estaban presentes para promover la educación y su mejora. Entre sus metodologías residían el método intuitivo, realista, escuela activa, comunicación pedagógica y su fin era la educación, no la mera instrucción, es decir, adquirir personalidad individual, valores y la universalidad del saber. Esta iniciativa, surgida de la mano de Giner de los Ríos, tiene como bases fundamentales la coeducación, la educación integral, la neutralidad religiosa, una escuela respetuosa con los ideales de los alumnos, el uso de métodos intuitivos y la clasificación del alumnado según edades y conocimientos.

Por otro lado, durante el periodo comprendido entre 1885 y 1902, concebido por algunos autores como Capitán Díaz (1994) de “turnismo” de liberales y conservadores por los diversos cambios que tienen lugar, en la educación proliferan diversos textos legislativos, fruto de las numerosas reformas. A modo de ejemplo, se pueden destacar el *Regeneracionismo pedagógico social* que tiene lugar a finales del siglo XIX y que pretende fomentar conciencia y actitudes críticas por medio de las instrucciones docentes, culturales o sociales, entre los que destacan autores como Arenal, Macías Picavea, Costa, Cossío, etc. o el *Catolicismo social* que pone en valor la acción social de la Iglesia a través de Congresos Católicos Nacionales Españoles o las Escuelas del Ave-María.

En 1902, Alfonso XIII sube al trono y durante los primeros años de reinado se siguen sucediendo cambios en el gobierno que deberá afrontar, entre otras cuestiones, el poder de la Iglesia frente al poder político, el poder militar frente al civil, los nacionalismos o las luchas entre las clases sociales. En 1912, el Partido Reformista aceptaba como afines a su pensamiento pedagógico el neokantismo ciertas doctrinas socialistas, por ejemplo, la *Fabian Society*, la presencia del liberalismo de la administración educativa de la III República francesa y rasgos neoliberales del sistema educativo francés (Capitán Díaz, 2002). A partir de 1917, tienen lugar diferentes proyectos educativos que están marcados por la situación compleja del propio país, así como por la I Guerra Mundial. En 1918, tras promulgar la soberanía nacional, se crea un Gobierno Nacional en el que se localizan políticos de diferentes partidos que, marcados por un clima de falso consenso y conflictividad social, termina con un golpe de Estado por parte del general Primo de Rivera el 13 de septiembre de 1923 y la posterior Dictadura militar. En este periodo se encuentran acciones como la extensión escolar a personas adultas, así como campañas para luchar contra el analfabetismo que pretenden una mejora en la calidad de la enseñanza. Para ello, se ponen en marcha actuaciones como la instauración de la escuela graduada (racionalidad organizativa y pedagógica), la creación de escuela primaria no pública, teniendo escuelas cristianas (ejemplo: Escuelas Cristianas de La Salle, Escolapios, Salesianos o para la educación femenina como son Carmelitas, Compañía de María, Hijas de María Auxiliadora, entre otras) o laicas (ejemplo: Escuela Moderna de Ferrer Guardia), la creación de Escuelas que fomenten la calidad pedagógica como es la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y otras acciones como la fundación de la Revista de Pedagogía en 1922 o el fomento de la educación no formal a través de la Escuela de Estudios Superiores del Ateneo de Madrid en 1896 o la Liga de Educación Política Española en 1913. En este contexto, la situación de la enseñanza en España estaba marcada por las altas tasas de analfabetismo, las escasas y de baja calidad instituciones educativas, centralismo de la enseñanza en lo referido a aspectos como la inspección educativa, la falta de maestros y un clima cambiante que iba de la mano de los devenires políticos. Por ello, en este periodo se toman medidas como es la creación de Delegados Gubernativos, cuyas funciones eran apoyar a las Corporaciones municipales en el ejercicio de acciones como disminuir el analfabetismo o la organización de conferencias. Otros aspectos a destacar son la creación de una Junta para el fomento de las Escuelas Nacionales, el Reglamento de la Escuela Central de Anormales, normativa reguladora de las propagandas antipatrióticas o antisociales de la mano de los Rectores de las

Universidades, fomento de la Escuela Unificada y Escuela Nueva a través de la apertura ideológica de España mediante congresos internacionales, documentos de carácter científico, etc., la Reforma del Bachillerato o la Reforma universitaria que apostaba por una mayor autonomía universitaria, pero bajo los preceptos del Poder central, por lo que esta libertad pedagógica resultó ambigua, naciendo así la tercera “cuestión universitaria”. En palabras de De Puéllles (1985e) “el planteamiento antiliberal que subyace en toda la política de la Dictadura tenía que concretarse en una solución ya conocida en nuestra historia: la negación de la libertad de cátedra” (p. 41).

4.1 La educación durante la Segunda República.

La Segunda República fue proclamada el 14 de abril de 1931 y más tarde, el 9 de diciembre de ese mismo año, se aprobó la Constitución. En este periodo se vinculó estrechamente lo educativo y lo político puesto que “los grupos políticos republicanos y socialistas consideraban el sistema educativo como factor de apoyo imprescindible para la consolidación y perpetuación de la República” (Gómez y Guerrero, 1977, p. 19). Esta Constitución procuraba dar solución a la problemática educativa del momento. Entre los aspectos más relevantes que se promueven, por el contexto en el que tiene lugar, es la determinación de que el Estado español no tenía una religión oficial, rompiéndose las relaciones Iglesia-Estado, aunque se recoge que los alumnos tienen derecho a una enseñanza religiosa. Además, se abogó por una educación pública frente a la privada, aunque no llega a ser prohibida. Otras medidas propuestas eran la creación de centros escolares para satisfacer las necesidades de todo el alumnado: el Estado debe velar por la educación y atender a todos los alumnos que antes asistían a centros religiosos. Igualmente, se impulsan la enseñanza gratuita y obligatoria en la enseñanza primaria, la libertad de cátedra y la creación de centros de enseñanza (sometidos a regulación e inspección pública), la enseñanza primaria laica y la escuela unificada a fin de garantizar el principio de igualdad de oportunidades con independencia de sexo, raza, ideología política, aspectos sociales o económicos. Este última idea de escuela única es para autores como Capitán Díaz (1994) la versión española de la *Einheitsschule* alemana o de *L'école Unique* francesa. Analizada la misma, se puede destacar que el punto de mira y principal foco de conflicto estaba en la posibilidad de que las órdenes religiosas continuaran su labor educativa y si ello mermaba o no la libertad de enseñanza, existiendo ideas contrapuestas y defensores de las diferentes posibilidades. Otro aspecto de estudio y punto de tensiones fue la escuela única o unificada que se venía practicando en otros

países y a la que España no fue ajena. En este caso, para muchos la escuela única debía ser una escuela para todos, con independencia de la clase social a la que se perteneciera. En cambio, para otros iba en contra de la libertad de enseñanza y que el monopolio de la misma, según por quien fuera ejercido, podría dificultar lo pedagógico y comprometer la tarea educativa. Finalmente, en la Constitución estos aspectos quedan resueltos en el artículo 48:

El servicio de la cultura es atribución esencial del Estado, y lo prestará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la escuela unificada del Estado, y lo prestará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la escuela unificada.

La enseñanza primaria será gratuita y obligatoria.

Los maestros, profesores y catedráticos de la enseñanza oficial son funcionarios públicos. La libertad de cátedra queda reconocida y garantizada.

La República legislará en el sentido de facilitar a los españoles económicamente necesitados el acceso a todos los grados de enseñanza, a fin de que no se halle condicionado más que por la aptitud y la vocación.

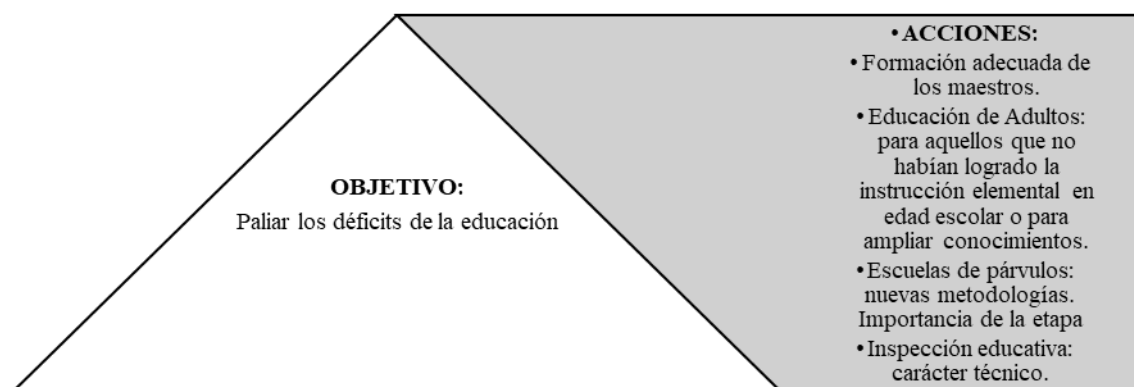
La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana.

Se reconoce a las Iglesias el derecho, sujeto a inspección del Estado, de enseñar sus respectivas doctrinas en sus propios establecimientos (Constitución de la República Española, 1931, s.p).

En el artículo 49, se reserva la expedición de títulos académicos y profesionales exclusivamente al Estado, que será quien establezca los requisitos mínimos y los medios para su adquisición. De igual manera, en este artículo se indica que una ley de Instrucción Pública básica será la que establezca la edad escolar para cada etapa, así como su duración, el contenido de los planes pedagógicos y las condiciones para la autorización de la enseñanza en centros privados. En el artículo 50, tras reconocer el reparto de competencias entre el Estado y las regiones, estas podían organizar la enseñanza en sus lenguas respectivas de acuerdo a sus Estatutos, aunque es obligatorio el estudio de la lengua castellana y su uso como lengua vehicular en los centros de instrucción primaria y secundaria. El Estado realizaba las funciones de inspección en todo el territorio nacional para garantizar el cumplimiento de las disposiciones, al igual que era el encargado de la difusión de la cultura por todo el territorio y fuera del mismo a través de la creación de delegaciones y centros de enseñanza en el extranjero, especialmente en países hispanoamericanos. Por tanto, el ideario pedagógico de la república estaba presidido por ideas institucionistas, innovaciones metodológicas y de organización escolar, influidas por la Escuela Nueva europea. Entre las propuestas más innovadoras se encuentran que en 1931 se introduce el bilingüismo en las escuelas catalanas o la reorganización del

Consejo de Instrucción Pública que, presidido por Unamuno, sus consejeros se distribuirían en cuatro secciones: primera enseñanza, segunda enseñanza, escuelas de comercio y otras especialidades, Bellas Artes y Escuelas de Artes y Oficios, Universidades y Escuelas de Veterinaria, teniendo como funciones la reforma de planes de estudios o consultores del Gobierno para cualquier reforma pedagógica. A destacar de este periodo es también la creación del “Patronato de Misiones Pedagógicas” cuyo objetivo era la educación del pueblo en lo referido a la cultura general a través del establecimiento de bibliotecas, conferencias, exposiciones, conciertos o sesiones de cine, orientación pedagógica a través de cursos de perfeccionamiento para los docentes, convivencias, etc. Estas Misiones Pedagógicas no eran una idea totalmente nueva, se nutrían de los ideales de Giner de los Ríos o Cossío. Por otra parte, el Decreto de 29 de septiembre de 1931 dictaba las normas de preparación para el magisterio primario y se exigía una formación pedagógica y científica que comprendía tres periodos: cultura general, de formación profesional y de práctica docente. Todo ello contribuía a la deseada reforma escolar. En palabras de Capitán Díaz (1994), se trataba de garantizar el buen funcionamiento de la Instrucción Pública mediante una sistematización ordenada y eficiente gracias a una estructura pedagógica y administrativa de carácter estatal y social. En la siguiente figura se resumen las ideas pedagógicas de este periodo.

Figura 5. Ideas pedagógicas de la II República Española



Más tarde, comenzando el denominado bienio “radical-cedista”, las reformas sufrieron una recesión importante y entre algunos de los cambios que se produjeron estaban la eliminación de la coeducación, la sustitución del Plan profesional de las Escuelas normales de 1931 por el Plan de 1914 o la eliminación de la Inspección Central. Asimismo, se reforma la Segunda Enseñanza que pasa a desarrollarse en siete cursos, dividido en dos ciclos, el primero de tres cursos y de carácter elemental y el segundo,

dividido en dos grados, de dos cursos cada uno, siendo el primero formativo y el segundo preparatorio para la Universidad. A partir de 1936, con el Frente Popular en el gobierno, se volvió a los preceptos de la política educativa del bienio de Azaña, regresando por tanto a la coeducación, la creación de escuelas o el restablecimiento de la Inspección Central, entre otras.

4.2 Historia de la Educación española en la Guerra Civil Española.

Estallada la Guerra Civil Española (17 de julio de 1936 a 1 de abril de 1939), la educación pasa a ser un instrumento para ambos bandos a fin de implantar unos valores sociales y un ideario concreto. En la España republicana se continuó con las directrices del Frente Popular: alfabetización (campañas de alfabetización, organización de “Milicias de Cultura”), adaptación de estudios (condensándolos o haciéndolos intensivos) o la formación profesional de los futuros docentes. Las Misiones Pedagógicas fueron suspendidas en los términos que se estaban llevando a cabo y adoptaron diversas formas a través del Comité Nacional Provisional de Cultura Popular, el nuevo Patronato de Misiones Pedagógicas presidido por Renau, la creación a inicios de 1937 de las Milicias de la Cultura y la Cartilla escolar antifascista. Estas acciones fueron el medio de propaganda de la cultura contra el fascismo.

En cambio, en la España Nacional, la Junta de Defensa Nacional dicta una orden el 4 de septiembre de 1936 en la que se propone la depuración de las bibliotecas, especialmente de las obras catalogadas como “marxistas o comunistas”. Posteriormente, a través de la Orden de 19 de agosto de 1936 se establece que la escuela de instrucción primaria debe contribuir no solo a la adquisición de una cultura general, sino que también debía proveer a los jóvenes de conocimientos orientados a valores patrióticos, religiosos, cívicos, etc. La enseñanza media se reforma mediante la Ley Reguladora de los Estudios del Bachillerato de 20 de septiembre de 1938 en la que se establecía un plan de estudios compuesto de materias como religión y filosofía, lenguas clásicas, lengua y literatura española, geografía e historia, matemáticas, lenguas modernas, cosmología, educación artística, física y patriótica. La enseñanza universitaria durante los años que duró la guerra tomó un segundo plano y no será hasta el curso académico 1939-1940 cuando comience con normalidad. En estos momentos, la formación femenina se encamina “en este tríptico esencial: Dios, Patria y Hogar” (Capitán Díaz, 2000, p. 252) que venía a materializarse a través de la participación de la mujer en la religión mediante actividades parroquiales, la

formación política y social a través de las “cátedras ambulantes o las escuelas de mandos” y la preparación por medio de las Escuelas del Hogar para el aprendizaje de las tareas domésticas. De esta época se puede destacar como hito fundamental la creación en 1939 del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) con la finalidad de promover la investigación científica a nivel nacional. Su composición era variada gracias al establecimiento de diferentes patronatos como son de Humanidades, científico-técnico, de Teología, Filosofía y Ciencias Sociales, etc.

4.3 Historia de la Educación española en el periodo franquista.

Este periodo, por su amplitud, va a ser estudiado teniendo en cuenta dos momentos. Primeramente, desde el final de la Guerra Civil hasta 1959 y, en segundo lugar, desde 1960 hasta la finalización de la dictadura.

En el primer periodo, un hito interesante fue la creación en 1941 del Instituto de Pedagogía “San José de Calasanz” para sustituir al Museo Pedagógico Nacional, su finalidad sería el estudio e investigación de la Pedagogía con un carácter amplio (Historia, Metodología, etc.). Asimismo, en lo relativo a la normativa educativa se ha de destacar la Ley de Educación Primaria de 1945 en la que se pone de manifiesto que la escuela está al servicio de la patria, esto es, al servicio del pueblo. La educación presentaba un cariz nacional-catolicista y algunos de sus principios fundamentales fueron: a) la religión católica como principio inspirador basado en los preceptos de Pío XI en su encíclica *Divini illius Magistri* teniendo la Iglesia pleno derecho educar; b) la familia tiene derecho a educar a sus hijos y a elegir a sus educadores; c) la escuela debe ser española, estando la función docente supeditada a los intereses supremos de la Patria, en la que se considera imprescindible la educación social (formación del ciudadano), la educación física (desarrollo fisiológico del alumnado y formación moral e intelectual) y la educación profesional (iniciación del alumnado a la vida futura, es decir, preparación para el ejercicio de actividades agrícolas, industriales o formación intelectual); d) educación obligatoria gratuita; e) separación por sexos en la enseñanza, estando esta idea justificada por “razones de orden moral y de eficacia pedagógica” (BOE n.º 199, 1945, p. 389); f) creación de escuelas, una por cada 250 habitantes, de diversa tipología estableciendo colaboraciones entre el Estado, la Iglesia, Corporaciones públicas, empresas y la sociedad en general; g) se establecen cuestiones de carácter metodológico, certificación (cartilla de escolaridad y certificado de estudios primarios), regulación de mobiliario, edificios,

materiales, etc.; h) se regulan los deberes de los docentes en cuanto a su formación pedagógica teórica-práctica, la Inspección se concibe como un órgano de orientación y dirección de los maestros y se pretende dignificar la figura del maestro equiparándolo en lo administrativo y económico al resto de funcionarios del Estado (BOE n.º 199, 1945).

Igualmente, otra de las leyes que merece una especial mención es la Ley de 16 de julio de 1949 de Bases de Enseñanza Media y Profesional, en la que se establece una nueva modalidad de enseñanza, la Enseñanza Media y Profesional, que no solo se orienta a la preparación para el acceso a estudios superiores, sino que además busca la formación humana del alumnado. Este texto tenía como principales objetivos el hacer extensiva la Enseñanza Media a más alumnado, iniciarles en prácticas profesionales y capacitarles para el ingreso en Escuelas y Centros Técnicos. Se trazaba un doble itinerario, por un lado, el bachillerato que se encaminaba a los estudios universitarios y por otro, aquel se orienta a lo laboral. A partir de 1951 comienza un nuevo periodo en lo referido a la educación y para muchos, un momento de crisis del nacional-catolicismo marcada, por entre otras dificultades, los insuficientes recursos tanto económicos, materiales o humanos que, sin duda, dificultaban el cumplimiento de algunas de las premisas establecidas a nivel legislativo: obligatoriedad escolar, gratuidad, mejora de la calidad educativa o incluso, reducir las tasas de analfabetismo presentes en aquellos momentos. No obstante, se lograron algunas mejoras:

parecía cambiar el panorama educativo del Estado español, acorde con la política interna y exterior del país: España ingresaba en las Naciones Unidas -diciembre de 1955- y se estrechaba relaciones con Estados Unidos y otros países formando parte de organismos internacionales como la Organización Internacional del Trabajo (Capitán Díaz, 2000, p. 264).

En este contexto de cambio marcado, según Lorenzo Vicente (2003), por aspectos tanto de orden internacional (finalización del aislamiento al que las potencias vencedoras de la Segunda Guerra Mundial habían sometido a España) como nacional (recuperación económica de carácter semejante a antes de la Guerra Civil), destaca la Ley de 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media. En la misma se dictamina que la formación intelectual y moral de la juventud española debe realizarse desde los ideales de fe católica y de Patria, pero también incluye que han de estar presentes los principios de libertad docente, formación humanística y método cíclico para adaptarse a los cambios históricos, metodológicos y otras cuestiones de carácter social y político que hacen necesaria una reordenación de este grado de enseñanza. Estos cambios se encaminaban a

elevant el nivel cultural del alumnado, mejorar cuestiones técnicas y sentar las bases para establecer una colaboración entre los diferentes educadores (Estado, familia e Iglesia). La enseñanza quedaba dividida en dos grados, bachillerato elemental y superior. El bachillerato elemental duraba cuatro cursos, la edad del alumnado era de 10 a 14 años y las materias a cursar eran religión, lengua española y literatura, matemáticas, latín, geografía e historia, ciencias físicas, químicas y naturales, dibujo y un idioma moderno. El bachillerato superior tenía una duración de dos años y era a partir de los 14 años cuando el alumnado podía incorporarse al mismo. Entre sus materias se encuentran aquellas que eran obligatorias y comunes para todos como son religión, elementos de filosofía, literatura, historia del arte y de la cultura, ciencias exactas, físicas y naturales y un idioma moderno y, otras que también son obligatorias, pero que varían según la orientación del alumnado, es decir, aquellos que estudiaban letras debían cursar estudios de latín y griego y para los de ciencias, matemáticas y física. Igualmente, la formación del espíritu nacional, la educación física y, para las alumnas, las enseñanzas del hogar eran obligatorias. Esta diferencia entre la educación para hombres y mujeres se vislumbra en el capítulo VII, artículo 77, en el que “los centros educativos femeninos podrán regirse por un plan propio, en el que figurarán obligatoriamente las enseñanzas adecuadas a la vida del hogar y aquellas que especialmente preparen para profesiones femeninas” (BOE n.º 58, 1953, p. 1127).

Como se indicaba en líneas anteriores, la situación que España estaba viviendo, más allá de su propia realidad, estaba influenciada por la posguerra mundial en la que nacieron reivindicaciones de principios básicos como justicia social o bienestar para todos, germinando en este contexto, la creencia de que la educación formal es un instrumento de transformación social capaz de eliminar desigualdades sociales y de desarrollo global (De Puéllles, 2004).

En el segundo periodo, comprendido desde los años sesenta hasta el final de la dictadura, se hace hincapié en las publicaciones que, siendo conscientes de las necesidades del momento, promovían una reforma educativa que culminó con el Libro Blanco de 1969. Ejemplo de ello son los trabajos de Del Campo (1965) o Secadas (1969).

Del Campo (1965) ponía de manifiesto que la enseñanza precisaba de una reforma a fondo dadas las tasas de analfabetismo, especialmente en las mujeres y en poblaciones rurales, así como las exigencias de la sociedad industrial, la concepción elitista de la enseñanza o

las bajas tasas de escolarización, tal y como se pueden apreciar en la Tabla 1. Estos aspectos hacían indiscutible una reforma del sistema educativo español, puesto que “la educación es una precondition del desarrollo” (Vaizey, en Del Campo, 1965, p. 12).

Tabla 1. Tasas de escolarización en España. 1960

<i>Grupos de edad</i>	<i>Población (miles)</i>	<i>Tasas</i>			
		<i>Total</i>	<i>Primaria</i>	<i>Medias (a)</i>	<i>Superior (b)</i>
6 - 11	3.198,2	88,7	84,3	4,4	—
12 - 15	2.091,4	40,8	25,2	15,4	—
16 - 17	958,9	9,0	—	8,5	0,5
18 - 24	3.096,1	4,2	—	2,4	1,8
25 y más	—	—	—	(13.142) (c)	(26.649) (c)

Fuente: Del Campo (1965)

Seage (1969) apuntaba que, como elementos clave para la mejora, era preciso un cambio en los planes de estudio (caracterizados por la rigidez, uniformidad y enciclopedismo), en los métodos de enseñanza y en la formación docente, basándose en la idea de que el “sistema educativo será lo que de él hagan los educadores” (p. 34). Secadas (1969), previa publicación del Libro Blanco, se hizo eco de la situación educativa en España. Entre las cuestiones que establecía como fundamentales para la reforma educativa estaban la modificación de los métodos de la enseñanza y sus contenidos. Para él, la concepción moderna de la Escuela suponía cambios en la concepción metodológica y los contenidos al tener que adecuarse a la evolución intelectual de los discentes y encaminarse hacia lo práctico. Otros aspectos que destaca son la necesidad de vincular la educación con los talentos naturales. En sí, la propuesta era potenciar el desarrollo del alumnado y generar una base cultural suficiente y planificada al considerar que “el concepto procesual de la educación obliga a experimentar, verificar y modificar los proyectos iniciales” (Secadas, 1969, p. 10). Por su parte, Blat (1992) consideraba que la antesala de la promulgación de la reforma educativa recogida en el documento de 1969 fueron las conmociones estudiantiles de 1968 de otros países como Francia o Estados Unidos.

A grandes rasgos, en España el sistema educativo de los años sesenta necesitaba una renovación profunda por su desfase con respecto a los sistemas educativos del resto de países que, tras la Segunda Guerra Mundial, habían sometido a sus sistemas a cambios de importante envergadura caracterizados principalmente por las ideas de derecho a la educación e igualdad de oportunidades como son, por ejemplo, La *Education Act* del

Reino Unido, *Plan Langevin-Wallon* o la *Ley Faure* en Francia o *el Informe Robins*. España no fue ajena a la realización de pequeños cambios, pero a pesar de ello, desde la Ley Moyano de 1857 hasta los años sesenta, las necesidades en materia educativa habían cambiado significativamente.

Ortega (1992), siguiendo la línea de los anteriores autores, sitúa los años sesenta como el momento clave de inicio de la modernización de la sociedad civil que, sin duda, repercutía en la educación al situarla como elemento clave del logro y movilidad social, pero sin olvidar que la organización política del momento, de naturaleza rígida, bloquearía algunos de estos cambios posicionando al sistema educativo como catalizador de conflictos y mediadora entre la “emergente sociedad civil y el anquilosado poder político” (Ortega, 1992, p. 33). A ello se le sumaba que las reformas iniciadas a raíz del Decreto de 1964, en el que se establecía la obligatoriedad hasta los 14 años, fueron inoperantes por falta de recursos, principalmente económicos, el cariz clasista que aún se mantenía, la existencia de mayor demanda que oferta por los cambios sociales, especialmente de la emergente clase media y la existencia de ideales espiritualistas y autoritarios vinculados a ideologías conservadoras que suponían una barrera para nuevos contenidos científicos. Esto también se visualizó en la Universidad.

En el Libro Blanco de 1969, conscientes del momento histórico, socioeconómico y político, se hace un estudio crítico de la situación educativa y se proponen algunas líneas base para la política educativa del país. Entre los problemas localizados destacan: a) cambios en la sociedad (demográficos, socioeconómicos, etc.) desde la Ley de 1857 que se fueron sufragando a través de reformas, siendo necesario un cambio de mayor envergadura en el sistema educativo; b) niveles educativos aislados y educación no considerada como un proceso continuo entendiéndose que cualquier mejora o déficit influye en el resto de niveles; c) nueva consideración de la educación como medio de crecimiento social, económico y cultural produciéndose un incremento del interés por toda la sociedad; d) crecimiento demográfico que obligará al aumento de instituciones educativas; e) movimientos migratorios tanto internos como externos al propio país que exigirán atención desde el sistema educativo; f) evolución de la economía del país hacia la industrialización y mecanización de los procesos de producción siendo necesaria la formación para poder hacer frente; g) evolución política orientada hacia una mayor participación ciudadana que requiere de personal formado y cualificado; h) desarrollo de los medios de comunicación, información e informática que modificaron las relaciones y

la información recibida requiriéndose personas con capacidad crítica y personalidad; i) crisis profunda de valores tanto en España como en el resto del mundo por el nacimiento de una nueva sociedad.

Recogiendo lo indicado por el Ministerio de Educación y Ciencia (1969), a través de los cambios se pretendía que el sistema educativo diera respuesta tanto a las necesidades individuales como sociales, mediante la creación de una estructura educativa que permitiera al alumnado tener una formación de base sólida que le facilitase continuar los estudios hacia el bachillerato y otras enseñanzas. Igualmente, se intentaba una formación superior que no solo formase técnicamente, sino que también se orientase hacia la investigación y el crecimiento social y cultural. Asimismo, se ponía de manifiesto la necesidad de la educación permanente para facilitar que en cualquier momento el alumnado pudiera reanudar sus estudios. Es base a esto, se intentaba realizar una reforma integral del sistema educativo para adaptarse a los nuevos cambios sociales que se estaban produciendo, es decir, a grandes rasgos se buscaba:

dar la mayor efectividad posible al derecho humano a la educación, impulsando la igualdad de oportunidades para el acceso a la misma de todos los españoles y estableciendo la mayor adecuación entre las exigencias de una sociedad en rápido proceso de desarrollo y transformación y la orientación y el rendimiento del sistema educativo nacional (Villar Palasí, 1969a, p. 7).

Partiendo de ello, la política educativa propuesta en el Libro Blanco de 1969 se encuentra fundamentada en los siguientes principios: 1) todos los españoles tienen derecho a recibir la educación general básica, así como igualdad de oportunidades para el acceso y permanencia en estudios superiores: Educación General Básica gratuita y obligatoria. En caso de que las condiciones lo permitan, los estudios de bachillerato también serán gratuitos y obligatorios; 2) educación católica y bajo los Principios del Movimiento Nacional; 3) educación a lo largo de la vida; 4) unión e interrelación en la estructura del sistema educativo, entendiéndose como un proceso continuo adaptado a las etapas de evolución psicobiológica del alumnado; 5) la educación se orientará a la actividad práctica, creación e innovación promoviendo experiencias significativas; 6) posibilidad de reincorporación a los estudios; 7) objetivo fundamental de la política educativa: incrementar el rendimiento de todo el sistema educativo; 8) el Estado fomentará la enseñanza estatal y los cauces para promover la participación de las familias, Iglesia, Sindicatos, Corporaciones locales, empresas, asociaciones, Instituciones del Movimiento y particulares.

A grandes rasgos, en la figura siguiente se muestran los aspectos surgidos a raíz de los documentos anteriormente citados.

Figura 6. Bases de la política educativa actual. Principios básicos



A fin de realizar un sucinto resumen, a pesar de que no se hayan incluido todos estos hitos históricos en el desarrollo previo, se toman en cuenta los hechos de interés histórico-educativos recogidos por Escolano (2002) al ofrecer una perspectiva general del desarrollo que ha tenido la educación desde el siglo XIX hasta 1995. El último periodo se desarrolla en el siguiente capítulo (1970 hasta la actualidad).

Tabla 2. Cronología Histórico-educativa del sistema educativo español

Periodo	Hechos de interés histórico-educativo
Orígenes del sistema nacional de educación en España (1812-1874)	1809. Bases para la formación de un plan general de Instrucción Pública (Jovellanos). 1812. Constitución de Cádiz. 1813. Informe Quintana. 1814. Dictamen y Proyecto de Decreto para el arreglo general de la Instrucción Pública. 1821. Reglamento general de Instrucción Pública. 1824. Plan literario de estudios y arreglo general de las Universidades del reino. 1825. Plan y Reglamento de estudios de Primeras letras del Reino. 1826. Reglamento general de escuelas de latindad y colegios de Humanidades. 1834. Restablecimiento de la Dirección General de Estudios. 1835/1845. Creación de los primeros Institutos de Segunda Enseñanza 1836. Plan general de Instrucción Pública (Duque de Rivas). 1838. Ley y Plan provisional de Instrucción Primaria (Marqués de Someruelos). 1839. Apertura, en Madrid, del Seminario de Maestros del Reino (primera escuela normal). 1845. Plan general de Estudios (Plan Pidal). 1846. Creación de la Dirección General de Instrucción Pública. 1849. Creación de la Inspección de Enseñanza Primaria. 1851. Concordato entre el Estado y la Santa Sede. 1867/68. Primera cuestión universitaria. 1868. Decreto 21 de octubre de 1868 sobre libertad de enseñanza y Decreto de 25 de octubre de 1868 sobre reforma de la segunda enseñanza. 1873. Planes de reforma de las enseñanzas media y superior (Eduardo Chao).
Restauración (1874-1931)	1874. Circular de Orovio limitando la libertad de enseñanza. 1876. Constitución de 1876 y Fundación de la Institución Libre de Enseñanza. 1881. Disposición del ministro liberal Albareda restituyendo la libertad de enseñanza. 1882. Creación del Museo Pedagógico nacional de Instrucción Primaria y Primer Congreso Pedagógico Nacional.

	<p>1887. Incorporación a los Presupuestos del Estado de las partidas correspondientes a las escuelas Normales, Institutos e Inspección de Enseñanza Primaria.</p> <p>1900. Creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.</p> <p>1901. Reformas del ministro Romanones y creación de la Asociación General de Maestros.</p> <p>1902. Incorporación del pago de los maestros a la Administración del Estado.</p> <p>1904. Primera cátedra de pedagogía en la Universidad Central.</p> <p>1907. Creación de la Junta de Ampliación de Estudios de Investigaciones Científicas.</p> <p>1909. Creación de la Escuela Superior de Magisterio.</p> <p>1910. Ley del candado de Canalejas limitando la entregada de congregaciones docentes y Apertura de la Residencia de estudiantes.</p> <p>1911. Reforma de la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio.</p> <p>1912. Apertura de la Residencia de Señoritas.</p> <p>1918. Creación del Instituto-Escuela de Madrid.</p> <p>1919. Proyecto de autonomía universitaria de César Silió.</p> <p>1920. Creación de la Oficina Técnica de Construcciones Escolares.</p> <p>1923. Aprobación del Estatuto de Magisterio.</p> <p>1926. Plan Callejo de Bachillerato.</p>
Época Republicana (1931-1937)	<p>1931. Constitución de la Segunda República; Implantación del bilingüismo en Cataluña; Reordenación del Consejo de Instrucción Pública; Creación de los consejos escolares (universitarios, provinciales, locales y escolares); Decreto sobre la libertad religiosa en las escuelas; ponencia de Luzuriaga a las Cortes Constituyentes para la reforma de la Educación Pública; pastoral del episcopado español sobre los derechos docentes de la Iglesia; Plan quinquenal de construcción de escuelas; Convocatoria de cursos de selección de maestros; Reforma de las Escuelas Normales. Plan profesional; Supresión del Plan Callejo de bachillerato y reposición del de 1903; Creación del Patronato de Misiones Pedagógicas.</p> <p>1932. Creación de los Institutos-Escuela de Sevilla y Valencia; Reforma de la Inspección profesional de Enseñanza primaria; Creación de la Sección pedagógica en la Universidad de Madrid.</p> <p>1933. Creación de la Sección pedagógica en la Universidad de Barcelona; Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas.</p> <p>1934. Plan de Bachillerato Villalobos.</p> <p>1936. Creación del instituto para Obreros.</p> <p>1937. Plan de estudios de enseñanza primaria y Creación de las Milicias de la Cultura.</p>
Época Franquista (1938-1974)	<p>1938. Ley de reforma del Bachillerato.</p> <p>1943. Ley de ordenación universitaria.</p> <p>1944. Creación (nueva etapa) de la Sección de Pedagogía en la Universidad de Madrid.</p> <p>1945. Ley de Educación Primaria.</p> <p>1949. Ley de bases de la Formación Profesional.</p> <p>1950. Creación de la Junta Nacional contra el Analfabetismo.</p> <p>1953. Ley de ordenación de la Enseñanza Media y Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria.</p> <p>1955. Primer Congreso Nacional de pedagogía (nueva etapa); Creación (nueva etapa) de la Sección de Pedagogía de la Universidad de Barcelona y Ley de Formación Profesional Industrial.</p> <p>1958. Creación del Centro de Orientación y Documentación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP).</p> <p>1963. Campaña Nacional de Alfabetización.</p> <p>1964. Ampliación de la educación obligatoria hasta los 14 años.</p> <p>1965. Nuevos Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria; Fundación de la Institución Rosa Sensat.</p> <p>1967. Reforma de las Escuelas de Magisterio.</p> <p>1969. Publicación del Libro Blanco sobre la Educación en España; creación de los Institutos de Ciencias de la Educación.</p> <p>1970. Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.</p> <p>1974. Fundación de la Asociación Española para la Correspondencia y la Imprenta Escolar (ACIES).</p>
Restauración democrática (1977-1995)	<p>1977. Pactos de Moncloa.</p> <p>1978. Constitución Española.</p> <p>1979. Primeros Estatutos de Autonomía (País Vasco y Cataluña).</p>

	<p>1980. Estatuto de Centros Escolares. 1981. Sentencia del Tribunal Constitucional. 1983. Ley de Reforma Universitaria (LRU). 1984. Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) 1985. Informe de la OCDE sobre la Política Educativa en España. 1986. Reglamento de asociaciones de alumnos y padres. 1987. Proyecto de Reforma de la Enseñanza. 1988. Libro Blanco sobre la Reforma del Sistema Educativo. 1989. Diseño Curricular Base. 1990. Ley General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE). 1995. Ley de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG).</p>
--	---

Fuente: Escolano (2002, pp. 21,64, 126,165,222)

Estos hechos fundamentales, sobre los que se asientan las políticas educativas actuales, constituyen un punto de partida esencial para adentrarnos en el segundo capítulo.

Capítulo II. El sistema educativo español actual.

El sistema educativo español actual.

El capítulo segundo recoge el desarrollo que ha tenido el sistema educativo español y cómo se ha ido articulando la educación en los últimos cincuenta años en España. Se toma como referencia el contexto de cambio vivido durante los años sesenta y, de manera especial, la Ley educativa de 1970, ya que de una u otra manera, sienta las líneas básicas sobre las que se traza el sistema educativo español vigente en la actualidad. Para autores como González Agapito (2002, p. 17) “el último tercio del siglo XX puede considerarse, con razón, una edad de plata de la educación en España”, motivado por entre otras cuestiones, la universalización de la educación primaria y la renovación pedagógica, convirtiéndose este aspecto en uno de los ejes centrales de las políticas educativas.

A fin de guiar este capítulo, se expone la siguiente figura en la que aparece reflejada la normativa que ha ido vertebrando al sistema educativo desde 1970 hasta la actualidad.

Figura 7. Normativa que configura el sistema educativo español desde 1970 hasta la actualidad

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa:		
BOE n.º 187, 1970.	Entrada en vigor: 26/08/1970.	Fecha de derogación: 24/05/2006.
↓		
Constitución Española:		
BOE n.º 311, 1978.	Entrada en vigor: 29/12/1978.	Vigente.
↓		
Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación:		
BOE n.º 159, 1985.	Entrada en vigor: 04/07/1985.	Vigente.
↓		
Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo:		
BOE n.º 238, 1990.	Entrada en vigor: 24/10/1990.	Fecha de derogación: 24/05/2006.
↓		
Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y gobierno de los centros docentes:		
BOE n.º 278, 1995.	Entrada en vigor: 22/11/1995.	Fecha de derogación: 24/05/2006.
↓		
Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades:		
BOE n.º 307, 2001.	Entrada en vigor: 13/01/2002.	Fecha de derogación: 12/04/2023.
↓		
Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional:		
BOE n.º 147, 2002.	Entrada en vigor: 21/06/2002.	Fecha de derogación: 21/04/2022.
↓		
Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación:		
BOE n.º 307, 2002.	Entrada en vigor: 13/01/2003.	Fecha de derogación: 24/05/2006.
↓		
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación:		
BOE n.º 106, 2006.	Entrada en vigor: 24/05/2006.	Vigente.
↓		
Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa:		
BOE n.º 295, 2013.	Entrada en vigor: 30/12/2013.	Fecha de derogación: 19/01/2021.
↓		
Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación:		
BOE n.º 340, 2020.	Entrada en vigor: 19/01/2021.	Vigente.
↓		
Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional:		
BOE n.º 78, 2022.	Entrada en vigor: 21/04/2022.	Vigente.
↓		
Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario:		
BOE n.º 70, 2023.	Entrada en vigor: 12/04/2023.	Vigente.

1. El sistema educativo español. Periodo 1970-1978.

En 1970, teniendo como precedente el Libro Blanco anteriormente analizado, la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) nació para dar respuesta a las necesidades pedagógicas, administrativas, sociales y socioculturales del momento, dado que el sistema educativo no estaba respondiendo a las demandas existentes. En estos momentos había que afrontar un sistema anticuado e inadecuado marcado por la ausencia de conexión entre los distintos niveles y grados de enseñanza, ingreso prematuro en la enseñanza media (10 años), la falta de sincronización de los planes de estudio de la Enseñanza Profesional y Media, una estructura rígida del

sistema escolar, curso preuniversitario más informativo que formativo, uso de los exámenes como únicos instrumentos de promoción, condicionamiento del estatus socioeconómico para el acceso a la escuela, relación entre las tasas de escolarización y aspectos económicos o la escasa efectividad de las campañas de alfabetización, entre otros (Capitán Díaz, 2000). En esta ley, los objetivos que se persiguen principalmente son:

Hacer partícipe de la educación a toda la población española, basando su orientación en las más genuinas y tradicionales virtudes patrias; completar la educación general con una preparación profesional que capacite para la incorporación fecunda del individuo a la vida del trabajo; ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas, sin más limitaciones que la de la capacidad para el estudio; establecer un sistema educativo que se caracterice por su unidad, flexibilidad e interrelaciones, al tiempo que se facilita una amplia gama de posibilidades de educación permanente y una estrecha relación con las necesidades que plantea la dinámica de la evolución económica y social del país. Se trata, en última instancia, de construir un sistema educativo permanente no concebido como criba selectiva de los alumnos, sino capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles (BOE n.º 187, 1970, p. 12526).

Los niveles educativos que se instauraron fueron: Educación Preescolar (voluntaria, hasta los 5 años de edad y se divide en jardín de infancia y escuela de párvulos); Educación General Básica (8 años de duración, entre los seis y trece años, obligatoria, gratuita y se divide en dos etapas (6 a 10 años y 11 a 13 años); Bachillerato, marcado por un carácter preparatorio para la formación profesional de segundo grado o la universitaria, se desarrollaba en tres cursos académicos y comprendían las edades de 14 a 16 años; Educación Universitaria que era precedida por un curso preparatorio; Educación de Adultos. La pieza clave era la Educación General Básica por su carácter gratuito y obligatorio. Además, se ofrecían alternativas para aquellos que no continuasen sus estudios, pudiendo recibir gratuitamente una formación profesional de primer grado.

En síntesis, procuró resolver una serie de problemas fundamentales presentes en la educación del momento mediante reformas. Entre estos problemas, además de los ya citados, se encontraban la organización incorrecta con desconexión entre los diferentes niveles educativos e incluso, un acceso al Bachillerato y la Universidad limitado por factores sociales. A esto se le sumaba la escasez de puestos en las enseñanzas preescolares y primarias.

Para autores como Mayordomo (2002), esta ley buscaba una renovación pedagógica que respondiera a las necesidades del momento, pero con ciertos aires conservadores,

especialmente en lo político. Sirva de ejemplo el artículo primero, del título preliminar, en el que se indica que se busca alcanzar:

La formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias; la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia; todo ello de conformidad con lo establecido en los Principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Reino (BOE n.º 187, 1970, p. 12527).

Esta ley, caracterizada por la intención “modernizadora” del sistema educativo, debe ser concebida desde el contexto que la vio nacer, en su caso, teniendo en cuenta las diferentes dimensiones (político, económico, social y cultural) de los años 60, entre los que se encontraban el incremento de la población en núcleos urbanos o el predominio de los sectores industriales y de servicios que visibilizaron cómo la educación podría ser el medio de progreso social, surgiendo mayores demandas tanto en cantidad como a lo largo del tiempo de la escolarización (Ruiz de Azúa y Ezquerecocha, 2000; Fernández-Soria y Sevilla, 2021).

A fin de entender mejor esta ley, nacida de esa dicotomía de conservadurismo y renovación, se considera lo indicado en el Libro Blanco de 1989 porque ofrece una perspectiva de casi dos décadas de los problemas del momento y de las soluciones ofrecidas en la LGE. Destacan tres aspectos clave como problemas: la desigualdad de oportunidades según clases sociales, las deficiencias en la escolarización y la falta de carácter global para la capacitación profesional. Trataron de ser solventados mediante el desarrollo de las siguientes acciones: hacer partícipes de la educación a toda la población, completar la educación general con una preparación profesional que capacitase para el acceso laboral, favorecer la igualdad de oportunidades y establecer un sistema educativo flexible, interrelacionado y unitario mediante la educación permanente.

A pesar de los importantes cambios que tuvieron lugar a raíz de esta ley, también hubo algunos aspectos que resultaron insuficientes para la comunidad educativa, ya que combinaba elementos nuevos y antiguos al recoger aspectos propios del régimen político del momento a la par que se inspiraba en las reformas educativas europeas de los años 60. De nuevo, no se puede dejar de mirar hacia el exterior, puesto que la situación de los sistemas educativos internacionales era cuanto menos de crisis, llegándose a denominar tras la Conferencia de Williamsburg en 1967 como *crisis mundial de la educación*. Así lo recogería Coombs (1978) cuando indicaba que los sistemas educativos no estaban

funcionando adecuadamente. A pesar de las evidencias, hubo detractores ante estas ideas como consecuencia, probablemente, de las esperanzas puestas en la educación formal (De Puéllles, 2004). En este contexto de crisis, surgieron diversos movimientos pedagógicos que criticaban fuertemente las características tradicionales de los sistemas educativos como fueron, los ya mencionados, Reimer, Illich, Freire, entre otros o la teoría crítica de la educación de la Escuela de Frankfurt con Horkheimer, Adorno, Habermas, entre otro gran número de miembros destacables.

Retomando el contexto español, se hace un resumen a fin de recoger las luces y sombras que para los diversos autores tuvo esta ley tras veinte años desde su puesta en marcha, tomando este momento por la perspectiva que el tiempo podía darles al estar insertos en la misma, pero sin tener en cuenta los condicionantes futuros.

En primer lugar, diversos autores (Blat, 1992; Carbonell, 1992; De Puéllles, 1992; Fernández Enguita, 1992; Moreno, 1992; Ortega, 1992; Tiana Ferrer, 1992; Viñao, 1992, entre otros) coinciden en que uno de los mayores logros que tuvo la LGE fue que toda la población podía acceder a estudios una vez finalizados los primarios, es decir, al generarse una mayor estructuración y coherencia del sistema educativo, se facilitaba que todo el alumnado pudiese continuar sus estudios tras la Educación General Básica. Esta etapa suponía una conexión importante con las Enseñanzas Medias y previamente, con la Educación Preescolar. Es más, autores como Viñao (1992) indican que simplemente la implantación de esta etapa ya justificaba a la ley por su gratuidad, obligatoriedad y su carácter común para todo el alumnado en edad escolar obligatoria, acabando así con ciertas discriminaciones y desigualdades. En cuanto a lo pedagógico, existieron mejoras importantes como la elaboración de nuevos programas para los distintos niveles y etapas, la renovación de los métodos y recursos didácticos, cambios en la distribución de espacios, dimensiones y usos, formación docente y fomento de la investigación educativa. Asimismo, para otros sectores, la calidad de la educación mejoraría al llegar a más alumnos. Para atender a un mayor porcentaje de alumnado, según lo establecido en su párrafo 1º del artículo 132, se planificaron las necesidades de escolarización mediante sendos estudios en el ámbito provincial a fin de detallar las necesidades existentes en las comarcas, municipios y localidades, aunque si bien es cierto, a pesar de las intenciones de transformación de los centros existentes o la creación de nuevas construcciones en cada localidad, estas no fueron suficientes. En 1971 se estimaron dos millones de puestos

mientras que en 1972 se consideraban necesarios un total de 1.138.010 puestos, debiéndose esta variación en las cifras a la falta de recursos económicos (Viñao, 1992).

Por otro lado, otro aspecto a destacar de esta ley es la inclusión que se hace por primera vez a nivel legislativo del concepto de educación permanente, aunque en disposiciones anteriores ya se había puesto de manifiesto la preocupación por la educación de las personas adultas. Por ejemplo, tal y como destaca Moreno (1992), en el momento del surgimiento de la LGE, la Educación de Adultos gozaban de una trayectoria legal de más de 150 años y más de 100 de reflexión teórica-práctica, encontrando estos aspectos en textos legales como la Ley Moyano de 1857, cuando se indicó que el Gobierno debía fomentar enseñanzas en horario nocturno o dominicales para atender a aquellos adultos que por diversos motivos no habían podido cursar sus estudios. Otro aspecto que resalta en esta ley es que, bajo una organización más liberal del proceso educativo, existía una mayor sensibilización con respecto a las peculiaridades e intereses de los discentes. Por último, según lo recogido en el Libro Blanco de 1989 se presentan como aspectos positivos que: a) se reconocen las obligaciones del Estado en materia educativa, considerándola como un servicio público; b) establece de 6 a 14 años una educación general gratuita, obligatoria y común para todos; c) reorganiza el sistema educativo con mayor coherencia e integración entre las diferentes etapas; d) reconoce valores presentes en la sociedad española, pero que por la situación económica de 1970 impidieron su desarrollo.

En el lado opuesto, en cuanto a las mejoras a realizar que seguían presentes tras la ley, están la falta de interrelación y unidad que, aunque mejoró notablemente, seguía presentando deficiencias, especialmente entre el Bachillerato y la Formación Profesional. Estas etapas, más que interrelacionadas, eran etapas paralelas que generaban una bifurcación de itinerarios para el alumnado: por un lado, aquellos que finalizaban la EGB y obtenían el Graduado Escolar y continuaban sus estudios hacia el Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP) y por otro, aquellos alumnos que no superaban la EGB, se les entregaba un Certificado de Escolaridad y podían continuar sus estudios de Formación Profesional de primer grado. Este cambio en la estructuración generó también diferencias sociales entre los itinerarios seguidos, incluso diferencias entre sexos o cambios a nivel docente, encontrando posturas opuestas, especialmente entre los docentes de la anterior segunda enseñanza por considerar que la calidad de educación se vería mermada al “egeberizar” el Bachillerato elemental. Incluso había diferencias que

estereotipaban tanto al Bachillerato como a la Formación Profesional debido al subsistema de enseñanzas medias caracterizadas por la dualidad, tal y como se muestran en la siguiente tabla comparativa.

Tabla 3. Comparativa entre la visión atribuida a las enseñanzas medias en la LGE

Bachillerato:	Formación Profesional:
Acceso restringido.	Acceso libre.
Pago.	Gratuito.
Académico.	Profesionalizador.
Propedéutico.	Terminal.
Símbolo de éxito.	Síntoma de fracaso escolar previo.
Consideraciones sociales diferenciadas: clase media/alta.	Consideraciones sociales diferenciadas: clases sociales bajas/medias.
Otras: buen alumnado vs. mal alumnado; actitudes proacadémicas vs. antiacadémicas; certificaciones de acceso y finalización diferenciadas y estigmatizadas laboralmente.	

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores anteriormente citados (Fernández Enguita, 1992; Viñao, 1992)

Igualmente, las modificaciones provocaron mayores demandas de educación formal y nuevas exigencias para las que el sistema no estaba preparado y a las que no podía dar respuesta tanto cualitativa como cuantitativamente. Por ejemplo, en los centros de Formación Profesional tuvieron dificultades en sus inicios especialmente por la falta de instalaciones y recursos para la aplicación práctica de los contenidos o no existían puestos escolares de calidad para atender a todo el alumnado. Otro aspecto fue la escasa dedicación en el articulado a la regulación de la organización administrativa de los centros, tan solo en el artículo 60 se indica que en todo centro de EGB debe haber un director (pieza angular de la organización docente), claustro de profesores y un consejo asesor con representación de los padres de los alumnos. Otros elementos imprescindibles, como los contenidos o la evaluación, también estaban en el punto de mira de las mejoras. En esta línea, Fernández Enguita (1992) destaca que los contenidos, especialmente de la EGB, Bachillerato e incluso de la Formación Profesional de primer grado, eran principalmente academicistas o que la educación se ve envuelta en una falta de neutralidad ante la evaluación, provocando una regularidad del fracaso escolar masivo (entre 1970 y 1985 un tercio del alumnado acaba la enseñanza obligatoria con el certificado de escolaridad). A la par, los planteamientos educativos estaban alejados de las necesidades de aprendizaje del alumnado según su edad. En un estudio realizado por el anterior autor, tres de cada cuatro jóvenes participantes indicaban que los estudios cursados tenían poca o ninguna relación con las necesidades de su empleo, tan solo la

mitad de los encuestados estudiantes de Formación Profesional de segundo grado, consideraban las enseñanzas apropiadas a sus necesidades laborales (Fernández Enguita, 1992). En cuanto al profesorado, no solo la formación recibida para asumir tales cambios fue escasa, sino que también la situación laboral de los mismos no era boyante, perpetuándose las malas condiciones laborales debido a los bajos salarios o a las altas tasas de paro y subempleo por el alto número de interinos y contratados y, por tanto, inestabilidad laboral, cambios en las categorías docentes por la reestructuración de etapas, etc., que provocaron “el primer gran movimiento de enseñantes del franquismo” (Carbonell, 1992, p. 240).

Para algunos autores esta ley presentaba una importante barrera, su carácter tecnocrático, aunque para otros autores primaban más elementos innovadores que puramente tecnocráticos, como es el caso de De Puéllles (1992). Igualmente, recogiendo las palabras de Fernández Enguita (1992) es tal las opiniones contrarias encontradas en esta ley, que

pocas ordenaciones de un sistema educativo habrán sido tan discutidas, criticadas y hasta vilipendiadas como la que, para España, trajo consigo la Ley General de Educación. Auspiciada por el sector tecnocrático-integrista encabezado por el Opus Dei en los últimos años de la dictadura, encontró ante sí la oposición abierta de la izquierda y de la derecha más tradicionalista, suscitando en contra suya un extraño consenso que permitiría a todos proclamar, al poco de su instauración, la idea de su fracaso. Hoy, cuando se trata ya de una ordenación en proceso de extinción, y cuando hemos tenido la ocasión de discutir durante un decenio sobre su reforma, tal vez sea posible hacer un balance más ponderado (p. 73).

Tras este análisis, se puede indicar que a grandes rasgos, a pesar de que fueron necesarias incluir algunas mejoras más en la normativa, esta cambió notoriamente la realidad educativa española contribuyendo fehacientemente a la generalización del derecho a la educación y a la igualdad de oportunidades educativas y, por ende, a la mejora del nivel educativo y cultural de la población. Estas propuestas fueron frenadas, entre otras cuestiones, por:

el creciente «déficit funcional» y las limitaciones financieras no tardaron en aparecer; agravadas, en este caso, por el *boom* demográfico de los años sesenta, la crisis económica de 1973, el nivel de expectativas creado [...] y la inicial concentración de las inversiones, con arreglo a los criterios de la citada Orden Ministerial de 1971, en los llamados «planes de urgencia» de Andalucía, Galicia, País Vasco, Canarias, Valencia, Madrid, Barcelona y Asturias, en detrimento u olvido del resto del país, así como el destino a mejoras retributivas el personal docente de buena parte de los recursos en un principio adscritos a la construcción de escuelas (Viñao, 1992, p. 52).

Con el paso del tiempo y analizándola desde la distancia, esta ley supuso un cambio certero en el panorama educativo español por su intento de acercar la educación a toda la población. A pesar de ello, tomando las palabras de Fernández-Soria y Sevilla (2021), esta ley ha sido:

Negada en su tiempo desde dentro y fuera del Régimen, y, en el nuestro, elogiada por unos en sus planteamientos pedagógicos y criticada por otros en sus propósitos políticos, [...], la LGE no ha logrado sacudirse la mancha de ser una ley emanada en el franquismo que buscó remedios en las recomendaciones internacionales y quiso responder a las exigencias del desarrollismo capitalista (p. 63).

Ante estas deficiencias, posteriormente fueron necesarias varias correcciones. Estas fueron propuestas en las Órdenes Ministeriales de 17 de diciembre de 1971 y 14 de agosto de 1975, reduciéndose así las exigencias con respecto a las necesidades de los nuevos edificios escolares en cuanto a dimensiones, espacios y calidad. Por ejemplo, según Viñao “se incrementó el índice de uso de los espacios, mientras que disminuía la superficie útil por alumno” (1992, p. 52) llegándose a construir aulas prefabricadas o aularios (edificios sin servicios complementarios). Incluso, se recurrió a la creación de turnos diferentes. Mediante estas estrategias se logró en 1975 la plena escolarización de niños y niñas con edades comprendidas entre los 6 y los 13 años, aunque bajo unas condiciones que no eran del todo óptimas.

Más tarde, en el periodo de transición, dada la situación que atravesaba el país tanto en lo económico como en lo político al estar produciéndose la democratización del Estado, la educación estaba sumida en cuestiones tales como la deficiente escolarización en los niveles obligatorios, la controversia en torno a la financiación privada o las diferencias entre la gratuidad propuesta y la realidad (Hernández Beltrán, 2002). En este contexto surgen los Pactos de la Moncloa que tuvieron lugar entre el 8 y el 27 de octubre de 1977 en los que, por un lado, se encuentra el Acuerdo sobre el programa de saneamiento y reforma educativa, y por otro, el Acuerdo sobre el programa de actuación jurídica y política. Centrándonos en el primer apartado, concretamente en el punto cuarto, en dichos pactos se establece que la política educativa se guiará mediante las siguientes premisas (Ministerio de la Presidencia, Secretaría General Técnica, 1977):

- Democratización del sistema educativo: participación de todos los sectores en la enseñanza, establecimiento de un estatuto de centros y del profesorado, búsqueda de la calidad de la enseñanza y de la homogeneización técnica entre los centros estatales y no estatales.

- Gratuidad progresiva de la enseñanza diferenciando entre centros estatales y no estatales. En el caso de los primeros se recogió mediante un Plan Extraordinario de Escolarización la dotación de 40.000 millones de pesetas para la construcción, equipamiento, gastos de funcionamiento y de docentes, cifrando en 400.000 nuevas plazas de EGB, 200.000 nuevas plazas de Educación Preescolar y 100.00 nuevas plazas para Bachillerato para el año 1978. Además, recoge que se estudiarán para el Presupuesto de 1979 las siguientes cuestiones: abaratamiento libros de texto en niveles obligatorios, redistribución de docentes, gratuidad total de servicios de comedor y transporte en caso de que fuese necesario para determinados alumnos en la enseñanza obligatoria. En los centros no estatales se realizará una revisión profunda del sistema de financiación para asegurar el control de la aplicación de los fondos públicos y si fuese conveniente, se creará un estatuto de los centros subvencionados en el que se tenga en cuenta la participación de las familias y docentes en el control de las funciones, necesidades y condiciones de los centros.
- Participación de los padres de alumnos y profesorado en el control, funcionamiento y condiciones de los centros educativos de carácter público y privado.
- Incorporación de distintas lenguas y contenidos culturales para todos los niveles educativos obligatorios según los ámbitos territoriales. Reciclaje docente.
- Colaboración entre el Gobierno y las instituciones autonómicas a medida que se vayan instaurando los diferentes regímenes y estatutos de autonomía para la realización de planes en esta materia.
- La política de inversiones se complementará con la colaboración de otros organismos de Obras Públicas y Urbanismo, Corporaciones Locales, etc. para la obtención de suelo a fin de llevar a cabo lo propuesto en puntos anteriores.
- Se adoptarán medidas para reducir los plazos en las construcciones de nuevos recursos, así como la agilización en las actuaciones administrativas.

Estos pactos, fruto del consenso entre las diferentes fuerzas políticas con representación parlamentaria, no estuvieron ajenos a las críticas. A modo de ejemplo y siguiendo a Hernández García (2010) se recogen algunas de ellas como son que la Federación Española de Religiosos de la Enseñanza entendía que los Pactos atentaban contra la educación privada al considerar que de los fondos públicos se debían beneficiar todos los ciudadanos. Por otra parte, sectores más liberales también hacían crítica de los mismos por no encontrarse de manera clara la política de obtención de los suelos, así como por la promoción del abaratamiento de los libros frente a su gratuidad o las altas ratios de

alumno/aula, superando en algunas ocasiones los 50 alumnos. Por último, a nivel político también surgieron diversas perspectivas. El grupo parlamentario de Alianza Popular mantenía que el trámite debía ser debatido en las Cortes y no de manera extraparlamentaria. Por su parte, la formación Comunista apostaba por la creación de órganos de control (Junta Central de control del Plan educativo) que permitieran el seguimiento y mejora de los Pactos de la Moncloa en los que estuvieran representados diferentes sectores (director general de Programación e Inversiones del Ministerio de Educación y Ciencia, representantes de cada uno de los partidos firmantes, centrales sindicales, etc.). En palabras de Hernández Beltrán, se trataba de

democratizar la escuela con la participación efectiva de toda la comunidad educativa, el establecimiento de un estatuto del profesorado, la ordenación racional del siempre controvertido asunto de las subvenciones a la red privada, la creación de miles de puestos de enseñanza con objeto de incorporarnos a la racionalidad educativa que imperaba en los países de nuestro entorno, la gratuidad de la enseñanza o, el reconocimiento e incorporación curricular de las singularidades regionales en el sistema educativo (2002, p. 153).

Antes de adentrarnos en la Constitución, se expone lo mostrado en el informe publicado en 1979 sobre el cumplimiento de los Pactos durante el último trimestre de 1978. En el mismo, se pone de manifiesto que los objetivos del pacto se lograron completamente en relación a la creación de puestos escolares:

Tabla 4. Comparativa entre los programas, puestos y porcentajes de los Pactos de Moncloa en 1977 según balance publicado en enero de 1979

Programa	Objetivos	Puestos adjudicados	Porcentajes
E. Preescolar	200.000	194.360	97,18
E.G.B.	400.000	403.920	100,98
B.U.P.	100.000	106.320	106,32
TOTAL . . .	700.000	704.600	100,65

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia (1979, p. 44)

Tal y como se aprecia en la siguiente figura, estos puestos tuvieron la siguiente distribución por todo el territorio español en EGB.

Figura 8. Distribución provincial de los puestos construidos en EGB durante el plan extraordinario



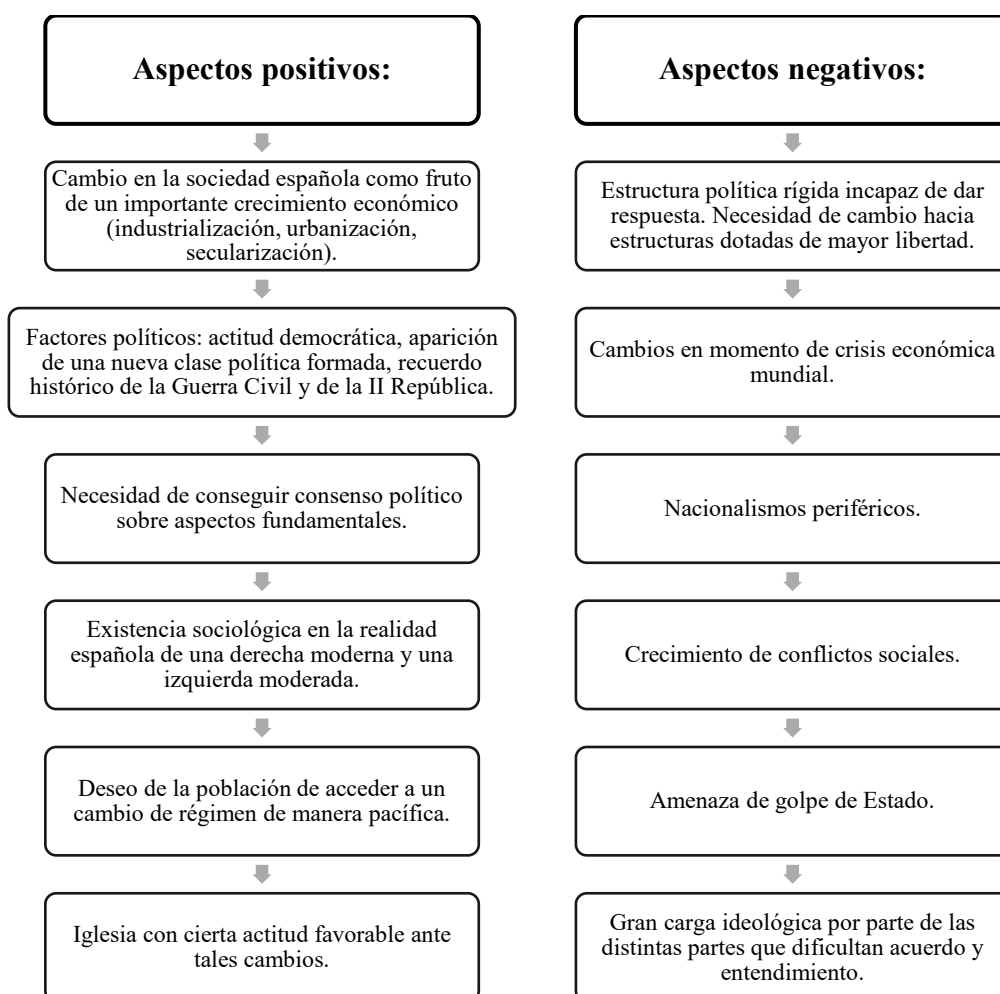
Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia (1979, p. 28)

En vísperas de la promulgación de la Constitución española de 1978, teniendo en cuenta lo descrito anteriormente, se puede esbozar cuáles eran las ideas, problemas y retos del momento. Estas se pueden sintetizar en la dificultad de armonizar la libertad con la igualdad de enseñanza, la creación de puestos escolares sin mermar la calidad, ligar la economía a la educación, atender a las demandas de los docentes en cuanto a su situación laboral, preparación inicial y permanente o la participación de la comunidad educativa en la escuela. Ello atendía a la urgente necesidad de encontrar una solución para que el nuevo texto constitucional fuera fundamentado en el consenso y sirviera como base para la legislación venidera.

Autores como Damián (1977), mantienen que esta libertad de enseñanza debe afrontar el binomio de libertad y neutralidad, atendiendo a si se deben o no y cuáles deben ser los valores o creencias a transmitir y en qué medida debe existir libertad educativa para su ejercicio. Como alternativa, este autor consideraba que para que pueda darse una educación libre hay que aceptar como premisa el pluralismo ideológico en lo referido a concepciones religiosas, morales y sociales, sin que ello implique la renuncia a pensamientos propios ni a la facultad de propagarla libremente. En el contexto escolar, se apuesta por una educación estatal neutra que atienda a la pluralidad de ideologías.

Finalmente, se puede concluir que este periodo de transición democrática estaba marcado por debates, encuentros y desencuentros que giraban en torno a los movimientos de renovación pedagógica en los que la escuela pública, gratuita, laica y de calidad debía estar presente. Igualmente, se debían erradicar las malas condiciones laborales del profesorado y los métodos inapropiados de selección para acceso a la función docente. Otras discusiones centrales giraban en torno a las enseñanzas de las lenguas vernáculas en regiones como Cataluña o País Vasco e incluso, la financiación de la red privada de enseñanza por parte del Estado o pequeños abonos, tanto en centros públicos como privados, por parte de los familiares como, por ejemplo, las cuotas de “permanencias” (Hernández Beltrán, 2008). En la siguiente figura se muestran los aspectos que favorecieron o dificultaron esta transición, tomando como referencia lo indicado por De Puéllés (2002).

Figura 9. Elementos facilitadores y obstaculizadores del proceso de transición en materia educativa



Fuente: De Puéllés, (2002, pp. 52-53)

Analizadas estas cuestiones y situados contextualmente en la transición política española, en el siguiente epígrafe se profundiza en el periodo democrático.

2. Sistema educativo español en el periodo democrático.

España se convierte en una monarquía parlamentaria en 1978 (artículo 1, Constitución española de 1978). Este hecho trajo importantes cambios para la educación en la que, aunque había una necesidad común de cambio, los caminos y fines para su desarrollo eran diferentes e incluso opuestos. Mayordomo (2002) considera que, en estos momentos de transición, los retos fundamentales eran “definir, reconocer y proteger los valores y principios básicos para la educación, y establecer un modelo para la aplicación de los mismos” (p. 20). Este modelo debía estar basado en la igualdad educativa al amparo de un marco jurídico que diera cuerpo a la educación desde su democratización.

Sin ánimo de profundizar en los dos componentes básicos, educación y democracia, puesto que se han ido trabajando a lo largo de todo el texto, se recoge el concepto de educación democrática que, en palabras de Flores-Rodríguez y Martín-Sánchez (2022), atiende a “aquella educación general, universal y gratuita, que además ha absorbido una estructura política democrática con el fin de reproducir en su seno las estructuras sociales presentes en las democracias occidentales, con una marcada tradición liberal” (p.15).

A partir de la Constitución de 1978, diversas son las leyes promulgadas a fin de satisfacer las necesidades educativas del momento dado que la situación de crisis seguía marcando el devenir de la educación. Entre los factores que influyeron se encuentra el exceso de titulados y, por tanto, de mano de obra cualificada. La economía también ocupó un lugar importante y, de nuevo, los recortes en educación aparecieron motivados por la recesión económica y la gran inflación existente. Inicialmente hubo que aportar mayores cuantías para lograr los mismos resultados que, posteriormente, terminaron por ser reducidos por el desencanto generalizado que había al no localizarse una relación estrictamente causal entre la inversión en educación y la rentabilidad económica (De Puéllles, 2004). La revolución tecnología también hizo mella en la educación al demandarle nuevas respuestas ante los nuevos retos formativos, como así lo haría el crecimiento del sector servicios. Por último, destacar otros factores de carácter social como son los cambios demográficos o las aspiraciones familiares hacia la educación de sus hijos que van a provocar, por un lado, el estancamiento o caída de la tasa demográfica y por tanto, de escolarización (provocando un superávit de puestos escolares) y, por otro lado, la

existencia de una mayor demanda educativa tanto en núcleos rurales como a temprana edad y extendida a toda la población, generándose nuevas peticiones de aprendizaje y dirigidas a una mayor calidad. Este desajuste entre las necesidades de aprendizaje y la capacidad de respuesta del sistema educativo es lo que provocan las crisis educativas (De Puéllés, 2004). Estas crisis parecen marcar el devenir de los sistemas educativos y, como indica Almedina (2010), “O discurso sobre a crise da escola é tão antigo como a própria escola [...] a ineficácia dos sistemas educativos, a fraca qualidade da escola, a ignorância dos alumnos e a deficiência dos seus resultados” (p. 233).

En los sucesivos epígrafes se realiza una división de este periodo democrático desde 1978 hasta la actualidad.

2.1 Periodo 1978-1989.

El año 1978 fue clave para la Historia de España por aprobarse la Constitución Española. En este momento, la situación de la educación presentaba una calma tensa porque, aunque había acuerdo sobre la gratuidad y obligatoriedad para la enseñanza básica, la financiación de la red privada de centros no estaba tan dilucidada. Previo a la aprobación de la Constitución se remite a la Comisión de Educación y Ciencia y se aprueba el Proyecto de Ley de Financiación de la Enseñanza Obligatoria en el que se ponen de manifiesto dos principios básicos: igualdad y libertad de enseñanza (publicado en el Boletín Oficial de las Cortes el 11 de octubre de 1978). A fin de satisfacer estos dos principios, se propone la gratuidad de la enseñanza en los niveles obligatorios a través de la denominada “ayuda a la gratuidad” (cantidad equivalente al coste del puesto escolar determinada en el primer trimestre de cada año). Esta ayuda es tanto para centros estatales como para aquellos centros privados autorizados, no pudiendo percibir por parte de las familias cantidad extra, salvo que sea para gastos impuestos y arbitrios vinculados al inmueble en el que se ubique el centro. Los gastos de manteamiento eran sufragados por parte de los Ayuntamientos (Boletín oficial de las Cortes, n.º 160, 1978).

Por su parte, en la Constitución de 1978 se regulan los aspectos básicos vinculados a la educativo, siendo de especial relevancia el artículo 27. En el mismo se establecen:

Figura 10. Artículo 27 Constitución Española de 1978



Fuente: Elaboración propia a partir de la Constitución española (1978, p. 8)

Este artículo es, para autores como De Puélles, un artículo amplio basado en el consenso, pero con posibilidad para adaptarse a cada uno de los partidos políticos que pudieran gobernar dada su flexibilidad: “se aceptaba, pues, el consenso básico, pero no el consenso político, el consenso sobre los valores básicos, pero no el consenso sobre las políticas de aplicación” (2012a, p. 28). Este hecho se aprecia a través de la importante nómina de leyes educativas que han tenido lugar hasta la actualidad.

Además de este artículo, la educación está presente en la Constitución a través de sus diferentes títulos, capítulos y artículos. En el Capítulo Segundo del Título I, se establece que todos los españoles son iguales ante la ley (artículo 14), se garantiza la libertad ideológica, religiosa y de culto (artículo 16) y la expresión de ideas, pensamientos y opiniones, así como la producción y creación literaria, científica, artística o técnica y la libertad de cátedra (artículo 20). En el Capítulo Tercero del Título I, se garantiza la formación y readaptación de profesionales (artículo 40), los poderes públicos fomentarán la educación sanitaria, la educación física y el deporte (artículo 43) y los mismos deberán promover y tutelar el acceso a la cultura, al ser este un derecho de todos, así como el fomento de la ciencia y la investigación científica-técnica (artículo 44). En el Título IV, en el artículo 103, se indica que la Administración Pública actúa con objetividad y de acuerdo a los principios de eficacia, descentralización, coordinación, etc., creando órganos de acuerdo a las leyes. La educación no es ajena a ello y, como se comprueba posteriormente, son diversos los órganos existentes en su regulación. En el Título VIII,

capítulo primero, la Constitución reconoce que todos los españoles cuentan con los mismos derechos y obligaciones en todo el territorio español (artículo 139). Asimismo, en lo referido a las competencias que adquieren el Estado y las diferentes Comunidades Autónomas en materia educativa, se indica en el capítulo tercero que las Comunidades Autónomas pueden asumir competencias relacionadas con la gestión de museos, bibliotecas y conservatorios de música, así como el fomento de la cultura, de la investigación y de la enseñanza de la lengua de la Comunidad Autónoma en caso de que hubiera (artículo 148: 1.15 y 1.17). Por su parte, el Estado tiene competencia exclusiva en el fomento de la investigación científica y técnica, la defensa del patrimonio cultural, artístico, etc., así como la regulación de las condiciones para la obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales (artículo 149). De esta manera, en este artículo se reconoce la posibilidad de que las diferentes Comunidades Autónomas, a través de sus Estatutos, asuman las competencias en materia educativa y en caso de no haberlas asumido, el Estado se encargará de su gestión. Por último, en el artículo 150 se establece que “El Estado podrá dictar leyes que establezcan los principios necesarios para armonizar las disposiciones normativas de las Comunidades Autónomas, aun en el caso de materias atribuidas a la competencia de éstas, cuando así lo exija el interés general” (Constitución Española, 1978, p. 33). En este plano se sitúa la educación, ya que partiendo de un corpus legislativo a nivel nacional, posteriormente cada una de las Comunidades Autónomas promulga su legislación correspondiente.

Finalmente, para sintetizar los aspectos principales de la Constitución, se toma lo indicado por Capitán Díaz (2000):

- Denominación de una escuela democrática (superándose la escuela única republicana laica o la escuela única nacional católica) en la que se logre la formación integral de las personas basándose en los derechos de igualdad ante la educación, así como desde la libertad de enseñanza (elección de centros, libertad de cátedra, libertad para la creación de centros).
- Obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza básica.
- Derecho a recibir formación religiosa y moral de acuerdo a las convicciones del alumnado y sus familias.
- Reconocimiento de entidad y legitimidad (académica y administrativa) de los centros no estatales siempre que se respeten los principios constitucionales.
- Reconocimiento de autonomía universitaria.

Ante ello, con sus luces y sombras, se reconoce que la Constitución Española supone una base de partida importante sobre la que cimentar el sistema educativo de años posteriores. En esos momentos, lo que se buscaba en el ámbito educativo era una mejora en cuanto a su extensión, es decir, que la población pudiera ejercer su derecho a la educación, pero también que la misma fuese de calidad. Para ello era imprescindible contar con la ayuda de los poderes públicos (Estado, Comunidades Autónomas y otras administraciones), así como de la sociedad (alumnado, profesorado, familia, etc.) al entenderse “la educación como “servicio público” (democratización como equilibrio efectivo de derechos y obligaciones y como autonomía relativa del sistema educativo)” (Capitán Díaz, 2000, p. 292). Al fin y al cabo, lo pretendido era “constitucionalizar la educación” (Escolano, 2002, p. 219), aunque para ello durante un amplio tiempo se mantuvo lo prescrito en la ley educativa de 1970.

En 1979 suceden cambios a nivel organizativo al aprobarse los Estatutos vasco y catalán, pasando la gestión de la enseñanza y regulación a manos de las Comunidades Autónomas, sucediéndose paulatinamente una descentralización política y administrativa con la incorporación posterior del resto de CC.AA. No obstante, el Estado siguió teniendo presencia en materia educativa como se ha mantenido hasta nuestros días.

Más tarde, en 1980 se promulga la Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de centros Escolares (LOECE). En ella se buscaba un desarrollo más tangible del artículo 27 de la recién estrenada Constitución Española de 1978 a fin de perfilar de manera general la autonomía de los centros, la participación escolar, la libertad de enseñanza, etc. También denominada como Estatuto de Centros Escolares, perseguía dotar de normativa concreta a los centros de nivel no universitario en lo relacionado con los derechos del alumnado, libertad de enseñanza, establecimiento de centros privados, etc. Un año más tarde, ante los debates suscitados, el Tribunal Constitucional emite sentencia en la que se reconoce: libertad de enseñanza en cuanto a libertad de creación de centros docentes, de cátedra y elección de la formación religioso-moral, libertad de creación de centros entendida también como derecho a dotar de ideario concreto que debe casar con la libertad de cátedra y, por último, la participación de los representantes de la comunidad educativa en la gestión y control de centros financiados con fondos públicos (Escolano, 2002). Para Hernández Beltrán (2008), esta ley fue “una norma que suponía en algunos aspectos una interpretación unilateral del mandato constitucional en materia de libertades y derechos en educación” (p. 88). En ese mismo año, a inicios del curso

escolar 1980-1981, se publica el Real Decreto-Ley 7/1980, de 29 de agosto, de medidas urgentes para la iniciación del curso escolar 1980-1981, ampliación de plantillas de Cuerpos docentes y concesión de suplementos de crédito para ayudas de enseñanza y contratación de personal docente y auxiliar. El mismo suscitó debates por considerarse que, aunque algunas de las propuestas eran válidas, como por ejemplo la ampliación del número de docentes, la formas no eran las apropiadas o incluso, la financiación de las escuelas privadas presentaba ciertas irregularidades. Estas cuestiones abocaron al fracaso a este Real Decreto-Ley, siendo derogado por la Ley 21/1981, de 6 de julio, sobre medidas urgentes en materia educativa, en la que se regulan cuestiones como las plantillas docentes y su acceso o la financiación de la Formación Profesional (BOE n.º 165, 1981).

En tercer lugar, en relación a los estudios universitarios, cabe destacar la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU) que considera la Educación Superior como un servicio público acuñado a la Universidad y desarrollado mediante la docencia, el estudio y la investigación. En esta ley se crea el Consejo Social (encargado de garantizar la participación de los diferentes agentes sociales en su gobierno) y el Consejo de Universidades (orientado a la ordenación, coordinación y planificación), a la par que se fomenta una estructura Departamental. El papel del profesorado y del alumnado es clave para que germine el pensamiento libre y crítico, favoreciendo que la Universidad sea un “instrumento eficaz de transformación social, al servicio de la libertad, la igualdad y el progreso social para hacer posible una realización más plena de la dignidad humana” (BOE n.º 209, 1983, p. 24034). Con este ideario, nace esta ley que, a grandes rasgos, presenta tres elementos clave: autonomía de la Universidad de acuerdo al nuevo espíritu constitucional de las Comunidades Autónomas, la creación del Órgano de participación denominado Consejo Social y la Universidad al servicio de las demandas de desarrollo cultural, social y económico de la sociedad española desde la docencia y la investigación (Capitán Díaz, 1994).

Posteriormente, la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) es una ley cuya intención era desarrollar el derecho a la educación para todos y todas, de hecho, comienza su preámbulo justificando que la extensión de la educación básica hasta alcanzar a todos los ciudadanos es síntoma de progreso de las sociedades modernas, siendo condición de bienestar social, prosperidad material y soporte de las libertades individuales en una sociedad democrática (BOE n.º 159, 1985). El derecho a la educación, es un derecho básico y como tal es matizado y materializado

en esta ley a través de los artículos de la Constitución, especialmente del artículo 27, llegando a afirmar que:

Se impone una nueva norma que desarrolle cabal y armónicamente los principios que, en materia de educación contiene la Constitución española, respetando tanto su tenor literal como el espíritu que presidió su redacción y que garantice al mismo tiempo el pluralismo educativo y la equidad (BOE n.º 159, 1985, p. 21015).

Sin duda, es una ley que ha vertebrado el sistema educativo español y que, a día de hoy con sus modificaciones para adaptarse a la realidad cambiante, sigue vigente. Como contrapartida, se puede indicar que los aspectos “más polémicos de la misma fueron la financiación, la religión y el recorte de materias artísticas” (San Román, 2013). Esta ley regula además dos aspectos fundamentales para la organización de la enseñanza: el establecimiento de una red de centros públicos y privados concertados, y la participación en el control y gestión de la educación por parte de la comunidad educativa a través de los Consejos Escolares, Claustros de Profesores, así como la creación del Consejo Escolar del Estado y un Consejo Escolar en las distintas Comunidades Autónomas.

En 1987, el Proyecto para la reforma de la enseñanza venía a sancionar la necesidad de fomentar una reforma en el sistema educativo que se orientase a: extensión de la oferta escolar a zonas de mayor expansión poblacional, puesta en marcha de programas de becas en niveles postobligatorios para familias con rentas bajas, acciones encaminadas a la educación compensatoria para alumnado con edades entre 14 a 16 años que no habían logrado finalizar sus estudios, integración de alumnado con discapacidad en centros ordinarios, fomento de planes para la Educación de Adultos (alfabetización, formación cultural y profesional) y mejoras para favorecer la calidad educativa, como es por ejemplo, disminuir ratios docentes-alumnos, etc. (Escolano, 2002).

Otro documento a mencionar es el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo de 1989, el cual es un intento más de favorecer el buen funcionamiento del sistema educativo español. En el texto se justifica la necesidad de realizar una reforma debido a que la anterior se había producido casi dos décadas atrás y, al igual que el resto de países europeos, en España se había producido importantes cambios a los que la educación debía hacer frente. Además, la integración española en instituciones europeas exigía no solo atención al ámbito nacional, sino también al internacional en cuanto a la amplitud de los estudios, titulaciones, etc., el avance científico y desarrollo tecnológico, mayor demanda de educación, entre otras. Para facilitar el cambio, se propusieron los documentos de 1987 (*Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para el debate*) y 1988 (*Proyecto*

para la reforma de la educación técnico profesional. Propuesta para debate). Estos textos eran fruto de la participación de los distintos sectores implicados y sendos debates y, tras casi dos años, se publicó el Libro Blanco con la propuesta definitiva del Ministerio de Educación y Ciencia (1989), cuyo plazo de desarrollo era de una década. Entre las principales propuestas, a través de sus cinco apartados (el sistema educativo español y su reforma, la nueva configuración del sistema educativo, factores y procesos del sistema educativo, planificación de la reforma y memoria económica), se dibujan los siguientes objetivos:

1. Cubrir el 100% de la demanda de puestos escolares para los alumnos de 3 a 6 años.
2. Mejorar la enseñanza de la educación física, la educación musical y la lengua extranjera en el nivel de Educación Primaria, incorporando profesores especialistas en cada una de estas áreas.
3. Organizar una etapa de Educación Secundaria Obligatoria de cuatro años (12-16), de acuerdo con los criterios de comprensividad, autonomía de los centros y optatividad progresiva.
4. Ampliar las modalidades de Bachillerato, con la inclusión en cada una de ellas de un mayor número de materias optativas, garantizando que todos los institutos incluyan la oferta necesaria para que los alumnos puedan acceder a cualquier estudio universitario.
5. Incorporar la Formación Profesional de base en la Educación Secundaria; organizar una amplia oferta de módulos profesionales para impartir una Formación Profesional específica a los alumnos que accedan a ellos. Estos módulos profesionales deberán ser diseñados en colaboración con los agentes sociales, se adaptarán a las necesidades productivas del entorno en el que se oferten, y a ellos podrán acceder también trabajadores en busca de una nueva cualificación profesional.
6. Garantizar una adecuada orientación educativa y profesional a los alumnos de Educación Secundaria a través de la generalización de los departamentos psicopedagógicos y de la orientación en los correspondientes centros, así como de la ampliación de los equipos multiprofesionales de cada distrito educativo.
7. Mejorar la gestión de los recursos educativos, que no está reñida con la necesaria coordinación del sistema, mediante una organización en donde las necesidades y los servicios se planifiquen en el marco de un distrito educativo y dotando a los centros de una mayor autonomía (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989, p. 279).

A partir de los mismos, las propuestas que se plantean son las siguientes: a) ampliar la educación básica: obligatoria y gratuita hasta los 16 años. Edad coincidente con la edad legal de incorporación al trabajo y con lo establecido en el resto de países europeos, se propone que la educación gratuita y obligatoria sea de 10 años en total (6 a los 16 años); b) reordenación del sistema educativo mediante las siguientes etapas: Educación Infantil (hasta 6 años), Educación Primaria (6 a 12 años), Educación Secundaria Obligatoria (12

a 16 años), Bachillerato (16 a 18 años) y Formación Profesional que, organizada en módulos profesionales, se podrá acceder tras la Educación Secundaria Obligatoria o al finalizar Bachillerato; c) búsqueda de la calidad educativa mirando tanto dentro como fuera de la escuela, vinculando la mejora a lo colectivo y a los avances que se producen en su entorno; d) propuesta del Diseño Curricular Base para las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria de acuerdo a la nueva normativa; e) renovación metodología y de los contenidos; f) atención a las necesidades especiales de los alumnos recogida en la Ley 7 de abril de 1982 de Integración Social del Minusválido, cuyos principios son la normalización, integración escolar, sectorización (acercar los servicios) e individualización. En el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de 1985 se procura la integración del alumnado con necesidades educativas especiales en el sistema ordinario a través de la dotación de servicios, la creación de una red de centros de Educación Especial y su coordinación con los recursos ordinarios tanto en la atención temprana como a lo largo de su escolarización. Además, no se pretende solo la integración de este alumnado, sino también se busca el desarrollo de la Educación Compensatoria para responder al principio de igualdad de oportunidades atendiendo a las desigualdades de tipo social, económicas, geográficas o culturales mediante adaptaciones y apoyos, marcando incluso zonas de acción educativa preferente; g) recogida de aspectos fundamentales del Libro Blanco de la Educación de Adultos de 1981, llevando a cabo, entre otras acciones, el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional, creación de convenios entre diferentes Ministerios, etc.

Entre ambos Libros Blancos (1969 y 1989) se pretende una mejora de la calidad educativa, pero si se establece una breve comparativa, se puede concluir que el primero se orienta a la mejora en lo cuantitativo, a través de expansión de la educación a toda la población y mayores ofertas educativas, frente al segundo que apuesta por una búsqueda de la calidad mediante la modificación de contenidos, metodologías, etc.

2.2 Sistema educativo español. Periodo 1990-2005.

En los años noventa se sigue con la reestructuración escolar fruto de las reformas dadas en el panorama internacional, de las necesidades y cambios surgidos. Aunque, siguiendo las palabras de De Puéllles (2004), hay una variación de tendencia en la que se pasa de grandes reformas a micro reformas en las que se busca realizar reestructuraciones internas de la escuela, basadas en la gestión del centro como medio para la producción de

innovaciones en las que el discente es sujeto activo de su aprendizaje y el papel del docente es de guía. Partiendo de estos cambios, se podrá formular una política de reformas de mayor calado desde las diferentes Administraciones.

En el contexto español se inicia este periodo con una ley educativa de gran peso para el sistema educativo contemporáneo, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación general del Sistema Educativo (LOGSE). En la misma se amplió la educación básica, se reorganizó el sistema educativo estableciendo diferentes etapas, se reformó la Formación Profesional y se trató de dotar de mayor calidad al sistema educativo a través de la formación del profesorado, la participación activa de los diferentes agentes de la comunidad o la creación del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, a fin de realizar una evaluación general del sistema educativo.

La LOGSE nace con la intención de adecuar el sistema educativo español a las demandas de la sociedad española, además de tratar de asemejarse a los países del entorno. Para ello, era preciso una nueva política educativa que diera respuesta tanto a las necesidades de los individuos como de las sociedades, poniendo el foco de atención en el desarrollo de la capacidad ciudadana para el ejercicio crítico y democrático de la libertad, la tolerancia y la solidaridad, todo ello en una sociedad plural encaminada hacia una educación percibida desde la perspectiva de derecho social básico. A ello, se debe sumar el horizonte que se estaba perfilando desde Europa. En este sentido, la LOGSE matizaba que:

los países con los que tratamos de construir el proyecto europeo, que ofrecerá una nueva dimensión a nuestra juventud de hoy, conceden una gran relevancia a la educación y a la formación, tratando de adaptarlas a la apertura del espacio individual, político, cultural y productivo, a la mayor rapidez y complejidad de los cambios de todo, tipo, propiciando su prestación más prolongada a mayor número de ciudadanos, promoviendo las mejoras necesarias para garantizar su calidad. Poniendo en marcha, por tanto, procesos de reforma de sus respectivos sistemas (BOE n.º 38, 1990, p. 28927)

Ante ello, España no podía mantenerse aislada. Esta nueva sociedad se configura como una sociedad del saber, teniendo como apoyo no solo a la escuela, sino otras instancias sociales que procuren la trasmisión y generación de conocimientos desde lo crítico y dándoles un sentido personal y moral a fin de fomentar una educación de calidad. Además, desde esta ley se considera vital la formación permanente del profesorado, considerándolo tanto un derecho como una obligación de los docentes, pero también como una responsabilidad de las Administraciones Educativas.

Las enseñanzas se distribuyeron modificando lo anteriormente dispuesto en la LGE. Las enseñanzas básicas obligatorias tendrán una duración hasta los 16 años, ampliándose por tanto en dos años más. Estas enseñanzas se encuentran divididas en enseñanzas de régimen general, especiales y de personas adultas. En las primeras están la Educación Infantil, cuyo objetivo era el desarrollo del alumnado en lo físico, intelectual, afectivo, social y moral. Es una etapa voluntaria dividida en dos ciclos: de 0 a 3 años y hasta los 6 años. A continuación, se pasaba a la Educación Primaria (obligatoria), su objetivo era proporcionar al alumnado una educación básica común orientada hacia el aprendizaje de elementos culturales básicos, expresión oral, lectura, escritura, cálculo y desarrollo progresivo de la autonomía. Constaba de seis cursos, divididos en ciclos de dos años. Una vez superada la Educación Primaria, la siguiente etapa era la Educación Secundaria, dividida en obligatoria con una duración de 4 años (12-16 años) y postobligatoria, configurada por el Bachillerato o la Formación Profesional de Grado Medio, ambas con una duración de dos años. Los objetivos fundamentales de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) eran la transmisión de elementos básicos de la cultura y formar al alumnado para la vida activa o para la incorporación a la Formación Profesional de Grado Medio o Bachillerato. El Bachillerato se constituía como una etapa que dotaba al alumnado de madurez, tanto intelectual como humana, a la par que se favorecía la adquisición de conocimientos y habilidades que les permita desempeñar sus funciones sociales. Era una etapa que preparaba para los estudios universitarios y la Formación Profesional de Grado Superior. La Formación Profesional cualificaba para el desempeño de las distintas profesiones a través de una formación polivalente constituida por diferentes módulos. Dentro de estas enseñanzas de régimen general se encuentran incluidas la de Educación Especial, puesto que la atención al alumnado con necesidades educativas especiales estaba basada en la normalización y la integración escolar.

En cuanto a las enseñanzas de régimen especial, sus finalidades eran la de facilitar una formación artística, formación de idiomas y cualificar a futuros profesionales de la música, danza, arte dramático, artes plásticas y el diseño. En las enseñanzas de idiomas se promovía el conocimiento de idiomas europeos y de lenguas cooficiales del Estado. Se organizan en grados dependiendo de la naturaleza de los estudios, por ejemplo, las enseñanzas de música y danza se estructuran en tres grados que van desde el elemental (cuatro años de duración), el medio (tres ciclos de dos cursos) hasta el superior (un ciclo que se determinará según las enseñanzas a cursar). Por último, a fin de satisfacer las

demandas de formación de las personas adultas, bien sea para adquirir, complementar o actualizar competencias, se dispone que las Administraciones Educativas promoverán acciones de autoaprendizaje, enseñanza presencial y a distancia.

En palabras de San Román (2013), la LOGSE supuso un cambio de perspectiva, es decir, generó la transformación de un currículum cerrado a otro abierto, modificaciones en las metodologías para el fomento del espíritu crítico, mayores mecanismos de control (proyecto curricular, proyecto de centro, etc.), aunque aumentó la burocratización del sistema educativo.

En la propia ley se asume que es fruto de una reforma, pero sin ser considerada ni el principio ni el fin de la misma, sino como un proceso de remodelación continuo en el que incluir mejoras alejándose de perspectivas que consideran las leyes como “actos paradigmáticos en los que se resolvían las propias transformaciones de la realidad” (BOE n.º 238, 1990, p. 28929).

En 1992, a nivel europeo, cabe destacar el Tratado de la Unión Europea (92/C 191/01), conocido popularmente como Tratado de Maastricht. En su capítulo tercero, *Educación, formación profesional y juventud*, se pone de manifiesto que la Comunidad debe contribuir al desarrollo de una educación de calidad, fomentando la cooperación interestatal mediante diversas acciones como el intercambio de información y experiencias sobre los sistemas educativos, favorecer la movilidad docente y estudiantil, promover cooperación entre centros, la promoción del aprendizaje y difusión de las lenguas de los estados miembros. La formación profesional ocupa un lugar clave como medio para la adaptación a las transformaciones industriales, la inserción y reinserción profesional en el mercado de trabajo o la colaboración entre centros y empresas. Asimismo, la cooperación también se vislumbra hacia terceros países y organizaciones internacionales competentes en materia educativa. En 2002, en el Tratado 2002C 325/01 se ratifica lo indicado en el anterior y se pone énfasis en que los servicios de educación serán competencia compartida entre la Comunidad y los Estados miembros con el fin de alcanzar un mayor desarrollo del nivel de conocimientos para la población a través del acceso y de la educación permanente.

En 1994, la Comisión Europea plantea una serie de retos y pistas para el siglo XXI, nuevamente mediante un Libro Blanco, en el que se pone de manifiesto la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida como uno de los pilares para la construcción de

sistemas de empleo adecuados a las nuevas necesidades y demandas. De esta forma, orientan a los gobiernos hacia una mayor inversión en educación para favorecer el crecimiento. Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) también ocupan un lugar importante en este Libro Blanco, otorgándoles la responsabilidad de estar al servicio de la educación y la formación.

La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG), fue una ley con vigencia hasta 2006 y nacida con la intención de fomentar la participación y autonomía de la comunidad educativa en la vida de los centros, como sinónimo de calidad y mejora en la enseñanza. En este sentido, se podría considerar como una ley que pretendía orientar y armonizar aspectos diversos como la calidad y la democracia, la autonomía y el control, y la igualdad y profesionalidad (Escolano, 2002). Para ello, trató de matizar aspectos de la ley anterior en cuanto a la participación, evaluación y gobierno de los centros escolares para favorecer tanto la equidad como la calidad, tan demandada en esos momentos, e incluir otros como la creación de Consejos Escolares por parte de las Administraciones Educativas (artículo 4, título I, capítulo I), la implantación de comisiones dependientes del Consejo Escolar (artículo 13, título II, capítulo I) o la creación del Cuerpo de Inspectores de educación (artículo 37, título IV, capítulo único; título II, capítulo I).

A finales de ese mismo año, la Comisión de las Comunidades Europeas publica el Libro Blanco sobre la educación y la formación *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Los objetivos estaban marcados por tres aspectos clave, denominados *choques motores*: la difusión masiva de las TIC, la presión del mercado mundial y la renovación científica y técnica. Se trataba de lograr la construcción de una sociedad cognitiva en la que la participación fuese el eje central. Para la sociedad europea la educación era clave para la afrontar este periodo de transición:

esta era de transformación es una oportunidad histórica para Europa, porque estos periodos de cambio, en los cuales una sociedad origina la que le ha de suceder, son los únicos propios para reformas profundas que permitan evitar cambios brutales. El aumento de los intercambios a través del mundo, los descubrimientos científicos y las nuevas tecnologías abren, de hecho, nuevas potencialidades de desarrollo y de progreso (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995, p. 50).

Un año más tarde, se publica el informe *La Educación encierra un tesoro* por parte de la Comisión Internacional con Delors como presidente. En el mismo se ponía de manifiesto el poder que la educación tiene para favorecer el desarrollo humano en general,

entendiéndose tanto desde el plano individual como colectivo de una sociedad. Este elemento se justifica por el momento de crisis que estaban atravesando las políticas de educación y por su escasa atención en comparación a otros factores, por el siglo tan turbulento en el mapa político que estaba a punto de terminar, así como por las esperanzas de cambio para el siglo XXI. En el Informe se desarrolló todo un compendio de ideas en las que de nuevo se manifiesta la importancia de involucrar a toda la comunidad educativa en esta tarea, realizándose una descentralización en la que los centros tengan mayor responsabilidad, pero sin obviar lo global, es decir, generar sinergias entre lo local y lo global, acuñando el término *aldea planetaria*. La educación, entendida en su sentido amplio y a lo largo de la vida se apoya en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser.

En 1997 se realiza un pacto entre diferentes entidades implicadas en la educación a fin de lograr un acuerdo que diera respuesta a los retos existentes. El acuerdo buscado era desde la armonía y la estabilidad política que necesitaba el sistema educativo español ante las reformas esbozadas en la LOGSE y siendo el Estado el garante de poner en marcha los recursos necesarios para garantizar la equidad y la calidad educativa. Finalmente, este documento, *Declaración conjunta en favor de la educación*, fue papel mojado y aunque tuvo eco en la sociedad e incluso a nivel político, no fue así a nivel legal. Entre sus propuestas se encontraban una mayor financiación, concretamente, destinar el 6% del PIB a la educación y que hubiese coordinación entre las Administraciones Educativas de cara a una financiación equitativa de la educación en todas las Comunidades Autónomas.

En 2001 vio la luz la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Su finalidad era dotar al sistema universitario de un marco normativo para un mejor desarrollo y cohesión mediante la acción de la Administración General del Estado. Entre las propuestas se registran el incremento en la autonomía de las Universidades, generar sinergias y vínculos entre la Universidad y la sociedad, establecer las diferentes competencias entre las Universidades, Comunidades Autónomas y la Administración General del Estado y mejorar la calidad de estas enseñanzas.

En 2002 tienen lugar dos hitos importantes: a) Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional; b) Ley Orgánica 10/2002, de 26 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). La primera de ellas tenía como objetivo la ordenación de la Formación Profesional. En la misma se crea el Sistema Nacional de

Cualificaciones y Formación Profesional, el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (oficial y común para el territorio español) y un Catálogo Modular de Formación Profesional. Entre las funciones del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional están la coordinación de la acreditación y certificación de las competencias y cualificaciones profesionales, la orientación y formación profesional y para el empleo, la evaluación y mejora de la calidad del propio Sistema y la coordinación entre las distintas Administraciones Públicas implicadas.

En cuanto a la Ley Orgánica de Calidad de la Educación, su vida fue corta al entrar en vigor a inicios del 2003 y ser derogada en 2006, no llegó a aplicarse. El objetivo de la ley era el logro de una educación de calidad al otorgarle la consideración de un “instrumento imprescindible para un mejor ejercicio de la libertad individual, para la realización personal, para el logro de cotas más elevadas de progreso social y económico y para conciliar, en fin, el bienestar individual y el bienestar social” (BOE n.º 307, 2002, p. 45188). Entre sus propuestas estaban la redefinición de la estructura del sistema educativo, en su caso, la consideración de la Educación Infantil como etapa voluntaria y gratuita, la modificación de la denominación de las áreas de conocimiento de la Educación Primaria, el establecimiento de una prueba de evaluación de carácter general en la Educación Secundaria Obligatoria (evaluar el grado de consecución de los objetivos e informar tanto al alumnado, familias como a los centros y Administraciones Educativas), establecimiento de itinerarios en los últimos cursos de la ESO, creación de los programas de iniciación profesional, realización de una prueba general en Bachillerato para poder obtener el título de esta etapa, atención a alumnado con necesidades educativas especiales, regulación de las enseñanzas especializadas de idiomas en tres niveles, atención a la formación de los docentes a lo largo del tiempo, organización y dirección de los centros dotándoles de mayor autonomía, y establecimiento de órganos de gobierno y de participación en el control y gestión de los centros de acuerdo a las competencias y funciones atribuidas.

En este año de cambio político, el Ministerio de Educación y Ciencia (2004) publica un documento en el que se reflexiona sobre la situación de la educación, los retos y problemas a los que se enfrenta el sistema educativo español a fin de fomentar el debate entre todos los agentes implicados. Se pretendía un coloquio para que la futura ley de educación fuese fruto del consenso entre las diferentes partes. El foco de atención estaba puesto en factores como la calidad educativa, la igualdad de oportunidades, la mejora en

las diferentes etapas, el aprendizaje de lenguas extranjeras y TIC desde edades tempranas, la educación en valores, ciudadanía activa y democrática, el papel del docente y su formación o la participación activa de la comunidad educativa en la educación.

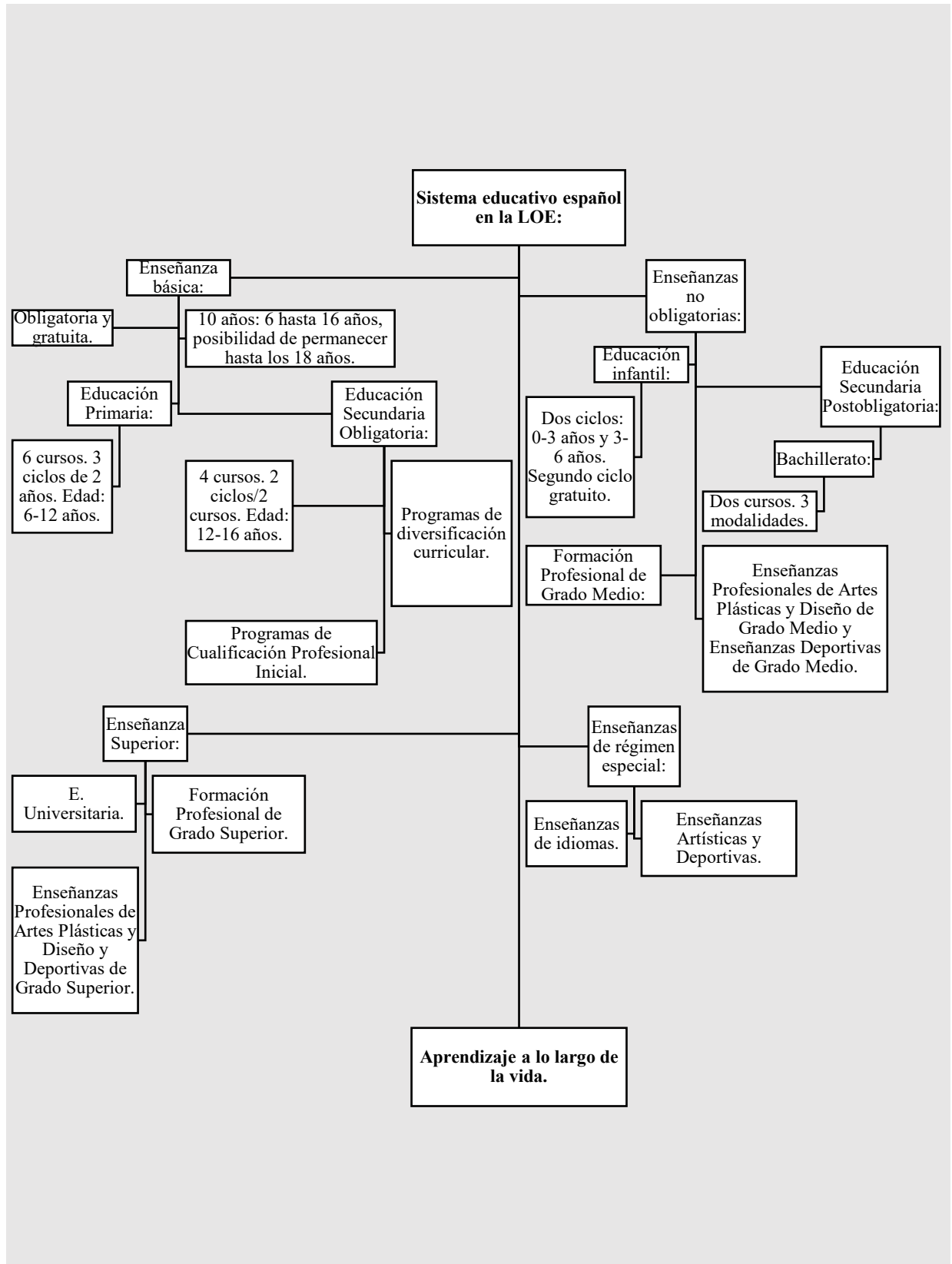
Durante este periodo, con cambios a nivel político y momentos de disensos, la LOGSE siguió estando presente, aunque las orientaciones políticas se vislumbraron en la manera de gestionar los aspectos concernientes a la educación, no tanto estructurales, sino de carácter curricular. Si algo hay que destacar de esta etapa es que se logró la plena escolarización del alumnado en la educación obligatoria, mejoró la continuidad de altas cotas de alumnado hacia estudios postobligatorios y creció el número de centros educativos de carácter estatal. La formación del profesorado tampoco fue ajena a cambios, por ejemplo, en 1984 se comenzó a configurar una red de Centros de Profesores a fin de ofrecer perfeccionamiento docente mediante la difusión de innovaciones y la renovación pedagógica. Para Escolano (2002), este tiempo supone la “entrada definitiva del sistema en la dinámica de la educación de masas” (p. 268), cuyos cambios se manifestaron en la manera de entender la educación debido, entre otros motivos, a variaciones en los actores, perfil de los nuevos docentes o cambios en las expectativas sociales. En definitiva, surge una nueva cultura educativa.

2.3 Sistema educativo español. Periodo 2006-2012.

Se abre esta etapa recogiendo esas intenciones de consenso y debate en torno a la nueva ley en la que se estaba trabajando: la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. La misma entraba en vigor el 24 de mayo de 2006 y a día de hoy sigue vigente con las modificaciones que se analizan en los epígrafes siguientes. Fruto del debate generado, la propia ley recoge que se extrajeron tres principios fundamentales para su articulación: a) dotar al sistema educativo de calidad para todos y en todos los niveles educativos bajo la perspectiva de igualdad; b) colaboración de toda la comunidad educativa para el logro del primer principio; c) aproximación a los principios emanados de la Unión Europea y la UNESCO. Ante ello, se establecen una serie de axiomas en los que se pone de manifiesto que la educación debe ser de calidad, equitativa, debe fomentar la ciudadanía democrática, la solidaridad, el respeto y la justicia. La ordenación de las enseñanzas establece que la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria son las enseñanzas que presentan un carácter básico, obligatorio y gratuito, aunque la educación ha de ser a lo largo de la vida. En ellas tiene lugar una educación común, pero

considerando la diversidad mediante medidas organizativas y curriculares. El sistema educativo está vertebrado por diversas enseñanzas, tal y como se muestra en esta figura.

Figura 11. El sistema educativo español en la LOE



La Educación Infantil se convierte en una etapa única, organizada en dos ciclos y se proponen estrategias para garantizar la gratuidad del segundo ciclo. Su objetivo general se vincula hacia el logro del desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños. Los contenidos serán establecidos por las Administraciones Educativas.

La Educación Primaria se extiende desde los seis hasta los doce años con seis cursos divididos en tres ciclos (dos años cada uno). Su objetivo se orienta a afianzar el desarrollo personal, el bienestar, y adquirir habilidades culturales y sociales básicas. Las materias a cursar son: Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Educación Artística, Educación Física, Lengua Castellana y Literatura (y Lengua Cooficial y Literatura), Lengua Extranjera y Matemáticas, Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (a cursar en uno de los cursos del tercer ciclo) e incluso se puede añadir una segunda lengua extranjera en el tercer ciclo. Esta etapa contará con una evaluación de diagnóstico de las competencias alcanzadas al finalizar el segundo ciclo y se emitirá un informe al terminar la etapa para facilitar la transición a la Educación Secundaria.

En la Educación Secundaria Obligatoria también habrá una prueba al finalizar el segundo curso y se establece que durante los tres primeros cursos las enseñanzas tengan un carácter más general y que el cuarto sea más orientador, tanto para el acceso a Bachillerato, a la Formación Profesional o la incorporación al mundo laboral. En esta etapa existirán Programas de diversificación curricular para aquellos alumnos que presenten dificultades especiales de aprendizaje a partir del tercer curso, así como Programas de Cualificación Profesional Inicial para aquellos alumnos mayores de 16 años que no hayan obtenido el título en ESO, pudiendo incorporarse alumnado de 15 años según los casos. Entre sus objetivos principales se encuentran que el alumnado adquiera elementos básicos de la cultura: humanístico, artístico, científico y tecnológico; consolidar hábitos de estudio y trabajo; prepararlos para estudios posteriores o acceso al mundo laboral y formarles en sus derechos y obligaciones como ciudadanos y ciudadanas. En los tres primeros años se cursarán las siguientes materias: Ciencias de la Naturaleza, Educación Física, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura (y Lengua Cooficial y Literatura), Lengua Extranjera, Matemáticas, Educación Plástica y Visual, Música y Tecnología. En uno de estos tres primeros años el alumnado cursará Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. En tercero, la asignatura de Ciencias de la Naturaleza podrá desdoblarse en Biología-Geología y Física-Química. Además, habrá una serie de materias optativas para estos cursos como son una Segunda Lengua

Extranjera y Cultura Clásica. En el cuarto curso las materias comunes para todo el alumnado son Educación Física, Educación Ético-Cívica, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura (y Lengua Cooficial y Literatura), Matemáticas y Primera Lengua Extranjera y tres materias a elegir entre las siguientes: Biología y Geología, Educación Plástica y Visual, Física y Química, Informática, Latín, Música, Segunda Lengua Extranjera y Tecnología. Al finalizar la etapa se obtiene el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria o un Certificado de Escolaridad para aquellos alumnos que no lo logren.

El Bachillerato está compuesto por dos cursos y tiene tres modalidades: Artes; Ciencias y Tecnologías; Humanidades y Ciencias Sociales. Está organizado en materias comunes y en optativas. Las materias comunes son Educación Física, Ciencias para el Mundo Contemporáneo, Filosofía y Ciudadanía, Historia de la Filosofía, Historia de España, Lengua Castellana y Literatura (y Lengua Cooficial) y Lengua Extranjera. Las materias optativas son establecidas por las Administraciones Educativas y concretadas por los centros en el proyecto educativo. El objetivo de estas enseñanzas era que el alumnado adquiriera una formación integral que les permitiera un desarrollo intelectual y humano óptimo.

La Formación Profesional se orientaba hacia la capacitación del alumnado para el desarrollo de diversas profesiones de manera cualificada, favoreciendo el acceso al empleo, así como la participación activa en la sociedad. Estas enseñanzas están compuestas por la formación en el sistema educativo y por otras de naturaleza externa, tales como la formación en empresa. La Formación Profesional reglada se encuentra distribuida en ciclos formativos de Grado Medio y Superior, su organización es modular y se encuentran recogidos en el Catálogo Nacional de Cualificaciones. En esta ley se fomenta un acceso más flexible y una mayor conexión entre los distintos niveles de Formación Profesional y de otras enseñanzas del sistema educativo.

En esta ley también se regulan las Enseñanzas Artísticas, estando configuradas por las Enseñanzas Artísticas Profesionales (Enseñanzas de Música y Danza de Grado Medio, Artes Plásticas y Diseño de Grado Medio y Superior) y las Enseñanzas Artísticas Superiores (Estudios Superiores de Música y Danza y Artes Plásticas y Diseño, Arte Dramático, Conservación y Restauración de Bienes Culturales). Se reglamentan las

Enseñanzas de Idioma de acuerdo a los niveles establecidos a nivel europeo. Las Enseñanzas Deportivas se ordenan por primera vez en una ley de estas características.

La Educación de personas adultas también está presente para aquellas personas mayores de 18 años y, excepcional, mayores de 16. Su finalidad se dirige tanto a la actualización como a la adquisición de nuevos conocimientos y competencias para el desarrollo profesional y personal.

En relación al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, se establecen en el Título II las medidas a desarrollar, así como el perfil de alumnado. Además, para aquellos centros o alumnado que presenten condiciones socioeconómicas adversas, se proponen programas específicos y ayudas directas, por ejemplo, becas para sufragar estas dificultades. Estas medidas se orientan a favorecer la equidad y romper con las desigualdades dentro de la educación.

Los docentes tampoco fueron ajenos a lo propuesto en la ley. El título III establece las funciones del profesorado, el perfil docente para cada una de las enseñanzas, el sistema de acceso laboral a los centros públicos, la formación permanente de los mismos y la evaluación de su función. De igual manera, los centros también fueron objeto de esta ley al regular su tipología y tratar de programar una red de centros desde la visión de educación como servicio público. En el título V se establecen las directrices para hacer efectiva la participación en el funcionamiento y gobierno de los centros. Igualmente, se marcan las pautas para su autonomía pedagógica, de organización y de gestión a través de los documentos pertinentes (proyecto educativo, programación general anual o normas de organización y funcionamiento) y mediante los órganos colegiados de gobierno y de coordinación (consejo escolar, claustro de profesores y equipo directivo). En palabras de Fernández Enguita (2007), el papel de los docentes en la toma de decisiones en materia educativa fue creciendo a lo largo de las leyes desde la LGE.

La evaluación de sistema educativo también ocupa un lugar importante en el título VI, ya que supone un elemento crucial para favorecer la transparencia del sistema educativo y la mejora de su calidad. La evaluación debe realizarse de manera coordinada entre el Estado y las Comunidades Autónomas, considerando tanto al alumnado como la práctica docente, el funcionamiento de los centros y las Administraciones Educativas. El órgano establecido para tal fin es el Instituto de Evaluación (anteriormente denominado Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo). Entre las herramientas

empleadas está un informe anual presentado por el Gobierno al Congreso de los Diputados sobre el estado del sistema educativo español. En este informe, el sistema educativo es evaluado a través de una serie de indicadores, de los resultados de las evaluaciones de diagnóstico españolas e internacionales y de los principales datos del informe elaborado por el Consejo Escolar del Estado. La Alta Inspección corresponderá al Estado, aunque serán las Administraciones Públicas competentes en cada territorio las encargadas de regular y ejercer la inspección educativa, está orientada a todos los aspectos del sistema a fin de cumplir con los principios que emanan de esta ley.

La financiación se aborda en el Título VIII, considerándose necesario un incremento para poder satisfacer lo establecido en la legislación, siendo los poderes públicos los encargados de dotar al sistema educativo de los recursos necesarios. Estado y Comunidades Autónomas trabajarán de manera coordinada para aumentar en un plazo de diez años la inversión en educación a fin de equiparse con los países de la Unión Europea. El Gobierno, como medio de control y análisis, elabora anualmente un informe sobre el Gasto Público en la educación.

Finalmente, en la ley se regulan otros aspectos como son los convenios con centros que imparten Formación Profesional o la movilidad entre funcionarios de los cuerpos docentes.

Esta ley no nació del consenso político, pero en su desarrollo desde el Ministerio de Educación y Ciencia se invitó a la colaboración para que la reforma fuese fruto de los diferentes sectores de la educación y, aunque no se llegó a la firma por un pacto por la educación, finalmente se aprobó con cierto grado de consenso entre las diferentes fuerzas políticas. A pesar de ello, este procedimiento sentó un precedente en la Historia de la Educación en el periodo democrático puesto que “en el ámbito de la política se abrió paso la idea de que habría que garantizar la estabilidad de las leyes orgánicas que acometiesen las reformas exigidas por la realidad” (De Puéllles, 2007b, p. 39) y evitar cambios legislativos. Ciertamente, esta ley vendría a dotar al sistema educativo de estabilidad política y, aunque se han realizado modificaciones, a día de hoy sigue vigente. En palabras de Tiana Ferrer, esta ley “supone un avance en el proceso de búsqueda del consenso en educación, aunque no cabe duda de que queda camino por recorrer en ese sentido” (2007, p. 99).

En este periodo cabe destacar dos documentos que trataron de buscar un pacto social y político por la educación al considerarse que el sistema educativo es un elemento clave para el logro de una sociedad equitativa y que la educación es una cuestión de Estado (Ministerio de Educación, 2009). En estos intentos de pactos se establecen una serie de objetivos educativos para la década 2010-2020. Entre ellos están: a) adoptar medidas para garantizar que todos los estudiantes finalicen la educación obligatoria con las competencias y conocimientos necesarios para su desarrollo y que posteriormente puedan continuar su formación en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida; b) garantizar la equidad y excelencia en todos los niveles educativos y favorecer la evaluación como medio de mejora; c) flexibilizar la oferta formativa favoreciendo la compatibilización de la formación y el empleo para que el alumnado continúe su formación; d) ampliar la oferta formativa de Formación Profesional para el incremento de los niveles formativos, acceso y permanencia en el mercado de trabajo y crecimiento económico; e) empleo de las TIC como herramientas de trabajo en la educación; f) impulso de aprendizaje de idiomas, fomentando el plurilingüismo; g) dotación de medios y recursos necesario para que exista un servicio educativo de calidad y autonomía en el funcionamiento de los centros sostenidos con fondos públicos; h) promoción de la innovación e investigación y su difusión en las Universidades a través de la modernización e internacionalización; i) garantizar el derecho a la educación para todos, sufragando las necesidades y dificultades que pueda presentar el alumnado por necesidades socioeconómicas; j) fomento de la convivencia y la educación en valores a través del trabajo conjunto entre el alumnado, familia, profesorado y la sociedad; k) mejor y mayor formación docente así como su reconocimiento profesional y social; l) garantía de una educación inclusiva, diversa e intercultural desde el derecho a la igualdad efectiva. Estos objetivos solo podían ser materializados a través de la participación política y social de los diferentes agentes, por ello se hacía un llamamiento a la participación. La financiación también es objeto de este pacto y se plantea que en el año 2015 el porcentaje del Producto Interior Bruto sea equivalente al de los países europeos. Finalmente, no fue aprobado.

En esta línea de pactos se genera también en 2010 el pacto *Estrategia Universidad 2015*, cuya finalidad era la puesta en marcha de medidas en ese tiempo y la Universidad ocupaba un lugar central para el logro de un nuevo modelo social y económico. Está basado en la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, nacida con la intención de transformar algunos

elementos de la anterior ley, pero sin sustituirla. Entre sus aspectos están la armonización con la política de Educación Superior europea o el aumento de autonomía de las universidades. Tras estos intentos de pactos, en 2013 se produce una nueva propuesta legislativa.

2.4 Sistema educativo español. Periodo 2013-2019.

Este epígrafe está marcado desde el inicio hasta el final por dos crisis, la primera de ellas de carácter económico que comenzaría aproximadamente en 2008 y que se va a mantener hasta 2014 y la otra, de carácter sanitario, que tendría sus inicios en los últimos meses del año 2019 por la pandemia generada por el COVID-19.

En este contexto de crisis y de pactos frustrados, nace la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Esta ley modificaba elementos de la LODE y la LOE, sin llegar a derogarlas. Su elaboración estuvo marcada por tensiones no solo externas, sino también dentro del propio partido político promotor por los distintos tintes que estaba tomando el texto. Para su estudio, se sigue a De Puélles y, asumiendo sus palabras, se recoge que:

hubo un primer borrador, fuertemente neoliberal y economicista, que levantó una gran polvareda entre los neoconservadores del partido: no vieron en ese borrador reflejadas sus demandas. Se produjeron entonces diversas modificaciones en sucesivos borradores, modificaciones que, huelga decirlo, no obedecían a las demandas de la comunidad educativa o de las demás fuerzas sociales y políticas —lo que hubiera dado lugar, al menos, a una ley de relativo consenso—, sino a las presiones internas del sector neoconservador del PP. Ahora bien, aunque hubo importantes concesiones como respuesta a esas presiones, una lectura del texto aprobado en el Congreso de los Diputados a finales de 2013 arroja, en mi opinión, un fuerte acento en la libertad de elección de centro y un claro ascenso de la tendencia privatizadora, lo que indica que, en el difícil equilibrio de las dos almas del PP, predominó más el neoliberalismo (2016, p. 38).

Sea como fuere, esta ley nacida de las vertientes de mayoría absoluta, de oposición casi en la totalidad del Congreso de los Diputados y de disenso dentro del partido que la promovía, entró en vigor el 30 de diciembre de 2013. En la misma se incluyen una serie de reformas de las leyes anteriores, especialmente de la LOE, encaminadas a la mejora del sistema educativo en las que se pone énfasis en una mayor participación de la sociedad y en el factor económico, al situar la educación en el centro de la economía, favoreciendo la empleabilidad y el espíritu emprendedor del alumnado; es un medio para competir a nivel internacional y afrontar los retos del futuro.

Además de considerarla como un factor ligado al desarrollo económico, en el preámbulo también se dota a la educación de la capacidad de favorecer la equidad y el bienestar social, a través de una educación personalizada, universal y de calidad (BOE n.º 295, 2013). Para ello, se pretende reformar la legislación con propuestas como mejoras en las metodologías en las que el alumnado sea el centro y las TIC estén presentes, los centros gocen de mayor autonomía, se realicen evaluaciones externas al finalizar las distintas etapas, haya flexibilización y racionalización de la oferta educativa o mejora en la capacidad de gestión de la dirección de los centros educativos al dotar a los directores de mayores posibilidades de liderazgo. Las familias también ocupan un lugar importante dentro de esta ley al existir un reconocimiento expreso a su papel, no solo en la parte educativa, sino también desde la libertad de enseñanza, es decir, desde el reconocimiento a la elección de los centros docentes. Igualmente, se pretende la implicación de toda la sociedad en la educación (empresas, sindicatos, asociaciones, etc.).

Se clarifican algunos aspectos con respecto a lo que se entiende por sistema educativo español, cuáles son las Administraciones Educativas (Administración General del Estado y Administraciones de las Comunidades Autónomas) y los diferentes organismos como son el Consejo Escolar del Estado, la Conferencia Sectorial de Educación o las mesas sectoriales de negociación de la enseñanza pública y concertada. Además, se recuerdan los principios de funcionamiento del sistema educativo: “calidad, cooperación, equidad, libertad de enseñanza, mérito, igualdad de oportunidades, no discriminación, eficiencia en la asignación de recursos públicos, transparencia y rendición de cuentas” (BOE n.º 295, 2013, p. 97867).

Por otro lado, se revisan las competencias y se incluye que se debe establecer el diseño del currículo básico incluyendo estándares y resultados de aprendizaje. Otra de las modificaciones es que las asignaturas de Educación Primaria, ESO y Bachillerato se agrupan en bloques (asignaturas troncales, específicas y de libre configuración autonómica). En el caso de las primeras, será el Gobierno quien establezca su horario lectivo mínimo, así como los contenidos comunes, y en las asignaturas específicas establecerá los estándares de aprendizaje evaluables. Las pruebas de evaluación final de ESO y Bachillerato serán competencia del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. El Ministerio, en colaboración con las Administraciones Educativas, también tendrá capacidad para complementar los contenidos de las asignaturas troncales y establecer su horario lectivo máximo, establecer los contenidos de las asignaturas específicas y de libre

configuración y fijar su horario lectivo, marcar los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje para las asignaturas de libre configuración y completar el de los otros bloques. Los centros docentes pueden intervenir en esta planificación al poder determinar la carga horaria correspondiente a las diferentes asignaturas, diseñar e implementar la metodología y completar los contenidos de cada uno de los bloques de asignaturas. Las troncales tendrán un horario lectivo como mínimo del 50% del total del horario lectivo fijado por cada Administración Educativa. En el caso de Educación Infantil y Formación Profesional, los contenidos del currículo básico serán de 55% para CC. AA que tengan lengua cooficial y 65% para aquellas que no tengan.

En relación a las diferentes etapas, la Educación Primaria se organiza en áreas, eliminándose la distribución a través de ciclos. Las asignaturas son designadas de distinta manera, siendo las troncales Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Primera Lengua Extranjera. Las asignaturas específicas pasan a ser Educación Física, Religión o Valores Sociales y Cívicos (a elección de tutores legales del alumnado). La Educación Artística y la Segunda Lengua Extranjera, junto a Religión y Valores Cívicos, aunque son también específicas, pueden ser elegidas siempre que no se hayan seleccionado previamente. La Lengua Cooficial y Literatura se encuentran en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica. Se añade una evaluación individualizada al finalizar sexto curso que será de carácter común para todo el territorio y el resultado será expresado en niveles.

La Educación Secundaria Obligatoria se organiza en dos ciclos. El primero comprenderá los tres primeros cursos, mientras que el segundo ciclo estará compuesto únicamente por el cuarto curso, que será de carácter propedéutico. Las asignaturas se denominan de manera diferente e incluso su organización a lo largo de los cursos también varía. Por ejemplo, las anteriores Ciencias de la Naturaleza pasan a denominarse Biología y Geología, y Física y Química, cursándose cada una de ellas en primer y segundo curso respectivamente, para después en tercer curso estudiarse ambas. En cuando a las asignaturas específicas, el alumnado podrá cursar Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial. En cuarto curso, se trazan explícitamente dos itinerarios a seguir: las enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato o las enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional. En las enseñanzas académicas, las asignaturas del bloque troncal serán Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas orientadas a las enseñanzas académicas, Primera Lengua extranjera y se

debe cursar al menos dos de las siguientes: Biología y Geología, Física y Química, Economía y Latín. En las enseñanzas aplicadas, además de las anteriormente mencionadas, las Matemáticas serán las Orientadas a estas enseñanzas y entre las asignaturas a elegir se encontrarán Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial, Ciencias Aplicadas a la Actividad Profesional y Tecnología. Estas enseñanzas se completan con las asignaturas específicas de carácter obligatorio (Educación Física, Religión o Valores Éticos) y otras a elección del alumnado (mínimo 1 y máximo 4) de entre Artes Escénicas y Danza, Cultural Científica, Cultura Clásica, Filosofía, Música, Educación Plástica, Visual y Audiovisual, Segunda Lengua Extranjera, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Religión o Valores Éticos (si previamente no se ha seleccionado) e incluso, alguna de las asignaturas troncales no cursadas. La Lengua Cooficial y Literatura formará parte del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica. Los Programas de Diversificación curricular serán sustituidos por Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento. Otro elemento a incluir, como ya pasaba en la Educación Primaria, es que al finalizar el último curso de ESO el alumnado realizará una evaluación individualizada para la comprobación de las competencias adquiridas en las materias troncales (salvo Biología y Geología, y Física y Química), dos de las materias elegidas en el bloque de asignaturas troncales de cuarto curso y una materia del bloque de asignaturas específicas. Será el Ministerio de Educación quien establezca los criterios y características de las pruebas. La obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria será otorgado al alumnado que adquiera una nota igual o superior a 5 puntos, calculada a raíz de la media de las calificaciones numéricas obtenidas en las materias cursadas durante la ESO (70%) y calificación de la evaluación final (30%).

El Bachillerato será ofertado siguiendo tres modalidades: Humanidades y Ciencias Sociales, Artes y Ciencias. Las asignaturas a cursar variarán según la modalidad, pero existe un tronco común que son Filosofía, Lengua Castellana y Literatura, Primera Lengua Extranjera (primer curso) y las dos últimas junto a Historia de España para el segundo curso. En la modalidad de Ciencias, la asignatura troncal obligatoria será Matemáticas y se podrá elegir entre Dibujo Técnico, Biología y Geología, y Física y Química en el primer curso y en segundo se dividen las dos últimas, resultando 4 asignaturas independientes. En la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales la asignatura troncal obligatoria será Latín para Humanidades y Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales para el itinerario de Ciencias Sociales. Como troncales a elegir están

Economía, Griego, Historia del Mundo Contemporáneo y Literatura Universal en primer curso y en segundo se unen Geografía, Historia del Arte e Historia de la Filosofía, junto a Economía de la Empresa y Griego, eliminándose Historia del Mundo Contemporáneo y Literatura. En la modalidad de Arte la asignatura troncal obligatoria es Fundamentos del Arte y como elección Cultura Audiovisual, Literatura Universal e Historia del Mundo Contemporáneo en primero y Artes escénicas y Diseño en segundo, junto a Cultura Audiovisual. En cuanto a las asignaturas específicas, en el primer curso se encuentra Educación Física, junto a la elección por parte del alumnado de un mínimo de dos y máximo de tres asignaturas entre las siguientes: Análisis Musical I; Anatomía Aplicada; Cultura Científica; Dibujo Artístico I; Dibujo Técnico I (salvo que ya se esté cursando); Lenguaje y Práctica Musical; Religión; Segunda Lengua Extranjera I; Tecnología Industrial I; Tecnologías de la Información y la Comunicación I o una materia del bloque de asignaturas troncales no cursadas. En cuanto al segundo curso, se añaden: Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente; Fundamentos de Administración y Gestión; Historia de la Filosofía (salvo que ya se haya cursado); Historia de la Música y de la Danza; Imagen y Sonido; Psicología; Técnicas de Expresión Gráfico-Plásticas, junto a las anteriores que eran de nivel I y pasan a ser de nivel II. En el segundo curso, la Educación Física pasa a ser del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, junto a la Lengua Cooficial y Literatura, así como aquellas que sean programadas por cada Administración Educativa. Al finalizar Bachillerato, todo el alumnado realizará una evaluación individualizada para comprobar el logro de competencias en relación a todas las materias generales cursadas. De nuevo, será el Ministerio de Educación quien establezca las características de estas pruebas. Para la obtención del título de Bachiller, se tendrá que tener como mínimo un 5 sobre 10 puntos, calculados con la nota media de las calificaciones numéricas obtenidas en cada una de las materias cursadas (60%) y la evaluación final de Bachillerato (40%). En caso de superación de las materias del Bachillerato, pero no la evaluación final, el alumnado recibirá un certificado para el acceso a la Formación Profesional de Grado Medio o Grado Superior y también tendrá efectos laborales.

En la Formación Profesional surge la Formación Profesional Básica, eliminándose los Programas de Cualificación Profesional Inicial, que será una formación de carácter obligatorio y gratuito. Está compuesta por bloques comunes como son Comunicación y Ciencias Sociales (materias a cursar: Lengua Castellana, Lengua Extranjera, Ciencias

Sociales y Lengua cooficial en su caso) y Ciencias Aplicadas (Matemáticas y Ciencias aplicadas al contexto personal y de aprendizaje en un campo profesional). Otro elemento a destacar es la puesta en marcha de la Formación Profesional dual, consistente en favorecer la cualificación del estudiantado con la formación en las empresas, es decir, la formación se lleva a cabo tanto en los centros educativos como en los centros de trabajo.

Por otro lado, entre los organismos responsables de la evaluación se encuentra el Instituto Nacional de Evaluación educativa, anteriormente denominado Instituto de Evaluación. Otro aspecto a tener en cuenta de esta ley es que los centros privados pueden ofrecer educación diferenciada por sexos sin que ello sea motivo de denegación de la renovación del concierto educativo o de reducción de sus unidades escolares concertadas.

Su calendario de implantación previsto inicialmente se vio modificado en 2016 cuando se publica un Real Decreto en el que se establecen una serie de medidas para ampliar su calendario de implantación. A pesar de estos intentos, la misma no tuvo una amplia trayectoria.

Finalmente, en esta Ley se modifican aspectos de sus antecesoras, no solo de la LOE, sino también de la Ley 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (artículos 54.2; 56.1; 57; 59; 60; 61.1; se deroga la disposición adicional primera), de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (artículo 43) y la Ley Orgánica 5/2002 de 19 de junio de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (artículo 7). La opción de optar por una modificación de la LOE y de legislaciones previas se justifica, según lo indicado en la LOMCE, en la necesidad de asumir lo recomendado por la OCDE en tanto que las reformas deben plantearse de manera constante, pero desde la estabilidad, atajando aquellos aspectos que no respondan a las necesidades crecientes.

A grandes rasgos, esta ley no fue aceptada en los diferentes sectores y ha sido objeto de estudio de diversos investigadores, considerándose en algunos casos como “una ley profundamente antidemocrática, que pretende poner la educación al servicio de los intereses del capital y de la reproducción de las posiciones de poder” (Subirats, 2014, p. 47), llegando a destacar la autora la formación del *homo economicus* frente a otros al inclinarse la balanza hacia términos como empleabilidad, espíritu emprendedor o competitividad. Para otros autores como Gimeno Sacristán (2014) “será recordada como un instrumento que sirvió al abandono y deterioro del sistema público de educación y que incrementó la brecha social de la desigualdad” (p. 32). De los Mozos (2014) considera

que esta ley promueve la dispersión del sistema educativo al establecer cierta uniformidad en las materias troncales, pero un amplio protagonismo a las Comunidades Autónomas y las Administraciones Educativas en tanto que las troncales ocupan como mínimo un 50% y son las autonomías las que establecerán las asignaturas de libre configuración autonómica, generándose currículum diferentes para cada una de las Comunidades, siendo entendido como un abandono de las funciones propias del legislador nacional. En esta línea de abandono coincide Viñao (2016) cuando afirma que el papel o función pública de los poderes públicos pasa de ser los responsables de tal servicio a ser simples reguladores y evaluadores de un mercado educativo en el que la responsabilidad se deriva hacia los centros docentes, familias, alumnado, sociedad en su conjunto, etc., llegándose a considerar lo público como algo ineficiente a favor de lo privado o concertado e incluso, el logro de la mejora de la calidad educativa desde una vertiente mercantilizada al tener presencia la competición mediante test estandarizados y la rendición de cuentas por parte de los centros y profesores. De esas evaluaciones estandarizadas y sus interpretaciones tan presentes a lo largo del texto, nace esta ley para justificar la modernización del sistema educativo, abriendo la puerta a un incremento de desigualdades sociales y educativas, así como segmentación del sistema escolar mediante la liberación del sistema educativo basado en la Nueva Gestión Pública (NGP), aspectos palpables en la rendición de cuentas o en la profesionalización de la dirección escolar (Parcerisa, 2016).

Por último, se indicaba anteriormente que este periodo cerraba con un momento incipiente de crisis, concretamente con la pandemia provocada por el COVID-19, influyendo fehacientemente en el desarrollo del curso 2019-2020 y posterior. En el siguiente apartado se incluirán algunas de las medidas tomadas en el ámbito educativo.

2.5 Sistema educativo español. Periodo 2020-actualidad.

En este epígrafe se hace mención a las últimas disposiciones promulgadas por el Estado en materia educativa. Para ello, se comienza contextualizando la situación de estos últimos años y se profundiza en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Asimismo, se abordan la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional y Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario.

A inicios del 2020 se conocían en España los primeros casos de contagios por el COVID-19, llegándose a propagar de manera rápida y teniendo que tomar medidas drásticas para

evitar su transmisión. Entre esas medidas estuvo el cierre de las escuelas, pasando de una enseñanza principalmente presencial a otra de carácter virtual (artículo 9, Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19). En este contexto fueron numerosas las directrices que desde diferentes organismos se dieron, tanto a nivel internacional como nacional y autonómico. Situados en el sistema educativo español, de interés fue la Orden EFP/365/2020, de 22 de abril, por la que se establece el marco y las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021. En este trabajo conjunto por parte del Ministerio de Educación y Formación Profesional y las diferentes Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas, se establecen una serie de acuerdos como adaptar la actividad lectiva, flexibilizar el currículum y las programaciones didácticas o adaptar la evaluación, promoción y titulación. En la misma línea se trabajaba en el Real Decreto-ley 31/2020, de 29 de septiembre, por el que se adoptaron medidas urgentes en el ámbito de la educación no universitaria. En el curso 2020-2021 se retoma la actividad presencial, pero con una serie de medidas de prevención e higiene importantes para evitar el contagio (distancia física, ventilación, desinfección, protocolos de actuación ante casos y brotes, etc.).

El cierre inicial, la educación a distancia y posteriores medidas de prevención en las aulas ha supuesto, según el Ministerio de Sanidad y Educación y Formación Profesional (2021), el aumento de la brecha de la desigualdad y un impacto en el bienestar emocional del alumnado. Esta situación requiere de un trabajo extenso en el que revisar qué consecuencias ha tenido el COVID-19 a corto plazo y por supuesto, cuáles serán sus efectos en un periodo de tiempo mayor.

Mientras la situación de pandemia paralizaba el país, a nivel legislativo en materia educativa se estaba trabajando en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, publicada el 30 de diciembre de 2020 y que entró en vigor el 19 de enero de 2021. Esta ley modifica determinados aspectos de la LOE (expuestos a continuación), la LODE (artículos: 4; 5.5; 6; 7.3; 8; 25; 50; 54.2; 56.1; 57; 59.1; 60), la LOU (artículos 42.2; 42.3), la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y la Formación Profesional (artículos 4.1; 5.3; 7.1; 7.3; 7.4; 10), pero deroga íntegramente a la LOMCE. Su nacimiento se justifica en la necesidad de actualización de los planteamientos de la ley del 2006 y en la

adaptación a las nuevas necesidades, entre ellas a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

En su artículo único de modificación de la LOE se abordan entre otros aspectos los fines y principios de la educación, se reorganizan las etapas educativas para favorecer una mayor continuidad entre ellas, se definen los elementos básicos del currículo y se redistribuyen las competencias entre el Gobierno y las CC.AA. Estos aspectos buscan un mayor cuidado a principios como la educación inclusiva, atención a la diversidad y aprendizaje a lo largo de la vida mediante la universalización de la enseñanza. En la educación básica se establece que se debe fomentar, a través de las Administraciones Públicas, la continuidad de la formación por parte de aquellas personas que no hayan podido finalizar los estudios de Educación Secundaria Obligatoria y, a fin de garantizar que todo el alumnado pueda cursar sus estudios, se plantean medidas organizativas y curriculares cuando fuese necesario considerando los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

En cuanto a la organización de las diferentes etapas, la educación básica está compuesta por la Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y los Ciclos Formativos de Grado Básico. La Educación Secundaria está dividida en obligatoria y postobligatoria; la obligatoria se compone de las ya citadas Educación Secundaria Obligatoria y la Formación Profesional Básica. Por su parte, la postobligatoria está integrada por el Bachillerato, la Formación Profesional de Grado Medio, Enseñanzas Artísticas Profesionales de Música, Danza, Artes Plásticas, Diseño y Enseñanzas Deportivas de Grado Medio. Igualmente, se añade un artículo para abordar la educación no formal. En relación al currículo, en esta ley se suprimen los estándares de aprendizaje (serán de carácter orientativo, disposición transitoria segunda bis), volviendo a lo establecido en la LOE. Las enseñanzas mínimas ocuparán un 50% del horario para las Comunidades Autónomas que dispongan lengua cooficial y 60% para aquellas que no lo tengan. Será el Gobierno quien establezca esos mínimos (contenidos, objetivos, competencias, criterios de evaluación, etc.), previa consulta de las Comunidades Autónomas. Esta planificación correrá a cargo del Ministerio de Educación y Formación Profesional, y el tiempo restante será proyectado y desarrollado por los centros docentes, dada la autonomía que presentan, pero este será objeto de revisión por parte de las

Administraciones Educativas. En cuanto a las etapas, los aspectos a destacar frente a sus antecesoras son:

- Educación Infantil: los centros de Educación Infantil deben ser autorizados por las Administraciones Educativas y serán compensadores de las desigualdades culturales, sociales, económicas, etc. Se debe fomentar el desarrollo de los niños de acuerdo a lo establecido en la Convención de los Derechos del Niño y las pautas de su Comité. En cuanto a los profesionales, será el Gobierno en colaboración con las Comunidades Autónomas quienes establezcan los requisitos de titulación para su ejercicio en esta etapa, asimismo, serán estos agentes quienes determinen los contenidos educativos del primer ciclo.
- Educación Primaria: vuelve a organizarse a través de tres ciclos de dos cursos académicos cada uno y las áreas a impartir son: a) Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural (se podrá desdoblar en Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales); Educación Artística (se podrá desdoblar en Educación Plástica y Visual, y Música y Danza); Educación Física; Lengua Castellana y Literatura (según casos, Lengua Cooficial y Literatura); Lengua Extranjera (se podrá añadir una segunda lengua extranjera o lengua cooficial) y Matemáticas. En algún curso del tercer ciclo se añade la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos que versará sobre la Constitución española, respeto de los Derechos Humanos, ciudadanía mundial, cultura de paz y no violencia, entre otras. Al finalizar cada uno de los ciclos, el tutor elaborará un informe evaluativo individualizado sobre los logros adquiridos, así como orientaciones de cara al próximo ciclo, pudiéndose elaborar un plan específico de refuerzo para que un alumno permanezca un año más en el mismo curso, siendo una medida a tomar como máximo una vez durante toda la etapa. Otra evaluación a ejecutar es la de diagnóstico, realizada al finalizar el cuarto curso para medir las competencias adquiridas por el alumnado, siendo el centro en coordinación con las Administraciones Educativas los responsables de la mismas. De acuerdo a los resultados se adaptarán medidas para orientar la práctica educativa.
- Educación Secundaria Obligatoria: los cursos se organizan en dos bloques, el primero que comprende los cursos de primero a tercero y las materias a cursar son: Biología y Geología; Educación Física; Física y Química; Geografía e Historia; Lengua Castellana y Literatura (según casos, Lengua Cooficial y

Literatura); Lengua Extranjera; Matemáticas; Educación Plástica, Visual y Audiovisual; Música; Tecnología y Digitalización. En cada uno de estos cursos el alumnado deberá cursar las siete primeras asignaturas citadas, junto a las materias optativas, estando incluidas como mínimo Cultura Clásica, segunda Lengua Extranjera y alguna materia relacionada con el desarrollo de la competencia digital u optar la modalidad de trabajo monográfico o proyecto de colaboración de servicio a la comunidad. Estas materias se pueden ordenar en ámbitos y los centros educativos pueden organizarlas didácticamente para impartirlas en su conjunto. En el cuarto curso las materias a cursar son: Educación Física; Geografía e Historia; Lengua Castellana y Literatura (Lengua Cooficial y Literatura), Lengua Extranjera y Matemáticas (dos opciones posibles), además de tres materias establecidas por el Gobierno en coordinación con las Comunidades Autónomas. También se cursará la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos en alguno de los cursos. El último curso es considerado de carácter orientador, bien sea para continuar con estudios postobligatorios o para la incorporación al mundo laboral. A partir del tercer curso, según necesidades, se pondrán en práctica programas de diversificación curricular para aquel alumnado que requiera de adaptación curricular para finalizar sus estudios en Educación Secundaria Obligatoria. La superación de esta etapa requiere de una evaluación positiva en la que como máximo existan dos materias que tenga una evaluación negativa, solo se podrá permanecer un año extra en un curso y como máximo dos veces en la enseñanza obligatoria. Al finalizar el segundo curso se entrega a los tutores legales del alumnado un informe de carácter orientador en el que se especifica el logro de los objetivos y competencias, asimismo, en este mismo curso se realizará una evaluación de diagnóstico con el mismo carácter que en Primaria. Terminada la ESO con éxito, se otorgará el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y se incluirá un consejo orientador individualizado con propuestas de diversa índole (académicas, formativas o profesionales).

- Los Ciclos Formativos de Grado Básico: los estudios se dividen en tres ámbitos (Comunicación y Ciencias Sociales, Ciencias Aplicadas y Enseñanzas profesionales según cualificación de nivel 1 del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales). Al finalizar se otorgará el título de Graduado en

Educación Secundaria Obligatoria, así como el Título de Técnico Básico en la especialidad correspondiente.

- Bachillerato: sus modificaciones se orientan a la organización de las modalidades del Bachillerato por parte del Gobierno y en coordinación con las Comunidades Autónomas. Las modalidades a cursar se amplían a cuatro, siendo estas Ciencias y Tecnología, Humanidades y Ciencias Sociales, Artes y General. Se establecen materias comunes, materias de modalidad y materias optativas. Las primeras son Educación Física, Filosofía, Historia de la Filosofía, Historia de España, Lengua Castellana y Literatura (según casos, Lengua Cooficial y Literatura) y Lengua Extranjera. Por otro lado, serán los centros quienes concreten las materias optativas en el Proyecto Educativo, previa ordenación por parte de las Administraciones Educativas. La promoción en esta etapa y por tanto el logro del título de Bachiller estará sujeto a que el alumnado consiga con éxito superar todas las asignaturas, aunque también lo hará si tiene una pendiente, previo informe del equipo docente.
- Acceso a la universidad: la calificación de acceso a estudios universitarios se calculará teniendo en cuenta la Prueba de Acceso a la Universidad realizada (40%) y la nota final de la etapa (60%). Se elimina la prueba final de Bachillerato.

En relación al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, se reformula su definición en el artículo 49 y se pone de manifiesto la necesidad de favorecer la inclusión educativa, social y laboral de todo el alumnado mediante la dotación de recursos necesarios en los centros, así como una detección temprana de las necesidades del alumnado. En cuanto a la programación de la red de centros, se promoverá un incremento de puestos escolares en centros públicos y la heterogeneidad del alumnado. Por su parte, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa seguirá con la empresa de realizar la evaluación general del sistema educativo en colaboración con las CC.AA. En las disposiciones adicionales se propone la ampliación del primer ciclo de la Educación Infantil a toda la población a través de la extensión de la gratuidad y de un mayor número de puestos escolares mediante un plan de ocho años. En la disposición adicional cuarta, se establece que las Administraciones Educativas deben velar por las decisiones de escolarización del alumnado con necesidades específicas. De esta manera, en un plazo de diez años los centros ordinarios contarán con los recursos suficientes para atender a todo el alumnado y los centros de Educación Especial se convertirán en centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios, orientándose a la escolarización de aquellos alumnos

que requieran una atención muy especializada. Igualmente, se pone de manifiesto la necesidad de fomentar programas de cooperación territorial, especialmente en la escuela rural e insular. La sostenibilidad y la ciudadanía mundial también ocupan un lugar en las disposiciones adicionales, estableciendo que en 2025 todo el personal docente debe haber recibido cualificación sobre las metas establecidas en la Agenda 2030. En relación a la formación del profesorado, se establecerá una nueva normativa sobre el desarrollo de la profesión docente. En cuanto a las enseñanzas de religión, en la disposición adicional segunda se añade que en las etapas de Primaria y ESO se puede establecer la enseñanza no confesional de cultura de las religiones. Por último, la financiación del sistema educativo se contempla en la disposición adicional octava, indicando que se incrementará la inversión en un mínimo del 5% del Producto Interior Bruto.

Esta ley, de corta trayectoria aún, ha sido objeto también de análisis por parte de diversos autores, considerándose como una herramienta de modernización curricular del sistema educativo por la atención que se le presta en la ley a este aspecto, el reparto competencial que se realiza, la reordenación de las áreas curriculares, la recuperación de los programas de diversificación curricular, la autonomía dada a los centros para completar el currículo y el diseño de las enseñanzas basadas en competencias (Coll y Martín, 2021). Estas competencias clave, herramientas de guiado a nivel nacional e internacional, son nacidas de los cambios a nivel social, cultural y tecnológicos para dar respuesta educativa a toda la ciudadanía, desde la calidad y la globalización (Asegurado y Marrodán, 2021; González y Lozano, 2021; López Rupérez, 2022).

En relación a un mayor nivel de concreción curricular, a raíz de la publicación de la nueva ley orgánica, han proliferado una serie de Decretos para regular cada una de las enseñanzas, tomando el testigo de Decretos anteriores. En la actualidad, en Educación Infantil es el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil² el encargado de regular curricularmente estas enseñanzas. En Educación Primaria está el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.³ En Educación Secundaria Obligatoria es el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la

² Para mayor información se recomienda consultar: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con>

³ Para mayor información se recomienda consultar: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>

Educación Secundaria Obligatoria⁴ y, finalmente, para las enseñanzas de Bachillerato, el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato⁵.

En cuanto a la Formación Profesional, tras 20 años sin ser regulada a través de una Ley Orgánica, el 24 de abril de 2022 entró en vigor la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. Esta ley tiene en parte sus raíces en la Recomendación de la Unión Europea de 24 de noviembre de 2020, en el I Plan Estratégico de Formación Profesional del Sistema Educativo 2019-2022 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018) y en el Plan de Modernización de la Formación Profesional de julio de 2020 (Gobierno de España, 2020). Se pretende adecuar la Formación Profesional a las necesidades actuales, favoreciendo la cooperación y alianza entre las Administraciones Educativas, los centros, las empresas y las familias, mediante un sistema dual de formación. Igualmente, era necesaria la ruptura de dos sistemas diferenciados (ciclos formativos y la formación profesional para el empleo), creándose un Sistema de Formación Profesional único, con una división ascendente, en el que toda formación sea acreditable, facilitándose diversos itinerarios de formación y la educación a lo largo de la vida. Según el recién creado Catálogo Nacional de Estándares de Competencias Profesionales, se estructura en cinco grados ascendientes (A: Acreditación parcial de competencia; B: Certificado de competencia; C: Certificado profesional; D: Ciclo formativo; E: Curso de especialización) y tres niveles de competencia profesional. Además, otros instrumentos creados para la regulación son el Catálogo Modular de Formación Profesional y el Catálogo Nacional de Ofertas de Formación Profesional, en el que se incluyen todas las formaciones que se pueden realizar en España. En general, en esta ley se regulan los aspectos fundamentales de la FP, desde su organización, oferta educativa, coordinación centro-empresa, perfiles docentes (creación del cuerpo de Profesores Especialistas en sectores singulares), marco competencial, contenidos asociados a cada uno de los estudios, duración mínima de la formación en empresas (25% del total de la formación), creación de dobles titulaciones y la incorporación del plurilingüismo a estos estudios.

⁴ Para mayor información se recomienda consultar: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>

⁵ Para mayor información se recomienda consultar: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243>

En las enseñanzas universitarias es importante destacar el anteproyecto de ley trazado en el que se propone la mejora de la financiación de las enseñanzas universitarias (aumento del 1% del PIB), erradicar la precariedad de los profesionales y restablecer la carrera académica o favorecer la internacionalización (Ministerio de Universidades, 2022). Finalmente, la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario entró en vigor el 12 de abril de 2023 con el fin de adecuar la legislación de las enseñanzas universitarias a las nuevas necesidades surgidas y promover “un modelo académico que asegura una formación integral avanzada y amplia y el desarrollo de habilidades personales y profesionales, tanto docentes como investigadoras, para desarrollar el pensamiento crítico y para acceder a empleos de calidad” (BOE n.º 70, 2023, p. 10).

2.6 Reflexiones finales sobre el desarrollo legislativo en España.

En el recorrido realizado se encuentran leyes fruto tanto del consenso político como del disenso entre las distintas fuerzas políticas. Sin duda, si algo las ha vertebrado es la búsqueda de una educación no solo para todos y todas, sino que además goce de la calidad necesaria para el desarrollo integral de los ciudadanos. A pesar de estos intereses loables, el turno político ha desembocado en una cierta tendencia hacia la inestabilidad política en materia educativa, lo que ha provocado que desde los diferentes sectores se reclame un pacto por la educación. Incluso, investigadores como Olmedo (2013) apuntan que en el ámbito de la política educativa española se está tendiendo hacia la privatización, ocupando el Estado un papel secundario a favor de otros agentes, poniéndose en práctica desde la invisibilidad con el desarrollo del neoliberalismo. Sirva de ejemplo lo indicado por Saura y Luengo (2016), quienes ponen de manifiesto que para “lograr la deconstrucción de las lógicas del bienestar en la educación pública, se ha apostado a nivel global por la incorporación de diversos mecanismos de privatización” (p. 5). Esta privatización tiene un carácter tanto exógeno como endógeno, es decir, en el caso del primero sería mediante las prácticas de liberación del mercado educativo y en el caso del segundo, más complejo, hace referencia a que lo público cada vez tiende a comportarse como una empresa tras el calado paulatino de discursos que tienden a esa privatización encubierta de la escuela. Rizvi y Lingard (2013) apuntan que, como consecuencia de la globalización y del nacimiento de la democracia liberal, las políticas públicas dejan de desarrollarse en el plano nacional y pasan al marco internacional. Ante ello, los gobiernos adoptan un

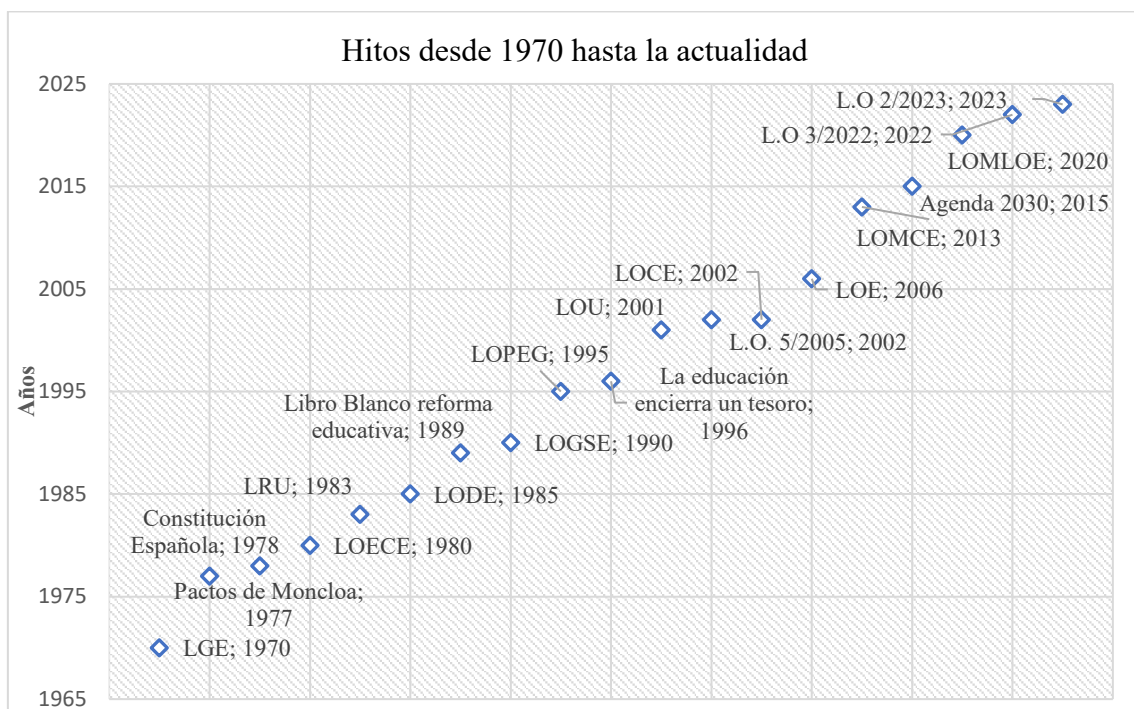
rol minimalista para el Estado en la educación, con mayor dependencia de los mecanismos de mercado. Puesto que los sistemas educativos en todo el mundo son más complejos y extensos, los gobiernos o bien no han sido capaces o no estaban dispuestos a pagar por la expansión educativa, y por tanto han recurrido a soluciones de mercado. Esto ha dado lugar a un cambio prácticamente universal, desde las tendencias sociales democráticas a las neoliberales en cuanto a los propósitos educativos y gobernanza (Rizvi y Lingard, 2013, s.p).

Es una tarea ardua hacia la que dirigir las fuerzas puesto que, aunque no se logre un pacto total por la complejidad al no ser un aspecto baladí, al menos, siguiendo las palabras de Tiana Ferrer (2007), se debe buscar un acercamiento de posiciones a pesar de que no exista unanimidad e incluso, se ha de contar con los actores implicados para conseguir la unión entre la propuesta legal y la práctica escolar, reconociéndose la *cultura escolar* (Tiana Ferrer, 2018). En esta misma línea cabalgaba la LOE cuando reconocía que las reformas educativas deben ser paulatinas y que la finalidad de los responsables es favorecer la mejora continua. Pero ¿qué es necesario para este pacto tan deseado? Cámara Villar (2007) establece, como elemento clave para el consenso, la integración de la educación como un derecho, es decir, al ser la base del Estado constitucional se convierte en un elemento común desde el que partir para todos los Gobiernos. Otra propuesta es la consideración de los principios y valores compartidos constitucionalmente, esto es, garantizar que las familias puedan ejercer el derecho a elegir la formación religiosa o moral de sus hijos, avalar el derecho a la participación en materia educativa, búsqueda del equilibrio entre la unidad y la diversidad en materia educativa. El infructuoso logro de un pacto educativo genera una serie de consecuencias negativas para el propio sistema educativo. Gortazar y Moreno, tras afirmar que “el sector educativo es terreno especialmente abonado para desarrollar y defender posiciones beligerantes en materia religiosa, lingüística, identitaria e ideológica en España” (2017, p. 12), distinguen una serie de costes para la educación como son el aumento de la desigualdad, mayores posibilidades de padecer riesgo de exclusión social y laboral (abandono escolar temprano o repetición según nivel socioeconómico), desfase entre lo aprendido en las aulas y el mercado laboral provocando que el currículum favorezca la segregación, que se siga calificando en vez de evaluando, que existan altibajos en la financiación educativa y exposición a recortes por diversos factores. Asimismo, esta falta de consenso genera reformas que tienen como consecuencia una serie de disposiciones legales “altamente politizadas e ineficaces” (Llorent-Bedmar y Cobano-Delgado, 2018, p.15).

Entonces, ¿por qué son motivados estos cambios legislativos? Por un lado, cabe pensar que se debe a motivos de fuerza mayor como es la adaptación a las necesidades que van surgiendo por aspectos sociales, económicos, avances científicos, etc., pero por otro, también existe un componente político que no cesa en sus intenciones de tinte de un color u otro a un elemento tan importante como es la educación. Pedró y Puig (1999) indicaban que las reformas educativas pueden surgir por tres motivos: a) espejismo o placebo: las reformas no existen y solo sirven para distraer a los actores; b) atención a la lógica del sistema escolar y no están relacionadas con el sistema social, es decir, la educación es independiente de la sociedad; c) las reformas educativas forman parte de reformas sociales más amplias. López Rupérez (2021) destaca que, a grandes rasgos, hay que esperar unos diez años desde la puesta en práctica de una reforma educativa para ver sus efectos, dando estabilidad y madurez a cada uno de los elementos, existiendo en el caso español una cierta orientación ordenancista y burocratizada. Además, se ha de contemplar la perspectiva histórica a la hora de afrontar las reformas educativas, pues su falta genera “resultados no deseados, resistencias varias de distintos actores de la comunidad educativa y, en algunos casos, la discontinuación de la reforma encarada, cuando un nuevo gobierno asumía el poder” (Ruiz, 2016, p. 39).

A fin de sintetizar lo descrito en estos apartados, se realiza una cronología con los hechos más destacados en estas últimas décadas:

Figura 12. Hitos desde 1970 hasta la actualidad



2.7 Sistema educativo español. Otros hitos y retos.

A continuación, se detallan otros hitos que por su naturaleza se ha optado describir a parte de lo indicado en los periodos anteriores. Igualmente, se incluyen algunos de los retos que han acompañado al sistema educativo español hasta nuestros días.

2.7.1 Otros hitos en la construcción del sistema educativo español.

Otros hitos destacables de la Historia más reciente son la solicitud y posterior entrada de España en la Comunidad Europea. Para Corral (1977), este hecho implica la aceptación de los principios y normas fundamentales, entre los que se encuentra la Declaración de los Derechos Humanos (1948). En este sentido, sendos son los pactos por la educación creados a nivel europeo como, por ejemplo, el *Europa 2020, Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrado* y su concreción en España a través del *Plan de Acción 2010-2011* en el que se establecieron los objetivos de la educación para la década 2010-2020. La educación se convierte en una prioridad para vencer la crisis económica vivida en todo el mundo, en virtud de que la economía debe estar basada en el conocimiento y la innovación (Ministerio de Educación, 2010). Entre sus objetivos se encontraban la mejora de los niveles de educación mediante la reducción del abandono escolar a una tasa inferior al 10% (en España el compromiso es del 15% en 2020) e incremento de las tasas de finalización de estudios al menos en un 40% en la población con edades entre los 30 y 34 años en los estudios de Enseñanza Superior o equivalentes (en España se establece el 44% para 2020). Otras consideraciones que se hicieron desde la Comisión Europea (2010) son: a) los 27 Estados miembros se comprometen a invertir en investigación, desarrollo, innovación, educación y tecnología a fin de mejorar la calidad educativa; b) responsabilidad para consolidar los resultados de investigación, promover la innovación y la transferencia de conocimientos en toda la Unión; c) actuar en la educación, formación y aprendizaje a lo largo de la vida, debido a que, según cifras ofrecidas, uno de cada siete jóvenes abandona la enseñanza y formación de manera prematura; d) promoción de la cooperación entre la educación y las empresas como medio de crecimiento; e) la UE establecerá una agenda de modernización de la Educación Superior en cuanto al currículo, financiación, etc., realizando evaluaciones comparativas de los resultados universitarios y de los sistemas educativos en general; f) los Estados miembros deberán garantizar una inversión eficaz en educación en todos los niveles y la Administración Pública promoverá el saneamiento presupuestario y la viabilidad

financiera a largo plazo; g) mejorar los resultados mediante un planteamiento integrado que establezca las competencias clave a adquirir; h) apertura de los sistemas educativos a través del establecimiento de un marco de cualificaciones nacionales que se relacionen adecuadamente con las necesidades del mercado laboral así como la creación de un Marco Europeo de Cualificaciones, Competencias y Ocupaciones que permita vías de aprendizaje flexibles; i) modernización y consolidación de políticas de educación y formación; j) cooperación en educación y formación de todos los agentes implicados (Estados, expertos, sectores sociales, etc.); k) lucha contra la discriminación; l) establecimiento de diálogos estratégicos.

En España, siguiendo las líneas trazadas a nivel europeo, se plantean una serie de acciones en las que se tienen en cuenta a las Comunidades Autónomas, agentes sociales y los diferentes grupos políticos. Se encaminan a la mejora del rendimiento escolar, la modernización y flexibilización del sistema educativo, el impulso de las lenguas extranjeras, de las TIC y de la Formación Profesional, la mejora e internacionalización de las universidades, la formación del profesorado, información y evaluación como factores para mejorar la calidad de la educación, la implicación de toda la comunidad educativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la educación en valores e incluir y potenciar la dimensión social de la educación. Todo ello pretende el fortalecimiento de la sociedad del conocimiento mediante la búsqueda de la equidad, la excelencia educativa y la flexibilización del sistema educativo a fin de hacer frente a los retos de la sociedad del siglo XXI. En 2013 se incorporan cuatro objetivos más a este plan: 1) mejorar el aprendizaje a lo largo de la vida y la movilidad (por ejemplo, al menos un 15% de los adultos con edades comprendidas entre los 25 y 64 años deben participar en aprendizaje permanente); 2) mejorar la calidad y eficiencia de la educación y la formación (por ejemplo, lograr que menos del 15% del alumnado de 15 años tenga un bajo rendimiento en competencias básicas en lectura, matemáticas y ciencias); 3) promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa (por ejemplo, al menos el 95% de los niños con edades de 4 hasta 6 años estén escolarizados en Educación Infantil); 4) afianzar la creatividad e innovación, incluyendo el espíritu emprendedor (por ejemplo, al menos un 40% de las personas con edades comprendidas entre los 30 y 34 años deberían haber completado con éxito el nivel de Educación Superior) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013). Los mismos han sido revisado sistemáticamente y a raíz de la última revisión (julio 2018 a diciembre 2020) se elabora un informe común con los resultados

de los diferentes grupos de trabajo a nivel europeo, ofreciendo buenas prácticas para la mejora educativa mediante el asesoramiento para la preparación de propuestas legislativas y estrategias para cada uno de los Estados miembros.

Siguiendo esta línea, destaca la *Agenda 2030*, aprobada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 2015 y con una proyección de quince años, en la que entre los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible que se plantean para hacer frente a los retos de la Humanidad y mejorar la calidad de vida de las personas está la educación. Concretamente, en el objetivo cuarto *Educación de calidad*, que consiste en “Garantizar una educación inclusiva, equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2015). Este objetivo se concreta en: 1) que todas las personas puedan terminar la enseñanza primaria y secundaria, siendo gratuita, equitativa, de calidad y que produzca resultados de aprendizaje pertinentes; 2) que todos los niños y niñas tenga acceso a servicios de atención en la primera infancia y que Educación Infantil sea de calidad; 3) asegurar el acceso igualitario de todos y todas a una formación técnica, profesional y superior de calidad; 4) aumentar el número de jóvenes y adultos con competencias técnicas y profesionales para el acceso al empleo, trabajo decente y emprendimiento; 5) eliminar diferencias de género y asegurar el acceso igualitario de personas en situación de vulnerabilidad; 6) asegurar que todos los jóvenes y gran parte de los adultos estén alfabetizados; 7) promover que todo el alumnado adquiera conocimientos que susciten el desarrollo sostenible mediante la educación para el desarrollo, igualdad de género, diversidad cultural, etc. Conjuntamente, se contemplan otros tres propósitos como son que las instalaciones educativas sean adecuadas para las necesidades del alumnado, que se dote de suficientes becas para países en desarrollo y que aumente el número de profesorado cualificado, a través de la cooperación internacional para la formación de otros docentes.

De la Agenda 2030 han surgido diferentes documentos emitidos por la Comisión Europea para establecer acciones conducentes al logro de un futuro sostenible. Entre ellas está la creación de la *Agenda de Capacidades en 2016* (desarrollo de capacidades de mayor calidad y más adecuadas para el progreso laboral y social), el *Marco estratégico Educación* o el *Programa Europa+* (apoyo a la educación y formación, en vigor 2021-2027) y la *Agenda Estratégica para 2019-2024* en la que se sostiene la necesidad de garantizar la equidad social mediante el acceso a la educación, formación y aprendizaje

permanente para todos en cualquier lugar de la Unión Europea, basándose en uno de los principios indicados en el Pilar Europeo de Derechos Sociales:

Toda persona tiene derecho a una educación, formación y aprendizaje permanente inclusivos y de calidad, a fin de mantener y adquirir capacidades que les permitan participar plenamente en la sociedad y gestionar con éxito las transiciones en el mercado laboral (Comisión Europea, 2017, p. 11).

De todos estos documentos europeos, se puede concluir que lo perseguido es el refuerzo de los derechos sociales, entre los que sin duda se encuentra la educación de calidad y crecimiento sostenible e inclusivo, teniendo como pilar fundamental a la misma.

2.7.2 Retos del sistema educativo español a lo largo del tiempo.

Analizada la Historia, se revisan los principales retos que ha presentado y que en la actualidad presenta el sistema educativo español. El sistema educativo español ha ido variando a lo largo del tiempo como consecuencia de los cambios, al igual que como adaptación y búsqueda del equilibrio entre diferentes agentes, en palabras de Sarramona:

La escuela ha de debatirse en un triángulo de presiones y necesidades, en cuyos vértices está el poder social, la familia y las exigencias de la vida actual, mientras en su interior profesor y alumno establecen su propia dinámica, fruto de la interacción educativa (1989, p. 23).

Hace algunas décadas ya se reconocían las dificultades del sistema educativo a la hora de responder a las necesidades del alumnado, encontrándose entre ellas la falta de preparación del profesorado, el elevado coste de la educación, la dificultad de asumir cambios pedagógicos de carácter innovador o la desvinculación y superación de condicionantes que emanan de factores personales o sociales que perpetúan determinadas diferencias entre todos los miembros. Estos elementos, descritos ya en los años ochenta por Sarramona, parecen seguir presentes en la actualidad.

Analizado el corpus legislativo español, entre estos retos y debates hay elementos que de manera recurrente toman las riendas del camino a seguir en cada una de las leyes educativas, siendo estos, la libertad de enseñanza y cómo es entendida, la relación Iglesia-Estado, enseñanza pública o privada, gratuidad, edad máxima de la obligatoriedad, formación y condiciones del profesorado, contenidos del programa educativo, estructuración de las enseñanzas, funciones de la Educación Secundaria y Superior, papel del Estado en la educación, sistema educativo centralizado o descentralizado, competencias de los diferentes agentes, carácter y finalidades de las evaluaciones, el papel de las organizaciones internacionales y su influencia, las ratios docente-alumnado,

abandono escolar temprano, la calidad en la educación o la financiación educativa (Damián, 1977; Blat, 1992; Escolano, 2002; Ministerio de Educación, 2004). Por ejemplo, en 1990 se ponía de manifiesto que las dificultades presentes estaban relacionadas con la inadecuada estructuración del sistema educativo al existir desfase entre la escolaridad obligatoria y la edad mínima legal de incorporación al mundo laboral, la dualidad en la titulación de la Educación General Básica, el papel secundario dado a la Formación Profesional y su matiz puramente académico alejado del mundo laboral, el carácter propedéutico del bachillerato orientado hacia los estudios universitarios y la inadecuada relación entre la oferta y demanda de puestos universitarios para el alumnado (LOGSE, 1990).

Como ya se anunciaba en la introducción de este capítulo, parece que los problemas siguen siendo los mismos. Retomando el trabajo de Martín-Sánchez (2022), algunos de estos retos están en el corpus legislativo español de hace más de 50 décadas e incluso, dos siglos atrás. A modo de ejemplo, destacan la escolarización obligatoria y alfabetización (Ley Moyano en 1857 y LGE en 1970), el derecho a la educación (LODE en 1985), la libertad y participación (LODE y LOPEG en 1985 y 1995, respectivamente), calidad de la enseñanza (desde la LOGSE en 1990 hasta la LOMLOE en 2020), elementos asociados al crecimiento económico y competidor (LOMCE en 2013) o adaptaciones permanentes a los requisitos del entorno internacional (LOMCE en 2013 y LOMLOE en 2020). Sin duda, el sistema educativo está marcado por retos derivados de su propia naturaleza y de factores externos.

Capítulo III. Historia de la Educación Secundaria y la Formación Profesional.

Historia de la Educación Secundaria y la Formación Profesional.

En este capítulo se profundiza en el desarrollo de la Educación Secundaria a lo largo de la Historia de la Educación. El motivo de ahondar en la misma es que el estudio longitudinal desarrollado en capítulos posteriores tiene como protagonista a esta etapa.

La Educación Secundaria se ha entendido a lo largo del tiempo desde diversas perspectivas, ya que entre las enseñanzas de los más pequeños y la universitaria había un amplio abanico de posibilidades no siempre accesible para todos los ciudadanos. La denominación de Enseñanza Secundaria, Segunda Enseñanza o Enseñanza Media se usaba tradicionalmente para denominar de manera general a los estudios de Latínidad, Humanidades y Bachillerato, excluyéndose los estudios Técnicos de Grado Medio y la Formación Profesional que, hasta la LGE (1970), no formarán parte de la Educación Media junto al Bachillerato (Viñao, 2012b).

Tradicionalmente, la división de las enseñanzas estaba basada en tres grados, primaria, secundaria y universitaria, siendo la etapa intermedia la que acogía a una mayor variabilidad de estudios, resultando complejo el establecimiento de límites claros. Hubo que esperar hasta el Informe Quintana para que el término *Enseñanza Secundaria* fuese empleado en documentos oficiales. Se proponía que su desarrollo fuese llevado a cabo en las Universidades de provincia, aunque en el Plan de 1809 de Jovellanos se registraba el término *Instituto* (Ruiz Berrio, 1988c, 2006). Para este autor y otros como Escolano (2012), es en el Plan del Duque de Rivas de 1836 cuando se perfila la Enseñanza Secundaria al determinarse los destinatarios, su no gratuidad, partes que la componían y asignaturas, el perfil docente y de la inspección. De especial relevancia fue también el Plan Pidal de 1845 en el que se regula la estructura curricular de estas enseñanzas. Para De Puéllles (2012b), es en el seno de la Revolución Francesa cuando se establece el punto de inicio de la Educación Secundaria moderna, concretamente a raíz de la Constitución de Cádiz de 1812, fecha en la que se integra en el sistema educativo como consecuencia de que la burguesía asumió ser la clase dirigente y para ello necesitaba una formación de carácter filosófica y jurídica (Gómez García, 1998). Esta influencia se refleja tanto en la Constitución de 1812 como en el Informe Quintana, que partía de ideas de Condorcet. A grandes rasgos, considerando estas datas, se podría fechar el inicio de la Educación Secundaria Contemporánea entre los siglos XIX y XX.

A pesar de estas reseñas, se ha de partir de los antecedentes de la creación de la Educación Secundaria a manos de la burguesía liberal, por tanto, se ha de tener en cuenta que ya en el Antiguo Régimen tenían lugar estudios previos a los universitarios, que con características propias y unas veces con mayor estructuración que otras, podría asemejarse a lo que se conoce en la actualidad por Educación Secundaria. De igual manera, esta enseñanza se desarrollaba en la Edad Moderna mediante una diversa tipología de centros (Facultades de Artes, Escuelas de Gramática y los Colegios de Humanidades) cuya finalidad era la formación conducente hacia estudios Universitarios. Su carácter era principalmente propedéutico (Ruiz Berrio, 2006; Esteban, 1996).

Retomando la Educación Secundaria contemporánea, su carácter intermedio hace que sea una etapa con varias ramificaciones: etapa de continuidad de los estudios frente etapa final, propedéutica en contra de la incorporación al mundo laboral o preparación para la vida adulta frente a trasmisión de conocimientos. Conjuntamente, existen otros elementos que han generado cierta controversia, como por ejemplo, su denominación (Enseñanza Secundaria, Educación Preparatoria, Educación Secundaria, Educación Intermedia, entre otros), la formación del profesorado, elementos evaluativos, contenidos, financiación, enseñanza pública-privada, edad, ciclos o requisitos de acceso (Lorenzo Vicente, 1996, 2003). Ciertamente, algunos elementos son propios de esta enseñanza (finalidad, contenidos, edad de ingreso, ciclos, etc.), pero otros tienen su razón en la propia coyuntura educativa, como es el caso de la enseñanza pública o privada, la financiación o la formación de los docentes. Viñao (1982) matizaba que estas dificultades se enraizaban en tres problemas: la naturaleza de estos estudios, los contenidos y los destinatarios. Tawney publica en 1922 una obra sentida en toda Europa, en ella ponía de manifiesto la necesidad de eliminar las barreras económicas y de provisionar de un mayor número de plazas para que la Educación Secundaria pudiera extenderse a toda la población.

En el contexto español, entre los siglos XVIII y XIX, la enseñanza preuniversitaria había recaído en instituciones religiosas, aunque el Estado pronto comenzaría a intervenir. Los institutos proliferaron, instaurándose uno en cada provincia y los recursos en los que se impartían la Enseñanza Secundaria eran variados, se utilizaban instalaciones diversas como centros culturales o exreligiosos (aspecto acrecentado por la Desamortización de Mendizábal). Uno de los problemas surgidos inicialmente era la falta de profesorado, creándose para tal efecto la Escuela Normal de Filosofía como centro de formación hasta 1852 (Ruiz Berrio, 1988c). A partir de este momento proliferan gran número de planes

de estudios ávidos de reformar el Bachillerato, Segunda Enseñanza o Enseñanza Media. A nivel legislativo, la Ley Moyano en 1857 reguló la Segunda Enseñanza con la finalidad de preparar al alumnado para el ingreso en las Facultades y Escuelas Superiores o para la incorporación a profesiones de grado medio o industriales, así como para educarles en general para la vida. Esta educación, durante los siglos XIX y XX se orientó principalmente a la primera cuestión, es decir, preparación para estudios superiores de alumnado con poder adquisitivo (Lorenzo Vicente, 1996), aunque la normativa desarrollada a lo largo del siglo XIX pretendía dotar a la Enseñanza Secundaria de autonomía, sentido propio y no estrechamente ligada a la universitaria (Flecha, 1998). La situación que atravesó la enseñanza a lo largo del siglo XIX fue desoladora al no haber una red de centros suficientes, docentes preparados y la existencia de un currículum que precisaba actualización y mejora. En el siglo XIX y parte del XX, la Enseñanza Secundaria estaba reservada para la burguesía (Ruiz Berrio, 2006; Sanchidrián, 1996), puesto que la estructura permanecía siendo segregadora con la existencia de una instrucción primaria superior para la clase social más desfavorecida y otra orientada hacia el Bachillerato, para las clases medias y altas. En este sentido, Escolano (2012) considera que la Educación Secundaria seguía manteniendo las características que la vieron nacer a mitad del siglo XIX, en su caso, una formación originaria del liberalismo moderado, ligada a la formación de varones de clases sociales media y alta siendo, por tanto, de naturaleza reductiva, elitista, ligada al conservadurismo social y a una formación humanística y retórica más que científica. A grandes rasgos, podría considerarse que sus inicios estuvieron marcados por la secularización y autores como Delgado (1996), consideran que fue un intento por parte de los gobiernos liberales que se vio asfixiado por una debilidad política de los diferentes gobiernos y el contexto en el que tenía lugar (guerras, lucha política, inestabilidad económica, etc.). Escolano, establece tres modelos y tres subciclos en la historia de la Educación Secundaria española que, a su vez, se encuentran vinculados a una cultura pedagógica:

Modelo de la educación secundaria de élites o minorías (de larga duración); Modelo de educación de masas (de duración intermedia); Modelo de educación secundaria de masas con componentes de complejidad/diversidad (aún emergente, con duración delimitada en las dos últimas décadas y por tanto de corta duración) (2012, p. 12).

Estos modelos se basan en las tasas de escolarización existentes durante décadas, la orientación androcéntrica y el modelo propedéutico empleado que servía de guía para el acceso a estudios superiores. En relación al perfil de estudiantes, Flecha (1998) anota que

la primera alumna que se matriculó en un instituto para cursar Enseñanza Secundaria fue en el curso 1870-1871; Viñao (2012a), muestra que a comienzos del siglo XX las mujeres que cursaban Bachillerato suponían el 1% del total, preparándose de forma privada o doméstica, al no poder hacerlo como alumnas oficiales. En el caso del sexo masculino, tan solo un 28% del alumnado estudiaba oficialmente y el resto de manera colegida o incluso libre, siendo esta última la modalidad más numerosa (52,7%). La enseñanza privada, en manos principalmente de órdenes y congregaciones religiosas, tenía un lugar distinguido frente a la pública, ocupando en 1931 (momento de mayor despliegue) más de la mitad, concretamente un 65,7% del total (Viñao, 2012a). En general, las tasas de analfabetismo para ambos sexos eran elevadas, el total de alumnado rondaba el 2% de la población total.

Lorenzo Vicente (1996), articula el desarrollo de la Educación Secundaria en torno a diferentes momentos. Se parte del periodo entre 1812-1836 cuando tienen lugar los primeros intentos de regular la Segunda Enseñanza a raíz de la ya mencionada Constitución de 1812 y del Reglamento General de Instrucción Pública (Título IV). Esta era impartida en Universidades de provincia y tenía como finalidad la adquisición de conocimientos, tanto para la preparación de estudios posteriores como para la *civilización general de una nación*, cursándose materias como Ciencias Físicas y Matemáticas, Literatura y Artes, Ciencias Morales y Políticas. A pesar de ello, por motivos políticos se rompe con los intentos de Enseñanza liberal, volviendo a parámetros del Antiguo Régimen con textos como el Plan Calomarde (1826), en los que de alguna manera se reconoce la Educación y la Enseñanza Secundaria, pero se vuelven a emplear términos como *Latinidad y Humanidades* (Ruiz Berrio, 2006). Posterior a este momento, entre 1836-1868, tendrá lugar la consolidación del Sistema Educativo y de la Educación Secundaria, concretamente a partir del Plan Duque de Rivas en 1836 que serviría de inspiración para posteriores reformas y textos legislativos como la Ley Moyano en 1857 (Ruiz Berrio, 1888c; Escolano, 2012). En la Ley de Instrucción Pública de 1857 se establecían diferentes niveles: enseñanza elemental, media (estudios generales y de aplicación) y superior (estudios de Facultad, enseñanzas técnicas y enseñanzas profesionales). Para Lorenzo Vicente (1996), este momento se caracteriza principalmente por mantener el carácter clasista y diferenciador de acuerdo a los destinatarios, orientación humanista, carácter propedéutico e inestable con diversos cambios de planes de estudios. A partir de 1868 se inicia el Sexenio Revolucionario. En estos años se busca

la instauración de la libertad de enseñanza y en el Plan propuesto en 1868, la Educación Secundaria, de carácter principalmente formativa, daba la opción al alumnado de elegir asignaturas y servía para formar a la población para el ejercicio de la ciudadanía. A grandes rasgos, durante el siglo XIX la atención a la Instrucción Pública y a la Segunda Enseñanza no fue adecuada por parte de los gobiernos liberales (De Puéllés, 1998). Durante el periodo de Restauración, entre 1874 y 1930, existe cierta estabilidad en relación a esta enseñanza dado que el Plan aprobado en 1868 se mantendrá hasta 1880, a pesar de esto, los planteamientos en torno a la naturaleza y finalidad seguirían estando presentes. Ejemplo de ello son las propuestas de la Institución Libre de Enseñanza (ILE). En 1894 con el Plan Groizard y siguientes Planes, el Bachillerato va a sufrir modificaciones y se trata de implantar un Bachillerato formativo y con diferentes itinerarios. Entre ellos, de especial mención es el de 1903, que basado en el de 1901 (Plan de Romanones), creó Institutos Generales y Técnicos para ampliar la oferta formativa; la duración del Bachillerato sería de 6 años. Estuvo vigente hasta 1926 cuando se promulga el Plan Callejo que establecía dos periodos, una formación de carácter general (Bachillerato Elemental, tres cursos) y otro universitario de Ciencias y Letras (tres cursos). Durante la Restauración y en este contexto Regeneracionista, la Enseñanza Secundaria buscaba dar solución a algunos problemas fundamentales, apostando por la reorganización de los estudios y métodos activos en educación a fin de abordar contrariedades de índole pedagógica, más allá del uso de la vía legislativa (Holgado, 1996; Sanchidrián, 1996).

Durante la Segunda República española (1931-1936) aumentaron el número de escuelas y se reforzó la Educación Secundaria como etapa, favoreciendo la enseñanza pública y el anticlericalismo. Se derogó el Plan anterior y se puso en marcha el de 1903. Se propuso un nuevo Plan en 1932 en el que el Bachillerato debía tener continuidad con los estudios primarios, siendo por tanto cíclico. Su duración era de 6 años dividido en dos etapas, por un lado, de carácter general durante 4 años y a partir del quinto y en el sexto año, habría dos itinerarios, ciencias o letras. Este proyecto no salió adelante y fue en 1934 cuando Villalobos publica un nuevo plan que derogaría a todos los Planes anteriores, quedando el Bachillerato con siete cursos, común para todo el alumnado.

En la Guerra Civil española (1936-1939) se desentendió la educación en general y, por ende, la Educación Secundaria, aunque hubo algunos intentos de mantenerla a través del establecimiento de nuevas instituciones para la formación de obreros en la zona

republicana o la creación y aprobación del Plan de Bachillerato de 1938. En el plan, estos estudios tenían una duración de 7 años y su contenido era principalmente humanista, con diversas asignaturas, carácter cíclico y un examen al finalizar para poder acceder a los estudios universitarios (*examen de Estado*). Esta propuesta supuso la separación entre las funciones docentes y la examinadora (Lorenzo Vicente, 1998). Por tanto, no será hasta pasada la Segunda Guerra Mundial cuando a nivel europeo la enseñanza comprensiva fue instaurándose (Ruiz Berrio, 2006), basándose entre otras premisas en el ideal de fundar una *nueva escuela* para crear un *nuevo Estado*.

Durante los primeros años del franquismo, el estatismo de acuerdo a la mejora educativa permaneció y será en las décadas de los años 50-60 del siglo XX cuando se va a romper con este elitismo y se favorece una Enseñanza Secundaria más accesibles, eliminando ciertas barreras sociales y con mayor apertura hacia Europa. A pesar de ello, fue insuficiente porque en España existía demora en el desarrollo educativo con respecto a gran parte de Europa. Esto se debía, entre otros motivos, a la estructura piramidal irregular que presentaba con falta de conexión entre los niveles y cuya base no era sólida (De Puéllés, 2011). Además, tenía una impronta económica notable, especialmente en las ramas profesionales, y con gran protagonismo de la Iglesia Católica en cuestiones educativas, existiendo una fuerte fusión entre la Iglesia y el Estado (De la Fuente y Teixido, 1996). En 1938 se denomina a esta etapa como Enseñanza Media, se apuesta por un método cíclico y una formación humanista. Más tarde, nace la Ley de 26 de febrero de 1953 sobre la Ordenación de la Enseñanza Media (BOE n.º 58, 1953) con el objetivo de renovar la educación. Los derechos del Estado, la Iglesia y la familia estaban reconocidos, así como la justicia social y la solidaridad entre los sectores de la juventud. Al mismo tiempo, se regulaban diferentes aspectos como la inspección de los centros docentes, la financiación y la tipología de centros o los principios pedagógicos (BOE n.º 58, 1953). La educación se dirigía hacia la formación moral, intelectual y fisicodeportiva, era una educación segregada por sexos. En el capítulo VII se establecen los planes de estudios, quedando el Bachillerato dividido en dos grados: Elemental (4 cursos) y Superior (2 cursos); se realizaba una prueba al finalizar cada uno de ellos para la obtención del título de Bachiller. Igualmente, en el artículo setenta y siete se establece que los centros docentes femeninos podían establecer un plan docente propio en el que se abordasen obligatoriamente enseñanzas vinculadas con la vida del hogar y aquellas disciplinas que conducían a la preparación de profesiones femeninas. En ese mismo año

se firmaba el Concordato entre la Santa Sede y el Estado con el fin de salvaguardar los derechos de la Iglesia en materia educativa, declarándose en la ley anterior que tal enseñanza debía ajustarse a las normas de la Moral y Dogma Católica (Capitán Díaz, 1996). En 1957 se publica el Decreto de 31 de mayo de 1957 por el que se establece una reducción de las asignaturas en el Plan de Bachillerato, indicándose las asignaturas y el tiempo que ha de dedicarse semanalmente a cada una de ellas (denominadas unidades didácticas). Por ejemplo, en el primer curso la asignatura de Religión tendría dos unidades didácticas semanales, mientras que Lengua Española y Matemáticas tendrían seis o la Formación del Espíritu Nacional se impartía en una unidad didáctica semanal (BOE n.º 158, 1957). A grandes rasgos, de esta época se puede destacar que, a pesar de los intentos de mejora, la Educación Secundaria seguía siendo menos numerosa que la etapa anterior, aunque existía una mayor apertura a la población, al menos, en el Bachillerato Elemental y su carácter seguía siendo conducente a las Enseñanzas Superiores. En cuanto a la Formación Profesional, continuaba manteniendo cierto desprestigio dentro de todas las enseñanzas.

En los años sesenta surgen cambios en diferentes sectores, sociales o económicos, que van a requerir también de transformaciones a nivel educativo. En este sentido, primero se acopian esas demandas en el Libro Blanco de 1969 para posteriormente recogerse de forma explícita en la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Esta ley, tiene gran importancia para el desarrollo de la Enseñanza Media al instaurar la Educación General Básica (gratuita y obligatoria hasta los 14 años), en la que se enmarca parcialmente la Enseñanza Secundaria. Posteriormente, el alumnado podía incorporarse a los estudios de Bachillerato, sustituyéndose así la doble vía que caracterizaba a la anterior ley. Para aquellos alumnos que no considerasen continuar los estudios hacia niveles superiores se ofertaba de manera obligatoria y gratuita la Formación Profesional de Primer Grado. El Bachillerato era unificado y polivalente, constaba de tres cursos y se organizaba mediante materias comunes, optativas y enseñanzas técnico-profesionales. De igual modo, se recogían, en el artículo segundo del Título Preliminar, las intenciones de que estas enseñanzas también fuesen gratuitas.

Veinte años después, con la LOGSE tiene lugar la ampliación de la educación gratuita hasta los 16 años. Se divide la enseñanza obligatoria en Educación Primaria y Secundaria. Esta última, estaba compuesta por la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y

la Formación Profesional de Grado Medio, sentándose la estructura que a día de hoy aún permanece. Sin duda, estas dos leyes han sido pilares fundamentales para la génesis de la Educación Secundaria en España, que se ha continuado forjando a través de posteriores leyes. Este desarrollo ha estado acompañado por diversos factores como son el impacto de las nuevas tecnologías, cambios a nivel social o la globalización, entre otros elementos, que han hecho que se genere una mayor complejidad, diversidad y riqueza en la Enseñanza Secundaria.

La especificidad de la Formación Profesional y su encaje dentro del sistema educativo nunca ha sido una tarea sencilla. Entre los porqués se encuentra que tiene lugar en paralelo a la Educación Secundaria, motivo que la sitúa como una alternativa a la misma, especialmente hace algunas décadas cuando se posicionaba como una opción de menor categoría que el Bachillerato. En esta línea, De Puéllles (2011) lo justifica de alguna manera por la búsqueda de títulos académicos y no tanto de cualificaciones profesionales. A pesar de ello, mantiene un atractivo importante para el alumnado por su carácter eminentemente práctico y su conducción directa al mercado laboral, elementos que han llegado a resultar conflictivos a la hora de encajar en el sistema educativo, por no ser una educación puramente académica. A modo de ejemplo, según los datos avance del curso 2021-2022 ofrecidos por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022a), la previsión del alumnado escolarizado ha aumentado con respecto al curso anterior, concretamente en 48.515 alumnos para la Formación Profesional (4,9%), frente al aumento en Educación Secundaria Obligatoria con 9.460 alumnos (0,5%) y Bachillerato en 4.353 alumnos (0,6%).

Por otro lado, tras haber indagado en los principales hitos de la Historia de la Educación Secundaria en España, se realiza una síntesis de los aspectos regulados en las principales leyes educativas desde 1836 hasta la actualidad, en cuando a la estructura se refiere. Para los primeros hechos se toma lo descrito por Lorenzo Vicente (1996).

En primer lugar, la organización de esta enseñanza a través de ciclos ha estado presente en varios textos como son: a) el Plan Pidal (1936) dividía la Segunda Enseñanza en elemental y superior; b) en el Plan de 1845 se dividía en elemental y de ampliación; c) en el Plan de 1852 se separaba el periodo de latinidad y humanidades del de filosofía; d) la Ley Moyano contemplaba estudios generales y de aplicación; e) en 1926 estaban el elemental y universitario; f) el Plan de 1934 los dividía en dos ciclos de tres y cuatro

cursos respectivamente; g) la Ley de 1953 dividía estas enseñanzas en elemental y superior al que se añadía el Curso Preuniversitario, teniendo una duración de 4 cursos la primera y 2 la segunda.

Posteriormente, los grandes cambios para esta enseñanza tienen lugar en las leyes de 1970 (LGE) y de 1990 (LOGSE). A partir de ellas, se establece una estructuración de base que, aunque ha ido adoptando diferentes matices a lo largo del tiempo, se ha mantenido hasta la actualidad. En relación a la Educación Secundaria Obligatoria, en la ley de 1970 se encontraba dentro de la Educación General Básica que llegaba hasta los 14 años, siendo gratuita y obligatoria. A partir de 1990, aunque sigue siendo educación básica, tiene entidad propia y la obligatoriedad llegará hasta los 16 años. Igualmente ocurría con el Bachillerato, sus grandes cambios se produjeron entre estas leyes, pasando de tener tres cursos a dos, vigentes en la actualidad. Las modalidades y tipologías de asignaturas han ido variando e incluso los requisitos para la obtención del título de Bachiller (por ejemplo, en 2013 se establece la superación de una prueba final). Por último, en relación a la Formación Profesional, en la primera ley se establecían tres grados, en 1990 se van a establecer dos y se va a dotar a estas enseñanzas de carácter propio. Además, la LOE pauta la enseñanza de los Programas de Cualificación Profesional Inicial, pero no será hasta 2013 con la LOMCE cuando se establece la Formación Profesional Básica (FPB) dentro de la Formación Profesional, que se mantienen en la ley de 2020. El acceso entre los diferentes estudios también ha tenido leves variaciones, apostando en la actualidad por una mayor interconexión entre las diferentes etapas y ciclos. Otro aspecto a matizar es que la Formación Profesional, a pesar de estar incluida en la Educación Secundaria, cuenta con normativa específica, como ya se mencionó en apartados anteriores. Ello hace que, aunque se acoja a estas leyes orgánicas, presente un carácter propio y dada la complejidad y amplitud, su regulación se efectúe a través de las mismas. En la actualidad, como ya se abordó en el epígrafe anterior, es la Ley Orgánica 3/2002, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional, la encargada de su regulación de manera específica.

En la siguiente tabla se resume el tratamiento que se le ha dado a la Educación Secundaria y la Formación Profesional en las leyes educativas más relevantes de las últimas décadas.

Tabla 5. Cambios legislativos y Educación Secundaria y Formación Profesional

Legislación	Estructuración Educación Secundaria	Estructuración Bachillerato	Estructuración Formación Profesional
LGE, 1970	<ul style="list-style-type: none"> - Se encuentra dentro de la Educación General Básica. Edad: 11 a 13 años. - Obtención de certificado de escolaridad. - Acceso a Bachillerato. - Acceso a Formación Profesional de primer grado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bachillerato Unificado y Polivalente (B.U.P). 3 cursos. Edad: 14-16 años. - Obtención título de Bachiller. - Acceso a los estudios Universitarios (Curso de Orientación Universitaria) y la Formación Profesional de segundo grado. 	<ul style="list-style-type: none"> - 3 grados: primero, segundo y tercero. Duración máxima de cada grado: 2 años. - Acceso entre FP de primer ciclo, segundo y tercero.
LOGSE, 1990	<p>Aparece la Educación Secundaria como enseñanza de régimen general y compuesta por:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educación Secundaria Obligatoria: enseñanza básica. 4 cursos, 2 ciclos/2 años. Edad: 12-16 años. Acceso a Bachillerato o FP de Grado Medio. Graduado en Educación Secundaria. - Bachillerato: 2 cursos, 4 modalidades (Artes; Ciencias de la Naturaleza y de la Salud; Humanidades y Ciencias Sociales; Tecnología). Se cursa a partir 16 años. Acceso a estudios de FP Grado Superior y Universitarios (superación prueba de acceso). Título de Bachiller. - Formación Profesional de Grado Medio. 		<p>Reforma por considerarse uno de los problemas principales del sistema educativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - FP de Grado Medio: forma parte de la Educación Secundaria. Organización modular. Acceso mediante Graduado en Educación Secundaria. - FP de Grado Superior: organización modular. Acceso a través de título de Bachiller o FP Grado Medio. Título de Técnico.
LOE, 2006	<ul style="list-style-type: none"> - Educación Secundaria Obligatoria: forma parte de la educación básica. Edad: 12-16 años. 4 cursos. Título de Educación Secundaria Obligatoria. Además, están los Programas de Cualificación Profesional Inicial. - Educación Secundaria Postobligatoria: Bachillerato, Formación Profesional de Grado Medio, Enseñanzas Profesionales de Artes Plásticas y Diseño de Grado Medio y las Enseñanzas Deportivas de Grado Medio. <ul style="list-style-type: none"> - Bachillerato: 2 cursos, 3 modalidades (Artes; Ciencia y Tecnología; Humanidades y Ciencias Sociales). Acceso a FP Superior o Estudios Universitarios (previa prueba de acceso). 		<ul style="list-style-type: none"> - FP de Grado Medio: acceso mediante título de ESO o prueba de acceso (mínimo 17 años). Permite acceso a Bachillerato. - FP de Grado Superior: enseñanzas de Educación Superior. Acceso mediante título Bachiller o prueba de acceso (mínimo 19 años). Permite acceso a estudios universitarios.
LOMCE, 2013	<ul style="list-style-type: none"> - Educación Secundaria Obligatoria: 4 cursos, 2 ciclos: 1º a 3º curso y 4º curso (carácter propedéutico). Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (previa superación prueba final). Formación Profesional Básica (acceso por propuesta equipo docente). - Educación Secundaria Postobligatoria: Bachillerato y FP de Grado Medio. <ul style="list-style-type: none"> - Bachillerato: 2 cursos, 3 modalidades (Ciencias; Humanidades y Ciencias Sociales y Artes). Título de bachiller, previa superación prueba final. 		<ul style="list-style-type: none"> - Formación Profesional Básica. Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y Profesional Básica correspondiente. - FP Grado Medio: acceso mediante FPB, Título Graduado en ESO o superiores, prueba de acceso (mínimo 17 años). - FP de Grado Superior: Educación Superior. Acceso mediante título de bachiller o superiores, título FP o prueba de acceso (mínimo 19 años).
LOMLOE, 2020	<ul style="list-style-type: none"> - Educación Secundaria Obligatoria: 4 cursos. Título de Graduado en Educación Secundaria. Ciclos Formativos de Grado Básico. - Educación Secundaria Postobligatoria: Bachillerato y FP de Grado Medio. <ul style="list-style-type: none"> - Bachillerato: 2 cursos, 4 modalidades (Ciencias y Tecnología; Humanidades y Ciencias Sociales; Artes; General). Título de bachiller. 		<ul style="list-style-type: none"> - Ciclos Formativos de Grado Básico. Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y Técnico Básico en la especialidad correspondiente. - FP Grado Medio: acceso mediante título de FPB, Graduado en ESO o superiores, prueba de acceso, enseñanzas artísticas profesionales y las enseñanzas deportivas de grado medio. - FP de Grado Superior: Educación Superior. Acceso mediante título de Bachiller o FP Grado Medio o superiores.

Como se ha podido apreciar, el planteamiento dado a la Educación Secundaria y la Formación Profesional ha sido diferente, especialmente, entre las primeras leyes descritas.

Finalmente, esta Enseñanza Secundaria nacida en los ideales de los liberales europeos y cuya finalidad era la educación de las nuevas clases medias (De Puéllles, 1998), se ha convertido en la actualidad en una etapa fundamental constituida por enseñanzas obligatorias y postobligatorias, con un carácter tanto propedéutico como orientado al acceso al mundo laboral.

Capítulo IV. Estado y educación. Las Administraciones Educativas en el sistema educativo español.

Estado y educación. Las Administraciones Educativas en el sistema educativo español.

En este capítulo se estudia la relación existente en el Estado y la educación, así como el papel que tienen las diferentes Administraciones Educativas. Las mismas son fruto de una serie de cambios que han favorecido su constitución final según los parámetros que, tanto a nivel legislativo como socioeconómico o político, han atenuado que se configuren cada una de ellas de acuerdo a unas funciones a ejecutar. Finalmente, se hace un estudio sobre las competencias que tienen cada una de las Administraciones Educativas en la legislación española, concretamente desde la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa hasta la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

1. Desarrollo de la educación institucional en España: sistema educativo formal.

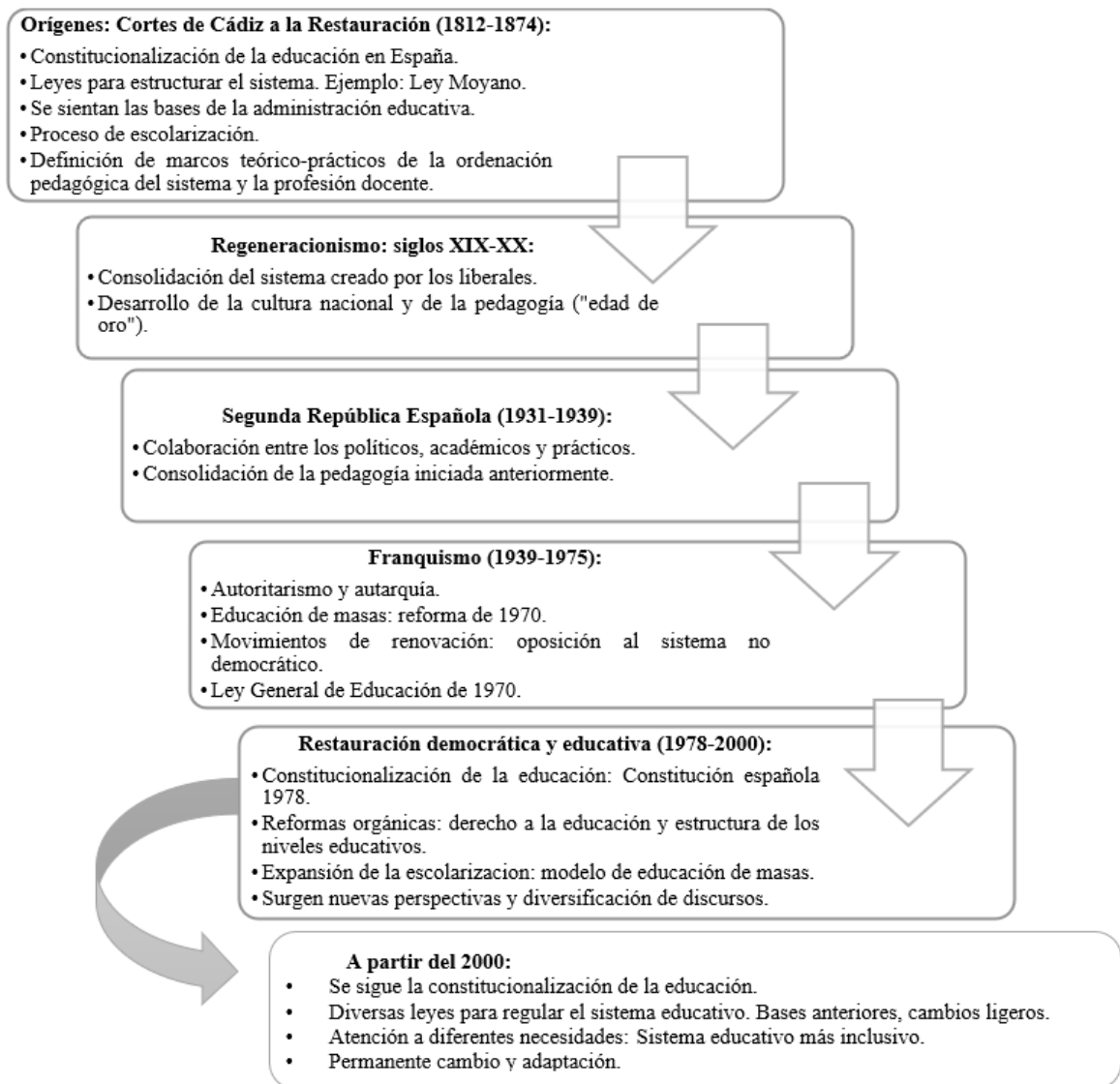
La conceptualización de lo que implica la Administración Educativa es una empresa compleja por la ambivalencia que presenta, como así lo es también la determinación del inicio de la educación institucional por las múltiples acepciones que adopta. En este sentido, en las siguientes líneas se hace una aproximación a estos elementos.

Para Luzuriaga (1946, p. 9), la educación “creada, dirigida y sostenida por las autoridades oficiales, es de origen relativamente moderno. Sus comienzos no hay que buscarlos en efecto más allá del siglo XVI, en que se inicia con la Reforma religiosa”, aunque si bien es cierto, ya desde la época griega o el imperio romano existían diversos tipos de educación organizada. En España es durante el siglo XIX cuando se constituye definitivamente la educación nacional española, ayudada de las ideas y escuelas Pestalozziana, ideas de Lancaster y especialmente de las influencias de la Revolución Francesa, que se reflejarán en la Constitución de 1812, en la que la educación se convierte en competencia del Estado (Lázaro, 1981), o en el informe Quintana, en el que se establece que la educación debe ser universal. A posteriori, los gobiernos liberales, entre 1820 y 1823, declararán mediante un Reglamento de Instrucción Pública el establecimiento de la enseñanza primaria gratuita y la creación de escuelas para favorecer la accesibilidad. En tercer lugar, otro momento clave fue a partir de 1833 con el gobierno

liberal, en el que se crean las escuelas de párvulos y las primeras escuelas normales en España, o la Ley de Instrucción Pública de 1857, la cual favoreció la creación de un sistema educativo nacional y la unificación de la enseñanza pública. La revolución de 1868 también fue relevante para el desarrollo de la educación nacional al producirse la liberación de la enseñanza oficial y en la que tienen lugar, como ya se ha comentado previamente, el inicio del movimiento pedagógico moderno en España de la mano de Giner de los Ríos o posteriores, como Cossío, sentando las bases de la educación pública española. Otro hito relevante es la creación del Ministerio de Instrucción Pública independiente en 1900 y, un año después, la asunción por parte del Estado de la atención a la primera enseñanza, dándose por terminado la nacionalización de la educación, que continuará en el siglo XX mediante el perfeccionamiento y mejora de determinadas ideas. Siguiendo con la descripción temporal, se ha de destacar que, en el seno de la educación pública democrática, España tuvo un proceso más lento que otros países dadas las circunstancias que asolaban al país, por ejemplo, las altas tasas de analfabetismo. En este contexto, comienza a germinar la Escuela Nueva en la que la Enseñanza Primaria será gratuita y obligatoria, tendrá lugar la coeducación, se separan aspectos económicos, sociales o religiosos de la educación pública y se favorecía la continuidad entre la primera y segunda enseñanza, siendo también gratuitas (Luzuriaga, 1946). Con la llegada de la República española en 1931 se reconocía la democratización de la educación que, posteriormente, será frenada por los acontecimientos históricos para finalmente recuperarse y mantenerse a lo largo de las últimas décadas.

Escolano (2002) traza líneas semejantes situando el nacimiento del sistema nacional de Instrucción Pública a comienzos del siglo XIX, aunque el proceso de institucionalización se iniciase con la crisis del Antiguo Régimen en la que se ejecutaron numerosas reformas orientadas a extender y mejorar la instrucción elemental, haciendo hincapié en la función económica y social de la educación. No obstante, hubo que esperar hasta las Cortes de Cádiz de 1812 para localizar los primeros proyectos en los que la educación se sitúa como un problema nacional. En este desarrollo se asumen tres premisas: a) enseñanza universal para la ciudadanía; b) creación de cuerpos de docentes; c) acreditación académica de un campo de conocimientos especializados. Sobre estos tres vértices, marcados por sendas dificultades, es donde germina el sistema educativo público. A fin de ejecutar un breve repaso sobre los diferentes momentos, se muestra la siguiente figura en la que se describe el desarrollo del sistema de Instrucción Pública en España desde 1812 hasta la actualidad.

Figura 13. Desarrollo del sistema de Instrucción Pública en España



Fuente: Elaboración propia a partir de Escolano (2002)

2. Estado y educación.

La relación entre la educación y el Estado tienen una amplia trayectoria, desde antaño existe preocupación porque sea el Estado el encargado de la misma. Según De Puéllés (2004), aunque precisar la fecha de nacimiento del Estado moderno es una tarea compleja, para algunos autores ese momento tuvo lugar en 1513 con la publicación de la obra *El Príncipe* de Maquiavelo, en la que se separa lo religioso de la política y se atisba un escenario europeo en el que la organización política comienza a estar presente, denominándolo *lo stato*. Otros autores, en cambio, lo sitúan en 1576 cuando Bodin publica *Los Seis Libros de la República*, en los que sitúa al Príncipe como soberano, sin

sometimiento a otros poderes. Para De Puéllés (2004), más allá de establecer el nacimiento en momentos puntuales, "debe hablarse de una nueva organización política que, en los albores del Renacimiento, se encamina hacia la búsqueda de su independencia, tanto del poder temporal del papado como de cualquier otra forma de poder político" (p. 211). Además, existen contrastes entre los diferentes países, pudiendo situar a España a finales del siglo XV, aunque tanto en la Edad Medieval como en la Moderna, la educación siguió siendo cuestión religiosa, especialmente en las etapas iniciales, no siendo así en la universitaria, que era de mayor interés para el Estado. Este interés se hace más notorio durante el siglo XVIII, momento en que comienza de manera fehaciente la intervención del Estado en cuestiones administrativas, motivado por las ideas secularizadoras de la Ilustración, cuestiones económicas, expansión de la industrialización y el poder dado al Estado como medio para la unificación nacional (De Puéllés, 1986). Es por ello que cabe destacar la existencia de diferentes modelos con respecto al papel que el Estado cursa en la educación, siendo estos: a) modelo en el que existe distanciamiento entre el Estado y la Iglesia, ejemplo en Francia durante los siglos XVI y XVII; b) modelos en los que el Estado y la Iglesia reformada se apoyan mutuamente, adoptando ambos un papel activo; c) modelo intermedio en el que coexisten los credos católicos y protestante, y el Estado interviene en favor de generar buenas relaciones. Hobbes vincula la idea del Estado al Estado absoluto pues garantiza la seguridad a cambio de ejercer su poder, influencia ejercida mediante la educación, convirtiéndose en un aspecto clave del mismo. Otro hito fundamental que marcará las relaciones entre el Estado y la educación es la Revolución Francesa en la que, a partir de la misma, estas relaciones serán sometidas al dinamismo de la historia, variando posteriormente y de manera significativa en los siglos XIX y XX con el nacimiento del Estado liberal, siendo la ley la autoridad, especialmente la Constitución, generándose un Estado de Derecho. En cuanto a la educación, en el marco de la Revolución, el Estado tiene una importante participación y pasa por diferentes concepciones, como son que la educación es un servicio público que atiende a las necesidades de la sociedad y, por tanto, ha de ser organizada y controlada por el Estado (fase liberal de la Revolución) o que la educación es entendida como igualdad, es decir, es una necesidad de todos y, por tanto, debe ser accesible a toda la población (ideales jacobinos). De este periodo afloraron diversos resultados como son que brotaron nuevas instituciones educativas de carácter nacional, articuladas en tres niveles de enseñanza y se crearon sistemas educativos adaptados a las nuevas clases sociales que, a pesar de los intentos de mejora, continuaron perpetuando las diferencias, teniendo que esperar hasta

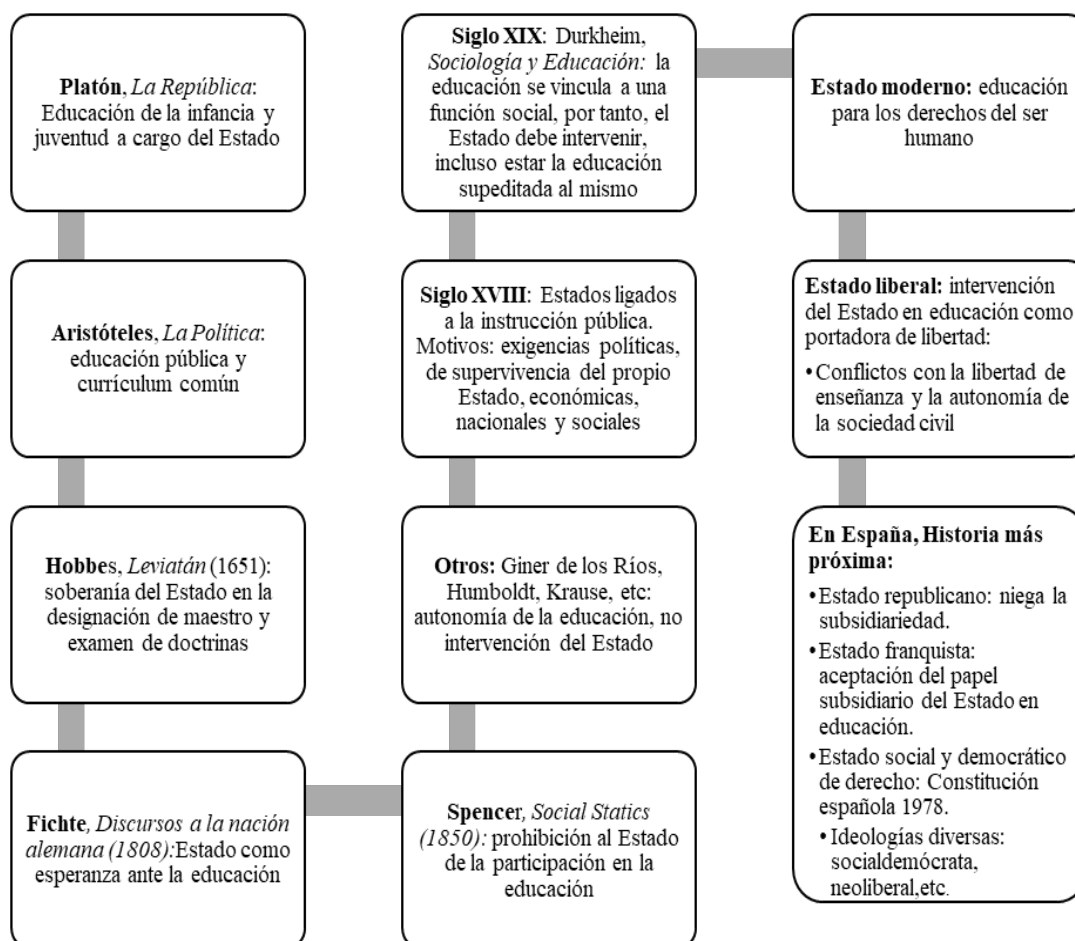
el siglo XIX para que la educación sea considerada como un derecho de las personas. A este respecto, Arenal (1999) consideraba que el Estado debía participar en cuestiones educativas para satisfacer las necesidades educativas de toda la población, aunque lo ideal sería que las personas, a través de su asociación, cumplieran con el deber de instrucción sin la necesidad de la intervención del Estado, de hecho, establece una relación causal en la que cuanto más instruida está una sociedad, es menos precisa la intervención del Estado.

En el siglo XIX, como se ha indicado previamente, en la Constitución de Cádiz se establece que el Estado sea quien organice el sistema educativo por primera vez (Lázaro, 1981). Posteriormente, con el Informe Quintana se busca una colaboración entre el Estado y los Ayuntamientos, existiendo una cierta descentralización. En 1836 se crea el Consejo Nacional de Instrucción Pública como órgano de Administración Educativa, que dependería del Ministerio de Gobernación, Fomento o Gracia y Justicia según el momento hasta la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1900, fundándose paulatinamente en las provincias secciones administrativas, tejiéndose así una red central y periférica en el terreno de la Administración Educativa. En los albores del siglo XX, tras la Primera Guerra Mundial, la influencia del Estado en la educación se hizo más notoria, entre otros motivos, por la importancia paulatina que se le estaba dando a la enseñanza pública frente a la privada, reforzando su intervención (Roselló, 1970). Estos intentos de implantar la universalización de la enseñanza elemental no fueron suficientes dado que el proceso se frenó hasta bien avanzado el siglo XX debido, entre otros motivos, a la incorporación al Estado de los derechos sociales, naciendo así un Estado intervencionista: el Estado de bienestar. En el mismo, el derecho a la educación obligatoria y gratuita, la posibilidad de acceso a la enseñanza secundaria y las universidades eran pilares fundamentales, democratizándose de esta manera la educación. Este Estado de bienestar también sufrió diferentes situaciones que dificultaron tanto su establecimiento como mantenimiento, especialmente con la crisis económica de los años setenta y la caída del comunismo en el bienio de 1989-1991, surgiendo tres posiciones: neoliberalismo, democracia cristiana y socialdemocracia europea. En la primera, muy presente en Reino Unido o Estados Unidos, la educación privada se convierte en un eje fundamental alejado de las competencias del Estado al ser un asunto privado, esto se justificaba, entre otros aspectos, en la calidad de la educación, la libertad de elección del centro docente y la autonomía institucional. Una segunda posición, la democracia

cristiana, opta por la reforma sustancial del Estado de bienestar realizando recortes donde fuese necesario. La tercera, la socialdemocracia europea se encamina también hacia las reformas, aunque manteniendo ciertos aspectos vinculados al Estado, especialmente para atender a los más desfavorecidos.

Ya en el siglo XXI, el Estado se ha tenido que enfrentar a los problemas que plantean tanto la globalización como la descentralización, así como la consecución de la equidad y la igualdad (De Puéllas, 2004). El papel del Estado es clave para ello al considerarse el “hogar del pueblo, en el que los diversos intereses han de armonizarse en forma sana” (Calafell, 1980, p. 26). Para clarificar lo descrito y seguir profundizando en la relación entre el Estado y la educación a lo largo del tiempo, se realiza un compendio de los principales momentos a partir de lo indicado por Fernández Soria (2002).

Figura 14. Estado y educación a lo largo de la Historia



Fuente: Elaboración propia a partir de Fernández Soria (2002)

Como puede apreciarse en la anterior figura, los ideales de que sea el Estado el encargado de operar en materia educativa han ido variando a lo largo del tiempo, encontrando

momentos en los que el Estado debe participar en lo educativo, como fue en el Renacimiento, concretamente en España durante el reinado de Felipe II, durante la Ilustración con el Estado absoluto europeo (la instrucción como necesidad y función propia del Estado) o desde el Estado liberal (derecho de todo ciudadano). Muestra de ello es la Constitución española de 1812, el Plan de 1836, la Constitución de 1837, Ley de 1838, el Plan Pidal en 1845 o la Ley Moyano de 1857 en las que se admitía la enseñanza pública y privada, se intensificaba el centralismo, se consideraba el derecho de la Iglesia a inspeccionar la educación y la obligación del Estado en el mantenimiento de determinadas enseñanzas, aportando económicamente a tal aspecto. Al igual que se localiza esta postura, se encuentran reacciones contrarias como es en el mandato de Fernando VII en el que se reconoce la imposibilidad del Estado para arbitrar la educación, pasando a manos de la Iglesia. De interés es también las relaciones generadas a lo largo del tiempo entre la Iglesia, Estado y educación. En la tercera postura, se pueden identificar aquellas corrientes que consideran que la educación no debe estar en manos del Estado, es decir, manteniendo la libertad de enseñanza, el Estado debe abstenerse de participar en la misma, muestra de ello son los ideales surgidos de la Revolución de 1868 y sus posteriores normativas, por ejemplo, el Decreto de 21 de octubre de 1868 que proponía la descentralización, autonomía municipal o la supresión de las Juntas Locales de Instrucción Pública, entre otras.

Por ello, de estos posicionamientos se pueden extraer posturas diferenciadas: intervención del Estado en materia educativa, intervención entendida como control por parte del Estado, cesión del Estado a favor de la Iglesia o inacción del Estado por considerarse que atenta contra la libertad de la enseñanza y, por tanto, la educación estará en manos de diferentes actores tanto públicos como privados. En relación a esta última idea, libertad de enseñanza-Estado-Iglesia, a pesar de que para determinados sectores ambas instituciones debían alejarse, en la práctica no fue así y aparecieron posturas diferentes como son: a) Estado docente, en el que se considera la educación como un bien social y un aspecto que concierne al Estado; b) el Estado posee la facultad de enseñar, arbitrando lo público y lo privado; c) no participación del Estado en la educación por considerarse una intromisión; d) función docente del Estado siempre que las instituciones privadas no tengan capacidad para satisfacer las necesidades. Estas tendencias, cambiantes a lo largo del tiempo, responden principalmente a dos ideales. Por un lado, los liberales que:

sostienen la irrenunciable presencia del Estado en la enseñanza, intervención que es considerada como expresión de la consolidación del poder político y lógica

consecuencia del ejercicio de su soberanía, a la vez que tenida como medio de modernización y cohesión social (Fernández Soria, 2002, p. 83).

Por otro lado, otra tendencia era la de conservadores, cuyas pretensiones eran el mantenimiento de la Iglesia en cuestiones educativas. En cierto modo, el liberalismo considera adecuada la presencia del Estado en la educación sin la existencia de un monopolio; según lo indicado por Gómez Pérez (1977), “el liberalismo deja que la sociedad sea educada por el Estado, porque el Estado es él” (p. 102). A grandes rasgos, podría considerarse el siglo XIX como un momento en el que el Estado adoptó una postura subsidiaria basada en el control indirecto al delegar funciones, pero no decisiones clave, a diferentes entidades como Diputaciones y Municipios e incluso entidades privadas, estando la Administración Educativa poco desarrollada (Monés I Pujol-Busquets, 1992). Situados ya a inicios del siglo XX, el primer hito importante fue la creación del Ministerio de Instrucción Pública en 1900, lo que supuso que se contase con un Ministerio encargado de la educación como eje central, además de un perfeccionamiento en la Administración Educativa, dando un paso adelante el Estado en la gestión educativa. Durante la Dictadura de Primo de Rivera, el Estado siguió manteniendo su intervención en aspectos educativos, teniendo un carácter centralizado en el que la Iglesia también jugó un papel importante. Más adelante, en España tiene lugar un cambio político en el que se instaura la II República. En este nuevo modelo político se apostaba por la educación gratuita y universal, recayendo directamente en el Estado como deber propio del mismo. La descentralización y una mayor democratización fueron características de este momento, aunque en la práctica hubo retos que resolver, especialmente por los cambios en las relaciones entre el Estado-Iglesia-Educación. A grandes rasgos, por sus intentos de modernidad, la II República supuso la constitución de un Estado democrático y Civil (de todos y para todos, con la educación de los ciudadanos como pilar para su logro) que conllevaría el paso del Estado liberal al Estado Social (Fernández Soria, 2002), en el que la laicidad era la base de la educación. En este sentido, tomando las palabras de Ferry (1881), se consideraba que debía existir una separación entre el Estado y la Iglesia, apuntando que:

El dogma, para las Iglesias; la ciencia, para el Estado. Es una cuestión de fronteras, entendiéndolo bien que en las materias mixtas, el Estado, por la misma razón de ser Estado, determina, en última instancia, la frontera que se encarga de defender (Ferry (1881) en Ferrer, 1934, p. 24).

En este momento, el Estado se convierte en el gestor educativo por antonomasia, dejando a un lado la administración educativa por parte de la Iglesia, siendo considerado por los

sectores de derechas y la Iglesia Católica como un monopolio educativo por parte del nuevo gobierno.

Años después, con la Guerra Civil y la victoria por parte de grupos conservadores, los aspectos establecidos durante la II República fueron desmantelados. Durante el periodo franquista, el Estado estuvo en un segundo plano, siendo la Iglesia la gestora principal y los diferentes organismos gubernamentales adoptaron un papel de control político e ideológico más que de gestión de la enseñanza, por tanto, la centralización, la burocratización y la uniformidad fueron tres de sus rasgos más característicos. A pesar de ello, cabe señalar que diferentes sectores buscaban la formación de un nuevo Estado nacionalsindicalista, es decir, consideraban que el Estado debía ser quien gestionase los servicios públicos a fin de que no perdiera la soberanía, esta idea no triunfó. A partir de la década de los cincuenta, como se indica en anteriores epígrafes, la educación comienza a sufrir modificaciones debido, entre otros motivos, a la influencia europea y los cambios sociales derivados de la industrialización y la economía. En este caso, a nivel administrativo se crea en 1955 la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación Nacional, dando lugar a una mayor tecnocratización de la administración educativa. Con la llegada de la Ley General de Educación en 1970, el Estado afrontará el deber de ofrecer los medios para que la educación sea gratuita y obligatoria dentro de los límites establecidos, asumiendo un papel de financiador del sistema que desarrollará con una mayor amplitud; de hecho, en la propia ley se indica (Título Preliminar, artículo segundo) que el Estado debe proporcionar una educación que garantice el desarrollo integral, tanto a nivel individual como en sociedad, según los Principios del Movimiento Nacional y otras Leyes del Reino (Título Preliminar, artículo primero), mediante la dotación de los medios que fuesen necesarios. En este momento, el Ministerio de Educación y Ciencia toma un papel protagonista en el que podía adoptar las medidas que fuesen necesarias para “la normalización, racionalización y mecanización de la actuación administrativa de las dependencias y Organismos del Departamento” (BOE n.º 187, 1970, p. 12542), así como delegar competencias atribuidas a otras autoridades. Esto es, siguiendo lo indicado por Villar Palasí (1969b), un intento por fomentar una organización administrativa basada en dos sectores, administrativo y técnico, que permitan una mayor flexibilización y agilización de los trámites, especialización en la administración educativa con perfiles diversos, mayor adaptabilidad en la estructura interna y la transferencia de funciones del Ministerio a Delegaciones Provinciales, tratando de generar una responsabilidad conjunta

en las esferas nacional, provincial y local mediante la apertura a la participación social. A pesar de ello, la Iglesia seguirá formando parte de la educación al amparo de los derechos que le fueron reconocidos por el Estado.

Con la llegada de la Constitución de 1978 y el paso al Estado social de derecho, la educación va a recaer en manos del Estado, pero huyendo de todo autoritarismo y concentración, puesto que en la misma se reconoce la descentralización, con la consiguiente coordinación entre las diferentes Administraciones. Por ello, el Estado tendrá la obligación de garantizar la igualdad en materia educativa, pero la gestión de la educación recaerá en las diferentes Administraciones Educativas, que se encontrarán subordinadas al mismo dado su rango. Es decir, el Estado será quien tenga competencias para legislar sobre aspectos básicos y comunes, mientras que las Comunidades Autónomas, dentro de sus competencias, desarrollarán lo establecido. Este modelo de Estado social ha convivido en según qué momentos con otro modelo de Estado neoliberal en el que la participación del mismo ha sido más o menos intervencionista dependiendo del objeto, oscilando el poder entre el Estado y el individuo, cuyos ejes de debate son principalmente: libre elección del centro, descentralización y autonomía de las escuelas. En este contexto, siguiendo a Saura y Luengo (2016) se ha de destacar que las funciones del Estado y su estructuración están siendo modificadas, fruto de los procesos reformistas neoliberales, esto es, mediante la aparición de distintos actores que interactúan en la gobernanza, produciéndose una metagobernanza. En el marco de la política educativa destacan los *think tanks* quienes, con diversas ideologías, pretenden “asesorar” en la política educativa, aunque siguiendo a los autores anteriores, “tienen como punto de partida común fundamentar el planteamiento ideológico que critica el funcionamiento burocrático del sistema de bienestar y la apuesta decidida por el desarrollo de políticas fundadas en la elección individual” (Saura y Luengo, 2016, p. 50).

A estos modelos de Estado, Fernández Soria (2002) apunta uno nuevo modelo *pluralista*, en el que se rompe con el igualitarismo y liberalismo a favor de una democracia liberal. A nivel europeo y a fin de garantizar que se cumpla con el derecho a la educación, el Estado debe ser garante de la misma como un bien público poniendo en marcha estrategias que favorezcan su desarrollo dentro de un marco de calidad al amparo del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 “*Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*” (UNESCO et al., 2015).

A grandes rasgos, tras el análisis realizado, cabe destacar que:

el derecho a la educación connota en el Estado el deber de proporcionar oportunidades para ponerlo en ejercicio. El principio de democratización y socialización de la enseñanza no solo comporta la igualdad de acceso a los bienes culturales, [...] sino un criterio más profundo de gratuidad y una aspiración permanente a la nivelación geográfica (Secadas, 1969, p. 28).

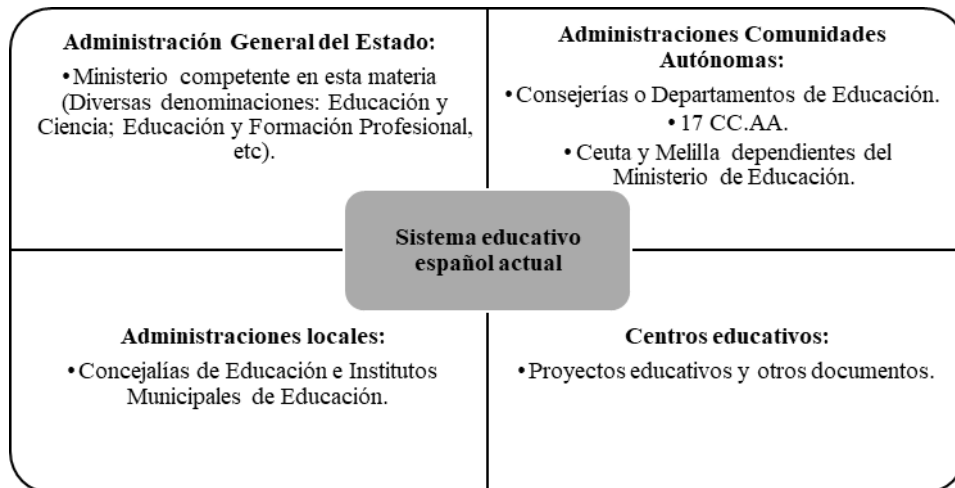
En este sentido, la importancia de la participación del Estado radica en que aglutine las medidas necesarias y ponga en marcha estrategias que permitan un desarrollo armonioso de los derechos básicos, sin que ello sea ejercido desde el totalitarismo, sino en armonía con las diferentes Administraciones Educativas a fin de proveer al sistema educativo de un corpus capaz de ejercer una adecuada gestión educativa. Ello además se refuerza en el hecho de que la educación lleva inherente determinados aspectos de orden social, económico y político y, por tanto, de naturaleza pública, siendo el Estado el responsable de tal tutela (De Puéllles, 1986).

A continuación, una vez analizado el papel que tiene el Estado en la educación, se revisa el proceso de descentralización seguido. Posteriormente, se indaga en la intervención que realizan las distintas Administraciones en educación, analizadas desde una perspectiva histórica-política mediante las diferentes leyes educativas.

3. Sistema educativo moderno: proceso de descentralización.

El sistema educativo español es descentralizado, pero sus antecedentes fueron distintos. Lázaro (1981), sostenía que la Administración Educativa española nació con una voluntad centralizada en virtud de que, desde el reglamento de 1821 y posteriores textos, se instauraban intenciones claras de uniformidad de la enseñanza en tanto que era autorizada y financiada por el Estado. No será hasta el periodo democrático, nacido con la Constitución Española de 1978, cuando se comience a articular un sistema educativo descentralizado en el que las respectivas Comunidades Autónomas adquieren competencias en materia educativa. En este sentido, en 1978 las competencias quedaron divididas en cuatro planos diferenciados:

Figura 15. Distribución de competencias en el Sistema educativo español actual



Teniendo en cuenta los diferentes elementos que componen la Administración Educativa, la misma es entendida desde diversos postulados como los de Taylor, Fayol o Boulding, entre otros. En ellos, la administración es considerada una organización y un sistema en el que tienen lugar interrelaciones, interdependencia y totalidad. Desde esta perspectiva, la organización de la Administración Educativa pasa de postulados clásicos (control, estatismo, elitismo y función reguladora) a otros planteamientos nuevos (tecnificada, innovadora y dinámica), cuyas funciones acogen diversas áreas de actuación (planificación y administración de recursos financieros, humanos, físicos y administración de centros docentes) con personal cualificado (Tort i Raventós, 1984; De Puéllés, 1986). Desde esta perspectiva de transición, la Administración Educativa

ha dejado de ser un subproducto del sistema educativo encargada de gestionar rutinariamente cuestiones residuales. Por el contrario, ha pasado a ser el elemento integrador, catalizador, que con visión de conjunto sobre la totalidad de objetivos perseguidos por el sistema, coordina los restantes elementos orientando y dirigiendo la actividad total al cumplimiento de estos objetivos (Seage et al., 1986, p. 57).

El sistema educativo moderno español se ha desarrollado a lo largo del tiempo mediante la asunción de competencias por parte de las Comunidades Autónomas y otras Administraciones Educativas u organismos. En el epígrafe *Papel de las diferentes Administraciones y órganos en el sistema educativo español. Análisis de la legislación española contemporánea*. se revisan pormenorizadamente cada una de ellas.

En estos momentos, se estudia el proceso de descentralización. Esta asunción y reparto de competencias en materia educativa no ha dejado de suscitar debate en la historia más reciente, aunque es una cuestión que se ha abordado desde inicios del siglo pasado. En la

Constitución de 1931, en el artículo 50, una vez reconocidas las competencias entre el Estado y las Regiones, estas podían organizar la enseñanza en sus respectivas lenguas de acuerdo a sus Estatutos. Ello generó posiciones enfrentadas, se recogen algunas de ellas siguiendo a Torres (2012). En primer lugar, Royo Villanova reclama que no hubiera enseñanza en castellano en la Universidad de Barcelona o Sánchez Albornoz que, teniendo la posibilidad de usarlo, no se hiciera. Otra postura era la centralista, que mantenían que la enseñanza no es una función declinable por el Estado a favor de las regiones autónomas o que la entrega de la misma, es la entrega del porvenir entero de una región (Miguel Maura). Por el contrario, otros entienden que si no se tiene en cuenta la pluralidad de los pueblos, no se puede resolver el problema de la cultura en la República Española (Santaló). En este sentido, Torres (2012) destaca que estos debates tratan aspectos de otra índole, más allá de lo puramente educativo, condicionando las soluciones.

En nuestra historia más reciente, en la Constitución de 1978, siguiendo con el modelo de la Constitución de 1931, se estableció un listado de competencias para cada uno de los organismos, que se localizan en los artículos 148, 149 y 150, versando cada uno de ellos sobre las competencias que deben asumir las Comunidades Autónomas, el Estado y aquellas que el Estado podrá transferir o delegar en las Comunidades Autónomas mediante Ley Orgánica. En el artículo 149 se describe que será competencia del Estado “la regulación de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de los derechos y en el cumplimiento de los deberes constitucionales” (BOE n.º 311.1, 1978, p. 29333). En este sentido, se considera que la educación se encuentra al amparo del mismo, dado que favorece la igualdad de todos y, según su artículo 27, todas las personas tienen derecho a la educación. A pesar de las competencias atribuidas en el artículo 148, el Estado mantendrá competencias y responsabilidad en todas las Administraciones Públicas, entre las que se encuentran las educativas (artículo 149.1.18). Finalmente, en este artículo, otro aspecto vinculado a lo educativo es que será el Estado el que regule las condiciones de obtención, expedición y homologación de los títulos académicos y profesionales, así como las normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución (artículo 149.1.30). En este contexto en el que las Comunidades Autónomas asumen competencias directamente en el texto constitucional y ante la posibilidad de ir ampliándolas a lo largo de los cinco años siguientes mediante reforma de sus Estatutos (artículo 148.2), las diferentes CC. AA

empiezan a asumir competencias en el ámbito educativo, abordándose el proceso de descentralización educativa. Esta autonomía puede ser entendida de diferentes maneras al no es un concepto unívoco, pudiendo variar su significado según el entorno en el que se sitúa. Según el artículo 2 de la Constitución de 1978, la autonomía se establece dentro de "la unidad indisoluble de la nación española, patria común e indivisible de todos los españoles, y reconoce y garantiza el derecho a la autonomía de las nacionalidades y regiones que la integran y la solidaridad entre todas ellas" (BOE n.º 311.1, 1978, p. 29315), no llegándola a definir explícitamente. En cambio, De Puéllés (2007a) la define como

algo más que descentralización administrativa: es autogobierno y, por tanto, descentralización política, es decir, la autonomía supone potestades legislativas y de gobierno para la gestión de sus propios intereses. Por otro lado, la autonomía no es solo facultad de autonormación, sino también de autoorganización. Esta facultad no es solo administrativa sino también política (p. 237).

Este proceso de descentralización territorial se llevó a cabo en dos fases. En el momento inicial, a mediados de la década de 1980, obtuvieron competencias administrativas siete Comunidades Autónomas, denominadas como "Comunidades Históricas" (Andalucía, Canarias, Cataluña, Galicia, Navarra, Comunidad Valenciana y País Vasco), mientras que el resto de CC. AA siguieron estando administradas por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), siendo denominadas como "Territorio MEC". En la segunda fase, a finales de la década de 1990, estas Comunidades pasaron a tener también competencias administrativas. Para De Puéllés (2007a) existen tres etapas del proceso autonómico. La Primera etapa (1976-1981), denominada de "las preautonomías a los primeros estatutos autonómicos", comprende prácticamente el periodo de la transición e incluye las preautonomías, la Constitución, los primeros estatutos y los primeros traspasos de competencias a Cataluña y País Vasco. La Segunda etapa (1981-1992), de los "pactos autonómicos de 1981 a los acuerdos de 1992", es un periodo en que se completan los traspasos a las comunidades de "vía rápida", realizados por este orden: País Vasco, Cataluña, Galicia, Andalucía, Canarias, Comunidad Valenciana y Navarra. Finalmente, la Tercera etapa (1992-2002), denominada de "los acuerdos autonómicos de 1992 al cierre de los traspasos", es una etapa en la que se culminan los traspasos de educación a las Comunidades de "vía lenta", por este orden: Baleares, La Rioja, Aragón, Cantabria, Madrid, Murcia, Castilla y León, Extremadura, Castilla-La Mancha y Asturias. Se ha de señalar que no todas las Comunidades Autónomas cuentan con la misma autonomía

(también denominado "techo competencial"), debido a las vías de adquisición de tales competencias. Estas vías son: Comunidades que en el pasado sometieron a plebiscito sus estatutos autonómicos y que accedieron plenamente al "techo competencial" (Cataluña, País Vasco y Galicia), Comunidades que accedieron por un procedimiento reformado, logrando desde el primer momento las máximas competencias (Andalucía), Comunidades que accedieron a través de una Ley Especial de Transferencia (Canarias, Comunidad Valenciana y Navarra) y finalmente, el resto de las diez Comunidades Autónomas que siguieron un proceso más lento y gradual para la consecución de dichas competencias que durará, en algunos casos, hasta 1999.

El ejercicio de estas competencias a nivel nacional es llevado a cabo a través del Ministerio de Educación, siendo este el órgano con mayor poder organizativo y legislativo en el ámbito educativo. Según el artículo 8 del Real Decreto 2/2020, de 12 de enero, por el que se reestructuran los departamentos ministeriales, corresponde al Ministerio de Educación y Formación profesional “la propuesta y ejecución de la política del Gobierno en materia educativa y de formación profesional del sistema educativo y para el empleo” (BOE n.º 11, 2020, p. 4), siendo la Secretaría de Estado de Educación el órgano superior del mismo, suprimiéndose la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.

Teniendo en cuenta el Real Decreto 498/2020, de 28 de abril, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación y Formación Profesional, el Ministerio de Educación se encuentra dividido en los siguientes órganos: Secretaría de Estado de Educación, Secretaría General de Formación Profesional y la Subsecretaría de Educación y Formación Profesional, que se están bajo las directrices de la persona titular del Ministerio, quien cuenta con un Gabinete de asesoramiento (perteneciente al nivel orgánico de Dirección General). Las funciones asumidas por cada uno de ellos son diversas. El Ministerio de Educación y Formación Profesional, como Departamento de la Administración General del Estado, se encarga de la propuesta y ejecución de la política del Gobierno de todas las enseñanzas del sistema educativo, a excepción de las universitarias. La Secretaría de Estado de Educación tiene como función la dirección de las competencias atribuidas al Ministerio; en este caso, forman parte de su elenco de competencias la ordenación, evaluación, innovación, programación y gestión de las enseñanzas que conforman el sistema educativo, así como el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos. Además, debe diseñar, planificar y dirigir las

políticas de las becas y ayudas al estudio, y desarrollar otras funciones relacionadas con la promoción del adecuado ejercicio del derecho a la educación, como son la promoción de políticas de igualdad, coeducación, accesibilidad universal, coordinación entre las Comunidades Autónomas, corporaciones locales y cooperación internacional, entre otras. En relación al personal docente, desde esta Secretaría se establecen las directrices relativas al ordenamiento del mismo. Finalmente, la Alta Inspección también es competencia según lo dispuesto en la normativa vigente. Para su desarrollo, se encuentran como órganos directivos la Dirección General de Evaluación y Cooperación territorial, y la Dirección General de Planificación y Gestión Educativa, además de un Gabinete de apoyo a la Conferencia Sectorial de Educación, otros órganos de cooperación entre el Ministerio y las CC. AA, y otros órganos colegiados como el Consejo Escolar del Estado, el Consejo Superior de Enseñanza Artística y el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.

En el caso de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, sus funciones se orientan principalmente a la ordenación académica de todas las enseñanzas, incluida la de personas adultas, el desarrollo de normativa relativa a los sistemas de acceso y admisión a la Universidad y de expedición de títulos oficiales, estableciendo equivalencias entre diferentes títulos y estudios extranjeros. Igualmente, otra de sus funciones clave es la promoción de la coordinación, colaboración y cooperación entre las Comunidades Autónomas, las Corporaciones Locales y otras Administraciones Públicas a fin de mejorar la calidad educativa mediante el intercambio de buenas prácticas e información, la promoción de la igualdad de oportunidades o la educación inclusiva. El tercer eje es la coordinación de políticas de evaluación general del sistema educativo y la realización de las evaluaciones atribuidas al Ministerio de Educación, según la normativa vigente. Entre las funciones vinculadas a la evaluación del sistema educativo a nivel internacional se encuentran la combinación de la participación del Estado en las evaluaciones internacionales, en la elaboración de los indicadores internacionales de la educación no universitaria y el seguimiento y participación en las acciones llevadas a cabo por diferentes entes internacionales. En relación al ámbito nacional, la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial es la encargada de elaborar el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, realizar estudios para su evaluación y posterior difusión. El cuarto eje se orienta a la mejora de la práctica docente mediante la formación del profesorado, la elaboración y difusión de materiales curriculares, desarrollo de

aplicaciones y recursos digitales para el intercambio de experiencias, etc. Dependen de esta Dirección General, la Subdirección General de Ordenación Académica, la Subdirección General de Cooperación Territorial, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa y el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado.

Siguiendo con los órganos de la Secretaría de Estado de Educación, cabe destacar que la Dirección General de Planificación y Gestión Educativa se encarga del desarrollo de la política de becas y ayudas al estudio (diseño, planificación, dirección, gestión administrativa y financiera, y coordinación de programas), de la cooperación internacional y de las relaciones internacionales (gestión de programas educativos en el exterior, planificación de necesidades de recursos e infraestructuras en el exterior, desarrollo de acuerdos internacionales, Órganos Intermedio de las ayudas del Fondo Social Europeo, etc.). En el ámbito territorial español, coordina y apoya a las unidades periféricas del Ministerio en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla (planificación de infraestructuras, coordinación de la política del personal docente, funcionamiento de los centros docentes, etc.). En cuanto a la promoción de diversos programas, se encuentran la oferta formativa de personas adultas, la oferta educativa a distancia o programas para estudiantes no universitarios para mejorar su formación y la interacciones con otras CC.AA. En relación a la inspección educativa, será la encargada de llevar a efecto las competencias atribuidas al Ministerio de Educación. Los centros concertados también serán objetivo de esta Dirección, dado que debe elaborar el régimen jurídico básico para los mismos (ejemplo, distribución de fondos públicos para su sostenimiento) y gestionar el registro estatal de centros docentes. Dependen de ella diversas secciones como son la Subdirección General de Becas, Ayudas al Estudio y Promoción Educativa, la Unidad de Acción Educativa Exterior, la Subdirección General de Fondo Social Europeo en el Ámbito Educativo y la Subdirección General de Centros, Inspección y Programas.

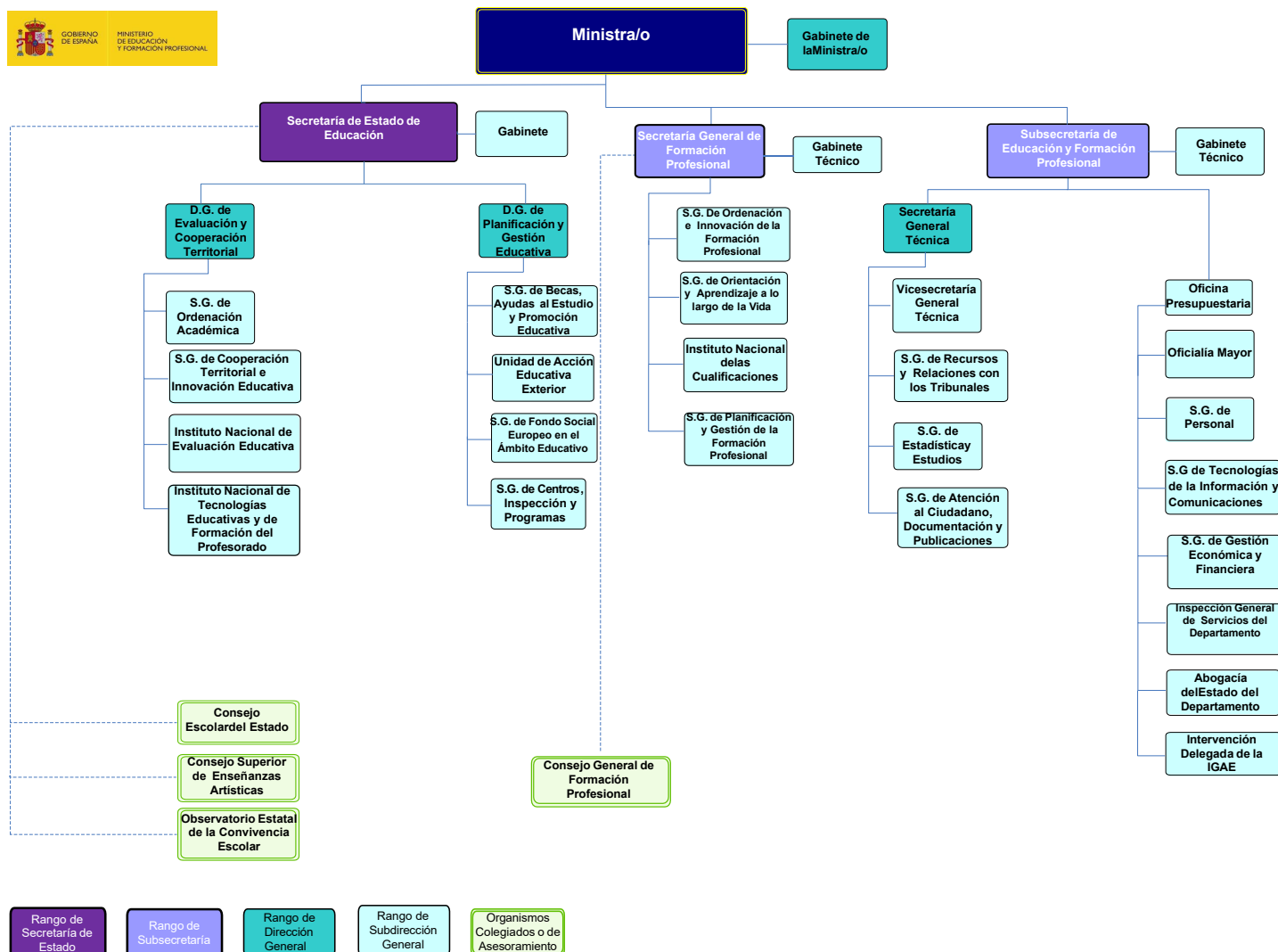
Otro órgano dependiente del Ministerio de Educación y Formación Profesional es la Secretaría General de Formación Profesional cuyas funciones, como Subsecretaría, se orientan a la planificación, ordenación, desarrollo y evaluación de las enseñanzas de Formación Profesional del sistema educativo y para el empleo. Más concretamente, algunas de las funciones son la promoción de acuerdos entre las CC. AA y las Corporaciones Locales, realización y gestión de programas de formación y cualificación

profesional, promoción de la Formación Profesional en el exterior, establecimiento de directrices para la expedición de títulos oficiales de Formación Profesional y sus equivalencias o desarrollo de programas, planes, estudios, etc., para la mejora de la calidad educativa. De la misma dependen la Subdirección General de Ordenación e Innovación de la Formación Profesional, la Subdirección General de Ordenación y Aprendizaje a lo largo de la Vida, el Instituto Nacional de las Cualificaciones y la Subdirección General de Planificación y Gestión de la Formación Profesional, además, cuenta con un Gabinete Técnico de apoyo y asistencia.

Finalmente, como tercer órgano de este Ministerio está la Subsecretaría de Educación y Formación Profesional, quien representa ordinariamente al mismo y tiene funciones como la dirección y coordinación general de los servicios del Ministerio, la elaboración y aprobación de los planes de actuación del Departamento, su gestión económica y financiera o la elaboración de la política de personal que se encuentre adscrito al mismo. Dependen de la Subsecretaría de Educación y Formación Profesional, la Secretaría General Técnica, la Oficina Presupuestaria, la Oficialía Mayor, la Subdirección General de Personal y la Subdirección General de Gestión Económica y Financiera. Asimismo, dependen de esta: el Gabinete Técnico, la Inspección General de Servicios del Departamento, la Abogacía del Estado en el Departamento y la Intervención Delegada de la Intervención General de la Administración del Estado. De todos ello, se describen las funciones de la Secretaría General Técnica, que es la encargada de la elaboración, propuesta de normativa y coordinación del Ministerio. De esta forma, asistirá a los órganos superiores del Departamento en cuestiones que vayan a ser debatidas en el Consejo de Ministros, Comisiones Delegadas del Gobierno o en la Comisión General de Secretarios del Estado. Igualmente, tiene competencia en la tramitación de resoluciones de recursos administrativos, reclamaciones de responsabilidad patrimonial, procedimientos de revisión de oficio, entre otros.

Como se puede apreciar, existe un entramado de órganos que de manera coordinada trabajan bajo las directrices del titular del Ministerio de Educación y Formación Profesional, generando un complejo organigrama con entes de diferentes rangos como son Secretaría del Estado, Subsecretaria, Dirección General, Subdirección General y Organismos Colegiados o de Asesoramiento. En la siguiente figura se muestra dicha organización.

Figura 16. Organigrama Ministerio de Educación y Formación Profesional



Fuente: Elaboración propia a partir del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023a)

A pesar de la distribución coordinada de competencias entre los Órganos anteriormente descritos, este hecho ha generado a lo largo del tiempo disparidad de opiniones y controversias. Esto se justifica en que bien se desarrolle un sistema centralizado o descentralizado, ambos presentan ventajas e inconveniente y difícilmente pueden darse en estado puro, pudiendo aparecer otras formas como la departamentación o la delegación. Siguiendo a Seage et al. (1986), ambas formas en sus maneras extremas presentan falta de operatividad ante la situación educativa, una por las pocas posibilidades de abordar desde la centralidad un aspecto tan amplio como es la educación y otra porque resulta complejo hacer frente a cambios e innovaciones a gran escala desde una visión tan reducida. Ante ello, se apuesta por la existencia de órganos intermedios que, a pesar de la existencia de jerarquización y por tanto aplicación uniforme y simultánea de acciones,

permitan racionalizar y coordinar los diferentes recursos para afrontar los cambios y necesidades del sistema educativo. En este contexto se pueden encontrar, siguiendo a los autores anteriores, dos procedimientos de distribución territorial de competencias: la descentralización y la desconcentración. En la primera, las competencias del poder central son asumidas por otros entes, manteniendo el Estado la tutela en aspectos que le son propios, así como la jerarquización normativa, atendiendo siempre a la normativa de mayor rango. La segunda opción es la desconcentración, en la que los órganos territoriales resolverán aspectos encomendados por el Poder Central de manera autónoma, pero en el caso de que las delegaciones territoriales sirvan de intermediarias para llevar a cabo en el territorio propio lo recomendado desde el Estado, estaremos ante el procedimiento de delegación. En el contexto español, a pesar de que es un sistema descentralizado, guarda cierta relación también con la desconcentración debido a que, en numerosas ocasiones, los órganos territoriales son meros intermediarios en la gestión de aspectos gestionados desde el poder central, sirva como ejemplo la gestión de las ayudas y becas al estudio que son gestionadas desde el Ministerio de Educación y Formación Profesional en colaboración con las Comunidades Autónomas. Por su parte, Pedró y Puig (1999) indicaban que dentro de la descentralización territorial pueden darse tres grados dependiendo de la autonomía en la toma de decisiones. Estas son la desconcentración (autoridad central con unidades en el ámbito territorial), delegación (autoridad central, pero en este caso va a existir mayor grado de toma de decisiones) y devolución (mayor autonomía de los poderes locales, no necesidad de aprobación del poder central en la toma de decisiones).

Para Gutiérrez Reñón (1975), la centralización supone un mal para la Administración Educativa al producir “anquilosamiento del sistema en todos los niveles” (p. 29). Por su parte, Cámara Villar (2007) indica que el escenario en el que se encuentra la educación debido a las competencias atribuidas a las CC. AA y en el que tan solo encuentran límites por lo indicado directamente en la Constitución (aspectos reservados estrictamente al Estado), resulta un gran reto dotar de unidad al sistema, así como de lograr coordinación y cooperación en materia educativa más allá de buscar

un simple equilibrio entre los principios de unidad y autonomía [...]. De lo que se trata, en definitiva, es de articular y vertebrar territorialmente el entero servicio público de educación para hacer posible la garantía constitucional del derecho a la educación en condiciones básicas de igualdad para todos los españoles en cualquier parte del territorio nacional (Cámara Villar, 2007, pp. 79-80).

En este sentido, ante el hecho de atender a los objetivos mínimos marcados por parte del Estado, la diversidad de los diferentes territorios y la búsqueda del equilibrio entre lo internacional, nacional, autonómico y local, parece que el camino se encuentra

na gestão diversificada de currículos com um mínimo garantido a todos e outra parte de ajustamento constante aos desafios lançados em cada comunidade educativa que deve ser aberta, participativa, activa, inovadora e criativa, desenvolvendo conteúdos transversais, capacidades, procedimentos diversificados nos alunos de modo a que se vão integrando na sociedade em constante transformação em que vivemos (Meireles Coelho, 1996, p.14).

En definitiva, se trata de armonizar lo común y universal con lo particular y específico de cada país, territorio, comunidad educativa y alumnado.

A continuación, se estudia pormenorizadamente el papel que tienen cada una de las Administraciones Educativas y órganos para lograr este entramado coordinado de gestión educativa en el sistema educativo español.

4. Papel de las diferentes Administraciones y órganos en el sistema educativo español. Análisis de la legislación española contemporánea.

Analizado el proceso de descentralización educativa en el contexto español, en este epígrafe se compara el papel que tienen las diferentes Administración y órganos. En primer lugar, cabe destacar que la Administración escolar “es un fenómeno típico de los primeros años del siglo XIX en todos los países occidentales” (Ruiz Berrio, 1988b, p. 147), siendo la Dirección General de Estudios, creada en la Constitución de 1812, la raíz de la Administración Educativa española (Lázaro, 1981). Para Gutiérrez Reñón (1975), la Administración Educativa “comprende todos los órganos cuyo cometido no es enseñar, sino asegurar que se dé la enseñanza” (p. 24). Inicialmente, esta Administración, nacida en el seno del siglo XIX, presentaba un carácter tradicional al ser creada para gestionar un sistema educativo “casi estático, de finalidades, dimensiones y problemática reducida” (Seage et al., 1986, p. 56), por ello, fruto de los cambios producidos a nivel político, social y económico ha ido evolucionando a lo largo del tiempo.

En segundo lugar, considerando de estas premisas, se realiza una síntesis del desarrollo de las Administraciones Educativas en el sistema educativo español. Se inicia este compendio partiendo de 1832 cuando se crea el Ministerio de Fomento, teniendo como antecedente la Junta de Fomento del Reino, establecida en 1824 con el fin de revisar y

mejorar las leyes vigentes. En 1834 se convirtió en Ministerio de Interior y más tarde, en Ministerio de Gobernación de la Península, volviendo en 1855 a ser Ministerio de Fomento, hasta que en 1900 se estableció un Ministerio específico para la enseñanza denominado de Instrucción Pública y Bellas Artes. De igual importancia es la creación en 1825 de la Junta Superior de Inspección de Escuelas del Reino. En lo relativo a la administración escolar, fue significativa la creación en 1812 de la Dirección General de Estudios, que aunque fue anulada y reestablecida en varias ocasiones (presidida en esos momentos por Quintana y como secretario Gil de Zárate), se transformó en 1846 en tres organismos para poder atender de manera general a lo relativo a la Instrucción: Consejo de Instrucción Pública, Sección de Instrucción Pública y la Junta de centralización de fondos. Tres años más tarde, la Sección de Instrucción Pública se convirtió en una Dirección General de Instrucción Pública que se mantuvo hasta finalizar el siglo. A nivel provincial y local, los organismos encargados de la enseñanza eran las Comisiones, elaborándose en 1839 un plan para su regulación. En 1857 en la Ley Moyano se crearon las Juntas de Instrucción Pública, compuestas por el Gobernador, un Diputado Provincial, un Catedrático del Instituto, personal del Ayuntamiento y de la Comisión provincial de Estadística, el Inspector de Escuelas de provincia, un eclesiástico y dos o más padres, sus funciones eran informar al Gobierno y en cada municipio debía haber una Junta de primera enseñanza (Ruiz Berrio, 1988b). En la II República, la transferencia de las funciones del Estado al municipio o a la provincia era un paso importante a fin de llegar a la descentralización, entendida desde la emancipación de las escuelas con respecto al Estado y, por tanto, el logro de la autonomía y mayor responsabilidad. En este caso, se buscaba una descentralización educativa más que de la propia gestión de estas instituciones, siendo los municipios los responsables de las escuelas de niños, en tanto que las provincias eran las encargadas de las Enseñanzas Superiores (Instituto de Segunda Enseñanza, Universidades o Escuelas especiales). Durante la Guerra Civil española, la educación pasó por diversos altibajos y en la postguerra, el Estado tuvo un papel protagonista, como ya se indicó en el epígrafe anterior.

En tercer lugar, analizadas las etapas anteriores y ya situados en la Historia de la Educación española más reciente, cabe preguntarse qué función han tenido las Administraciones y los diversos órganos educativos que conforman el sistema educativo español en estos últimos años. Para ello, se realiza un estudio comparativo, desde la Ley General de Educación de 1970 hasta la actualidad, en el que se desarrolla un análisis de

documental empleando una serie de palabras clave como son Administración, Gobierno, Estado, competencia, Comunidades Autónomas, Consejo o Corporaciones. Estas palabras han sido definidas mediante un proceso de depuración terminológica tras la lectura de la legislación y bibliografía en esta materia. Han sido analizadas cualitativa y cuantitativamente tras un cribado, dependiendo de su descripción, determinación de funciones, etc., y no meramente por su citación dentro de las diferentes leyes. Una vez analizadas cualitativamente sus funciones, se realiza un conteo para conocer la presencia de inserción que tienen cada una de las Administraciones analizadas. Los resultados indican que las siete leyes analizadas han dado un papel diferente a cada una de las Administraciones, colmándolas de mayor o menor peso según el contexto sociopolítico y educativo en el que se desarrollaron y los objetivos que perseguían (*Figura 17*). La LOE es la que tiene un mayor desarrollo competencial de las funciones de acuerdo a su número de citación, seguida de la LOMLOE y la LOMCE. Con moderada distancia se sitúa la LOCE (n=216), la LGE (n=163) y la LOGSE (n=115). Por debajo de cien, se encuentra la LODE, con un índice de citación de 49. El total registrado de citas en las que se indican las competencias asumidas por cada una de las Administraciones que forman parte del sistema educativo español alcanzan es de 1522 en el conjunto de las siete leyes.

Figura 17. Número de citaciones de las diversas Administraciones y órganos educativos en la legislación española. 1970 hasta la actualidad

LGE. 1970	LODE. 1985	LOGSE. 1990	LOCE. 2002	LOE. 2006	LOMCE. 2013	LOMLOE. 2020	N total=
163	49	115	216	376	253	350	1522

Tras el análisis, se puede concluir que la LGE es la única ley que dedica un capítulo a la Administración Educativa y es la que mayor distancia guarda del resto de las analizadas, puesto que la gestión por parte del Gobierno y del Ministerio de Educación tiene mayor presencia que en las leyes posteriores. El número de artículos que se orientan a la regulación de las enseñanzas universitarias, también es mayor que en sus homólogas. En el lado opuesto, cabe señalar que no se hace mención a las funciones de las Administraciones Educativas estatales ni autonómicas; solo se contemplan como órganos el Ministerio de Educación y Ciencia, siendo el Departamento del Estado el responsable de la educación. En el mismo se encuentra una Delegación Provincial para la dirección, coordinación, programación y ejecución de la actividad administrativa dentro de cada una de las zonas geográficas (artículo 141) y, dentro de esta, una Junta Provincial de Educación. Igualmente, en el Ministerio de Educación existía un Servicio de Inspección Técnica de Educación y una Inspección General de Servicios. Otro órgano a mencionar

es el Consejo Nacional de Educación como órgano de asesoramiento del Ministerio. Por su situación sociopolítica, en esta ley se contemplan otros organismos como la Secretaría General del Movimiento o la Iglesia, quien tendría reconocidos por parte del Estado derechos plenos en materia educativa. A pesar de lo indicado con respecto a las Administraciones autonómicas y nacionales, las Corporaciones locales están presentes en la financiación económica de los centros docentes (artículo 55) y de las subvenciones aportadas a las universidades (artículo 65). Además, podían proponer a los miembros de los Patronatos universitarios (artículo 83). Otra de sus funciones era la de formar parte de los órganos colegiados de los Centros de Formación Profesional (artículo 89) y participar en los Centros de Educación Preescolar y Educación General Básica (artículo 107). En lo referido a los centros educativos, en esta ley se prefiere el término centros docentes, de hecho, el Título segundo está destinado a ellos, existiendo una diferenciación entre estatales y no estatales. A estos centros se les trata de dotar de una mayor autonomía para que pudieran poner en práctica iniciativas que mejorasen su quehacer educativo teniendo en cuenta las características de su contexto (artículo 55).

En la LODE se buscaba una mayor participación de toda la comunidad educativa en la gestión y control de los centros, su agrupación, etc., mediante la creación de diferentes órganos como son los Consejos Escolares localizados a diferente escala (Estado, autonomías y centros) o la regulación en el artículo veintiocho (Título II) de la Conferencia de Educación. Esta fue creada en 1983 y regulada por la Ley 12/1983, de 14 de octubre, del Proceso Autonómico y la Ley 4/1999 de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y Procedimiento Administrativo Común. Este órgano cuenta con la participación de los Consejeros de Gobierno en materia educativa y el titular del Ministerio de Educación, reuniéndose cada vez que sea preciso a fin de generar sinergias y una adecuada coordinación en política educativa. El cambio descrito entre estas dos primeras leyes está motivado principalmente por la Constitución Española, en la que se establecen las competencias que pueden asumir las diferentes Comunidades Autónomas (artículo 148), entre las que se encuentra la educación. En relación a los centros, tras regularse su tipología en el Título I, se sigue empleando la terminología de centros docentes frente a otras. Se les continúa dotando de autonomía, en este caso para establecer materias optativas en las enseñanzas reguladas en esta ley, adaptación de metodologías de enseñanza y la organización de actividades culturales de carácter tanto escolar como extraescolar, pudiendo adecuar los programas educativos a las necesidades de su contexto

(artículo quince). El Estado, el Gobierno y el Ministerio de Educación tienen una menor presencia en esta ley en detrimento de los centros docentes o las Comunidades Autónomas, que ya comenzaban su andadura en la adquisición de competencias en materia educativa.

En la LOGSE se dotaba de mayor participación a las Comunidades Autónomas que, en colaboración estrecha con el Estado, desarrollarían sus competencias, de hecho, se reconoce la estructura autonómica del Estado (preámbulo). Las Administraciones locales también ocupaban un lugar importante dado el proceso de descentralización que estaba teniendo lugar, fundamentándose en el hecho de que por proximidad al contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, estas deben tener mayores competencias. En este sentido, se afirma en la propia ley que “atendiendo a una concepción educativa más descentralizada y más estrechamente relacionada con su entorno más próximo, las Administraciones locales cobrarán mayor relevancia” (BOE n.º 238, 1990, p. 28930). Dada esta asunción de competencias, en 1993 se regulaba su cooperación con otras Administraciones en materia educativa, concretamente en el Real Decreto 2274/1993, de 22 de diciembre, de cooperación de las corporaciones locales con el Ministerio de Educación y Ciencia. Un aspecto a resaltar es que, en esta ley, el Ministerio de Educación y Ciencia se menciona una sola vez en el preámbulo, pero sin realizar una definición o atribución de competencias específicas.

En 2002, la LOCE continuaba con la línea anterior, es decir, las Administraciones Educativas tanto a nivel nacional como territorial tenían sus competencias en materia educativa, pero en este caso se miraba también hacia el contexto europeo. Además, en ese momento las Comunidades Autónomas habían adquirido sus las competencias en materia educativa. A la par, el papel de los centros educativos es resaltado, mencionándose en el Preámbulo que:

El refuerzo de la autonomía de los centros se basa, igualmente, en la confianza mutua y en la responsabilidad; en el acuerdo entre centro y Administración, que deben considerarse como socios principales en la tarea de hacer avanzar la educación en el plano local (BOE n.º 307, 2002, p. 45190).

En la LOE, ya no solo se atribuye la tarea educativa a las Administraciones en esta materia, sino que también se hace partícipe a toda la comunidad educativa y la sociedad en general, es decir, mediante el esfuerzo compartido será posible el adecuado desarrollo del sistema educativo español. Se destinan el Título Preliminar y el Capítulo IV a la cooperación entre Administraciones Educativas, apoyándose para tal efecto en la

Conferencia Sectorial de Educación. Además, entre sus principios se encuentra la cooperación del Estado con las Comunidades Autónomas y las corporaciones locales, contando con autonomía organizativa y curricular dentro del marco de competencias establecidas. En el cuerpo de la ley, el registro de la participación se ve aumentada de manera notable con respecto a las anteriores leyes y es que su consulta por parte del Gobierno va a ser clave para que tenga lugar la “necesaria homogeneidad básica y la unidad del sistema educativo” desde la territorialización (BOE n.º 106, 2006, p. 17161).

En la LOMCE se fomentaba una mayor autonomía de los centros educativos y la puesta en marcha de diferentes estrategias de evaluación que permitieran a las Administraciones Educativas contar con la información suficiente para su adecuado funcionamiento. De hecho, eran las Administraciones Educativas las que fomentarían esta autonomía (artículos 6bis y 120), aunque a la par se realizaban evaluaciones de control de los centros y, si el rendimiento era menor del estipulado, se establecían planes específicos de mejora. En este proceso de mayor autonomía, los directores de los centros tenían un papel fundamental al dotarles de una mayor libertad, tanto de gestión como pedagógica, indicando concretamente que esta autonomía se justifica por la necesidad de impulsar y desarrollar acciones orientadas hacia la calidad educativa (artículo 122bis). La cohesión territorial y coparticipación en buenas prácticas también está presente en la ley, a pesar de esa mayor libertad de actuación de los centros docentes.

En la LOMLOE se continúa con lo trazado en la LOE, manteniendo cierta distancia con la LOMCE en el uso de los términos. En cuanto a la terminología empleada, esta ley apuesta por el término Administraciones Públicas junto al de Administraciones Educativas, a diferencia de la ley de 2013 en la que el de Administraciones Públicas no está presente. Al mismo tiempo, en esta ley se busca la conexión con otras entidades como asociaciones profesionales, organizaciones no gubernamentales, entidades sindicales o empresariales, sin ánimo de lucro, etc., para la mejora de la calidad educativa.

En la figura siguiente (*Figura 18*) se puede apreciar la distribución cuantitativa de lo mencionado anteriormente, siendo el término Administraciones Educativas el que mayor representatividad tiene en todas las leyes, especialmente en la LOE (n=187), muy seguida de la LOMLOE (n=180), estando en el lado opuesto la LGE que no lo cita o en la LODE, en la que se realiza un conteo de n=18, por tanto, este término toma mayor representatividad a partir de la LOCE y será con la LOE cuando alcance sus mayores

cotas. Tras ello, destaca gráficamente el Ministerio de Educación en la ley de 1970 (n=80), perdiendo posteriormente fuerza y no será hasta la ley de 2013 cuando repunte brevemente con valores de n=21 o en la LOMLOE con n=19.

Un término que muestra una constante es el de Gobierno, que oscila en un porcentaje de representación entre un 12,5% y un 27,6% en las diferentes leyes, siendo en la LGE y en la LOGSE en las que mayor porcentaje presenta, a pesar de que es en la LOE en la que mayor número de veces es citado.

Las Comunidades Autónomas van a estar presentes de manera irregular a lo largo de las siete leyes, debido a que parten de cero citaciones y no será hasta la Constitución Española cuando tomen mayor partido en materia educativa, aunque ya en la Ley de 1985 están citadas sutilmente. Su citación va aumentando paulatinamente entre la LOGSE y la LOCE, y será en la LOE cuando alcance su pico más alto (n=51), disminuyendo en la LOMCE y repuntando nuevamente en la LOMLOE.

Los centros educativos muestran una tendencia irregular. En la LGE ya se citaban, pero posteriormente disminuyó su presencia en la LODE, para aumentar paulatinamente en las siguientes cuatro leyes y disminuir en la última notablemente. Es la LOMCE la que tiene mayor porcentaje de citas de este término, no siendo arbitrario porque, como ya se ha mencionado, esta ley dio gran importancia a la autonomía de los centros.

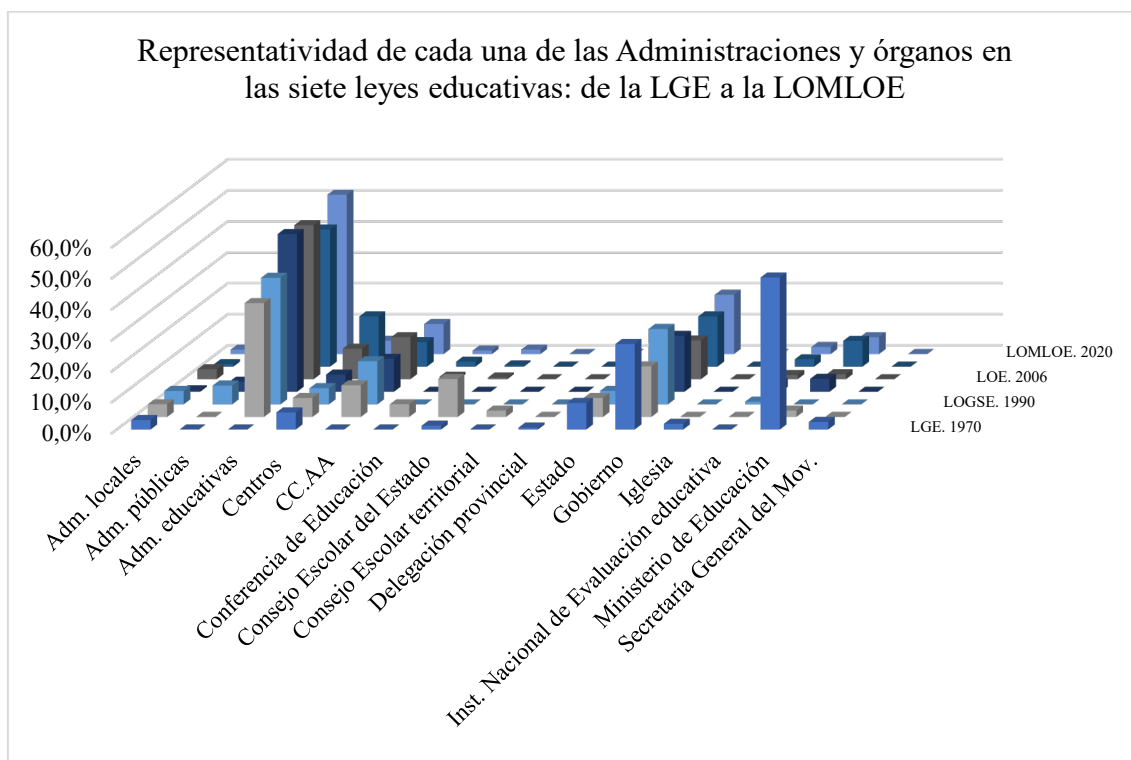
Por su parte, el Estado tiene sus mayores picos de citación en 1970 y en 2006 (n=14 y 13, respectivamente), disminuyendo en el resto de manera considerable, teniendo su mínimo en la LODE.

Las Administraciones locales tienen una media de aparición de 4,6 citaciones y es en la LOE en la que se da un mayor número de citas. Las Administraciones Públicas presentan una media similar (4,9) y es también en la Ley de 2006 cuando alcanzan su cota máxima, no estando presente en las Leyes de 1970, 1985 ni 2013.

En relación a los términos Secretaría General del Movimiento, Iglesia o Delegación provincial son términos propios de la LGE que no vuelven a representarse, como así ocurre con el Consejo Escolar territorial, pero en su caso, en la LODE. El Instituto Nacional de Evaluación educativa aparece por primera vez en la LOGSE y paulatinamente irá adquiriendo una mayor representación, siendo en la LOMLOE cuando alcanza su máximo.

En relación a la Conferencia de Educación y el Consejo Escolar del Estado, tienen una presencia irregular a lo largo de las leyes, en el caso de la primera alcanza su máximo en las dos últimas leyes. El Consejo tiene su cota más alta de citación en la Ley de 1985, muy seguida de la Ley de 2020.

Figura 18. Representatividad de cada una de las Administraciones y órganos en las siete leyes educativas: de la LGE a la LOMLOE



Las competencias asumidas por cada una de ellas son diversas según las leyes analizadas. En las siguientes líneas se detallan pormenorizadamente estas funciones (ordenadas alfabéticamente).

En primer lugar, se describen las Administraciones locales. En la LGE se le atribuyen las funciones de financiación de los centros docentes y subvenciones a las universidades (artículo 55 y 65), proponer a los miembros de los Patronatos universitarios (artículo 83), participar como órganos colegiados de los centros de FP (artículo 89) y de los centros de Educación Preescolar y EGB (artículo 107). En la Ley de 1985 sus funciones se orientan a la cooperación con las Administraciones Educativas para la gestión de las infraestructuras de los centros docentes: creación, construcción y mantenimiento de centros (disposición adicional segunda). En la LOGSE se alude a las mismas indicando que gestionarán los espacios para la práctica docente (disposición adicional decimoséptima), además de otorgarle otra función clave, la colaboración para el diseño y

puesta en marcha de la reforma educativa de acuerdo a las características de su entorno próximo (preámbulo). A estas se suman otras como la colaboración en el desarrollo de programas para alumnado que no alcancen los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria (artículo 23), ejecución de actividades extraescolares (artículo 57) o la participación en enseñanzas de régimen especial (disposición adicional decimoséptima). A finales 1993 e inicios de 1994, mediante el Real Decreto 2274/1993, de 22 de diciembre, de cooperación de las corporaciones locales con el Ministerio de Educación y Ciencia, se regula su colaboración con el Ministerio, justificándose en la necesidad de articular tales relaciones dada la “concepción más descentralizada de la educación y más estrechamente relacionada con su entorno más próximo” (BOE n.º 19, 1994, p. 2177). Las competencias asignadas en este Decreto, que ya estaban esbozadas en la LOGSE, se concretan en la cooperación con el Ministerio de Educación y Ciencia para el ejercicio de la programación de la enseñanza mediante la planificación, construcción y conservación de centros escolares, junto a la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria, prestación del servicio y la realización de actividades o servicios complementarios (BOE n.º 19, 1994). En la Ley de 2002 se ratifican estas funciones (artículo 69), incluyéndose el cuidado de la convivencia y el fomento de la relación de los centros con el entorno. Cuatro años más tarde, la LOE define en el artículo uno cuáles son órganos involucrados en la planificación e implementación de la política educativa y en el logro de los fines educativos, siendo necesaria la actuación coordinada de las Administraciones para una mayor eficacia en el uso de los recursos (artículo 8). Entre esas acciones se sitúan la participación en los Programas de Cualificación Profesional Inicial (artículo 30), en la programación de la Formación Profesional (artículo 42) y en las Enseñanzas de Adultos (artículo 66). Otra de sus funciones es garantizar la igualdad en la aplicación de normas de admisión mediante su integración en comisiones u órganos creados para tal fin (artículo 86), pudiendo formar parte de la red de centros de titularidad pública (disposición adicional trigésima). Además de estas colaboraciones, podrán realizar convenio para la gestión de plazas de Educación Infantil (artículo 15) y Educación de personas adultas (artículo 67). En ese sentido, se trataba de fomentar una colaboración conjunta entre estas Administraciones, los centros educativos y las Administraciones Públicas (disposición adicional decimoquinta). En la LOMCE se añade la colaboración con el Consejo Escolar y el Director/a del centro educativo (artículos 127 y 132). En la LOMLOE, se ratifica lo indicado en la LOE mediante los artículos 15, 30, 86 y se matiza que estas Administraciones Locales apoyarán la escolarización mediante el desarrollo de

acciones socioeducativas que eviten situaciones de vulnerabilidad (artículo 81). Igualmente, desarrollarán programas de atención educativa complementaria (disposición adicional cuadragésima novena).

Seguidamente, el término Administraciones Públicas no se encuentra recogido en las Leyes de 1970, 1985 y 2013. En el resto, las funciones asignadas son la participación en el debate para la reforma de la enseñanza, realizando una función inspectora que favorezca la renovación del sistema educativo (preámbulo, LOGSE). Asimismo, tiene asignada la función de garantizar un número suficiente de plazas para atender a la demanda de matriculación en Educación Infantil (artículo 7, LOGSE), pudiendo realizar convenios con las Administraciones Educativas para el desarrollo de esta etapa (artículo 11, LOGSE). La coordinación de la oferta de FP, entre las que se encuentra la formación continua en empresas y la reinserción e inserción laboral, será otra de sus funciones (artículo 30, LOGSE). La formación de adultos también será objeto de atención por parte de las Administraciones Públicas, colaborando en su desarrollo junto a las Administraciones Educativas (artículo 51, LOGSE). En relación a la atención de las desigualdades, las Administraciones públicas ejercerán subsidiariamente funciones de cuidado y atención a alumnado que se encuentre en situación de vulnerabilidad cuando sus familias no puedan ejercer sus responsabilidades (artículo 65, LOGSE). En la LOCE se incluyen funciones como la cooperación entre las Administraciones Públicas con el fin de establecer un sistema de información y de gestión de las becas y ayudas al estudio financiadas con fondos públicos que garanticen los principios de equidad, solidaridad y compensación (artículo 4, LOCE). Otro aspecto relevante es que estas Administraciones deben establecer acuerdos con las Administraciones Educativas para mejorar la escolarización de alumnado con necesidades educativas especiales (artículo 47, LOCE). En relación a las enseñanzas, participarán en la Formación Profesional y en la Enseñanza de Adultos (artículo 27 y 52, LOCE) y procurarán una adecuada oferta formativa para el alumnado que no logre los objetivos de la enseñanza básica (artículo 48, LOCE). La inspección educativa, dentro de su ámbito territorial y de acuerdo a la normativa, será otra función asignada para estas Administraciones en el artículo 102 de la LOCE. La LOE es la ley más generosa con este tipo de Administraciones, es decir, incluye un mayor número de citas ratificando las funciones anteriores en relación a desarrollo de plazas suficientes para las enseñanzas de Educación Infantil o Bachillerato (artículo 15 y 32, LOE), colaboración en la enseñanza de personas adultas (artículo 66, LOE), atención al

alumnado con necesidades educativas (artículo 72, LOE), debe favorecer la incorporación de todo el alumnado en el sistema educativo y el desarrollo de acciones encaminadas a romper con las desigualdades (artículos 75, 78 y 80, LOE). De nuevo, la colaboración con otras administraciones en la gestión educativa está presente, como así lo está la ordenación, regulación y ejercicio de la inspección educativa dentro de su ámbito territorial competente (artículo 148, LOE). Asimismo, se añaden otras como la identificación de nuevas competencias y oportunidades de formación para garantizar el acceso universal y un aprendizaje permanente (artículo 5, LOE). En la LOMLOE se citan las funciones anteriores (artículos 4, 15, 75 y 80) y se incluye que las Administraciones Públicas deben favorecer que todo el alumnado pueda acceder a los recursos digitales que estén implicados en el desarrollo educativo (artículo 111bis, LOMLOE).

Por su parte, las Administraciones Educativas tienen una amplia gama de funciones asignadas. En la LOMCE se describe que son “órganos de la Administración General del Estado y de las Administraciones de las Comunidades Autónomas competentes en materia educativa” (BOE n.º 295, 2013, p. 97867). Este término aparece por primera vez en la LOE. Para su descripción se realizan doce categorías, debido a que muchas de esas funciones se han ido recogiendo sistemáticamente a lo largo de las leyes y en ocasiones, se vuelven a incluir con pequeños matices diferenciadores.

Antes de profundizar en cada una de esas categorías, se realiza un compendio de las funciones clave que se muestran en estas leyes. La LOE, ley que da gran importancia a las Administraciones Educativas, indica que deben facilitar el cumplimiento de las funciones a todos los miembros de la comunidad educativa, mediante la dotación de los recursos necesarios, siendo garantizada la participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno, funcionamiento y evaluación de los centros docentes (preámbulo, artículos 112, 119 y 157, LOE), aspectos posteriormente ratificados en la Ley de 2013 (artículos 71, 73, 74, 88 y 119, LOMCE). Igualmente, se pone en valor la necesaria coordinación con otras Administraciones, incluso territorialmente, para el establecimiento de objetivos comunes que mejoren la calidad del sistema educativo (artículo 8 y disposición adicional decimoquinta, LOE; preámbulo, LOMCE; artículo 9 y disposición adicional quinta, LOMLOE). En cuanto a las dimensiones que son competencia de estas Administraciones, se encuentran aspectos diversos como son la inspección educativa; becas y ayudas; centros escolares; profesionales de los centros educativos; alumnado; regulación de enseñanzas y etapas educativas; evaluación del

sistema educativo; participación en diversos órganos; establecimiento calendario escolar; expedición de títulos; investigación y otras cuestiones. A continuación, se profundiza en cada uno de ellas.

En primer lugar, en cuestiones relacionadas con la inspección educativa se encuentra que estas administraciones deben velar por los fines de la actividad educativa y la mejora de la calidad (artículo 18, LODE; artículo 7, LOE; artículo 122bis, LOMCE), asegurar que los derechos contenidos en las leyes educativas y en la Constitución se cumplan (artículo 1, LOGSE), garantizar las leyes y la mejora educativa (artículo 61, LOGSE). En esta dirección se sitúa otra de las funciones, llevar a cabo acciones de prevención y compensación de desigualdades, como prestar servicios gratuitos de transporte, comedor o residencia según los casos y dotar a los centros de los recursos necesarios, favoreciendo la igualdad de oportunidades en el mundo rural (artículos 64 y 65, LOGSE; artículo 82, LOE; artículo 82, LOMLOE). Otro aspecto es que deben refrendar la gratuidad de las enseñanzas contempladas como tal, mediante la dotación de los recursos necesarios a los centros (artículo 88, LOE). Por otro lado, las Administraciones Educativas serán quienes organicen la inspección educativa, formen a los Inspectores de educación (artículos 106 y 107, LOCE; artículos 152 y 154, LOE) y convoquen pruebas para este cuerpo (disposición adicional duodécima, LOMLOE). Finalmente, otra función inspectora es la de supervisión de los libros de texto y otros materiales educativos (disposición adicional tercera LOCE; disposición adicional cuarta, LOE y LOMLOE).

En segundo lugar, las becas y ayudas, como elementos que contribuyen a la igualdad educativa, también son contempladas entre las competencias de las Administraciones Educativas. En este caso, se encargan de la coordinación entre las distintas administraciones para generar un sistema eficaz de becas y ayudas al estudio (artículo 83, LOE).

En tercer lugar, en relación a los centros, se van a analizar las funciones referentes a los órganos de los mismos, su gestión, el fomento de su autonomía y la creación de acuerdos y convenios. En los órganos de los centros, deben regular su determinación, la periodicidad de reunión, la gestión de los órganos de los centros docentes (artículo 78, LOCE) y el establecimiento de procedimientos para el desempeño y coordinación de los órganos colegiados de gobierno (artículos 126, 130, 131, 135-139, LOE). Además, deben nombrar y cesar al Equipo Directivo de los centros y establecer las condiciones de su

mandato, fijando el número máximo de renovaciones o posibilidades de prórroga, así como los requisitos para concurrir al concurso de méritos (artículos 37, 39 y 40, LODE; artículos 80, 88-90, 92, disposición adicional decimosexta y disposición transitoria primera, LOCE; disposición transitoria sexta, LOE; artículos 133-136, LOMCE; artículos 131, 135 y 136, LOMLOE). También, organizarán un curso para que se pueda llevar a cabo la función directiva (artículo 89, LOCE). En relación al Consejo Escolar, como órgano de los centros, regulan las condiciones para que se incorporen representantes en los centros que se impartan FP Específica o artes plásticas y diseño, determinando el número de miembros y su proceso de elección (artículo 81, LOCE). Su denominación específica será también función de estas Administraciones (disposición adicional vigesimosexta, LOE). En la gestión de los centros, se encargan de la autorización de centros docentes ordinarios y específicos (artículo 70, LOE), la programación de la red de centros bajo el prisma de gratuidad, accesibilidad y escolarización equilibrada de alumnado con necesidades educativas especiales (artículos 109 y 110 LOE; artículo 109, LOMCE y LOMLOE), control de la inscripción de los centros bajo una denominación concreta en el registro público de centros docentes (artículo 13, LODE; artículo 111, LOE), establecer conciertos con centros privados para su sostenimiento con fondos públicos (artículo 47, LODE; artículo 75, LOCE; artículo 116, LOE y LOMCE). Además, regulan la admisión del alumnado en condiciones de igualdad y de acuerdo a una adecuada programación de los puestos docentes (artículo 72, LOCE; artículos 84, 86-88, LOE; artículos 84 y 86, LOMLOE). En los centros concertados se encargan del abono de salarios al personal docente, regulación del cobro de actividades escolares complementarias y servicios escolares, supervisión de los procedimientos de selección y despido de personal docente, y mediación en caso de conflicto entre el titular de un centro concertado y el Consejo Escolar, incumplimiento del concierto, etc. (artículos 49, 51, 60 y 61, LODE; disposición final segunda, artículo 60, LOMCE). En esta misma dirección, pueden intervenir en caso de incumplimiento de concierto, tomando las medidas oportunas, que pueden oscilar entre apercibimiento al centro o rescisión del concierto (artículos 62 y 63, LODE). Al mismo tiempo, deben garantizar un número de plazas suficientes (artículo 7, LOGSE) en Educación Infantil y la coordinación entre estos centros y los de Educación Primaria (artículo 12 y 15, LOMLOE), estableciendo los procedimientos para la adscripción de centros sostenidos con fondos públicos en caso de no existir plazas suficientes (disposición adicional quinta, LOCE). Por otra parte, el fomento de la autonomía de los centros es otra de las funciones que deben cumplir las

Administraciones Educativas (artículo 21, LOGSE; artículo 67, LOCE; artículo 10, LOE; artículos 6 bis y 120, LOMCE). En este sentido, lo hacen contribuyendo en los planes y actuaciones para lograr mejoras en los procesos educativos y sus resultados, en el intercambio y difusión de buenas prácticas educativas o de gestión de los centros e incluso, en el desarrollo de planes de trabajo, ampliación del horario o desarrollo de experimentaciones (artículo 120, LOE; artículo 120, LOMCE; artículos 121 y 122bis, LOMLOE), realizando un seguimiento y una valoración de los mismos (artículo 112, LOMLOE). Adicionalmente, fomentarán que los centros puedan elaborar sus propias normas de organización y funcionamiento, a través del establecimiento de un marco general en el que los centros confeccionen sus proyectos educativos, contribuyendo al desarrollo del currículo en un contexto de coordinación (artículos 121 y 124, LOE y LOMCE). Estas Administraciones serán las encargadas de la gestión de espacios para la práctica docente, adquiriendo solares para tal fin o estableciendo convenios con otras administraciones (disposición adicional decimoséptima, LOGSE; artículo 71, LOCE). Siguiendo con las instituciones, los centros públicos pueden obtener recursos económicos y de apoyo, especialmente aquellos que escolaricen alumnado con necesidades educativas específicas o se encuentren en una zona social o culturalmente desfavorecida. Para ello, se tienen que acoger a los procedimientos regulados por las Administraciones Educativas (artículo 70, LOCE) y estas podrán dotarles de mayores recursos por motivos justificados (artículo 122, LOE y LOMCE). En esta dotación de recursos, también se encuentra la ayuda a los centros públicos para sus bibliotecas (artículo 113, LOE). De igual modo, las Administraciones Educativas podrán realizar convenios con diversas administraciones; algunos de ellos son con las Corporaciones locales con el fin de crear centros docentes públicos (disposición adicional segunda, LODE), con centros privados para la impartición de la Educación Básica (disposición adicional quinta, LODE), acuerdos con otras administraciones para el desarrollo de la Educación Infantil (artículo 11, LOGSE; disposición adicional decimotercera, LOCE) o para el ejercicio de la formación de adultos a través la puesta en marcha de diferentes acciones (artículos 51-53, LOGSE; artículo 39 y disposición adicional decimotercera, LOCE). Otros convenios y acuerdos relevantes son los llevados a cabo para la ejecución de programas de cooperación territorial (artículo 9, LOE).

En cuarto lugar, en cuanto a los profesionales de los centros, las Administraciones deben dotar a los centros de los especialistas y apoyos previstos en la legislación, así como de

los recursos pertinentes para garantizar la aplicación de la legislación en condiciones de calidad (disposición adicional tercera, LOGSE). Con respecto a la función directiva, las Administraciones deben favorecer su ejercicio, pudiendo adscribir a los centros públicos un Administrador que contribuya en la gestión de los recursos humanos y materiales (artículo 58, LOGSE). Las cuestiones vinculadas al profesorado, también se encuentran reflejadas en sus funciones. Tal es el caso de la formación docente, concretamente a través del ofrecimiento de formación didáctica para el profesorado de distintas enseñanzas y formación permanente para la mejora de las competencias (artículos 24, 54, 56, LOGSE; artículos 55, 57-62, 99, 100, 102 y 103, LOE; artículos 102 y 123, LOMLOE), pudiendo establecer convenios con universidades para tal fin y centros superiores de formación del profesorado (disposición adicional duodécima, LOGSE). El acceso a los cuerpos docentes y el fomento de la movilidad entre los cuerpos de distintos niveles está regulado por estas Administraciones (disposición adicional novena y disposición adicional decimosexta, LOGSE; artículo 95, LOMLOE). En este sentido, pueden convocar periódicamente pruebas de concurso-oposición para el ingreso en la función pública (disposición adicional undécima, LOCE; disposición adicional sexta y duodécima, LOE) y otras convocatorias para el concurso de traslado en el ámbito nacional (disposición adicional octava, LOCE). En estas convocatorias, los requisitos serán también establecidos por estas Administraciones (disposición adicional séptima, LOE). Las Administraciones Educativas podrán incorporar profesorado especialista para la enseñanza de idiomas o deportivas sin que cumplan con los requisitos de titulación, de manera excepcional, basándose en cuestiones de cualificación y necesidad del sistema educativo (artículos 97 y 98 LOE; disposición adicional trigésima séptima, LOMCE). Por otro lado, las Administraciones velarán por el reconocimiento, apoyo y valoración del profesorado, mejorando sus condiciones de trabajo y adoptando medidas para garantizar su protección y asistencia jurídica o responsabilidad civil (artículo 104, LOE). Otro aspecto es que podían establecer contratos de carácter temporal y en régimen de derecho administrativo en las diferentes etapas (artículo 32, LOCE). Por último, dentro de las competencias vinculadas a los profesionales de los centros, la evaluación docente también está dentro de su catálogo: elaborarán planes para la valoración de la función pública docente y fomentarán la evaluación voluntaria por parte del profesorado, teniéndose en cuenta estas evaluaciones para los concursos públicos (artículos 60 y 61, LOCE; artículo 106, LOE y LOMLOE).

En quinto lugar, en lo referido al alumnado, las Administraciones Educativas deben garantizar su orientación (académica, profesional y psicopedagógica) en colaboración con las Administraciones locales (artículo 60, LOGSE; artículos 25 y 34bis, LOMCE) y favorecerán su derecho de asociación y la formación de federaciones y confederaciones (artículos 2 y 3, LOCE; disposición final primera, apartado 5 del artículo quinto, LOMLOE). En relación al alumnado con necesidades educativas especiales, las Administraciones Educativas deben garantizar su escolarización en condiciones adecuadas, favoreciendo la participación de las familias o tutores en las decisiones que afecten a sus hijos o tutelados (artículo 37, LOGSE; artículo 87, LOMCE; disposición adicional cuarta, LOMLOE). Al mismo tiempo, adoptarán medidas y programas que permitan la igualdad de oportunidades para todas las personas, por ejemplo, servicios gratuitos de transporte, comedor e internado (artículo 41, LOGSE; artículo 31, LOMCE; disposición adicional cuadragésima novena, LOMLOE), así como para alumnado extranjero, superdotados intelectualmente o con necesidades educativas especiales, interviniendo en la valoración de necesidades, su escolarización y la dotación de recursos (artículos 42-44 y 47, LOGSE; artículos 27, 71, 76 y 79bis, LOMCE; artículos 74 y 81, LOMLOE). Se trata de garantizar la escolarización adecuada a lo largo de todas las etapas educativas (artículos 71, 72, 74-76, 78 y 81, LOE). A tener en cuenta es el alumnado víctima de terrorismo, violencia de género o acoso escolar, para quienes las Administraciones Educativas deben asegurar inmediatamente su escolarización, cambio de centro o atención especializada dentro de los mismos (disposiciones adicionales vigésima y vigesimoprimera, LOE).

En sexto lugar, las etapas y niveles educativos también son objeto de regulación por parte de las Administraciones Educativas. En su caso, deben establecer un currículo mínimo en los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo. Esto se refleja por primera vez en la LOGSE (preámbulo y artículo 4) y va a registrarse sistemáticamente en el resto de leyes (artículo 8, LOCE; artículo 6, LOE y LOMLOE). En esta última, se le asigna la función de revisión para adecuarlos a los cambios que van surgiendo. En relación a las enseñanzas, deben garantizar que exista una oferta educativa suficiente (artículo 23, LOGSE). En este sentido, estas administraciones deben facilitar el desarrollo curricular mediante la elaboración de modelos de programación docente y materiales didácticos, fomentando la autonomía pedagógica y el trabajo en equipo (artículo 57, LOGSE). En esta línea, deben también regular las distintas enseñanzas,

adoptando medidas para garantizar la continuidad y cohesión entre las etapas que forman parte de la enseñanza básica (artículo 4, LOMLOE). De esta manera, su intervención se encuentra presente en la Educación Infantil (artículos 11 y 12, LOCE; artículos 14 y 15, LOE; artículos 18, 24, 25 y 34 bis, LOMCE; artículo 14, LOMLOE), Educación Primaria (artículos 18 y 20, LOE; artículos 18-21, LOMLOE), Educación Secundaria Obligatoria (artículos 23, 24-26 y 29, LOCE; artículos 22, 24-26, 28-30, LOE; artículos 24, 25, 27, 29 y 31, LOMLOE), Bachillerato (artículo 35, LOCE; artículos 34-36, LOE; artículo 34, LOMLOE), Formación Profesional (artículos 41 y 42, LOE y LOMCE; artículos 30, 41, 42 y 42bis, LOMLOE), las enseñanzas artísticas (artículos 38 y 49, LOGSE; artículos 47-49, 52, 54, 55-57, LOE; artículos 58 y 69, LOMCE; artículo 52, LOMLOE), de idiomas tanto presenciales como a distancia (artículo 50, LOGSE; artículos 49-51, LOCE; artículos 59-62, LOE; artículo 59, LOMCE), deportivas (artículo 64, LOE y LOMCE; artículo 63, LOMLOE) o de adultos (artículos 66 y 67, LOE; artículo 67, LOMLOE). En cuanto a la gestión de las materias, las Administraciones Educativas podrán agruparlas para favorecer la transición entre Educación Primaria y el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria (artículo 24, LOMCE). Además, las Administraciones Educativas también gestionan el establecimiento de pruebas de acceso a los ciclos formativos (artículo 32, LOGSE; artículo 41, LOE y LOMLOE). Entre estas funciones cabe destacar que tienen potestad en la ordenación de asignaturas optativas de Educación Secundaria y Bachillerato (artículos 23 y 35, LOCE; artículos 25 y 34, LOE). El resto de tipologías de asignaturas también son de su competencia al tener que complementar los contenidos de las asignaturas troncales, así como establecer los contenidos de las asignaturas específicas y libre configuración autonómica, fijando su horario lectivo máximo (artículo 6 bis, LOMCE). En la LOMLOE se suman los contenidos transversales, para los que se ha de determinar el porcentaje que ocupan dentro de los horarios escolares (artículo 6, LOMLOE). El aprendizaje permanente también ha de ser garantizado por estas Administraciones, bien sea para adquirir, actualizar, completar o ampliar las capacidades y conocimientos, facilitando el acceso a niveles y enseñanzas no obligatorias y la posibilidad de que estas enseñanzas sean impartidas a distancia (artículos 52-54, LOCE; artículo 69, LOE). Igualmente, deben poner en marcha programas de aprendizaje de lengua castellana y otras lenguas cooficiales para facilitar la integración de personas migrantes (artículo 67, LOE). En relación a las enseñanzas de castellano y lenguas cooficiales, las Administraciones deben garantizar el derecho a que el alumnado reciba tales enseñanzas, determinando la proporción que ocupan dentro del currículo, avalando

que, en los centros sostenidos con fondos públicos, la oferta educativa en la que el castellano sea la lengua vehicular debe ser amplia y suficiente (disposición adicional trigésima octava, LOMCE y LOMLOE). Por último, se añade la organización de pruebas de acceso a la universidad (artículo 36, LOE; artículo 38, LOMLOE).

En séptimo lugar, la evaluación del sistema educativo forma parte de las competencias de estas Administraciones (artículo 95, LOGSE; artículo 142, LOMCE), así como la participación en otras evaluaciones (artículos 142-146, LOE) y en Instituto Nacional de Evaluación Educativa (artículo 143, LOMCE; artículos 141, 143 y 144 y disposición transitoria primera, LOMLOE). Esto es, en las evaluaciones individualizadas de diagnóstico de Educación Primaria y Secundaria (artículos 18 y 30, LOCE; artículos 20, 21 y 144, LOMCE), de etapa (artículo 6 bis, LOMCE), de personas adultas (disposición adicional cuadragésima, LOMCE) y en las internacionales (artículo 97, LOGSE). Su colaboración en el establecimiento de un sistema de indicadores de la educación es necesaria (artículo 98, LOGSE), al igual que en la regulación de las condiciones para que los centros organicen pruebas extraordinarias y medidas de refuerzo para que se adquieran las competencias oportunas por parte del alumnado (artículos 28 y 36, LOMCE). Por otro lado, deben facilitar los datos necesarios para la elaboración de estadísticas educativas y su posterior publicación (artículo 10, LOE; artículo 143, LOMCE). También podrán poner en marcha otra tipología de planes de evaluación (artículo 101, LOGSE; artículo 144, LOMCE). Otras evaluaciones reguladas son las pruebas para la obtención del título de Graduado en ESO bajo las condiciones establecidas por el Gobierno (artículo 53, LOCE; artículo 68, LOE y LOMLOE). En la LOMCE se añadían las pruebas de Bachillerato y FP (artículo 69) o las pruebas de acceso a enseñanzas obligatorias para mayores de 18 años (artículo 68). Para las enseñanzas de Lengua Cooficial y Literatura, las Administraciones Educativas establecían los criterios de evaluación, estándares de aprendizaje y diseñaban las pruebas para tal efecto (disposición adicional trigésimo novena, LOMCE).

En octavo lugar, estas Administraciones participan en los siguientes órganos: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (artículo 62, LOGSE) o Instituto Nacional de Evaluación Educativa (artículos 142 y 143, LOMCE) e incluso, deben formar parte del Consejo Escolar del Estado (artículo 31, LODE). El calendario escolar será establecido por las Administraciones Educativas (disposición adicional cuarta, LOCE; disposición adicional quinta, LOE, LOMCE y LOMLOE). En décimo lugar, otra competencia

asignada es la expedición de títulos académicos (artículo 4, LOGSE; artículo 6, LOE y LOMLOE; artículo 6 bis, LOMCE). Otro aspecto importante es que las Administraciones Educativas también deben velar por el fomento de la investigación e innovación educativa (artículo 59, LOGSE; artículo 67, LOE; disposición adicional trigésima quinta, LOMLOE).

Finalmente, otras competencias asignadas son la promoción de la actividad física, deporte y dieta equilibrada (disposición adicional cuarta, LOMCE y disposición adicional cuadragésima sexta, LOMLOE), la promoción de la sostenibilidad ambiental de los centros (artículo 110, LOMLOE), fomento del uso de las TIC en el aula en condiciones de seguridad (artículo 111bis, LOMLOE), regulación de protocolos de actuación contra el acoso escolar, sexual, ciberacoso, violencia de género y cualquier tipo de violencia (artículo 124, LOMLOE), definición de un Plan de contingencias para situaciones de emergencia (disposición adicional décima, LOMLOE), fomento del empleo de materiales que impulsen la igualdad (disposición adicional vigésima quinta, LOMLOE) y elaboración de planes para la extensión de la Educación Infantil en términos de gratuidad y accesibilidad (disposición adicional tercera, LOMLOE).

Como se ha podido analizar, las Administraciones Educativas son un eje esencial del sistema educativo al regular aspectos relacionados con cuestiones clave para el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Siguiendo con el análisis, los centros docentes, educativos, escolares o de enseñanza, según denominación de las diferentes leyes, también presentan diversidad de funciones. Todas ellas se encaminan a la mejora educativa y a la consecución de los fines y principios establecidos en la legislación (artículo 18, LODE; artículo 58, LOGSE; artículo 68, LOCE; artículo 108, LOE; artículo 122bis, LOMCE; preámbulo y artículo 122bis, LOMLOE), creando espacios de aprendizaje motivadores, libres de barreras y asumiendo un compromiso social con la educación a fin de que se alcance el éxito escolar por parte de todo el alumnado (artículo 3, LGE; artículo 47, LOCE; preámbulo, LOE). Para el logro de estas cuestiones presentan autonomía pedagógica, de gestión y organización de acuerdo a lo establecido en la legislación (artículo 67, LOCE; artículo 120, LOE). Esta autonomía aumentó en la LOMCE al considerarse necesaria por las recomendaciones dadas por la OCDE (preámbulo, LOMCE). Los mismos, haciendo uso de esta, elaboran, aprueban y ejecutan su proyecto educativo, el proyecto de gestión, el plan de convivencia

y las normas de organización y funcionamiento del centro, la programación general anual y especificaciones curriculares o agrupamientos pedagógicos (artículos 120, 124, 125, LOE; artículos 121 y 124, LOMCE). Por tanto, presentan autonomía en la gestión económica y en la administración de sus recursos, pudiendo establecer los requisitos para la ocupación de determinados puestos de trabajo (artículo 58, LOGSE; artículo 70, LOCE; artículo 123, LOE). En este contexto, pueden poner en marcha experimentaciones, planes de trabajo o ampliar su horario escolar (artículo 120, LOE). En la LOMCE se pone de manifiesto que la gestión debe llevarse a cabo desde la dirección de los centros, adquiriendo los directores un mayor liderazgo pedagógico y de gestión, dado que son los representantes de las Administraciones Educativas en los centros (preámbulo, LOMCE). A pesar de ello, en esta ley también se indicaba que los centros deben rendir cuentas de los resultados obtenidos a las Administraciones Educativas (artículo 120, LOMCE). Por su parte, los centros pueden obtener recursos complementarios (artículo 122, LOMLOE). Como aspecto a destacar, en la LGE los centros no concertados podían establecer su régimen interno, disciplinario y económico, y seleccionar al profesorado y alumnado (artículo 97, LGE). Los centros, por su proximidad con el entorno, deben ser capaces de detectar necesidades y fortalezas (preámbulo, LOMCE), adaptando los programas y metodologías a las características del contexto, organizando actividades escolares y extraescolares de índole cultural (artículo 15, LODE) y otras que fomenten las relaciones con el entorno (artículo 57, LOGSE; artículo 69, LOCE). En cuestiones curriculares, los centros educativos deben desarrollar y completar el currículo (preámbulo y artículo 57, LOGSE; artículo 66, LOCE; artículo 6, LOE y LOMLOE; artículo 6bis, LOMCE). Concretamente, en Educación Primaria regularán y programarán la oferta educativa (artículo 18, LOMCE), en la ESO podrán organizar grupos, materias y adoptar medidas para la atención a la diversidad, organizar programas para el refuerzo de las capacidades básicas para el alumnado que lo requiera, ofertar materias establecidas según la legislación para cada uno de los cursos y elaborar propuestas pedagógicas teniendo en cuenta a todo el alumnado y sus ritmos de aprendizaje (artículo 26, LOCE; artículos 22, 24-26, LOE; artículo 24, LOMLOE). En Bachillerato, ofertarán las materias y modalidades establecidas en la legislación para cada uno de los cursos y concretarán la oferta de materias optativas de acuerdo a lo establecido por las Administraciones Educativas (artículos 25 y 26, LGE; artículo 34, LOE y LOMLOE). Entre las etapas de Primaria y ESO pueden agrupar materias para favorecer la promoción del alumnado (artículo 24, LOMCE). En ESO y Bachillerato pueden elaborar itinerarios

mediante las asignaturas troncales (artículos 25 y 34bis, LOMCE). En FP de Grado Medio y Superior ofertaban materias voluntarias para la transición del alumnado a otros estudios o materias relacionadas con el sector de sus estudios (artículo 42, LOMCE) y podían establecer colaboraciones con Asociaciones, Colegios Profesionales, Organizaciones Sindicales y empresas para las enseñanzas de Formación Profesional (artículo 41, LGE). Los centros tenían la obligación de ofertar enseñanzas de religión (disposición adicional segunda, LOMCE). A grandes rasgos, se trata de integrar y realizar la propuesta formativa de contenidos de los bloques de asignaturas troncales, específicas y de libre configuración autonómica, determinando su carga horaria según lo establecido por las Administraciones Educativas y las enseñanzas (artículo 6bis, LOMCE). En cuestiones pedagógicas, los centros pueden diseñar e implementar métodos didácticos y pedagógicos (artículo 6bis, LOMCE) y coordinar las actividades de tutoría y orientación del alumnado (artículo 59, LOGSE). En cuanto a los libros de texto y demás materiales didácticos, los órganos de coordinación didáctica de los centros deben realizar su selección (disposición adicional tercera, LOCE; disposición adicional cuarta, LOE). En aspectos evaluativos, organizarán actividades de recuperación y evaluación de materias pendientes en ESO y Bachillerato (artículo 36, LOE; artículos 28 y 36, LOMCE; artículo 36, LOMLOE), realizarán pruebas de evaluación de diagnóstico en Primaria y ESO (artículos 21 y 29, LOE; artículo 144, LOMLOE) e individualizadas en Educación Primaria, ESO, Bachillerato y FP (artículos 20, 24 y 34bis, LOMCE). En base a estas evaluaciones de diagnóstico, elaborarán planes de mejora (artículo 101, LOCE; artículo 144, LOMLOE). Además, desarrollarán autoevaluaciones (artículo 145, LOE). En la LGE se establecía que los centros podrían realizar pruebas al alumnado de enseñanzas libres (artículo 28, LGE). La cooperación de los centros con las familias es fundamental (artículo 7, LOGSE; artículo 11, LOCE; artículos 7 y 12, LOE) para el desarrollo del proyecto educativo (artículo 121, LOE). Igualmente, la colaboración con otras Administraciones es necesaria (disposición adicional decimoquinta, LOE). La atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se encuentra entre las funciones, concretamente a través de la realización de adaptaciones y diversificaciones curriculares (artículo 72, LOE). Tendrán responsabilidad en la atención preferente de alumnado que así lo requiera (disposiciones adicionales vigésima y vigesimoquinta, LOE). En el ejercicio de colaboración con otras administraciones, los centros facilitarán la información requerida para garantizar la igualdad en la aplicación de normas de admisión (artículo 86, LOE). Entre los procedimientos de admisión, se encuentra que los centros tienen la obligación de

mantener matriculado al alumnado hasta el final de la enseñanza obligatoria, salvo petición de las familias o tutores (artículo 87, LOE). Finalmente, los centros recabarán los datos personales del alumnado con finalidad educativa (disposición adicional vigesimotercera, LOE). Otras funciones atribuidas en la LOMLOE son el cuidado de medio ambiente (preámbulo) y la puesta en marcha de medidas que fomente la igualdad efectiva entre hombres y mujeres en los planes de acción tutorial y de convivencia (disposición adicional vigésimo quinta).

Por su parte, las Comunidades Autónomas como Administraciones Educativas no están presentes en la LGE, ya que no es hasta la Constitución cuando comienzan a adquirir competencias en esta materia. Entre sus funciones se encuentra el desarrollo de la legislación en sus territorios (disposición adicional novena, LOCE; disposición final cuarta, LOMCE), cooperando con el Estado en la definición, aplicación y evaluación de las políticas educativas (artículo 1 y disposición final sexta, LOE). Además, colaborarán con otras administraciones e incluso podrán delegar funciones (artículo 8, LOE). En este afán de la coordinación, las CC. AA establecerán, junto al Ministerio de Educación, estándares que garanticen la interoperabilidad entre los distintos sistemas de información utilizados en el sistema educativo español (artículo 111bis, LOMCE y LOMLOE). En la LODE se trazan tímidamente sus funciones, indicando que las mismas deben asegurar la adecuada cobertura de las necesidades educativas (preámbulo), fijando los objetivos de actuación, los recursos necesarios y la programación de la enseñanza en su territorio (artículo 27), desarrollando por tanto la legislación en materia educativa y dictando disposiciones para su aplicación (disposiciones adicionales primera y final primera). En la LOGSE, fruto del proceso de descentralización que se estaba viviendo, se les asigna la función de complementar el proceso de reforma mediante su participación activa y coordinada con el Estado (preámbulo). En las sucesivas leyes se irán ampliando estas funciones progresivamente. Serán consultadas por el Gobierno en cuestiones como el currículo básico para constituir las enseñanzas mínimas, es decir, en relación a los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación (artículo 6, LOMLOE). Otros aspectos son:

- Enseñanzas: el establecimiento de nuevas enseñanzas de régimen especial (artículo 3, LOGSE; artículo 7, LOCE; artículos 58, 64 y 65, LOE; artículos 62, 64, 65 y disposición final séptima bis, LOMCE; artículo 64 y disposición adicional novena, LOMLOE). Instauración de nuevos itinerarios y modificación

de los existentes en ESO y Bachillerato (artículo 26, LOCE; artículo 27, LOGSE; artículo 35, LOCE; artículo 34, LOE). Determinar la prueba final para la obtención del título de Bachiller (artículo 37, LOCE), de títulos de FP, sus enseñanzas mínimas y el acceso (artículo 35, LOGSE, artículo 39, LOE; artículo 41, LOMCE; artículo 42bis, LOMLOE). Regulación de reconocimiento recíproco entre Bachillerato y FP (artículo 34, LOE; artículo 34, LOMCE; artículo 39, LOMLOE). Dictaminar las características de la prueba de acceso a la universidad (artículo 38, LOE y LOMLOE). Consulta para flexibilizar la duración de los niveles y etapas para el alumnado con altas capacidades (artículo 43, LOCE; artículo 77, LOE; artículo 80, LOMLOE).

- En materia evaluativa serán oídas para participar en la organización y funcionamiento del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (artículo 62, LOGSE; artículo 96, LOCE; artículo 142, LOE y LOMCE; artículo 143, LOMLOE), en la elaboración de los informes anuales sobre los resultados de los indicadores del sistema educativo (artículo 147, LOE), la normativa aplicable para la realización de las evaluaciones generales de diagnóstico y finales de etapa (artículo 97, LOCE; artículo 21, LOMCE) y consultadas sobre el uso y acceso público a los resultados y la cesión de datos (artículo 147 y disposición adicional vigésima tercera, LOMCE).
- Detección de necesidades de formación (artículo 39, LOMLOE). Establecimiento de objetivos prioritarios en la educación compensatoria (artículo 63, LOGSE; artículo 80, LOE) y programas para tal fin (artículo 67, LOGSE).
- Cuestiones docentes: colaborarán para el desarrollo de la profesión docente (disposición adicional séptima, LOMLOE), así como en la adscripción sobre las especialidades docentes a la nueva ordenación académica (disposiciones adicionales décima y decimosexta, LOGSE) y la equivalencia entre determinadas materias (disposiciones adicionales undécima, decimocuarta y decimoquinta, LOGSE). Formarán parte del establecimiento de los requisitos de acceso a determinados cuerpos, como el de Catedráticos de Música y Artes Escénicas (disposición adicional undécima, LOCE; disposición adicional novena, LOMLOE). En esta dirección también serán consultadas sobre las titulaciones que ha de poseer el profesorado en las distintas enseñanzas no universitarias y sus especialidades (artículos 93, 94-96 y 98, disposición adicional séptima, LOE; artículos 94 y 95, LOMLOE) y establecerán convenios con las universidades para

la incorporación de personal docente de distintas etapas a sus Departamentos (disposición adicional decimosegunda, LOE). Otras cuestiones como las condiciones laborales, serán objeto de consulta por parte del Gobierno a las Comunidades Autónomas (disposición transitoria segunda, LOE).

- En relación a la inspección, participarán en la organización de la inspección educativa, en la formación de inspectores (artículos 106 y 107, LOCE) y en la regulación de los procedimientos de actuación de la Alta Inspección (artículo 150, LOE).
- Ante un cambio legislativo, participarán en la aprobación del calendario de aplicación de la nueva ley y en la adaptación de las enseñanzas (disposiciones adicionales primera y vigesimosegunda, LOE).
- Establecerán convenios con el Gobierno en la cesión de datos del alumnado (disposición adicional vigesimotercera, LOE).

Todas estas consultas se realizan a través de la Conferencia Sectorial (disposición adicional decimonovena, LOE). Además de la participación con el Gobierno, en colaboración con el Ministerio de Educación tratarán de dar una adecuada descripción y coordinación entre las competencias, contenidos y criterios de evaluación de las diferentes enseñanzas establecidas (disposición adicional trigésima quinta, LOMCE). Otras colaboraciones con el Ministerio de Educación son el desarrollo de programas de formación del profesorado (artículo 59, LOCE), el establecimiento del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación y en el Plan de Evaluación General del Sistema Educativo (artículos 98 y 99, LOCE), así como en el establecimiento de criterios de evaluación y características de las pruebas finales de Bachillerato (artículo 36bis, LOMCE). Finalmente, también colaborarán con el Estado en el abordaje de la gestión y desarrollo de programas de cooperación (artículo 6, LOCE), y realizarán acuerdos para la puesta en marcha de un plan de incremento del Gasto Público en educación para los siguientes años (artículo 155, LOE).

Como competencias propias, pueden organizar las enseñanzas de Educación Infantil, la atención al alumnado, supervisión y control de centros (artículo 10 y disposición transitoria segunda, LOGSE). La función pública docente serán ordenada por las CC. AA (disposición adicional novena, 2, LOGSE; disposición adicional octava, LOCE; disposición adicional sexta, LOE). En esta línea, impulsarán medidas para el desarrollo de la carrera profesional de los funcionarios docentes (disposición adicional undécima,

LOCE), reconocerán y premiarán la labor didáctica e investigadora del profesorado y centros (artículo 90, LOE). La formación permanente de estos profesionales está presente (artículo 103, LOE), como también lo está la formación específica para el desarrollo de la función directiva (artículo 134, LOMCE). En la evaluación del sistema educativo, las CC. AA deben facilitar datos para tal fin (artículo 143, LOE y LOMCE). En cuestiones relacionadas con los centros, planificarán para que ofrezcan enseñanzas artísticas superiores (artículo 107, LOE) y desarrollen conciertos educativos (artículo 116, LOE, LOMCE y LOMLOE). Igualmente, integrarán en la red de centros públicos aquellos que sean titularidad de las Administraciones locales (disposición adicional trigésima, LOE). En la LOCE se amplían sus funciones al establecimiento de becas y ayudas al estudio (artículo 4), aspecto que será recogido en la legislación posterior (por ejemplo, en el artículo 82 de la LOMLOE). En la LOMCE se les asigna la función de ofertar en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica materias relacionadas con las lenguas no oficiales (disposición adicional trigésima octava).

Continuando el análisis, la Conferencia de Educación o Conferencia Sectorial de Educación, creada en 1983, tiene la finalidad de favorecer la cooperación entre las Administraciones Educativas autonómicas y el Estado. Está compuesta por el titular de la Consejería de las Administraciones Educativas de las CC. AA y el titular del Ministerio de Educación, presidente del Órgano (artículo 28, LODE). Concretamente, buscará acuerdos en materia de política educativa (artículo 7, LOE; artículo 2bis, LOMCE), velará para que las evaluaciones generales de diagnóstico se realicen bajo criterios de homogeneidad (artículo 143, LOE y LOMLOE) y establecerá condiciones para la cesión de datos (disposición adicional vigésimo tercera, LOMCE). Será consultada para el establecimiento de pruebas de acceso a la Universidad (preámbulo, LOMLOE) y promoverá programas para la ayuda y préstamos de libros de textos gratuitos y otros materiales para la educación básica en los centros sostenidos con fondos públicos (disposición adicional quinta, LOMCE; disposición adicional cuadragésima, LOMLOE).

El Consejo Nacional de Educación (LGE) es un órgano de asesoramiento del Ministerio de Educación en cuestiones como proyectos de Ley de reforma del sistema educativo, disposiciones generales de educación, proyectos de convenios internacionales de carácter cultural, proyectos de convenio entre el Ministerio de Educación y otros órganos (artículo 145, LGE). A partir de la LODE, se adopta una nueva terminología que lo acompañará

hasta la actualidad, pasando a denominarse Consejo Escolar del Estado. Asumiendo algunos preceptos de la ley anterior, es un órgano consultivo en aspectos como la programación general de la enseñanza, normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución o la ordenación general de la enseñanza (artículo 32, LODE; artículo 2bis, LOMCE). Por su carácter, facilita la participación de todos los agentes implicados, representado a toda la comunidad educativa (artículos 30 y 31, LODE). Otra de sus funciones es la elaboración y publicación del informe anual sobre el sistema educativo (artículo 33, LODE; artículo 147, LOE). En la LOMLOE se añaden algunas funciones como por ejemplo, ser consultado para el establecimiento de las pruebas de acceso a la universidad (artículo 38), la modificación del currículo en los títulos de FP y enseñanzas deportivas (artículos 39 y 63) y sobre la ordenación de las enseñanzas artísticas profesionales (artículo 46).

Otro órgano es el Consejo Escolar territorial, tan solo es mencionado en la LODE y se le atribuye la programación de la enseñanza y ser garante de la adecuada participación de todos los sectores afectados en lo educativo (artículo 34). La Delegación Provincial del Ministerio en cada provincia es un término que aparece en la LGE y es la responsable de la dirección, coordinación, programación y ejecución de la actividad administrativa del Departamento, salvo de los Centros de Educación Universitaria (artículo 141).

Centrados en otro de los pilares fundamentales del desarrollo del sistema educativo, se abordan las funciones del Estado. El Estado es el responsable de la actividad educativa y, por tanto, debe ejercer la dirección sobre la misma (preámbulo, LGE), proporcionando una educación para todos, haciendo efectivo el principio de igualdad de oportunidades (artículo 2, LGE; artículo 40, LOCE) para el logro de una educación equitativa (artículo 80, LOMLOE). Para ello, debe dictar y desarrollar la legislación (disposiciones finales quinta y sexta, LOE), definiendo las necesidades educativas prioritarias, fijando los objetivos de actuación y los recursos necesarios (artículo 27, LODE) para que todo el alumnado pueda elegir las opciones educativas que se adapten a sus necesidades e intereses (artículo 11, LOE). Igualmente, tendrá asumidas las competencias atribuidas en la Constitución española, siendo estas las registradas en el artículo 149 (1.1; 1.18; 1.30). Partiendo de estas premisas, las funciones son diversas y buscan la ordenación del sistema educativo y la programación de la enseñanza (disposición adicional primera, LODE). Entre ellas está la homologación de títulos académicos y profesionales (disposición

adicional primera, LODE; artículo 4, LOGSE; artículo 8, LOCE; artículo 6, LOE; artículo 6bis y disposición adicional quinta, LOMCE; artículo 6 y disposiciones finales quinta y tercera, LOMLOE), la Alta Inspección (disposición adicional primera, LODE; artículo 61, LOGSE; artículo 103, LOCE; artículo 149, LOE y LOMLOE), fijar los objetivos de la Educación Compensatoria y proponer programas para ello (artículo 63 y 67, LOGSE; artículo 80, LOE) o establecer un sistema general de becas y ayudas al estudio (artículo 4, LOCE; artículo 83, LOE y LOMLOE). Además, el Estado tiene competencias sobre la profesión docente, en este caso, debe garantizar que se desarrolle en condiciones óptimas, es decir, con formación en aspectos humanos, pedagógicos y profesionales (artículo 3, LGE) que contribuyan al desarrollo de la carrera profesional (disposición adicional undécima, LOCE). Además, otorgará premios y reconocimientos a la excelencia, esfuerzo y rendimiento académico del profesorado, así como del alumnado y centros docentes (artículo 5, LOCE). En relación a los centros, el Estado puede realizar acuerdos y subvencionar centros no estatales para las diferentes enseñanzas (artículos 44, 94, 96 y disposición adicional séptima, LGE). Debe garantizar el derecho a la elección de centros docentes mediante la oferta de un número suficiente de centros, profesorado y otros medios (artículo 126, LGE; preámbulo, LODE). En cuanto a financiación, el Estado debe aportar los medios económicos para la ejecución de lo dispuesto en la legislación educativa (disposición adicional segunda, LGE). Para ello, es fundamental la cooperación con las CC. AA, especialmente en la elaboración, aplicación y evaluación de las políticas educativas (artículo 1, LOE). Asimismo, acuerdan el desarrollo del plan de incremento del Gasto Público en educación para los siguientes años (artículo 155, LOE). Todo ello mediante el desarrollo de programas de cooperación territorial (artículo 6, LOCE; artículo 9, LOE). Por último, en el pasado también tuvo otra función, en su caso, debía reconocer y garantizar los derechos de la Iglesia en materia educativa (artículo 6, LGE). En legislaciones posteriores, como es la LOE (disposición adicional segunda), el Estado debe establecer acuerdos con la Santa Sede para el desarrollo de la enseñanza de religión católica o en la LOMCE, en la que se añade que realizará acuerdos para la enseñanza de otras religiones (disposición adicional segunda).

El Gobierno, al igual que el Estado, debe operar en materia educativa determinando aspectos de la política educativa, en su caso, los niveles y modalidades de enseñanza (artículo 4, LGE). En este sentido, el Gobierno ordenará de manera general el sistema educativo (artículo 6bis, LOMCE; artículo 6, LOMLOE), determinando las enseñanzas

mínimas constituidas por los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación (artículo 4, LOGSE; artículo 6, LOE y LOMLOE; artículo 6bis, LOMCE). Tomando literalmente lo indicado en la LOMLOE (artículo 6bis), corresponde al Gobierno:

a) La ordenación general del sistema educativo; b) La programación general de la enseñanza, en los términos establecidos en los artículos 27 y siguientes de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación; c) La fijación de las enseñanzas mínimas a que se refiere el artículo anterior; d) La regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y de las normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia; e) La alta inspección y demás facultades que, conforme al artículo 149.1.30.^a de la Constitución, le corresponden para garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos (BOE n.º 340, 2020, p. 122884).

Estas competencias han sido concretadas a lo largo de las siete leyes. Para un mejor estudio, se agrupan en siete categorías de acuerdo a sus funciones:

1. Aspectos curriculares:
 - Fijar las enseñanzas comunes del currículo para garantizar la formación común de todo el alumnado y la validez de títulos correspondientes (artículo 8, LOCE; artículo 6bis, LOMCE).
 - Determinar, regular e instaurar enseñanzas de régimen especial (artículo 46, LGE; artículo 3, LOGSE; artículo 7, LOCE), los requisitos para el acceso por parte del alumnado (artículos 40, 44 y 49, LOGSE) y del profesorado al cuerpo de Catedrático de Música y Artes Escénicas (disposición adicional decimosexta, LOGSE; disposición adicional undécima, LOCE; disposición adicional novena, LOE y LOMLOE), establecer convenios con universidades y consulta en la organización de las enseñanzas artísticas superiores (artículo 58, LOE).
 - Enseñanzas deportivas: colaboración en la organización, establecimiento de las titulaciones correspondientes y sus convalidaciones con otras enseñanzas (artículos 64 y 65, LOE y LOMCE).
 - Extender la gratuidad de la enseñanza hacia estudios no obligatorios como, por ejemplo, Bachillerato (artículos 2 y 23, LGE).
 - Regulación de las enseñanzas y concesión o reconocimientos de títulos (artículo 4, LGE). Ordenación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales (artículo 6bis, LOMCE).

- Prescripción de las enseñanzas de formación política, cívica, educación física y deportiva o actividades domésticas (artículo 136, LGE).
- Plantear las condiciones de permanencia en un ciclo educativo cuando el alumnado no haya logrado los objetivos establecidos (artículo 15, LOGSE).
- Establecer la normativa básica sobre Educación Infantil, especialmente cuando se adaptó de la Educación Preescolar (artículo 10, LOCE).
- Dictar nuevos itinerarios y modalidades en Educación Secundaria, previo informe de las Comunidades Autónomas (artículo 26, LOCE).
- Marcar las directrices para los Programas de iniciación profesional (artículo 27); regulación de la promoción de ESO y obtención del título de Graduado para alumnado que haya repetido y no haya logrado los objetivos de la misma (artículos 29 y 31, LOCE).
- Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y enseñanzas artísticas, de idiomas, deportivas y FP: decretar los contenidos, objetivos, criterios y estándares de evaluación y horario mínimo del bloque de asignaturas troncales, determinar los estándares de aprendizaje evaluables del bloque de asignaturas específicas, fijar los criterios de evaluación del logro de los objetivos de enseñanzas, etapas, competencias y las características generales de las pruebas de evaluación final de Primaria (artículo 6bis, LOMCE). Instauración de las condiciones básicas para el establecimiento de los programas para la mejora del aprendizaje y del rendimiento escolar desarrollados a partir de segundo de ESO (artículo 27, LOMCE). Regular las condiciones para la promoción de un curso a otro para alumnado que no haya superado en su totalidad los estudios cursados cuando se modifiquen elementos del currículo, organización y objetivos derivadas de la presente ley (disposición adicional cuadragésima séptima, LOMLOE).
- Bachillerato: precisará las modalidades y las materias propias de cada una de ellas (artículo 27, LOGSE; artículo 35, LOCE; artículo 34, LOE y LOMLOE). Establecimiento de prueba general de Bachillerato para la obtención del título, determinar el procedimiento de cálculo de la nota final de Bachillerato y la normativa de los procedimientos de admisión del alumnado en las Universidades (artículo 37, LOCE). Fijar las condiciones en las que el alumnado puede cursar Bachillerato en tres cursos dentro del régimen ordinario (artículo 32, LOMLOE). Establecimiento de condiciones y procedimiento para que un alumno pueda

- obtener el título de Bachillerato teniendo una asignatura pendiente y se considere que ha alcanzado las competencias y objetivos exigidos (artículos 34, 37, 44 y 53, LOMLOE).
- Formación Profesional: marcar los estudios de FP y las enseñanzas mínimas (artículo 42, LGE; artículo 34, LOGSE; artículo 39, LOMLOE). Fijar las características de las pruebas de acceso a la FP, la posibilidad de exención total o parcial de tales pruebas y la relación entre los títulos de Técnicos (artículo 38, LOCE; artículos 41 y 42, LOMCE). Establecimiento de las titulaciones correspondientes a los estudios de FP (artículo 39, LOE; artículo 64, LOMLOE) y entre los mismos y el acceso a determinados estudios universitarios (artículos 44 y 53, LOE; artículo 44, LOMCE). Sentar las condiciones de evaluación (artículo 43, LOMCE). Desarrollo de normativa para la correspondencia de los certificados de profesionalidad y la Formación Profesional reglada a través de unidades de competencia (artículo 39, LOMLOE). Apoyo a procedimientos de reconocimiento y acreditación de competencias profesionales adquiridas a través de aprendizajes tanto formales como no formales, así como mediante la experiencia laboral (disposición adicional trigésima segunda, LOMLOE). Regulación de condiciones para el desarrollo de enseñanzas de FP en las modalidades semipresencial y a distancia (artículo 42, LOMLOE). Ordenación de las condiciones de acceso a la Formación profesional Dual (artículo 42bis, LOMCE y LOMLOE).
 - Regulación de reconocimiento recíproco entre Bachillerato y estudios de FP (artículo 34, LOE y LOMCE), así como para enseñanzas artísticas y deportivas. Prescribir las condiciones de las pruebas para la obtención directa de los títulos de Bachiller y Formación Profesional (artículo 69, LOMCE).
 - Establecimiento de las características de la prueba de acceso a la universidad (artículo 38, LOE, LOMCE y LOMLOE).
 - Fijar los requisitos mínimos para el acceso y pruebas para la obtención de certificados correspondientes en las escuelas oficiales de idiomas (artículo 49, LOCE). Determinación de las equivalencias entre los títulos de las Enseñanzas de idiomas y títulos de las enseñanzas del sistema educativo (artículo 62, LOMCE).
 - Sentar las normas para la flexibilización de la duración de niveles y etapas del sistema educativo para alumnado con altas capacidades (artículo 43, LOCE; artículo 77, LOE).

- Marcar las condiciones para la realización de pruebas para personas mayores de dieciocho años para la obtención del título de Graduado en ESO (artículo 53, LOCE) y para las mayores de veintiún años para el Bachillerato y FP (artículo 54, LOCE).
- Prescribir las enseñanzas comunes (disposición adicional segunda, LOCE).
- Establecer el número mínimo de días lectivos para las enseñanzas no obligatorias (disposición adicional cuarta, LOCE).
- Autorización de prácticas, experimentaciones, planes de trabajo, etc., por parte de los centros cuando puedan afectar a la obtención de títulos académicos o profesionales (artículo 120, LOE).
- Posibilidad de establecer convenio con otros Estados de la Unión Europea para la obtención de doble titulación en las enseñanzas de ESO o Bachillerato y las titulaciones equivalentes del Estado correspondiente (disposición adicional decimoséptima, LOCE). Establecimiento de currículos mixtos de enseñanzas entre el sistema educativo español y otros sistemas (artículo 6, LOE; artículo 6bis, LOMCE).
- Transformación de enseñanzas reguladas ante nuevas leyes (disposición adicional vigesimosegunda, LOE).
- Establecimiento de las bases de la educación plurilingüe (disposición final séptima bis, LOMCE).

2. Centros de enseñanza:

- Creación y supresión de centros públicos de enseñanza (artículo 4, LGE; artículo 17, LODE).
- Determinar los requisitos mínimos para los centros educativos que impartan enseñanzas reguladas en la legislación (artículo 14 y 24, LODE).
- Fundar nuevas Facultades o Escuelas técnicas superiores (artículo 63, LGE), así como suspensión del régimen estatuario por motivos concretos (artículo 67, LGE).
- Decretar las condiciones para el concierto de centros (artículo 91, LGE; artículo 47, LODE; disposición transitoria tercera, LOGSE; artículo 75, LOCE; artículo 116, LOE y LOMCE).
- Supervisión de centros públicos y concertados de enseñanza (artículo 4, LGE).
- Aprobación del presupuesto de cada Universidad y sus documentos, como la Memoria de sus actividades y resultados (artículo 65, LGE).

- Aprobación de centros extranjeros en España (artículo 100, LGE; artículo 12, LODE). Marcar los requisitos para los centros privados que impartan enseñanzas del sistema educativo español en el exterior (artículo 74, LOCE). Regulación y gestión de centros públicos españoles en el exterior (artículo 107, LOE y LOMCE).
- Establecimiento de currículos mixtos para favorecer la cooperación internacional (artículo 6, LOMLOE).
- Fijar los requisitos mínimos de los centros de Educación Infantil para adaptarse a la nueva normativa (disposición transitoria segunda, LOCE; disposición transitoria novena, LOE; artículo 14, LOMLOE).
- Fomento de la calidad educativa en los centros docentes (artículo 122bis, LOMCE).
- Regular y gestionar centros de Enseñanzas Deportivas de Grado Superior a distancia (disposición adicional cuadragésima tercera, LOMCE).
- Establecimiento de requisitos y condiciones mínimas para los centros que impartan Formación Profesional (artículo 42, LOMLOE).
- Determinar las condiciones para centros dependientes de otras Administraciones Públicas en la aplicación de la presente ley, así como para la formación y experiencia requerida para que el personal de las Fuerzas Armadas pueda impartir docencia en esta tipología de centros docentes (disposición adicional trigésimo novena, LOMLOE).

3. Recursos humanos:

- Reglamentación para el acceso a los distintos cuerpos docentes (artículos 114, 116 y 124, LGE).
- Dotación de personal competente para las funciones superiores de administración de la educación (artículo 140, LGE).
- Fijar las titulaciones que ha de poseer el profesorado, además de las ya establecidas por la ley, para la impartición de las enseñanzas de Educación Primaria y sus especialidades, ESO y Bachillerato, FP, Enseñanzas Artísticas o Enseñanzas Deportivas (artículos 93-96 y 98, LOE y LOMLOE). Determinar si algunos funcionarios pueden excepcionalmente desempeñar funciones en una etapa diferente a la propia (disposición adicional séptima, LOMLOE). Creación y supresión de especialidades docentes (disposición adicional séptima, LOE).

- Ordenación de las condiciones de acceso al curso de especialización didáctica para el profesorado que quiera impartir docencia en Educación Secundaria, así como sus convalidaciones, exenciones y equivalencias (artículo 24 y disposición adicional cuarta, LOGSE; artículo 58, LOCE; artículo 100, LOE).
- Regulación de la equivalencia de titulaciones del profesorado y su adaptación, reforma o establecimiento ante las nuevas leyes (disposición adicional décima, undécima, decimocuarta, decimoquinta, LOGSE; disposición adicional undécima, LOE).
- Reglamentación para garantizar un marco común de la Función docente pública a raíz de lo indicado en la legislación (disposición adicional novena, LOGSE; disposición adicional octava, LOCE; disposición adicional sexta, LOE).
- Establecimiento de un temario común para la evaluación de la función docente (disposición adicional undécima, LOCE).
- Realización de propuesta sobre el desarrollo de la profesión docente en lo referido a la formación inicial, permanente, acceso y desarrollo de sus funciones (disposición adicional séptima, LOMLOE).
- Aprobación, junto a las universidades, de las directrices generales y planes de estudios correspondientes a la titulación de Magisterio (disposición adicional duodécima, LOGSE).
- Establecimiento de requisitos básicos para el concurso de traslados de ámbito nacional y reconocimiento de la movilidad entre cuerpos docentes (artículo 59, LOCE).
- Fijar los requisitos y condiciones básicas para la emisión de certificaciones de evaluación voluntaria (artículo 61, LOCE).
- Fomento de convenios con las Universidades para facilitar la incorporación de Profesorado de Cuerpos Docentes no Universitarios a los Departamentos Universitarios (disposición adicional undécima, LOCE; disposición adicional decimosegunda, LOE).
- Revisión del tiempo del régimen de jubilación voluntaria y requisitos exigidos (disposición transitoria segunda, LOE).
- Determinar las características del curso de formación para el desarrollo de la función directiva (artículo 134, LOMCE; artículo 135, LOMLOE).

- Regular las condiciones (funciones, requisitos, régimen, etc.) para que el profesorado visitante acceda a los centros docentes (disposición adicional trigésima séptima, LOMLOE).
4. Administraciones, órganos educativos y aspectos legislativos:
- Organización del Consejo Nacional de Educación (artículo 145, LGE) y regulación del Consejo Escolar del Estado (artículo 31, LODE).
 - Determinar la organización y los medios del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (artículo 62, LOGSE; artículo 96, LOCE; artículo 142, LOE y LOMCE).
 - Creación, supresión, modificación o fusión de Dependencias y Organismos autónomos o no del Ministerio de Educación, pudiendo aprobar el traspaso de determinadas competencias y organismos a otros Departamentos ministeriales (artículo 138, LGE).
 - Inclusión en el Ministerio de Educación y Formación Profesional de una unidad de cooperación con las CC. AA. Su finalidad es el desarrollo de un currículo mínimo que garantice la formación común y la validez de títulos, así como la regulación de los horarios escolares según si existe lengua cooficial o no en las diferentes CC. AA (artículo 6, LOMLOE).
 - Regulación de las funciones y composición del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas (artículo 45, LOE).
 - Ordenación del Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (disposición adicional cuadragésima segunda, LOMCE).
 - Promulgación anual de un Decreto sobre las disposiciones derogadas y en vigor (disposición adicional cuarta, LGE).
 - Puesta en marcha de disposiciones para la ampliación de la legislación educativa (disposición final primera, LODE).
 - Potestad para adaptar lo establecido en la ley a las peculiaridades de los centros docentes de carácter singular (disposición final segunda, LODE).
 - Planificación, programación y desarrollo de medidas para la puesta en marcha de las diferentes legislaciones (artículos 4 y 132, LGE; disposición final sexta, LOE; disposición final cuarta, LOMCE) y aprobación de los calendarios de aplicación (disposición adicional primera, LOGSE, LOCE y LOE).

- Aprobación del Plan Nacional de Prospección de necesidades del mercado de trabajo (disposición adicional decimoctava, LOGSE).
5. Financiación:
- Acuerdos sobre financiación de la enseñanza y su administración (disposiciones adicionales primera y sexta, LGE).
 - Inclusión, en el informe anual, de datos relativos al Gasto Público en educación (artículo 156, LOE).
6. Evaluación e Inspección:
- Aprobación de la normativa aplicable para el desarrollo de las evaluaciones generales de diagnóstico (artículo 97, LOCE).
 - Establecimiento de criterios de evaluación y características generales de las pruebas de evaluación final de Educación Primaria para todo el sistema educativo español (artículo 21, LOMCE).
 - Dictaminar la utilización y el acceso público de los resultados de las evaluaciones realizadas por las Administraciones Educativas (artículo 147, LOMCE).
 - Organización de la inspección educativa, estableciendo nuevas especialidades básicas y formación de inspectores de educación (artículos 106 y 107, LOCE).
 - Regulación de la Alta Inspección en cuanto a su dependencia y procedimientos de actuación (disposición final octava, LOCE; artículo 150, LOE; artículo 6bis, LOMCE).
 - Ordenación del calendario y características de las pruebas finales de etapa para las enseñanzas de Educación Primaria y de ESO (disposición transitoria primera, LOMLOE).
7. Otros:
- Elevación, si procede, de las tasas académicas (disposición final tercera, LGE).
 - Emisión de informes sobre el estado de la educación (artículo 8, LGE; artículo 147, LOE).
 - Regulación de las modalidades, cuantía y condiciones de las becas y ayudas al estudio (artículo 4, LOCE; artículo 83, LOE y LOMLOE).
 - Acuerdo con las CC. AA sobre las circunstancias para la cesión de datos del alumnado (disposición adicional vigésima tercera, LOE y LOMCE).

- Fijar la normativa básica que permita a las universidades establecer sus procedimientos de admisión del alumnado siguiendo principios de igualdad, mérito y capacidad (artículo 38, LOE; disposición adicional trigésima sexta y final primera, LOMCE; disposición final segunda, LOMLOE).
- Regulación para el acceso y admisión de alumnado con estudios extranjeros homologados al sistema educativo español (disposición adicional trigésima sexta, LOMLOE).
- Promoción de la innovación, experiencias de éxito y calidad educativa en la Formación Profesional (artículo 42, LOMLOE).
- Promoción de programas de cooperación territorial a fin de alcanzar las metas del objetivo 4 de la Agenda 2030 (disposición adicional quinta, LOMLOE).

A través de estas categorías se aprecia la evolución que han tenido las competencias del Gobierno en materia educativa. Por último, dada su vigencia, en la LOMLOE se establece que el Gobierno tiene otras competencias como son la elaboración y puesta en marcha de dos planes y una normativa. Estos son: elaboración de un plan (ocho años) para la extensión del primer ciclo de Educación Infantil (disposición adicional tercera); elaboración de un plan (diez años) para que los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para la escolarización de alumnado con necesidades educativas especiales (disposición adicional cuarta); propuesta normativa (plazo de dos años desde entrada en vigor de la ley) para la regulación de las Enseñanzas Artísticas Superiores (disposición adicional novena).

Por otro lado, la Iglesia es un término que aparece tan solo en la LGE, pero se ha considerado interesante registrarlo porque en esa ley tenía reconocidos derechos en materia educativa (artículo 6), pudiendo colaborar en las enseñanzas (artículo 89), ordenando la educación religiosa y supervisando al profesorado que la impartía (artículo 136).

El Instituto Nacional de Calidad y Evaluación fue creado en la LOGSE con la finalidad de realizar la evaluación general del sistema educativo (artículo 62, LOGSE). Más tarde, en la Ley de 2002 adopta el nombre de Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo y asumirá las funciones ya plasmadas en la LOGSE, en su caso, su creación obedece a las demandas internacionales y de carácter estatal (preámbulo, LOCE). Entre ellas destacan la realización de la evaluación general del sistema educativo

(artículo 96, LOCE), las evaluaciones de diagnóstico (artículo 97, LOCE), la elaboración del Sistema Estatal de Indicadores de la Evaluación (artículo 98, LOCE) y el Plan de Evaluación General del Sistema Educativo (artículo 99, LOCE). En la LOE es renombrado de nuevo, en este caso pasa a denominarse Instituto de Evaluación, cuyas funciones de evaluación general del sistema educativo y la elaboración del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación se mantienen y se añaden otras como la elaboración de planes plurianuales de evaluación general del sistema educativo, la coordinación de la participación del Estado español en evaluaciones internacionales, (artículos 141 y 142, LOE) y la colaboración en las evaluaciones generales de diagnóstico (artículo 144, LOE). En la LOMCE se renombra como Instituto Nacional de Evaluación Educativa, que se mantendrá hasta la actualidad. En la Ley de 2013 no se añaden nuevas funciones, tan solo se matiza que debe evaluar el sistema educativo a través de planes plurianuales en colaboración con diferentes entidades como son el Ministerio de Educación y las Administraciones Educativas (artículos 142, 143, 144, LOMCE). En la LOMLOE se añaden cuestiones como la colaboración en la realización de evaluaciones de diagnóstico (preámbulo y artículo 144), establecimiento, en coordinación con otros organismos, de los estándares metodológicos y científicos o la realización con carácter plurianual de evaluaciones en el último curso de Educación Primaria y ESO (artículo 143, LOMLOE).

El Ministerio de Educación ha adoptado diferentes denominaciones a lo largo del tiempo, dependiendo de las cuestiones que se han ido anexando, bien sea Cultura, Ciencia, Deporte o Formación Profesional. En su caso, se ha denominado Ministerio de Educación y Ciencia (LGE, LODE, LOGSE y LOE), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (LOCE y LOMCE) y Ministerio de Educación y Formación Profesional (LOMLOE). A grandes rasgos, se considera el órgano del Estado responsable de la educación con capacidad para interpretar la legislación y plantear las líneas maestras en esta materia al Gobierno (artículo 135 y disposición final primera, LGE; disposición final cuarta, LOMCE). En la primera ley analizada, el Ministerio tenía gran relevancia con respecto al resto de Administraciones y Organismos y, comparada longitudinalmente, también aplica diferencias. Las competencias atribuidas en la LGE abordan varios aspectos como son: establecer programas y orientaciones pedagógicas para las enseñanzas de Educación General Básica (artículo 17, LGE) y las de Educación Especial (artículos 50 y 52, LGE), la obtención del título de Graduado Escolar (artículo 20, LGE), determinar las materias

optativas de Bachillerato, las orientaciones pedagógicas y otorgar los títulos (artículos 25, 26, 27 y 29, LGE) o establecer directrices para el desarrollo de enseñanzas como el curso de orientación universitaria o los criterios de acceso a las Facultades y Escuelas Universitarias y sus planes de estudios (artículos 34, 36 y 37, LGE). Con respecto a la FP y a las Enseñanzas de Adultos, también elaborarán sus planes docentes (artículos 42, 43 y 46, LGE) y regularán las modalidades de enseñanza (artículo 47, LGE). Con respecto a las enseñanzas especializadas, propondrán al Estado su regulación (artículo 46, LGE). En las enseñanzas Universitarias tendrá marco de actuación, reflejado en los artículos 64, 66, 67, 77, 80, LGE. Será el encargado de expedir o autorizar la expedición de títulos (artículo 135). En relación a la supervisión, vigilarán las enseñanzas especiales para extranjeros, el rendimiento de los centros educativos, las Funciones y Asociaciones de carácter docente y cultural, y los libros de texto y materiales didácticos (artículos 48 y 54, 137 y disposición adicional quinta, LGE). En lo relativo a lo económico, gestionaba la economía en general y otras cuestiones particulares como la regulación del coste de sostenimiento por alumno y cuota de amortización en centros no estatales o proponer, junto al Ministerio de Hacienda, la elevación de las cuantías de las tasas académicas dentro de los límites establecidos legislativamente (artículo 96, disposición final tercera y disposiciones adicionales primera y segunda, LGE). En la gestión de centros, al Ministerio de Educación se le atribuyen funciones como el determinar las ratios profesor-alumno y la capacidad de los centros, estableciendo su estructura y clasificándolos según la tipología establecida, tendrá además capacidad para nombrar a la dirección del mismo, teniendo potestad para regular los centros educativos en el extranjero (artículos 56, 60, 61, 91, 95, 100 y 124, LGE). Los cuerpos docentes serán también regulados (artículos 108 y 120, LGE). El mismo puede proponer al Gobierno la creación, supresión o modificación de dependencias y organismos propios (artículo 138, LGE).

En las dos siguientes leyes, las competencias asignadas son escasas, por ejemplo, en la de 1985 tan solo indica que propondrá al Gobierno la organización y funcionamiento del Consejo Escolar del Estado (artículo 31, LODE). En la Ley de 1990 no aparecen funciones asignadas. Luego, en la Ley del 2002 se amplían las labores, indicado que será el encargado de desarrollar y gestionar programas de cooperación territorial (artículo 6, LOCE) y favorecer la formación del profesorado y de los equipos directivos (artículos 59 y 92, LOCE). En relación a cuestiones evaluativas, aspecto ampliamente desarrollado en esta ley, debe realizar la evaluación general del sistema educativo mediante el Instituto

Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, así como elaborar periódicamente el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación y el Plan de Evaluación General del Sistema educativo (artículos 96, 98 y 99, LOCE), publicando los resultados posteriormente (artículo 100, LOCE). Las evaluaciones generales de diagnóstico también estaban entre sus funciones (artículo 97, LOCE). En la LOE, además de continuar con las tareas evaluativas del Sistema Educativo (artículo 147, LOE), se añaden otras como es el establecimiento de premios y concursos estatales para la comunidad educativa y centros o la difusión de trabajos y experiencias de reconocimiento de la labor didáctica e investigadora (artículos 89 y 90, LOE). En relación con la función docente, el Ministerio de Educación debe fomentar la formación permanente (artículos 102 y 103, LOE) y proponer medidas de mejora laboral para este colectivo (disposición transitoria decimoséptima, LOE). En la LOMCE se concretan aún más las responsabilidades, siendo ampliadas. Entre ellas destacan las relacionadas con la evaluación, tales como el establecimiento de criterios de evaluación de las enseñanzas, de las asignaturas troncales y específicas en las pruebas finales de ESO y Bachillerato (artículos 6bis, 29 y 36bis, LOMCE), facilitar datos para la realización del Sistema Estatal de Indicadores, creación y publicación de las evaluaciones individualizadas y estandarizadas mediante el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (artículos 143, 144 y 147, LOMCE). A nivel de gestión, deben establecer estándares en los sistemas de información para favorecer la interoperabilidad (artículo 111bis, LOMCE). La gestión de becas y ayudas es también fundamental (disposición adicional trigésima quinta y disposición adicional quinta, LOMCE). En las competencias relacionadas con el currículo, debe facilitar la integración y coordinación entre los contenidos y los criterios de evaluación de las diferentes enseñanzas (disposición adicional trigésima quinta, LOMCE). Finalmente, ha de asumir los gastos de escolarización del alumnado en centros privados en caso de que no exista oferta educativa pública en la que el castellano sea la lengua vehicular (disposición adicional trigésima octava, LOMCE). En la LOMLOE se sigue la tendencia de leyes anteriores, pero ahora, son funciones con un mayor nivel de concreción. Entre ellas destacan la promoción de programas de cooperación territorial (artículo 9, LOMLOE), la regulación de los requisitos para el ejercicio de la actividad docente y la formación permanente (artículos 95 y 111bis, LOMLOE) y la formación sobre la función directiva (artículo 135, LOMLOE). La modificación de los títulos de FP, de enseñanzas artísticas y deportivas, y la regulación de las equivalencias de las calificaciones para el acceso a la universidad del alumnado procedente de estudios de FP (artículos 36, 46, 64 y disposición

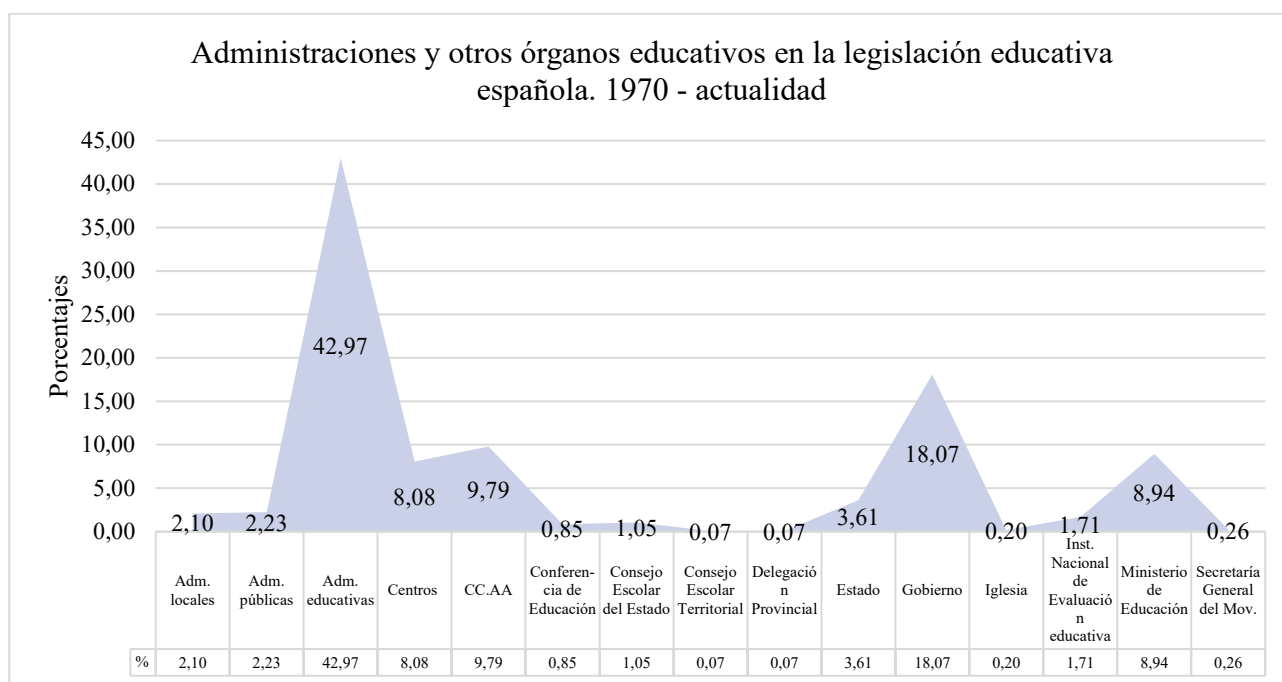
adicional trigésima tercera, LOMLOE) se encuentran entre sus atribuciones. Además, deberá adaptar los módulos de los títulos de FP y certificados de profesionalidad a las competencias recogidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (disposición adicional tercera, LOMLOE). La financiación de becas y ayudas al estudio también se registra como competencia del Ministerio (disposiciones adicionales trigésima cuarta y cuadragésima, LOMLOE). En la evaluación del sistema educativo debe facilitar los datos e información pertinente, así como la realización de publicaciones periódicas a fin de favorecer una mejora en la calidad educativa (artículos 143 y 147, LOMLOE). En esta ley también se recogen el establecimiento de estándares para favorecer la coordinación entre los sistemas de información de las diferentes Administraciones (artículo 111bis, LOMLOE), la promoción de la investigación e innovación educativa (disposición adicional trigésima quinta, LOMLOE) y se añade la definición de un Plan de Contingencias para situaciones de emergencia (disposición adicional décima, LOMLOE).

Finalmente, la Secretaría General del Movimiento, es un término que solo aparece en la Ley de 1970. Tenía atribuidas las funciones de cooperación y regulación de las enseñanzas en las materias de formación política, cívicosocial, actividades domésticas, extraescolares o complementarias, la selección del profesorado (artículo 89 y 136) y la propuesta, junto al Ministerio de Educación, de incorporación a la Universidad del Instituto Nacional de Educación Física y centros dependientes de las Delegaciones Nacionales de Juventudes, Sección Femenina, Educación Física y Deporte, y demás Organizaciones del Movimiento (disposiciones transitorias segunda y cuarta). Otros organismos que solo aparecen en la LGE son la Delegación Provincial del Ministerio y la Junta Provincial de Educación. De la misma manera ocurre con el Consejo Escolar territorial, que únicamente está presente en la LODE.

En general, como se reflejaba anteriormente en la *Figura 18*, la legislación ha adoptado varianzas en el abordaje de las funciones de las distintas Administraciones y órganos encargados de gestionar la política educativa a lo largo del tiempo. Igualmente, en la *Figura 19* se puede apreciar que en el cómputo general, no todas tienen la misma presencia en el sistema educativo. Tanto cuantitativamente como cualitativamente son: las Administraciones Educativas, el Gobierno, las Comunidades Autónomas y el Ministerio de Educación, respectivamente, las que mayor peso tienen en la gestión de la educación. Los centros educativos también ocupan un lugar central, incluso por encima de las

Administraciones Públicas, Administraciones locales o el Consejo Escolar del Estado. Analizadas pormenorizadamente cada una de las leyes y los términos, se puede indicar que las funciones de la Administraciones implicadas en la gestión educativa son muy amplias.

Figura 19. Administraciones y otros órganos educativos en la legislación española. 1970 - actualidad



Como conclusión, tras el análisis bibliográfico y legislativo realizado, cabe resaltar que es el Estado el que da cobertura para que el Gobierno dictamine con un mayor nivel de concreción la legislación en materia educativa, estableciendo unas pautas generales y un currículo mínimo para todos los ciudadanos a efectos de homologación de títulos académicos, de igualdad y equidad para todos, que será después adaptado en cada una de las CC. AA a través de sus propias políticas y Administraciones Educativas. Posteriormente, haciendo uso de sus competencias, los centros harán efectivas estas políticas, con matices diferenciadores a fin de adaptarlos al entorno en el que se desarrolla la acción educativa. Como se ha podido comprobar, en aspectos como el currículo educativo, los recursos o cuestiones evaluativas, todos los agentes están implicados, debiendo existir una interconexión para que el sistema educativo funcione sin fisuras.

Capítulo V. Economía de la Educación: financiación del sistema educativo español.

Economía de la Educación: financiación del sistema educativo español.

Estudiado el sistema educativo español desde una perspectiva histórica-política y considerando el desarrollo tenido a lo largo de estas últimas décadas, cabe destacar que la relación entre la economía y la educación ha ido variando a lo largo del tiempo, pasando de una financiación de carácter privado y en manos de instituciones religiosas a otra en la que lo público prima por encima de lo privado. Este hecho, surgió y se desarrolló a lo largo del siglo XIX cuando el Estado comenzó a financiar la enseñanza pública (Torreblanca, 1986). En el caso español es con la llegada de la democracia y especialmente con la LODE cuando los poderes públicos asumirán una mayor responsabilidad ante el hecho de financiar una educación de calidad (Bonal, 2020). Sin ánimo de revisar nuevamente la Historia de la Educación, a la que está estrechamente ligada la financiación educativa, cabe señalar que es una cuestión que ha suscitado interés desde antaño. Situándonos tras la Segunda Guerra Mundial, a la educación se le dio una perspectiva económica diferente, es decir, tomando en cuenta el Plan Marshall en el que el desarrollo económico es medido en función de los incrementos del Producto Interior Bruto (PIB). En este contexto, el estudio de la financiación de la educación mediante la teoría del capital humano adopta un papel trascendental al considerarse vital para el desarrollo económico. La teoría del capital humano, denominada así por Schultz, puede resumirse en el postulado de que la capacidad productiva del individuo es mejorada por una serie de elementos entre los que se encuentra la educación (De Puéllles, 2004). Esta inversión puede ser estimada mediante el rendimiento puesto que al formar parte del ser humano no se puede vender, pero al entrar en contacto con el mercado afecta a lo que la persona puede obtener a través de la misma, es decir, el aumento se basa en el rendimiento de la inversión hecha (Schultz, 1961). Autores como Mincer, Becker, Bowman, Anderson o Denison manifestaron que la educación generaba un crecimiento económico y que los individuos emplean parte de su renta en sí mismos, tal es el caso de la educación, por lo que ha de ser considerada como una inversión y no como un coste (diferencia entre los costes directos (ej. matriculación) e indirectos (ej. salario que se ha dejado de percibir por estar estudiando) y los valores de ingresos netos a lo largo de los años). Esta se basa en el modelo liberal o modelo clásico-neoclásico, en el que se sigue la siguiente secuencia: los más escolarizados tienen más oportunidades de empleo y un mayor salario lo que provoca una mayor productividad, por tanto, la productividad está ligada a la educación

y vista en términos generales, una mayor escolarización forjará un mayor desarrollo económico (Moreno Becerra, 1998). En este punto, se hace mención a lo que recogía Sanz:

La teoría del capital humano demuestra que los costes en formación son siempre inferiores a los beneficios que se obtienen y que este tipo de inversión es posible extenderla a la población en general. En este sentido se habla de una popularización del capitalismo, no para referirse a un reparto de acciones sino para referirse a un reparto de conocimiento (2012a, p. 276).

Esta visión provocó un crecimiento amplio de los sistemas educativos en los años cincuenta, sesenta y setenta del pasado siglo. Este aspecto podría justificarse tomando las palabras de Oria y Llorent (1999), ya que “durante las décadas de los años sesenta y setenta se realizaban gastos educativos de gran envergadura: eran tiempo de “optimismo pedagógico” y se consideraban justificados los grandes desembolsos en este sector” (p.154). Esta exaltación duró poco y en los ochenta surgieron voces que cuestionaban la teoría por la complejidad a la hora de vincular el desarrollo y la educación por entrar en juego otros factores como la riqueza del país o las características del propio sistema educativo. No obstante, “la inversión aparece como la forma más efectiva a largo plazo de evitar la segmentación y de favorecer el desarrollo y la integración social” (De Puéllés, 2004, p. 292). Entre las corrientes que no estaban fielmente de acuerdo con la teoría del capital humano se encuentran el credencialismo o la interpretación institucionalista. Estas recogían que no eran los años de escolarización los que marcaban las mayores oportunidades, sino que era el rol que el mercado de trabajo daba a los títulos o diplomas como elementos de selección. A esta se le sumaba la gestión de los mercados internos de trabajo al decidirse en ellos las condiciones de contratación y de promoción laboral de acuerdo a una serie de elementos pactados por convenio. Otra tesis es la de los economistas radicales, quienes ponen de manifiesto que la relación entre el sistema educativo y el posterior éxito laboral es una manera de “enmascarar los verdaderos mecanismos de reproducción del sistema de clases de una generación a otra, mediante una pretendida y sólo aparente competencia tecnocrática y meritocrática” (Moreno Becerra, 1998, p.49). Sintetizando lo descrito, San Segundo (2001) establece una serie de relaciones según las corrientes que interpretan la relación entre la educación y otros aspectos. Estas son: Teoría del capital humano: mayor educación-mayor productividad-mayores ingresos; Teoría de certificación: mayor productividad-mayor educación-mayores ingresos; Teoría radical: mayor origen socioeconómico- mayor educación-mayores ingresos; Teoría del consumo: mayor renta familiar-mayor educación. Ante ello,

existen diversidad de elementos que pueden tenerse en cuenta a la hora de establecer relaciones causales entre unas y otras.

Finalmente, marcando distancia de las teorías anteriormente expuestas, otra corriente nacida a finales del siglo XX que ha influido en la visión de la educación es el neoliberalismo. En ella se ha adoptado un lenguaje economicista que, de manera visible o invisible, empapa en la acción educativa: “considera la educación como un bien de mercado y a los padres como consumidores de la educación que, en cuanto tales, demandan de los centros docentes un producto de calidad” (De Puéllles, 2006, p. 116).

En el contexto español de las últimas décadas, en la Ley General de Educación (1970) la inversión en educación “era considerada como la mejor inversión que un país podía hacer en su futuro” (Fernández Enguita, 1992, p. 74). En esta misma línea se sitúa Pereyra (1998) afirmando que:

el gasto en educación es considerado como una inversión de tipo social ya que, de la formación adquirida por alguno de los miembros de una comunidad de manera indirecta, aquella recibirá beneficios económicos que impulsarán su desarrollo y que se traducirán en mejoras sociales que son difíciles de cuantificar, pero al mismo tiempo son evidentes (pp. 9-10).

Siguiendo con las principales leyes educativas, en la LOGSE (1990) se aseveraba que para que el sistema educativo se situase al nivel de sus homólogos europeos, debía hacerse un Gasto Público en educación equiparable al del resto de países. En la LOE (2006), en el título VIII, se abordaba la dotación de recursos económicos y el incremento del Gasto Público en educación para poder lograr los objetivos establecidos y la equiparación a los países de la Unión Europea. En la LOMLOE (2020), uno de los ejes centrales es el incremento del Gasto Público en la educación. Concretamente, en la disposición adicional octava se propone la elaboración del plan de incremento del Gasto Público en el que se debe acrecentar hasta un mínimo del 5% del PIB. Por ello, los gastos de educación deben ser concebidos como inversión y no como consumo al mejorarse la capacidad de producción futura del país (Del Campo, 1965). Al mismo tiempo, puede desembocar en mejores resultados, aunque lógicamente no son los únicos factores (Montes-Pineda y López Rupérez, 2022). Siguiendo a Martín (1965), “una planificación educativa es una batalla que no se gana sólo con dinero, pero lo exige inexcusablemente. No basta con el espíritu, se requieren abundantes recursos económicos” (p. 782). No obstante, no consiste en gastar más, sino en gastar mejor, puesto que de acuerdo a los niveles de gasto en educación alcanzados, el efecto sobre el rendimiento del alumnado es modesto (Pérez et

al., 2018). Por tal motivo, se trata de invertir más, mejor y en aspectos que marquen la diferencia para poder lograr la eficiencia del sistema educativo (Moreno Olmedilla, 2020). De hecho, Gortázar (2020) anota que la inversión en educación es necesaria pero no suficiente para la mejora, aunque la importancia es mayor cuando se trata de alumnado especialmente vulnerable. Bonal (2020) manifiesta que el total de Gasto Público en educación no es un predictor del rendimiento educativo, especialmente cuando se llega a un determinado umbral, esto solo puede ser definitorio si la cantidad fuese muy baja. En este sentido, Michavila y Narejos (2021) apuntan que la inversión en educación no está siendo productiva por aspectos como la repetición de cursos, desajustes entre las necesidades laborales y el currículo, la débil formación profesional, la insuficiente formación docente o el amplio número de NEETs, “jóvenes entre 16 y 26 años que no están estudiando o recibiendo formación y que se encuentran en situación de desempleo” (Michavila y Narejos, 2021, p. 39). Ante esto, Moreno Olmedilla (2020) manifestaba que es necesaria la comunicación entre dos de los agentes implicados en la financiación del sistema educativo español: Ministerio de Educación y Ministerio de Hacienda y Función Pública; en tanto que no se puede demandar más cantidades de dinero si no se solventan ciertos problemas que visibilizan la escasa productividad de tales inversiones (ejemplo, abandono escolar de la educación-formación temprana). Para ello, este autor propone un diálogo centrado en el establecimiento de metas y planes a corto plazo, financiación para programas específicos, ejecutar los presupuestos y sus evaluaciones técnicamente y realizar innovaciones en la financiación. En la línea de la innovación propone una financiación basada en los resultados:

a través de contratos-programa o de otros instrumentos [...]. Es un lenguaje que crea transparencia e incentiva la responsabilidad tanto de políticos como de profesionales, y que permite aprender de los errores y progresar. Al mismo tiempo, una vez que Hacienda y Educación hablaran ese mismo lenguaje, sería posible un debate informado y basado en evidencia sobre las consecuencias de recortar gasto en educación cuando afecta a programas y líneas presupuestarias que están teniendo impacto positivo en términos de calidad y equidad (Moreno Olmedilla, 2020, p. 100)

En síntesis, es complejo establecer una relación causa-efecto entre la financiación educativa, la calidad del sistema y sus resultados en virtud de que existe pluralidad de factores que pueden condicionarlo, pero si viene es cierto, los múltiples autores coinciden en que es fundamental el uso eficiente los recursos, desde una mayor responsabilidad y transparencia. Incluso, tal y como sostiene la UNESCO (2015), se necesita buscar medios

que complementen a la financiación pública para que esta pueda considerarse un bien común.

Como se puede apreciar tras este recorrido bibliográfico, la gestión de la inversión en educación es una materia que origina preocupación generalizada porque, entre otras cuestiones, las necesidades de desarrollo generan demandas de inversión, que a su vez son incesantes a causa de que, una vez alcanzado un estadio, se pretende lograr otro mayor, al igual que ocurre con la mejora en términos de gratuidad o extensión de la escolarización obligatoria (Torreblanca, 1986). De ahí que las demandas de inversión sean continuas, cada vez mayores y que sea necesario asignar los recursos de la mejor manera posible para lograr equilibrio entre la calidad y la equidad (Delors, 1996). De hecho, entre las recomendaciones del Informe de Delors se consideraba como una de las vías para afrontar las limitaciones financieras, la búsqueda de fórmulas en las que se unan la financiación pública y la privada y se generen estructuras para enfrentar la educación a lo largo de la vida. Más allá de estas premisas, Pereyra (1998) afirmaba que los recursos parecen no ser suficientes permanentemente por los incrementos en los gastos corrientes, las oscilaciones financieras o incluso aspectos como cuestiones demográficas, por ello, la educación cada vez es más costosa económicamente (Raventós, 2005). Para Reimer (1973) “la escuela es la empresa más grande del mundo” (p. 6) y asume que la financiación de las escuelas no es suficiente para afrontar la educación que se necesita al no ponerse límites en las necesidades formativas. Igualmente, este autor sostenía que “las escuelas son una forma perfecta de contribución fiscal regresiva” (Reimer, 1973, p. 6). Estas afirmaciones, enmarcadas en el contexto de finales del siglo XX, ponen de manifiesto que a pesar de los intentos de la escuela por ser un sistema equitativo, no se logra una cierta igualdad de oportunidades.

Situándonos nuevamente en el sistema educativo español actual, la financiación de la educación procede tanto de fondos públicos como de aportaciones privadas. En este sentido, desde la Comisión Europea se define el Gasto Público como “el conjunto de fondos destinados a la enseñanza (tanto pública como privada) procedente de fuentes públicas y/o privadas” (2023a, párr.1). El reparto entre lo público y privado es heterogéneo y, según sostiene la Comisión Europea (2023b), en las enseñanzas de Educación Primaria, Educación Secundaria y postsecundaria no terciaria en 2019 el 87% del gasto educativo fue público mientras que el 13% fue de carácter privado. En el caso de las fuentes públicas, estas son el Ministerio de Educación y las Administraciones

Educativas autonómicas mientras que, en lo privado, principalmente los fondos provienen de las familias y en menor medida de otras entidades.

Siguiendo esta fuente, la gestión de la financiación educativa se realiza mediante el establecimiento en los Presupuestos Generales del Estado de cuantías destinadas a la educación, desde los que se gestionan los fondos correspondientes a las Ciudades Autónomas. Por su parte, las Comunidades Autónomas administrarán sus fondos públicos realizando la distribución entre las distintas enseñanzas, así como programas y servicios. Estos fondos son originarios de los impuestos recaudados en cada una de las autonomías, de los ingresos de distinta índole y de las cuantías dadas por el Estado, en función de multitud de aspectos, entre ellos, poblacionales. Las Administraciones locales contribuyen indirectamente al cooperar con las Administraciones central y autonómica en la creación y mantenimiento de los centros públicos docentes (Comisión Europea, 2023a).

Pero, ¿cómo hacer una distribución apropiada de los recursos? Los indicadores propuestos por Coombs (1978) para tal fin fueron: tendencia del gasto por alumno, tendencia en los gastos totales de educación y la relación del gasto con la producción nacional, y el total de las rentas. Es crucial analizar la inversión por alumno en vista a que cada vez se necesita una mayor inversión para obtener resultados semejantes a los anteriores, es decir, se requiere mayor inversión para sufragar las necesidades del momento y la inversión tiene que crecer de acuerdo a la renta nacional o proporcionalmente al Producto Interior Bruto. En relación a esta última idea, Coombs (1978) establecía que debe darse un equilibrio en el crecimiento, es decir, “si el sistema de enseñanza crece en forma más rápida que el Producto Bruto Nacional [...] pronto tendrá que reducir su crecimiento hasta la que economía se ponga a su nivel” (p. 41). Además, para una distribución adecuada se debe tener presente la planificación y el uso correcto de los recursos. Tomando las palabras de Florit (1965):

Si política, según la definición filosófica, es el arte de gobernar los pueblos, y economía es la administración recta y prudente de los bienes, podemos afirmar que la política y la economía de la educación consiste en gobernar y encauzar la tarea educativa para desarrollar al máximo las facultades internas de cada hombre, administrando recta y prudentemente los bienes precisos para conseguirlo (p. 811).

En otro orden, asumiendo que España tiene un sistema educativo descentralizado, el Estado debe contemplar el principio de solidaridad territorial (artículo 138, Constitución

1978), regular las condiciones básicas para el ejercicio de los derechos (artículo 149, Constitución 1978) y atender al reparto de la asignación presupuestaria para avalar un nivel mínimo de prestación de los servicios públicos (artículo 158, Constitución 1978). En este sentido, el Fondo de Compensación Interterritorial contribuye en la solidaridad entre las diferentes autonomías a fin de ofrecer ayuda a aquellas que tengan un menor nivel de desarrollo, renta por habitante inferior al 75% de la media comunitaria, en función de la ponderación de aspectos como la población, el saldo migratorio en los últimos diez años, el cociente entre el número de parados y activos en cada Comunidad, etc. (Ministerio de Política Territorial, 2023). Según el informe del Ministerio de Política Territorial y Función Pública (2020) sobre las subvenciones y ayudas distribuidas entre las Comunidades Autónomas en el 2019 para la prevención del fracaso escolar y el abandono escolar temprano, se dieron al Ministerio de Educación y Formación Profesional un importe de 81.367.107 euros que fueron repartidos entre las diferentes Comunidades Autónomas de acuerdo a criterios como el número de alumnado escolarizado en Educación Primaria y ESO, porcentaje de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, tasa de idoneidad a los 15 años y dispersión de la población. Por ejemplo, a Galicia se le atribuyó una cuantía de 11.872.725 euros mientras que a País Vasco no se le atribuyó nada y a Canarias un total de 1.963.638 euros. Las ayudas compensatorias son diversas, entre ellas se encuentran la destinadas a la mejora de las acciones de calidad de la Formación Profesional, formación y movilidad del profesorado, impulso de la FP Dual o para becas y ayudas al estudio. Esta solidaridad interterritorial también se ha vislumbrado ante otro hecho significativo de los últimos tiempos, el COVID-19, que obligó a aumentar de manera extraordinaria la inversión en educación. Para ello, el Gobierno de España creó un *Fondo COVID-19* que pretendía paliar los efectos de la pandemia en ámbitos como el sanitario o el educativo. En el caso de la educación, se repartieron 2.000 millones de euros entre los diferentes territorios, destinándose el 80% para las Enseñanzas no universitarias de acuerdo a cifras de padrón de cada CC. AA (población de 0 a 16 años en 2019) y el 20% restante para enseñanzas de Educación Superior, también de acuerdo al padrón de enero de 2019 (población de 17 a 24 años). Las Ciudades Autónomas recibieron directamente 7 millones de euros cada una (BOE n.º 169, 2020). Según el Consejo Escolar del Estado (2021) estas cuantías, de acuerdo a lo establecido en la normativa anterior, variaron entre unas CC. AA y otras. Las mayores sumas fueron para Andalucía (383.856,98 miles de euros), Cataluña (337.438,19 miles de euros), Comunidad de Madrid (291.696,57 miles de euros) y

Comunidad Valenciana (214.185,03 miles de euros) frente a las que obtuvieron menor financiación como son La Rioja (13.204,99 miles de euros), Cantabria (22.141,31 miles de euros), Navarra (29.287,53 miles de euros) y Asturias (32.529,93 miles de euros). En un punto intermedio se sitúan Castilla y León (84.043,55 miles de euros), País Vasco (87.230,70 miles de euros) o Castilla-La Mancha (89.185,60 miles de euros). Además de estas aportaciones, se ofertaron ayudas de comedor durante el confinamiento (curso 2019-2020), se subvencionaron programas concretos, por ejemplo, el programa de cooperación territorial para la orientación, avance y enriquecimiento educativo en la situación de emergencia educativa del curso 2020-2021 (PROA+) o se fijaron convenios para el desarrollo de la digitalización y competencias digitales, tales como la dotación de recursos digitales para romper la brecha digital o para la capacitación docente a fin de adaptar la metodología a un entorno virtual (Consejo Escolar del Estado, 2021).

Para el logro del equilibrio entre los diversos territorios, se han de considerar las desigualdades territoriales para afrontarlas desde el principio de solidaridad supranacional (De Puéllles, 2007). Siguiendo a este autor, estas diferencias se basan en elementos como: diferentes escenarios en los traspasos de competencias (tasa de escolarización, red de centros, ritmos en la implantación de las reformas educativas, etc.), situación política (estabilidad o inestabilidad), densidad de población y entorno socioeconómico (crecimiento por encima o debajo de la media nacional). Para profundizar en esta cuestión se toman diferentes estudios. Pérez y Cucarella (2016) ponían de manifiesto en su trabajo que en la primera década del siglo XXI el Gasto Público en educación tanto el total como por habitante y alumno fue creciendo, pero con la crisis económica que asoló, el nivel de inversión fue disminuyendo, viéndose afectados unos territorios más que otros. Asimismo, las necesidades derivadas de aspectos demográficos de las diferentes CC. AA no están correlacionadas con la inversión en educación, entre otros motivos por los recursos no financieros de las mismas. López Rupérez y García García en 2020 comparaban el caso español con otros países, concluyendo que España invierte menos que Portugal, a pesar de su nivel de riqueza inferior (según datos de 2015 de la OCDE). En esta misma línea se sitúa el trabajo de Michavila y Narejos (2021), quienes indican que en España el gasto es inferior a otros países del entorno si se tienen en cuenta el PIB y que la inversión por alumno ha descendido entre 2010 y 2015 como consecuencia de la crisis económica y del aumento del número de alumnado. En cambio, en la investigación de Pérez et al. (2018) el gasto

por alumno, también según datos del 2015 y de la OCDE, se sitúa en niveles semejantes a otros con un PIB similar y en el caso de las CC. AA, este no es especialmente significativo puesto que existe transferencia de recursos entre territorios, pero la diversidad de cada uno de los territorios (dimensión, organización o complejidad) hace que su inversión varíe. Este hecho provoca que los resultados sean dispares de acuerdo a la eficacia de los sistemas regionales, de aspectos personales o del entorno socioeconómico del alumnado y de los centros. Bonal (2020), teniendo presente también una perspectiva internacional, diferencia entre la inversión pública en educación, que está por debajo de la media europea frente a la inversión privada, que es la más alta de la Unión Europea.

En esta dicotomía entre lo público-privado, García Garrido (2005) apuntaba que el Estado desde su hegemonía no puede abordar la totalidad de la enseñanza y que requiere de ayudas, como puede ser de la enseñanza privada para hacer frente a los retos y necesidades del sistema educativo, lógicamente desde una perspectiva de educación privada accesible según las convicciones de los actores que sea desarrollada desde la financiación justa del Estado. De hecho, autores como Rogero-García y Andrés-Candelas (2014) manifiestan que la escolarización en centros concertados contribuye a aminorar el Gasto Público en educación y que parte de los costes son asumidos por las familias. Si se toman en cuenta datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023d), en el año 2020 el gasto por alumno público-concertado en el total nacional es de 5.667 euros mientras que el gasto por alumno público es de 6.540 euros. Apareciendo una diferencia de 873 euros más por alumno público matriculado a tiempo completo en Enseñanzas no universitarias. Esta tendencia se mantiene en todas las Comunidades Autónomas; la que más distancia guarda en el gasto por alumno público/concertado y puramente público es País Vasco (2.885€), seguida de Navarra (1.558€) y La Rioja (1.139€) frente a Castilla-La Mancha (482€), Canarias (618€) y Murcia (642€). Estas diferencias son significativas.

En cuanto a la tipología de enseñanzas, también pueden existir desemejanzas. Barceinas et al. (2000) indicaban que la más rentable y de recuperación más rápida era la Educación Secundaria según el porcentaje de activos con esa titulación de acuerdo al promedio de la Unión Europea y con respecto a otros niveles educativos, por ejemplo el universitario, lo que hacía visible la necesidad de redistribución del stock de capital humano según una

visión utilitarista del rendimiento de la inversión en educación. En la actualidad, sería preciso replicar este estudio para analizar si se mantienen tales valores.

Por otro lado, no solo se ha de tener en cuenta la solidaridad interterritorial, sino que también ha de estar presente que todo individuo pueda recibir la formación que necesita sin estar condicionado por factores de renta, es decir, “que la posibilidad de consumir educación no esté condicionada por el origen socioeconómico de los jóvenes” (San Segundo, 2001, p. 206). Ferrer Blanco (2020) indicaba que se pueden generar dolos si no existe una protección a las familias con menor nivel de estudios o con condiciones socioeconómicas bajas, debido a que la movilidad educativa será inferior. En otras palabras, familias con un nivel de estudios bajo tendrán más posibilidades de repetir ese patrón en sus descendientes, por lo que es preciso intervenir desde temprana edad para garantizar una educación inclusiva. Para ello, son fundamentales las becas y ayudas al estudio. En un sistema educativo como el español en el que existe gratuidad en las enseñanzas obligatorias, las becas están principalmente dirigidas a “posibilitar el acceso y la permanencia del alumnado con escasos recursos económicos en el sistema educativo, en los niveles no obligatorios” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000). No obstante, en los estudios obligatorios, las becas son fundamentales para poder afrontar gastos complementarios de las enseñanzas como son comedor, adquisición de material didáctico o transporte, entre otras.

A fin de medir su impacto, siguiendo lo descrito por San Segundo (2001), se tiene en cuenta tanto la cuantía media y la cobertura como la incidencia según el nivel de renta e impacto regional. De hecho, tal y como afirman Murillo y Martínez-Garrido (2018) para que se logre una sociedad más justa es indispensable tener un sistema educativo que rompa con ciertas barreras, como puede ser la segregación escolar. Esta segregación, de origen socioeconómico, en la historia más reciente de España se vio aumentada por la recesión económica iniciada en torno a 2007/2008, especialmente en aquellas familias con un nivel socioeconómico más bajo. Por tanto, es fundamental que dentro del sistema educativo no existan estos límites generadores de redes de escuelas según el nivel socioeconómico del educando y su familia. Ello va más allá si se tiene en cuenta el futuro de estos alumnos. Investigaciones como la de Llopis y Tejerina (2016) afirman que las personas sin estudios o con estudios primarios tienen mayores índices de precariedad laboral, descendiendo a medida que aumentan los niveles educativos, aunque también

asumen que el capital educativo se ha devaluado. Por tanto, no se trata solo de tener acceso a la educación, sino que se ha de garantizar tanto la permanencia como el progreso en el sistema educativo mediante la adquisición de competencias que se orienten hacia el desarrollo integral de alumnado (Turienzo, 2020).

En síntesis, la inversión educativa es traducida en conocimiento y desarrollo para la sociedad, desde lo individual y hacia lo colectivo, radicando este binomio en la esfera política y educativa, partiendo de la necesidad del establecimiento de vínculos para participar junto a otros (Perera y González, 2021). Para Delors (1996), la crisis de la educación solo puede ser solucionada a nivel mundial. Además, no solo se ha de medir su rentabilidad en términos numéricos, sino que es fundamental examinar qué beneficios aporta desde el punto de vista social. Para ello, se toma el trabajo de Cordero et al. (2021). Estos autores sostienen que un indicador de medida de la rentabilidad puede ser “la tasa de retorno social, es decir, la diferencia entre los gastos asociados a la educación, [...] y los beneficios que la inversión en educación supone para el conjunto de la sociedad y para las generaciones futuras” (p. 35). Entre esos beneficios están: mayor estabilidad de las estructuras sociales, reducción de los niveles de desigualdad, mejoras en la capacidad de investigación y desarrollo tecnológico, así como la reducción de los niveles de criminalidad, mejor funcionamiento del sistema democrático, progreso en la salud de la población e incluso, beneficios medioambientales (Cordero et al., 2021).

Finalmente, a pesar de la manifiesta importancia que tiene la inversión en la educación, expresada cuantitativamente, también se debe tener presente la calidad, la eficacia y la equidad del empleo de los recursos económicos. Siguiendo a Teodoro (2016), “a forma de “governar por números” empobrece o debate público democrático e obscurece outros modos de regulação, mais propícios a apoiar a inovação das respostas educativas, condição para a construção de uma escola exigente e radicalmente democrática” (p. 41).

Capítulo VI. Investigación del sistema educativo español. Un estudio comparado.

Investigación del sistema educativo español. Un estudio comparado.

En este capítulo se aborda la investigación del sistema educativo español desde una perspectiva comparativa en la que se estudian las 17 Comunidades Autónomas y 2 Ciudades Autónomas desde tres dimensiones: inversión en educación, becas y ayudas al estudio, y resultados académicos en el conjunto de enseñanzas, en estudios no universitarios y en Educación Secundaria-Formación Profesional en el periodo de tiempo comprendido entre 2013 y 2021. Para ello, se describe cómo surgió la idea de investigación, la metodología empleada, el problema objeto de estudio, los objetivos e hipótesis, la muestra seleccionada y las dimensiones, parámetros e indicadores. Finalmente, aplicando la metodología propia de la Educación Comparada se ejecutan las diferentes fases: descriptiva e interpretativa, de yuxtaposición y comparativa, y conclusiones, limitaciones y prospectiva del estudio.

1. Introducción: la idea de investigación.

Esta investigación nace con el fin de comprender el contexto en el que se desarrolla el sistema educativo español actual. Para ello, se establecen una serie de axiomas y postulados que, enmarcados en el enfoque mixto y desde el paradigma hermenéutico, pretenden contribuir al entendimiento de tal realidad. La Hermenéutica, por su propia naturaleza, ayuda a interpretar y comprender los textos y, posteriormente, expresar su significado. En palabras de Touriñán (2019), “profundiza en el sentido filosófico de educar y en la complejidad de la educación” (p. 34). Además, permite situarlos en un contexto, entendiendo tanto el contenido como la intención del autor, confiriendo significado y coherencia al objeto de estudio (García y Martín, 2013); en su caso, el sistema educativo español. Este ha de tomarse desde la ya mencionada concepción histórica para poder comprender la realidad actual.

Siguiendo el proceso indicado por Albert (2006), esta investigación se plantea inicialmente partiendo de la generación de ideas formuladas mediante preguntas de tipo exploratorias y descriptivas. Algunas de ellas fueron: ¿está relacionado el nivel económico con las condiciones en las que se desarrolla la educación a nivel general?, ¿qué beneficios o limitaciones tiene un sistema educativo descentralizado o centralizado?, ¿se obtienen mejores resultados educativos según la inversión que se haga?, etc. De la

formulación inicial de estas cuestiones se busca la comprensión en profundidad del sistema educativo español más allá de generalizar unos resultados concretos. En este sentido, no se desea llevar modelos foráneos de unos territorios a otros dado que, el contexto, las características y las necesidades son propias de cada uno de ellos, aunque existan líneas comunes que puedan ser aplicadas interterritorialmente para fomentar la mejora y el intercambio de buenas prácticas. De esta primera aproximación surgieron varios focos de investigación como: Economía y educación; Sistema educativo actual y competencias autonómicas; Política educativa; Historia del sistema educativo español; Calidad en la educación o retos actuales sistema educativo. Tras profundizar en cada uno de ellos mediante una revisión bibliográfica exhaustiva se determinó el tema objeto de estudio: el sistema educativo español desde una perspectiva histórica-política.

A raíz de la formulación del problema se seleccionó el diseño de la investigación. La muestra, de carácter intencional, se selecciona a través de muestreo por máxima varianza en la que a través de la técnica de bola de nieve se ha ido avanzado en los diferentes escenarios y relaciones, yendo de lo más general a lo específico para comprender secuencialmente si se establecen relaciones causales entre unos parámetros e indicadores y otros, llegando al tamaño máximo de la muestra bajo criterios geográficos y de temporalidad al estarse estudiando un sistema educativo concreto y un periodo de tiempo determinado. No se ha llegado a un punto de saturación que impida seguir indagando en esta línea en futuras investigaciones. En este caso, la muestra está compuestas por dimensiones tanto nacionales como autonómicas y en el estudio se han contemplado las 17 Comunidades Autónomas, las dos Ciudades Autónomas y el sistema educativo español desde una perspectiva nacional. El periodo de tiempo estudiado es el comprendido entre el 2013 y 2021 al considerarse un periodo clave dado que España, al igual que el resto de países europeos, estaba saliendo de una crisis económica que hizo resentir los pilares del Estado de Bienestar. Al mismo tiempo, se establece el final de la investigación en el año 2020 para lo económico y en el curso 2020-2021 para el resto de indicadores. Estos son los últimos datos publicados a fecha de enero de 2023. Igualmente, los mismos merecen ser tratados con cautela por la situación de pandemia mundial iniciada a finales de 2019 y vivida durante los cursos escolares 2019-2020 y 2020-2021 que, sin duda, han marcado un punto de inflexión en la educación al tener que adaptarse el proceso de enseñanza-aprendizaje a tal situación.

La obtención de la información se ha realizado a través de una recogida sistemática de los datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística, el Ministerio de Educación y Formación Profesional y fuentes internacionales como OCDE, UNESCO o Eurostat. Como herramienta fundamental de recogida de información se ha empleado el análisis documental. A la hora de realizar el tratamiento y análisis de datos se han establecido dimensiones, parámetros e indicadores homogéneos tras la revisión del material recogido y su codificación.

En este contexto se emplea tanto la metodología cualitativa como la cuantitativa. Por tal motivo, se ha optado por considerar un corte mixto, justificándolo en el hecho de que: “This “mixing” or blending of data, it can be argued, provides a stronger understanding of the problem or question than either by itself” (Creswell, 2014 p. 264).

2. Fundamentación metodológica. Recopilación de datos.

La investigación enmarcada en las Ciencias Sociales, por la complejidad de su propia naturaleza, puede abordarse desde múltiples paradigmas, es decir,

existen múltiples modos globales de contemplar, conceptualizar y de acceder a la realidad social, multiplicidad que afecta no sólo a las posiciones ontológicas, metateóricas y epistemológicas (qué es; cómo puede comprenderse; bajo qué condiciones podemos conocer la realidad social), o a los enunciados científicos, sean teóricos o aplicados (cómo funciona; cómo podemos modificar la realidad social), sino también a las técnicas empíricas (cómo extraemos; y cómo analizamos información de la realidad social) (Bericat, 1998, p. 19).

Esta investigación, efectuada desde la metodología de la Educación Comparada, presenta un enfoque mixto como anteriormente se justificaba. En esta línea, García Garrido (1996b) mencionaba que, en ocasiones, en el marco de la Educación Comparada se ha de acudir a enfoques plurimetodológicos en los que, partiendo de la metodología base de la Educación Comparada, se emplean métodos específicos que provienen tanto de la misma como de otras metodologías, sirviendo de métodos auxiliares para el desarrollo de la investigación. Por ello, se ha optado por considerar que esta investigación está marcada por un enfoque mixto, entendido como aquel en el que se compilan, consideran y combinan en un estudio el enfoque cualitativo y cuantitativo (Tashakkori y Teddlie, 1998; Creswell et al., 2006). Esto permite el estudio desde la vertiente descriptiva, comprensiva y comparativa, puesto que se pretende dar respuesta no solo al qué, sino también al por qué y cómo está teniendo lugar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco del sistema educativo español en los últimos años. La elección de este método

supone ampliar las posibilidades que ofrecen por separado las metodologías cualitativa y cuantitativa, ya que permite estimar la magnitud de los efectos, generalizando y probando estadísticamente los resultados desde lo cuantitativo y, por otro lado, permite describir en profundidad y analizar los procesos desde lo cualitativo (Bamberger et al., 2010). De esta manera, se realiza una integración y discusión conjunta para lograr un mayor entendimiento del fenómeno estudiado (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008). La investigación multimétodos ofrece la posibilidad de complementariedad y de una mejor explicación de lo estudiado, puesto que lo cuantitativo colaborará con lo cualitativo, existiendo independencia de ambos; se estudia el mismo fenómeno, pero mediante aspectos diferentes (Echevarría, 2017). No obstante, cabe destacar que en esta investigación hay una preponderancia de lo cualitativo frente a lo cuantitativo.

En este sentido, el estudio tiene un carácter descriptivo. Inicialmente se analizan los indicadores objeto de estudio y posteriormente, se pretende conocer la relación que existe entre ellos, como es el caso de la inversión educativa y las tasas de abandono escolar o las becas y ayudas al estudio que se conceden y sus cuantías. Finalmente, también podría tener un alcance explicativo, aunque dada la complejidad del objeto de estudio, es preciso continuar estudiando un mayor número de variables para poder responder a cuáles son las causas que originan tales resultados, aspecto que no se ajusta a los objetivos de la presente tesis doctoral. El diseño, siguiendo la clasificación de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), es no experimental y de carácter longitudinal. Los datos recogidos corresponden al periodo de tiempo comprendido entre 2013 y 2021, es decir, se tiene en cuenta la misma muestra, pero en diferentes momentos a fin de estudiar su evolución. La muestra seleccionada es no probabilística y como instrumento de medición se ha empleado el análisis de contenido cuantitativo por medio de datos secundarios y de indicadores o fórmulas. Esto permite ejecutar un estudio objetivo y sistemático mediante la cuantificación del contenido en dimensiones, parámetros e indicadores a través de la revisión de documentos, por ejemplo, datos estadísticos del Instituto Nacional de Estadística o con cálculos propios como en el PIB, inversiones o becas. Finalmente, este análisis es descriptivo y se emplean medidas de tendencia, de variabilidad o gráficas, entre otras. Para ello, se ha utilizado como herramienta de análisis de datos el programa Excel.

En cuanto a la perspectiva cualitativa, se aborda desde el análisis de la literatura y de diferentes fuentes como los organismos oficiales anteriormente mencionados (Ministerio

de Educación, OCDE, UNESCO, INE, etc.). De esta forma, contando con una base de datos amplia, se procede a la categorización de los ítems de estudio. Al amparo de la Educación Comparada como ciencia marco, se han determinado una serie de dimensiones, parámetros e indicadores de estudio mediante el cribado y selección de los mismos para que a efectos de comparación resulten homogéneos y pertinentes para el logro de los objetivos establecidos.

Descritas ambas, de su combinación y apoyo surge la metodología de esta investigación: la metodología de tipo mixta. Su fin es conocer y comprender en profundidad el sistema educativo español actual y las relaciones que se establecen entre los diferentes elementos que lo componen. Esto es, mediante un diseño exploratorio secuencial comparativo (Creswell, 2014; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018) en el que, además del análisis cualitativo teórico guiado por el proceso hermenéutico, se estudian las líneas comparativas seleccionadas desde ambas perspectivas: cualitativa y cuantitativa.

Antes de analizar en estas dimensiones, se realiza una breve descripción de lo que supone la Educación Comparada como disciplina, la metodología y las fases de las que consta.

2.1 Metodología de la Educación Comparada.

La Educación Comparada cuenta con una amplia trayectoria que, aunque no es fácil ubicar la fecha de su nacimiento (Holmes, 1979), algunos autores como Koehl (1979) sitúan sus antecedentes en la Ilustración. A pesar de este dilatado recorrido, se encuentra en cierta crisis. Esta crisis nace de los propios postulados básicos al estarse dando profundos cambios en los principios sobre los que se edificó (García Garrido, 1996b). En este sentido, Halls (1979) apuntaba a las dificultades que la politización universal estaba generando en los comparativistas. Posteriormente, García-Ruiz (2019) sostiene que, en el siglo XXI, las dificultades a las que se enfrenta esta Ciencia se relacionan con la irrupción de fenómenos como la globalización y el postmodernismo que impactan de manera directa en su epistemología. Ruiz Berrio (1996) consideraba que entre las limitaciones de la Educación Comparada están “Los problemas de categorización, de tipologías, de generalizaciones, de definición de unidades, la polisemia de términos de unos idiomas a otros, etc., son difíciles de resolver y exigen gran madurez en el que afronte ese tipo de estudios” (Ruiz Berrio, 1996, p. 326). Por su parte, Caballero et al. (2016) indican que el complejo marco internacional y la importancia de las estructuras supranacionales e intranacionales dificultan aún más la aplicación del método comparado. No obstante, al

igual que otras ciencias, la Educación Comparada debe adaptarse a las necesidades de la sociedad actual en tanto que pretende ofrecer un mayor conocimiento y comprensión de la misma. Tal y como indican Egido y Martínez-Usurralde (2019), esto puede suponer una mejora de la disciplina ante las nuevas posibilidades o por el contrario, mantenerse en una crisis permanente de identidad. De hecho, en el siglo pasado, Pedró (1987) ponía de manifiesto la importancia de la Educación Comparada desde una visión internacional y nacional, ya que tomando en cuenta a los precursores españoles, los mismos a través de sus estudios exponían y trataban de orientar la necesaria reforma del sistema educativo del momento. A pesar de esta mirada hacia el exterior, se ha de analizar pormenorizadamente la validez de una determinada política en un entorno concreto (Halls, 1979). Tiempo después, García Garrido (2005a) afirmaba que entre finales del siglo XX e inicios del XXI, la Educación Comparada “ha llegado a un grado tal de desarrollo y de madurez que, incluso los más optimistas de sus cultores iniciales, desde Jullien a Sadler, se quedarían hoy francamente conmovidos, extasiados por todo lo conseguido” (p. 15). Recientemente, autores como Rojas (2019) exponen que son diversos los estudios que tratan de abordar desde una perspectiva comparativa y una visión multinivel la política educativa, considerando la relación entre el contexto social y económico, la política y la educación, combinándose la internacionalización y la difusión global con la idiosincrasia de un determinado contexto sociocultural y la difusión específica de las políticas educativas. Esto, sin duda, marca la dirección de la puesta en marcha de las políticas educativas y del quehacer de los sistemas educativos. En este mismo sentido, pueden situarse los trabajos de la UNESCO, OCDE, etc., que realizan estudios comparativos en el ámbito educativo.

A pesar de las controversias que pueda presentar la Educación Comparada, son numerosas las virtudes que hacen de esta Ciencia un medio adecuado para abordar la investigación presente y el estudio de los sistemas educativos. Tomando las palabras de Escolano (1969), la investigación comparativa puede aportar a los sistemas educativos una “experiencia históricamente verificada, con virtualidades vigentes y prospectivas en el país, con la experiencia organizada de sistemas educativos de otras comunidades” (p. 369). De hecho, la Educación Comparada ofrece la posibilidad de ver de una manera más eficiente la evolución de aspectos concernientes a la educación, es decir, teniendo en cuenta la interdependencia con elementos de distinta índole como políticos, económicos, etc., su evolución se plasmará en la misma, aunque de manera más lenta, provocando

ciertas modificaciones en la estructura y economía de los sistemas educativos (Roselló, 1970). Por tanto, más allá de estas cuestiones y de entrar en la dicotomía de crisis o progreso, es importante poner el valor lo que se entiende por objeto y método para abordar tal estudio. Al amparo de lo indicado por García Garrido (1996b):

Su objeto son determinadas parcelas de realidad, determinados hechos o determinados fenómenos, a los cuales se acerca principalmente mediante el análisis, la experimentación o la comparación, o, lo que es lo mismo, empleando estos procedimientos como camino o método principal (casi nunca único) para alcanzar el saber. Por supuesto que el objeto determina de algún modo la elección del método (p. 114)

En esta disciplina a lo largo de su historia han predominado diferentes enfoques en los que el énfasis ha sido puesto en unos elementos u otros. Para García Garrido (1996b), los enfoques metodológicos principales son: predominio de la descripción; predominio de la explicación; predominio de la aplicación; predominio de la valoración. A fin de esclarecerlos se propone la siguiente tabla:

Tabla 6. Enfoques metodológicos

Enfoque	Descripción	Autores
Predominio de la descripción	Vinculada a la etapa de los “relatos de viaje” y primeros momentos de la Educación Comparada. Precursor Jullien al dar forma a un instrumento de recogida de información uniforme a través de tablas. Afin al positivismo se pretenden descripciones objetivas y precisas. Otra tendencia es la de Hilker, en la que predomina lo “subjetivo-impresionista” al tener en cuenta las impresiones de los viajes.	García Garrido (1996b) incluye en este enfoque a Jullien, Hilker, Cousin, Arnold, Thiersch, Ushinsky o Mann, entre otros. Asimismo, se encuentran en esta línea organismos como la UNESCO.
Predominio de la explicación	Se busca no solo la descripción, sino también dar respuestas a los fenómenos.	García Garrido (1996b) incluye en este enfoque a Sadler (precursor), Kandel, Hans, Hessen, Ulich y Scheineider.
Predominio de la aplicación	Marcado por la idea de utilidad y carácter prescriptivo.	García Garrido (1996b) incluye en este enfoque a Roselló, Holmes, Coombs y Poignant.
Predominio de la valoración	Orientada a las consideraciones de eficacia, conveniencia técnica y neutralidad. La valoración es inherente a la Educación Comparada, aunque se debe rehuir de la desvalorización.	García Garrido (1996b) enmarca en este enfoque a Epstein.

Fuente: Elaboración propia a partir de García Garrido (1996b)

Situados ya en la etapa postmoderna de la Educación Comparada, en la investigación presente se tienen en cuenta los diferentes enfoques por considerarse que todos ellos son imprescindibles y que pueden presentar limitaciones de manera aislada. En un primer momento, predomina la descripción en tanto que se desea conocer en profundidad el

sistema educativo español a través de una revisión documental profunda mediante la recogida y análisis de datos. En segundo lugar, se pretende dar explicación a los datos recogidos a través de la formulación de postulados, categorización de ítems y su análisis. En tercer lugar, se criban y analizan los datos, tanto de manera general como en perspectiva comparativa, hilando la explicación de los mismos con sus posibles aplicaciones. Por último, desde la perspectiva de valoración se analizan los resultados de todo el proceso de la investigación para finalmente incurrir en una serie de conclusiones que, como anteriormente se ha mencionado, no pretenden valorizar o desvalorizar ninguno, sino comprender en profundidad el sistema educativo español entendido tanto desde la globalidad como particularidad de cada uno de los elementos de la muestra.

En líneas anteriores ya se recogía que en el desarrollo del estudio se han seguido las fases marcadas por Albert (2006) para una investigación de este tipo. Junto a estas, de manera más específica, en el marco de una investigación de Educación Comparada se han cursado las de García Garrido (1996b) y las posteriores adaptaciones de Caballero et al. (2016) y Egidio y Martínez-Usurralde (2019). Para esto, se atiende a las propiedades de la comparación establecidas por Hilker en 1967 (en García Garrido, 1996b). Estas son: carácter fenomenológico (la comparación se realiza sobre hechos o fenómenos observables), pluralidad (al existir al menos dos hechos o fenómenos), homogeneidad (para que exista comparabilidad) y globalidad (al ser plural en tanto que el objeto de estudio suponga un todo). En relación a esta última, la educación en sí misma es un fenómeno global al tener diversas formas y funciones.

Retomando el desarrollo, fruto de la combinación de las fases establecidas por los autores anteriormente citados, se muestra el proceso seguido:

1. Definición del diseño metodológico:
 - 1.1 Selección y definición del problema objeto de estudio.
 - 1.2 Objetivos.
 - 1.3 Formulación de hipótesis.
 - 1.4 Elección de la unidad de análisis. Muestra.
2. Desarrollo de la investigación:
 - 2.1 Fase descriptiva e interpretativa. Análisis de datos y resultados.
 - 2.2 Fase de yuxtaposición y comparativa. Resultados en perspectiva comparativa.
 - 2.3 Fase de conclusiones, limitaciones y prospectiva del estudio.

En los siguientes epígrafes se exponen tanto la definición del diseño metodológico como el desarrollo de la investigación.

3. Problema objeto de estudio.

El objeto de estudio de este trabajo es el sistema educativo español. Dada su amplitud, producto de las características del mismo, se busca comprender cómo se está abordando tanto a nivel general como autonómico la educación en España desde una visión Histórica, Política y Económica en los últimos años. Una vez contextualizada la educación en términos generales y desde esta tríada, esta tesis se centra en el estudio de la etapa de la Educación Secundaria y Formación Profesional. Para ello, se establecen y estudian las dimensiones de inversión en educación, bolsas y ayudas al estudio, y resultados educativos que, comparadas con otras etapas, nos ayudan a aproximarnos a la realidad de estas enseñanzas.

4. Objetivos.

El objetivo general, nacido del proceso hermenéutico realizado inicialmente, se orienta a Analizar el sistema educativo español desde una perspectiva nacional, autonómica e histórico-política. El sistema educativo español se configura como un sistema inicialmente centralizado pero a partir de 1978, con la Constitución Española, se empieza a constituir como un sistema educativo descentralizado, aunque desde el poder central se marquen las directrices a seguir en términos generales. En este sentido, a fin de profundizar en esta cuestión, se establecen una serie de objetivos específicos que permitirán una mayor aproximación a lo pretendido en el objetivo general. Estos son:

- Comparar el sistema educativo español desde una perspectiva nacional y autonómica.
- Comprender el sistema educativo español desde una perspectiva histórica, política y comparada.
- Comprobar el papel que tienen las diferentes Administraciones educativas en el sistema educativo español.
- Examinar el sistema educativo español desde una perspectiva nacional y autonómica en la etapa de la Educación Secundaria y Formación Profesional.
- Comprender el sistema educativo español desde una perspectiva comparada en las enseñanzas de la Educación Secundaria y Formación Profesional teniendo en cuenta las dimensiones de estudio de inversión educativa, becas y ayudas, y resultados educativos.

5. Hipótesis.

Las hipótesis, guías en el proceso de investigación, han nacido como fruto de las incógnitas que el estudio del sistema educativo español ha ido planteando a medida que se profundizaba en sus raíces y en su devenir actual. Es un sistema educativo complejo, por ello, los enigmas a descifrar y comprender son cuantiosos. En esta tesis, se abordan líneas maestras que permiten la comprensión del mismo en base a tres aspectos: inversión educativa, becas y ayudas al estudio como elementos de equidad y resultados educativos. De acuerdo a estas tres dimensiones, las hipótesis que sirven de andamiaje en esta investigación son:

- La cuantía de la inversión en educación desde 2013 hasta 2020 aumenta en el conjunto de enseñanzas estudiadas (total, no universitaria y Educación Secundaria-Formación Profesional).
- La distribución de la inversión en los diferentes territorios presenta una tendencia de crecimiento sostenido y se mantiene constante durante el periodo de estudio en el conjunto de enseñanzas (total, no universitaria y Educación Secundaria-Formación Profesional).
- El capítulo presupuestario al que mayor cuantía económica se destina es al de personal durante el periodo de estudio en el conjunto de enseñanzas (total, no universitaria y Educación Secundaria-Formación Profesional).
- Hay una relación lineal entre la inversión en educación y el Producto Interior Bruto.
- Hay una relación lineal entre la inversión en educación y el Gasto Público total.
- Existe mayor porcentaje de inversión en educación en aquellas Comunidades Autónomas en las que el presupuesto económico, según Presupuestos Generales, sea mayor.
- A mayor renta media, mayor gasto medio por unidad de consumo en educación.
- La inversión por alumno en enseñanzas no universitarias crece a lo largo del periodo estudiado.
- El número de alumnado becario aumenta en el periodo estudiado, así como el importe de las becas y ayudas al estudio en Educación Secundaria-Formación Profesional.
- Las becas y ayudas al estudio más numerosas son las de comedor, tanto en número como en la cuantía económica que se destina.
- La tasa de abandono escolar temprano de la educación-formación en el total nacional ha ido disminuyendo a lo largo del tiempo (2013-2021), mientras que la tasa bruta de

graduación en Educación Secundaria Obligatoria ha aumentado (cursos 2013-2014 hasta 2020-2021).

- Los territorios con mayor inversión en Educación Secundaria y Formación Profesional destinan mayor porcentaje a becas y ayudas al estudio, al contrario que las autonomías que tienen inversiones más bajas.
- La inversión en educación no tiene relación directa con las tasas de abandono temprano en educación-formación.
- La inversión en Educación Secundaria y Formación Profesional no tiene relación directa con la tasa bruta de graduación en Educación Secundaria Obligatoria.
- La renta media por unidad de consumo está relacionada con mejores resultados educativos (mayor tasa bruta de graduación en ESO y menor abandono temprano de la educación-formación).
- Un mayor gasto en educación por unidad de consumo genera mejores resultados educativos (mayor tasa bruta de graduación en ESO y menor abandono temprano de la educación-formación).
- Las Comunidades Autónomas que más destinan de sus presupuestos a becas y ayudas al estudio, tendrán mejores resultados académicos (mayor tasa de graduación en ESO y menor de abandono temprano de la educación-formación).

6. Selección de las unidades de análisis. Muestra.

En la investigación realizada se ha tomado como muestra el sistema educativo español, más concretamente, las diferentes Administraciones Educativas, tanto estatales como autonómicas en el periodo comprendido entre 2013 y 2021. Para ello, los datos estudiados provienen de fuentes tanto nacionales, como autonómicas e internacionales. En este caso, siguiendo la clasificación de Caballero et al. (2016) se trata de fuentes primarias (ejemplo: legislación educativa, Constitución Española o Ministerio de Educación) y secundarias (ejemplo: bases de datos e informes de indicadores de UNESCO u OCDE).

Entre las fuentes nacionales y autonómicas se localizan el Instituto Nacional de Estadística, el Ministerio de Educación y Formación Profesional mediante la Subdirección General de Estadística y Estudios, y las diferentes Consejerías y Departamentos de Educación de las Comunidades Autónomas, concretamente a través de sus servicios estadísticos. Es competencia del Ministerio de Educación, según la Orden Ministerial de 25 de noviembre de 1985, la elaboración de estadísticas de las enseñanzas

no universitarias (hasta ese momento competencia del Instituto Nacional de Estadística) y, tras el traspaso de competencias educativas del Ministerio a las CC.AA, son realizadas por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación en cooperación con los servicios estadísticos de las diferentes Administraciones Educativas de las CC.AA. Los datos que se ofrecen están vinculados a la actividad educativa de los centros educativos, tanto públicos como privados, recursos humanos, alumnado matriculado y sus características, resultados académicos de enseñanzas de Régimen General no universitarias, de Régimen Especial y de Educación de Adultos (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023b).

En cuanto a las fuentes internacionales, las empleadas son Eurostat, OCDE y la UNESCO. Para adaptarse a este contexto internacional, el Ministerio de Educación y Formación Profesional pública, al amparo del Plan Estadístico Nacional 2021-2024, una Estadística Internacional de los Sistemas de Educación y Formación ajustada a los estándares solicitados por Eurostat, OCDE y UNESCO, atendiendo a la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE).

Las estadísticas de educación y formación de Eurostat (2023) estudian los siguientes aspectos: participación en educación y formación (alumnado matriculado, ingresantes, aprendizaje de adultos y formación profesional continua en empresas), movilidad de aprendizaje (estudiantes móviles del extranjero, graduados móviles, graduados de crédito móvil), personal educativo (docentes y personal académico y su distribución), financiamiento de la educación (gasto en educación, en instituciones educativas públicas y privadas, ayuda económica a estudiantes, financiamiento de la educación y de la educación vocacional), resultados (graduados, nivel de logro educativo, transición de la educación al trabajo y estudiantes de 15 años de bajo rendimiento) e idiomas (aprendizaje de idiomas y habilidades lingüísticas).

La OECD (2022) emite una publicación anual, aproximadamente entre los meses de septiembre y octubre, en la que recoge la situación de la educación a nivel mundial (*Education at a Glance. OECD indicators*). Igualmente, cuenta con una base de datos sobre los indicadores a nivel internacional, en su mayoría, los plasmados posteriormente en los informes anteriormente citados (OECD, 2023).

Por último, la UNESCO se hace eco de los datos emitido por las anteriores entidades a fin de proporcionar una base de datos oficial a nivel internacional desde 1970 mediante

el Instituto de Estadística (UIS), su intención es “to fuel the policies and investments needed to transform lives and propel the world towards its development goals” (UNESCO, 2023, párr.2).

Retomando la descripción de la muestra del estudio, se ha de destacar que la temporalización de la misma varía levemente según los indicadores que se estén investigando. Es decir, los datos de los aspectos vinculados a lo económico corresponden al año natural (ejemplo: inversión educativa), frente al resto de elementos del estudio que hacen mención al curso escolar (ejemplo: tasas brutas de graduación). Su publicación en el caso de los primeros tiene lugar dos veces al año, una de manera provisional y la otra definitiva, aunque pueden existir correcciones posteriores y su publicación se produce transcurridos aproximadamente dos años (por ejemplo, en 2021 se publicaron los datos de 2019, en marzo los provisionales y en diciembre los definitivos o en octubre de 2022 se han publicado los datos definitivos de 2020). Los datos recogidos en cada uno de los cursos académicos, al igual que en el anterior, se publican con carácter retroactivo de un año, mostrando habitualmente en el curso en vigor los datos avanza y posteriormente, en el curso siguiente, se publican los definitivos. Por ejemplo, los datos relacionados con los resultados académicos del curso 2020-2021 se publicaron en noviembre de 2022 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023c).

A parte de la información obtenida de las bases de datos de las Estadísticas de la Educación del Ministerio de Educación, en el último mes del año se publica un anuario estadístico, *Las cifras de la educación en España*. En la actualidad, están publicados los datos del curso 2020-2021-Edición 2023-(Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023d).

A efectos de estudio, los años seleccionados para cuestiones económicas son 8 años naturales, concretamente de 2013 a 2020. En cambio, para el resto de ítems, se trabaja con años escolares, concretamente desde el curso escolar 2013-2014 hasta el 2020-2021. El motivo de esta elección radica en la uniformidad de la muestra para poder establecer una comparativa entre los diferentes elementos; los cursos seleccionados se enmarcan entre la crisis económica y la crisis sanitaria derivada de la pandemia del COVID-19. Sin duda, en un futuro será de gran interés el estudio pormenorizado de los cursos afectados por la pandemia así como los sucesivos, a fin de contrastar la incidencia que han tenido las medidas tomadas en la educación y los cambios, tanto cualitativos como cuantitativos,

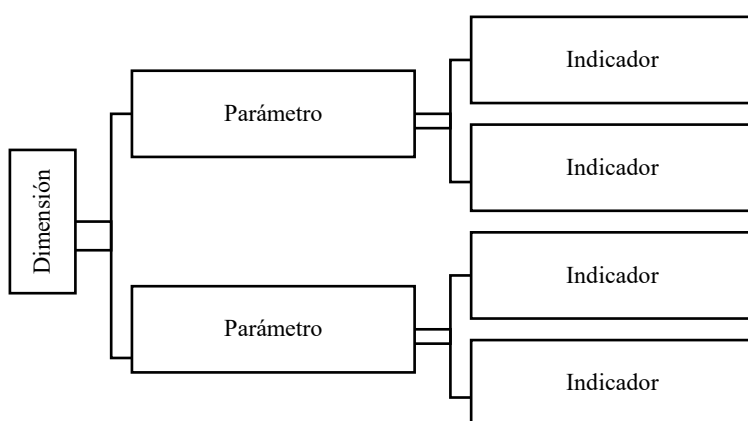
que puedan acontecer, teniendo como base los datos ya analizados a efectos comparativos. Tal y como indica la OECD:

The COVID-19 pandemic demonstrated that educational attainment is one of the best protections against economic risks: during the peak of the pandemic, unemployment increased much more for those with below upper secondary attainment than for those with tertiary attainment. A similar pattern was observed in the aftermath of the 2008 financial crisis (OECD, 2022, p. 9).

Una vez examinado el sistema educativo español, la etapa objeto de estudio es la Educación Secundaria y Formación Profesional. El motivo de su elección nace en que es una etapa clave en la que se combinan varios elementos como son: obligatoriedad/voluntariedad, gratuidad/no gratuidad, transición entre enseñanzas de carácter más academicistas a otras más pragmáticas, continuación del itinerario formativo o abandono escolar e incorporación al mundo laboral, preparación para estudios superiores o laborales, entre otras.

Finalmente, para delimitar el objeto de estudio se establecen una serie de categorías que, siguiendo a Caballero et al. (2016) y Egido y Martínez-Usurralde (2019), presentan tres niveles de concreción. Estos son: dimensión, parámetro e indicador, exhibiendo respectivamente, un menor a mayor nivel de concreción, conteniendo la dimensión diferentes parámetros y estos, varios indicadores, siendo la dimensión la unidad mayor.

Figura 20. Categorías de comparación



Fuente: Elaboración propia a partir de Caballero et al. (2016) y Egido y Martínez-Usurralde (2019)

6.1 Categorías de comparación: dimensiones, parámetros e indicadores.

Las dimensiones de comparación establecidas son tres: 1) inversión educativa; 2) becas y ayudas al estudio; 3) resultados educativos. Dentro de cada una de ellas hay varios parámetros e indicadores de estudio. En la siguiente tabla se muestran detalladamente.

Tabla 7. Dimensiones, parámetros e indicadores comparativos

Dimensión 1	Inversión educativa
Parámetros:	Indicadores:
Parámetro 1: Inversión educativa según las distintas Administraciones y enseñanzas.	Indicador 1: Inversión total en educación desde 2013 a 2020 según la Administración General del Estado.
	Indicador 2. Inversión en educación no universitaria desde 2013 a 2020 según la Administración General del Estado.
	Indicador 3. Inversión en Educación Secundaria y Formación Profesional desde 2013 a 2020 según la Administración General del Estado.
	Indicador 4. Variación en inversión total en educación, educación no universitaria y Educación Secundaria-Formación Profesional según la Administración General del Estado.
Parámetro 2. Inversión comparativa según Comunidad y Ciudad Autónoma en la inversión total, educación no universitaria y Educación Secundaria-Formación Profesional.	Indicador 1. Inversión total en educación desde 2013 a 2020 según la Administración General del Estado para cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas.
	Indicador 2. Inversión en educación no universitaria desde 2013 a 2020 según la Administración General del Estado para cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas.
	Indicador 3. Inversión en Educación Secundaria y Formación Profesional desde 2013 a 2020 según la Administración General del Estado para cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas.
Parámetro 3. Inversión total, en educación no universitaria y en Educación Secundaria-Formación Profesional según las Comunidades y Ciudades Autónomas.	Indicador 1. Inversión según enseñanzas en cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas: estudio individualizado de la inversión y su porcentaje.
Parámetro 4. Inversión según capítulos presupuestarios en Educación Secundaria y Formación Profesional.	Indicador 1. Inversión total según los capítulos presupuestarios en Educación Secundaria y Formación Profesional desde 2013 a 2020 por la Administración General del Estado.
	Indicador 2. Inversión individualizada, según Comunidades y Ciudades Autónomas, en Educación Secundaria y Formación Profesional (2013-2020) según los diferentes capítulos financieros. Relación porcentual entre los capítulos financieros y el total de inversión en Educación Secundaria y Formación Profesional.
Parámetro 5. Inversión en educación y Producto Interior Bruto.	Indicador 1. Producto Interior Bruto y su relación con la inversión en educación en las distintas enseñanzas: total de enseñanzas, no universitarias y Educación Secundaria-Formación Profesional.
	Indicador 2. Relación entre el Producto Interior Bruto y la inversión en Educación Secundaria y Formación Profesional: análisis individualizado por año y Comunidad y Ciudad Autónoma.

Parámetro 6. Inversión en educación y Gasto Público total.	Indicador 1. Gasto Público en educación y su relación con la inversión en educación en las distintas enseñanzas: total de enseñanzas, no universitarias y Educación Secundaria-Formación Profesional.
Parámetro 7. Inversión en educación y Presupuestos Generales de las Comunidades Autónomas.	Indicador 1. Evolución del presupuesto de inversión en educación para cada una de las Comunidades Autónomas y años según sus datos presupuestarios.
	Indicador 2. Evolución del presupuesto de inversión en Educación Secundaria y Formación Profesional para cada una de las Comunidades Autónomas y años según sus datos presupuestarios.
Parámetro 8. Renta media por persona y gasto medio en educación por unidad de consumo.	Indicador 1. Renta media por persona y año en cada una de las Comunidades Autónomas.
	Indicador 2. Inversión en educación por unidad de consumo en cada una de las Comunidades Autónomas y años.
	Indicador 3. Evolución de la renta media por persona y del gasto medio por unidad de consumo.
Parámetro 9. Inversión pública por alumno en Enseñanzas no universitarias.	Indicador 1. Evolución de la inversión pública por alumno en enseñanzas no universitarias para cada una de las Comunidades Autónomas y años.
	Indicador 2. Total de inversión nacional y de las Comunidades Autónomas por alumno en enseñanzas no universitarias. Promedio 2013-2020.
Dimensión 2:	Becas y ayudas al estudio
Parámetros:	Indicadores:
Parámetro 1. Número de becarios/becados.	Indicador 1. Número de becarios en inicio y fin del periodo de tiempo estudiado. Total de enseñanzas y enseñanzas no universitarias.
	Indicador 2. Media del total de alumnado becario. Cursos 2013-2014 hasta 2020-2021. Total de enseñanzas y enseñanzas no universitarias.
	Indicador 3. Evolución del número de alumnado becado en cada territorio. Total de enseñanzas, enseñanzas no universitarias y Educación Secundaria-Formación Profesional.
	Indicador 4. Porcentaje de alumnado becado en Educación Secundaria y Formación Profesional con respecto al total de enseñanzas.
	Indicador 5. Total nacional de alumnado becado y su porcentaje en Educación Secundaria y Formación Profesional en la totalidad de los cursos.
	Indicador 6. Porcentaje de alumnado becado por el Ministerio de Educación y las Administraciones de las Comunidades Autónomas. Total de enseñanzas, enseñanzas no universitarias y Educación Secundaria-Formación Profesional.
	Indicador 7. Evolución individualizada del porcentaje de becados por el Ministerio de Educación y por las Administraciones de las Comunidades Autónomas. Total de enseñanzas, enseñanzas no universitarias y Educación Secundaria-Formación Profesional.
Parámetro 2. Importe de becas y ayudas al estudio.	Indicador 1. Evolución del importe total de becas y ayudas al estudio. Cursos 2013-2014 hasta 2020-2021. Total de enseñanzas, no universitarias y Educación Secundaria-Formación Profesional.
	Indicador 2. Evolución del importe de becas y ayudas al estudio según Comunidades y Ciudades Autónomas. Cursos 2013-2014 hasta 2020-2021. Total de enseñanzas, no universitarias y Educación Secundaria-Formación Profesional.
	Indicador 3. Distribución del porcentaje total del importe aportado por el Ministerio de Educación y por las Administraciones de las Comunidades Autónomas. Total de enseñanzas, no universitarias y Educación Secundaria-Formación Profesional.
	Indicador 4. Porcentaje individualizado del importe aportado por el Ministerio de Educación y por las Administraciones de las Comunidades y Ciudades Autónomas. Total de enseñanzas y Educación Secundaria-Formación Profesional.

	Indicador 5. Porcentaje del importe de becas y ayudas al estudio en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato-Formación Profesional dentro de las enseñanzas de Educación Secundaria y Formación Profesional.
Parámetro 3. Tipología de becas y ayudas al estudio.	Indicador 1. Distribución porcentual de becas y ayudas al estudio según su tipología.
	Indicador 2. Distribución porcentual del importe de becas y ayudas al estudio según su tipología.
Dimensión 3:	Resultados educativos
Parámetros:	Indicadores:
Parámetro 1: Abandono escolar temprano de la educación-formación.	Indicador 1: Evolución del abandono escolar temprano de la educación-formación: valores totales iniciales y finales. Ranking comparativo.
	Indicador 2: Evolución de la tasa de abandono temprano de la educación-formación según Comunidades y Ciudades Autónomas.
	Indicador 3: Evolución de las tasas de abandono temprano de la educación-formación. Comparativa longitudinal entre las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas.
	Indicador 4: Tasa de abandono temprano de la educación-formación. Promedio 2013-2021. Comparativa territorial.
Parámetro 2: Tasas brutas de graduación.	Indicador 1. Evolución individualizada, según Comunidades y Ciudades Autónomas, de las tasas brutas de graduación en cada una de las enseñanzas que componen la Educación Secundaria y Formación Profesional.
	Indicador 2. Comparativa, según Comunidades y Ciudades Autónomas, de las tasas de graduación en las diferentes enseñanzas que componen la Educación Secundaria y Formación Profesional.

7. Fase descriptiva e interpretativa. Análisis de datos y resultados.

En este apartado se realiza un análisis en profundidad de cada una de las dimensiones, parámetros e indicadores establecidos previamente. Se parte de un estudio individualizado para posteriormente realizarlo desde una perspectiva comparativa. Esta doble visión favorece el conocimiento en profundidad de cada uno de los ítems.

Dimensión 1. Inversión educativa.

1. Aspectos generales.

Para el estudio de la inversión realizada desde las diferentes Administraciones educativas a lo largo del tiempo se han tomado las series de Gasto Público en educación ofrecidas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, concretamente por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional, desde el año 2013 hasta el año 2020. Su publicación es anual, en dos momentos (provisional y definitiva). Como se ha mencionado, presenta carácter retroactivo. Igualmente, se han tenido en cuenta las bases de datos del Instituto Nacional de Estadística española, de la UNESCO, de la OCDE y de Eurostat.

Antes de continuar con el análisis de datos es conveniente destacar que, a pesar de que en los documentos emitidos por el Ministerio y otras Administraciones y en las bases de datos consultadas se menciona como un gasto el desembolso que hacen las diferentes administraciones, en este estudio se trabaja desde la perspectiva de inversión por considerar que el término se adecúa más a la naturaleza de lo que se pretende. Pero, ¿qué se entiende por Gasto Público en estos documentos? El Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022e) concibe el Gasto Público en educación como aquel que es destinado a la educación y que su origen proviene de las Administraciones y Universidades Públicas, con independencia de su gasto en centros públicos o privados.

Asimismo, resulta pertinente realizar un compendio de la metodología seguida anualmente por el Ministerio dadas las variaciones que se han producido a lo largo de la recogida y análisis de datos (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2018a, 2018b, 2019a, 2019b; Ministerio de Educación y Formación Profesional 2020a, 2020b, 2020c, 2022e). Durante los años estudiados hay dos tendencias en la metodología empleada por la Subdirección General de Estadística y Estudios; por un lado, los años comprendidos entre 2013 a 2016 y por otro, a partir de 2017. Por ejemplo, esto ocurre en los capítulos financieros, veámoslo en detalle.

En las operaciones corrientes se encuentran los capítulos 1 al 4. En el primero, destinado a los gastos de personal, durante los años 2013 a 2016 se enmarcan las retribuciones e indemnizaciones, bien sea en dinero o especies, cuotas sociales y prestaciones sociales del personal (funcionarios, laboral y otros), mientras que en los años 2017 a 2020, además de lo anterior, se dividen los gastos en personal docente y no docente, las comisiones de servicio de docentes, las licencias por servicio especiales (atribuidas a la Administración en la que se esté prestando el servicio, pero las personas sustitutas aparecerán en las enseñanzas correspondientes), las licencias por estudios (asignadas a Formación del Profesorado, mientras que los sustitutos estarán a cargo de las enseñanzas correspondientes) y los liberados sindicales (en caso de que sea la Administración Educativa quien sufrague sus gastos, se incluirán en “otras actividades” y sus sustitutos en las enseñanzas correspondientes). En el caso del capítulo cuarto, transferencias corrientes, recoge aquellos pagos por parte de los agentes receptores emitidos para financiar operaciones corrientes, cooperación técnica, ayuda al exterior, cuotas y contribuciones a organismos internacionales. A partir de 2017 se incluyen los destinados a centros de titularidad privada (con concierto o sin concierto, subvenciones o ayudas),

los destinados a la Enseñanza Universitaria y a Corporaciones Locales a fin de realizar la consolidación final de la inversión pública educativa. En las operaciones de capital, capítulos 6 al 9, también existen variaciones en los diferentes años. En el capítulo 6, inversiones reales, para los años 2013 a 2016 se encuentran los gastos destinados a la creación o adquisición de bienes o servicios de capital, la adquisición de bienes inventariables necesarios para la prestación del servicio y otros gastos inmateriales; en 2017, además de lo anterior, los gastos se desglosan en obras y equipamientos. En el capítulo 7, transferencias de capital, están incluidos los pagos efectuados sin contraprestación directa por parte de los agentes receptores para la financiación de operaciones de capital. En 2017 y sucesivos, se incluye el desglose en obras y equipamientos y lo indicado en el capítulo 4 (centros privados, concertados y Corporaciones Locales).

Además de estas cuestiones, existen otros elementos que merecen un estudio pormenorizado por las diferencias suscitadas a lo largo de estos años estudiados. La primera de ellas gira en torno a lo que se considera o no educación a efectos de estudio dentro de las estadísticas de inversión educativa generadas por el Ministerio de Educación. En los cuatro primeros años se considera educación a: 1) todas las enseñanzas que forman parte del sistema educativo, inclusive la Educación Infantil de primer y segundo ciclo y la Educación de Adultos siempre que esté regulada por las Administraciones Educativas, excluyéndose actividades de tipo sociocultural o profesional; 2) todas las actividades vinculadas a la enseñanza como son la gestión de la educación, la inspección, la evaluación, la elaboración de programas, investigación e innovación en el ámbito educativo, formación del profesorado y personal no docente, becas, la adquisición de libros y material pedagógico, los servicios complementarios (comedor, transporte, residencia, servicios médicos, orientación escolar, etc.); 3) cursos y actividades extraescolares (formación artística, cultural, social, deportiva o recreativa); 4) Formación Profesional no reglada que se encuentre financiada por las Administraciones Públicas y que se encamine a la inserción laboral mediante la formación inicial (en 2017 se matiza que especialmente aquellas que estén destinadas a la obtención de los Certificados de Profesionalidad); 5) Enseñanzas Deportivas y dotaciones destinadas al impulso de la práctica deportiva. En el año 2017 y sucesivos se incluyen otras enseñanzas que sean organizadas por la Administración Pública y que sean conducentes a una formación establecida como equivalente a las titulaciones del sistema educativo, por ejemplo, las

enseñanzas militares. Por el contrario, no se considera educación a efectos de financiación: 1) las actividades de investigación, excepto la investigación e innovación educativa; 2) la formación continua de personas incorporadas al mundo laboral, excepto la del personal docente y no docente propiciada por las Administraciones Educativas; 3) cursos y actividades formativas no profesionales (artísticas, culturales, etc.) y de conocimiento y difusión de las lenguas que no estén dirigidas específicamente al alumnado.

Por otro lado, es importante destacar que en 2017 se pone de manifiesto, dentro del apartado tercero, las dificultades que a nivel estadístico entraña el concepto de educación al poder interpretarse de manera amplia y ligada a otros sectores como son la cultura, la investigación, la formación o el deporte. El Ministerio, basándose en la UNESCO y en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 1997), la considera como “una comunicación organizada y continuada, encaminada a suscitar un aprendizaje” o posteriormente, en la versión actualizada CINE 2011, recogida bajo la denominación de actividades educativas, se define como “todas las actividades intencionales, organizadas y sostenidas (elementos de duración y continuidad), que impliquen alguna modalidad de comunicación destinadas a producir aprendizaje” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020a, p. 3). A raíz de esta definición, en la que tendría cabida tanto la educación formal como la no formal, se debe matizar que, siguiendo la metodología de estadística internacional, a efectos de estadística se va a estudiar la educación formal, es decir, aquella que “abarcaría la educación/formación institucionalizada y reconocida por las autoridades nacionales competentes” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020a, p. 4).

En cuanto a los agentes de la educación también hay variaciones. Estos son: Ministerio de Educación, Consejerías/Departamentos de Educación de las CC. AA, resto de Ministerios, resto de Consejerías/Departamentos, Universidades Públicas, Corporaciones Locales y Organismos Autónomos. En 2017 y sucesivos se especifica que los Organismos Autónomos incluyen tanto a los de la Administración Central como a los de la Autonómica. Quedan excluidos los centros docentes privados-concertados, aunque sean receptores de recursos públicos.

En relación a las actividades educativas hay pequeños cambios en las denominaciones que, al ser pequeños matices, no alteran sustancialmente la clasificación. En 2022, la

clasificación a nivel estadístico es la siguiente: Educación Infantil y Primaria: incluido el primer ciclo, aunque en muchas ocasiones este gasto se integre en Consejerías o Departamentos distintos a los de educación; Educación Secundaria y Formación Profesional: compuesto por la Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional Básica, Media y Superior, y cursos de especialización y otros programas formativos; Enseñanzas de Régimen Especial: Enseñanzas Artísticas, Escuelas Oficiales de Idiomas y Enseñanzas Deportivas; Educación Especial: recursos adicionales para la atención de alumnado con necesidades educativas especiales (personal, equipamiento, etc.); Educación en el Exterior: acción educativa en centros del extranjero, de titularidad mixta, secciones en centros internacionales, etc.; Educación de Adultos: programas específicos de adultos (enseñanzas iniciales de Educación Básica, Educación Secundaria para personas adultas, preparación a pruebas para la obtención de titulaciones, cursos de preparación a pruebas de acceso, etc.) y educación a distancia de enseñanzas regladas; Actividades compensatorias: actuaciones dirigidas a colectivos vulnerables por sus características sociales y/o culturales; Formación ocupacional o para el empleo: actividades formativas destinadas a desempleados o formación inicial; Enseñanzas extraescolares destinadas a niveles no universitarios: actividades formativas no docentes destinadas a escolares (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022e).

Por último, se debe tener en cuenta la complejidad a la hora de comparar las CC. AA, debiéndose adaptar la información al considerarse los aspectos particulares de cada una de ellas. Por ejemplo, algunas CC. AA incluyen los gastos del primer ciclo de Educación Infantil en los gastos de Consejerías y Departamentos distintos a los de educación. Estas dificultades emanan de la propia naturaleza descentralizada del sistema educativo español y, a fin de solventarlas, en el análisis de los datos de este primer bloque se toman los datos del tipo de administración financiadora (no receptora) y periodo (anualidad).

1.1 Análisis de datos.

En primer lugar, en el estudio de la inversión total realizada se ha tomado la serie de Gasto Público en educación por tipo de Administración, analizándose la cobertura económica, el tipo de Administración y el periodo comprendido entre 2013 y 2020. Se adopta una triple perspectiva al considerarse la inversión total, en enseñanzas no universitarias y en Educación Secundaria y Formación Profesional. En esta última están incluidas las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional

Básica, Grado Medio y Superior y Programas de Cualificación Profesional Inicial (Ministerio de Educación y Formación Profesional 2022e). A pesar de que estas enseñanzas anteriormente estaban compuestas por los Programas de Cualificación Profesional Inicial y en la actualidad por la Formación Profesional Básica, no se altera el estudio.

Con respecto a la cobertura económica, inicialmente se analizaron todos los años incluyendo y excluyendo los capítulos financieros, pero tras comprobar que no existe uniformidad en los datos, finalmente quedan excluidos los capítulos 3, 8 y 9. Asimismo, según lo indicado en las notas explicativas del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022f):

los capítulos financieros, especialmente los capítulos de activos y pasivos financieros (8 y 9) introducen en las series de gasto público en educación y en los indicadores asociados, un elemento con un alto grado de fluctuación que dificulta el análisis de la evolución del gasto, a la vez que altera la comparación real entre los recursos destinados a la educación por las diferentes comunidades autónomas (p. 40).

Por otro lado, esta idea queda reforzada en el hecho de que en la metodología internacional estos indicadores no son incluidos.

En segundo lugar, para el estudio de la inversión educativa en etapas no universitarias, se toma la serie Gasto Público en instituciones de educación no universitaria por tipo de Administración. Su selección sigue el proceso anteriormente descrito en cuanto a cobertura económica, tipo de Administración y periodo.

Para el análisis de Ceuta y Melilla se sigue un proceso diferente al no aparecer en las principales series en los años 2013 a 2016. Se exploran los datos a través de las estadísticas de recursos económicos y gasto educativo para cada uno de los años, concretamente de la Estadística de Gasto Público de cada una de las Ciudades Autónomas. Para ello se toma el total de inversión restando los capítulos financieros a fin de unificarlos con los datos tomados para el resto de territorios. A partir de 2017, la metodología de recogida de datos se modifica al aparecer un ítem dentro de la estadística de Gasto Público en educación. Además, en la educación no universitaria en Ceuta y Melilla, la Educación Secundaria y la Formación Profesional aparecen junto a las enseñanzas de Régimen Especial, esto no ocurre en el resto de los territorios. Ello dificulta las posibilidades de comparación de manera uniforme y bajo las mismas condiciones. A

pesar de ello, se han tenido en cuenta pero siempre considerando tal hecho y las características de ambos territorios.

En el gasto total en educación por Administración se toman los valores totales. Están compuestos por la suma de las inversiones del Ministerio de Educación y de las Administraciones Educativas de las CC. AA, otras Administraciones y las transferencias de las Administraciones Educativas a Entidades Locales (partida de ajuste). A su vez, la inversión del Ministerio de Educación y de las Administraciones Educativas de las Comunidades Autónomas está conformada por la suma del Ministerio de Educación (deducidas las transferencias a las CC. AA) más la cuantía de las Administraciones Educativas de las CC.AA. A efectos de comparación, el concepto de “Otras administraciones” está integrado por la suma de otros Ministerios, otras Consejerías y las Corporaciones Locales.

Finalmente, indicar que todos los datos fueron revisados en enero de 2023 y que, posterior a esa fecha, ha podido haber actualizaciones de cifras tanto del Ministerio de Educación como de las diferentes Administraciones Educativas.

2. Parámetros e indicadores de estudio.

En esta dimensión se analizan los nueve parámetros indicados en la *Tabla 7*. Están compuestos por diversos indicadores. A continuación se analizan cada uno de ellos.

Parámetro 1. Inversión educativa según las distintas Administraciones y enseñanzas.

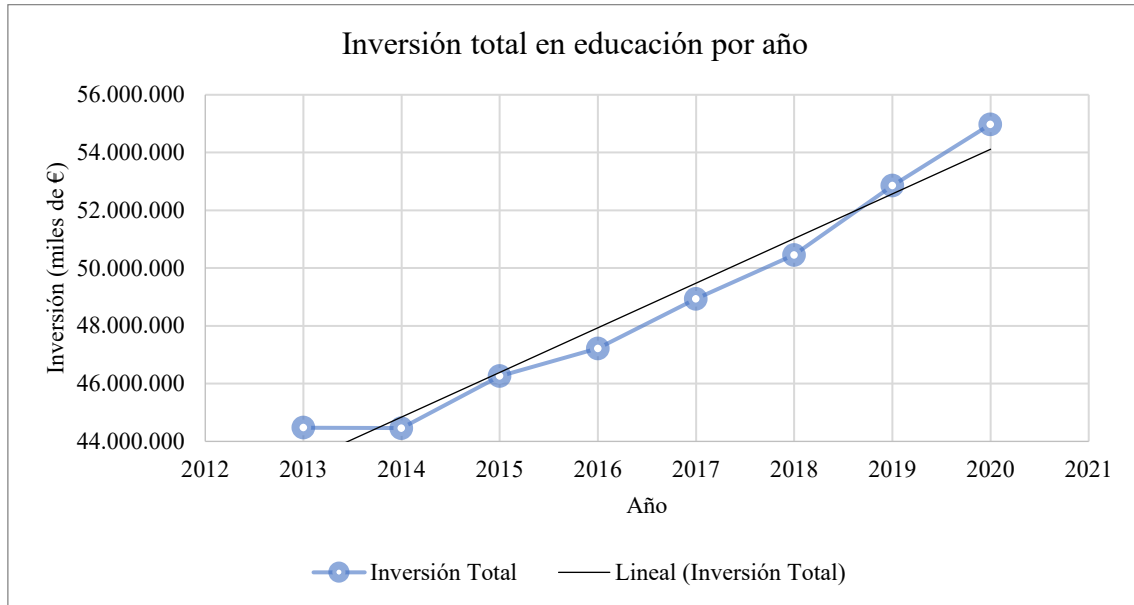
En este primer parámetro se representan los datos de inversión en educación en las distintas unidades de análisis: inversión total, inversión en educación no universitaria e inversión en Educación Secundaria y Formación Profesional. Para ello, se tiene en cuenta la Administración General del Estado. Los valores están expresados en miles de euros tal y como se extraen de los datos del Ministerio y en todos se excluyen los capítulos financieros.

Indicador 1: Inversión total en educación desde 2013 a 2020 según la Administración General del Estado.

El primer conjunto de datos en inversión que se analiza es la inversión total en educación desde 2013 a 2020. En estos datos, representados en la *Figura 21*, se observa el incremento en inversión que ha tenido la educación a lo largo de los ocho años analizados.

En 2013 la inversión total fue de 44.475.396 miles de euros y en 2014 descendió a 44.461.690 miles de euros. Posteriormente, comienza a crecer paulatinamente hasta alcanzar en el último año analizado la cantidad de 54.978.887 miles de euros.

Figura 21. Inversión total en educación por año⁶



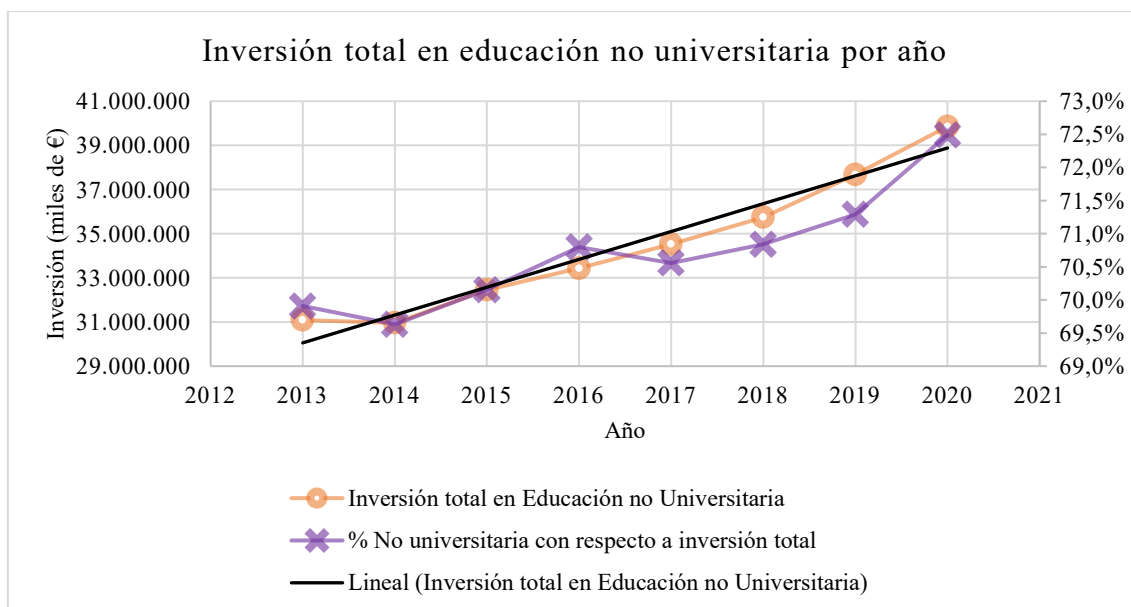
En la gráfica se observa un crecimiento continuo a lo largo de los años, a excepción del mencionado descenso en 2014, que mantiene la tendencia lineal representada. Sobre tal tendencia, existen ligeras desviaciones por debajo del valor esperado tanto en 2014 como en el periodo 2016-2018, pero se han de destacar las desviaciones de 2019 y 2020 en las que la inversión supera lo esperado según la tendencia representada de años previos. De hecho, la cifra alcanzada en 2020 sitúa la inversión en educación en un máximo histórico (La Moncloa, 2023), superando la inversión del año 2009 que hasta ahora suponía el máximo. Según estos datos de los últimos años, cabría esperar que la inversión en 2021 y años posteriores volviese a superar máximos y más teniendo en cuenta el plan de incremento de la LOMLOE que implica alcanzar un mínimo de inversión del 5% del PIB (BOE n.º 340, 2020).

⁶ El gráfico está representado con un eje acotado entre 44.000.000 y 56.000.000 miles de euros para mejorar la visualización de los datos.

Indicador 2. Inversión en educación no universitaria desde 2013 a 2020 según la Administración General del Estado.

Del mismo modo que se ha analizado la inversión total en educación, se examina la inversión en educación no universitaria y el porcentaje que supone esta sobre la inversión total. Los datos representados en la *Figura 22* siguen la misma tendencia que la vista anteriormente para la inversión total en educación. Se parte en 2013 de 31.091.749 miles de euros (69,9% de la inversión total) y en 2014 se produce un ligero descenso hasta los 30.958.882 miles de euros (69,6% de la inversión total). A partir de 2015 continúa creciendo la inversión, pero no sucede lo mismo con la parte porcentual, ya que en 2016 se alcanza un pico de 70,8% que sufre una regresión en 2017. Más tarde, vuelve a crecer hasta la fecha analizada, llegando a un 72,5% en 2020.

Figura 22. Inversión total en educación no universitaria por año⁷



Al igual que en el caso anterior, las cifras relacionadas con la inversión siguen una tendencia creciente con ligeras desviaciones en algunos años, como la mencionada en 2014 o el mayor aumento en 2019 y en 2020. Estos datos a simple vista son una copia de los vistos en la inversión total, sin embargo, cuando se analiza qué porcentaje de esta inversión en educación no universitaria forma parte del total, los resultados son variables, no teniendo una tendencia clara por la variabilidad entre años. Destacable es la casuística de 2016 que, a pesar de alejarse ligeramente de la tendencia en inversión, supone un

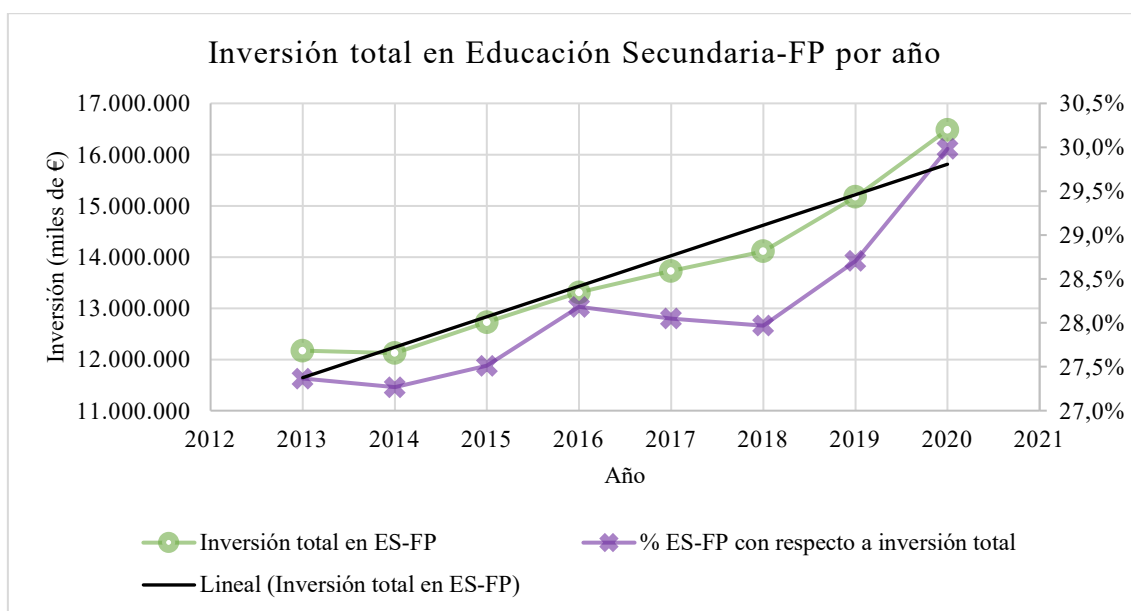
⁷ El gráfico está representado con un eje acotado entre 29.000.000 y 41.000.000 miles de euros en el eje izquierdo y entre 69,0% y 73,0% en el eje derecho para mejorar la visualización de los datos.

mayor porcentaje que el año anterior y posterior con respecto al total. Esto no es más que un indicativo de cómo se distribuye la inversión puesto que no tiene por qué suponer un elemento clave para indicar mejora o no de la inversión en educación no universitaria mientras se mantenga una tendencia creciente en los datos totales, pero se puede concluir que ha habido un incremento del porcentaje de inversión durante el periodo analizado.

Indicador 3. Inversión en Educación Secundaria y Formación Profesional desde 2013 a 2020 según la Administración General del Estado.

Realizado el mismo análisis para la inversión en Educación Secundaria y Formación Profesional, se observa que existe la misma tendencia que en las anteriores, estando el mínimo en 2014 (12.123 millones de euros) y el máximo en 2020 (16.484 millones de euros). Al igual que en el caso de educación no universitaria, dado que la Educación Secundaria-FP está incluida en ella, en 2016 el porcentaje con respecto a la inversión total se encuentra por encima de los años previos y posteriores. El resto de porcentajes de inversión en Educación Secundaria-FP sobre el total, sigue la misma relación que la propia inversión en Educación Secundaria-Formación Profesional.

Figura 23. Inversión total en Educación Secundaria-FP por año⁸



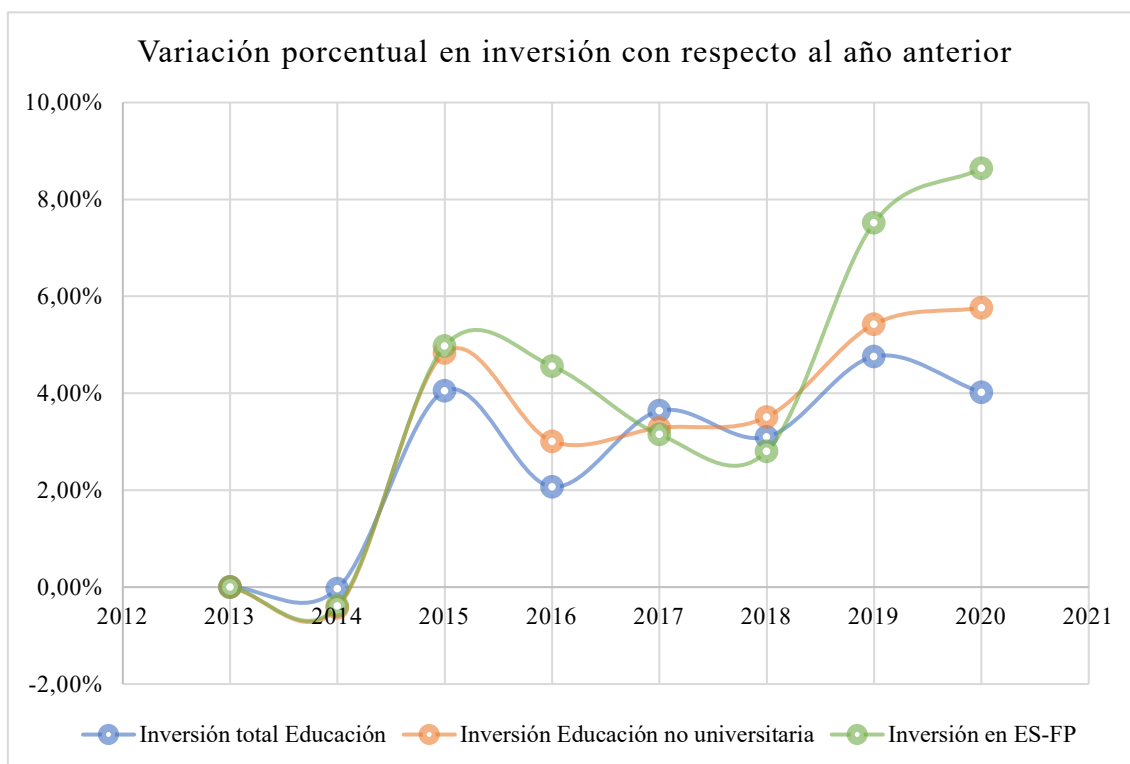
⁸ El gráfico está representado con un eje acotado entre 11.000.000 y 17.000.000 miles de euros en el eje izquierdo y entre 27,0% y 30,5% en el eje derecho para mejorar la visualización de los datos.

Las conclusiones que se podrían sacar son las mismas que con respecto a la educación no universitaria: crecimientos continuados en el total y variabilidad en el porcentaje de la inversión con un incremento en el periodo analizado; se observa que en los años 2014 y 2015 el porcentaje de la inversión es menor que en 2016, de nuevo cae en 2017 y 2018, y luego aumenta en el resto de cursos. Es de destacar el considerable incremento en el importe de la inversión desde 2018 a 2020 (más de 2.300 millones de euros), que supone un valor mayor que la diferencia desde 2013 a 2018 (aproximadamente 2.000 millones de euros). A su vez, esto ha hecho que el porcentaje sobre la inversión total aumente en un 2% en tres años, lo que indica que se tiende a invertir más en Educación Secundaria-FP.

Indicador 4. Variación en inversión total en educación, educación no universitaria y Educación Secundaria-FP según la Administración General del Estado.

En los indicadores anteriores se ha mostrado cómo ha ido aumentando la inversión en el total de la educación, en educación no universitaria y en Educación Secundaria-FP a lo largo de los años. Si bien es cierto que tal representación indica un crecimiento continuo, no es una forma clara de conocer la magnitud del incremento de un año a otro dado que los incrementos pueden ser más o menos acentuados. Partiendo de 2013 como año base del análisis, se puede cuantificar el incremento de cada inversión con respecto al año anterior mediante el cálculo del porcentaje de variación. A pesar de que las inversiones en Educación Secundaria-FP están ligadas a las inversiones en educación no universitaria y estas, a su vez, unidas a toda la inversión en educación de la Administración General, este análisis permite comparar si el incremento de un año a otro es menor, igual o superior que años anteriores. A la par, permite establecer relación entre los distintos niveles analizados. Así, en la *Figura 24* se representa el porcentaje de incremento en inversiones de un año a otro según los tres grupos de enseñanzas analizadas.

Figura 24. Variación porcentual en inversión respecto al año anterior⁹



De esta figura se puede destacar en primer lugar la reducción en la inversión de todas las enseñanzas en 2014, en las que la inversión total en educación se reduce y proporciona un -0,03% de inversión con respecto a 2013, mientras que en educación no universitaria el valor está en -0,43% y -0,39% para Educación Secundaria-FP. En el año 2015 el incremento en la inversión total fue de 4,05%, en educación no universitaria un 4,83% y en Educación Secundaria-FP un 4,98%. Estos son los mayores incrementos hasta 2019. En 2020, los incrementos en Educación Secundaria-FP y en educación no universitaria son los mayores de todos los años estudiados (8,64% y 5,77%, respectivamente), pero el incremento de inversión total en educación desciende hasta el 4,02%.

En cuanto a mínimos, además de 2014, el año 2016 vuelve a ser objeto de mención por el crecimiento de un 2,01% de la inversión total que, sin embargo, se ve amortiguada en educación no universitaria y más aún en Educación Secundaria-FP. De haberse mantenido la proporcionalidad con respecto a la inversión total en educación, estas etapas habrían visto resentida su inversión. Finalmente, hay que destacar que en los años 2017 (3,64% total vs. 3,15% Educación Secundaria-FP) y 2018 (3,11% total vs. 2,77% Educación

⁹ El año de referencia del análisis es el año 2013.

Secundaria-FP), el incremento en Educación Secundaria-FP está por debajo de los incrementos totales en inversión, dándose el efecto contrario al de 2016.

Revisados estos incrementos, desde un punto de vista cuantificativo, queda patente la variabilidad en aspectos como previsiones de inversión en años futuros o qué tendencias siguen los incrementos al no haber una constante en los datos.

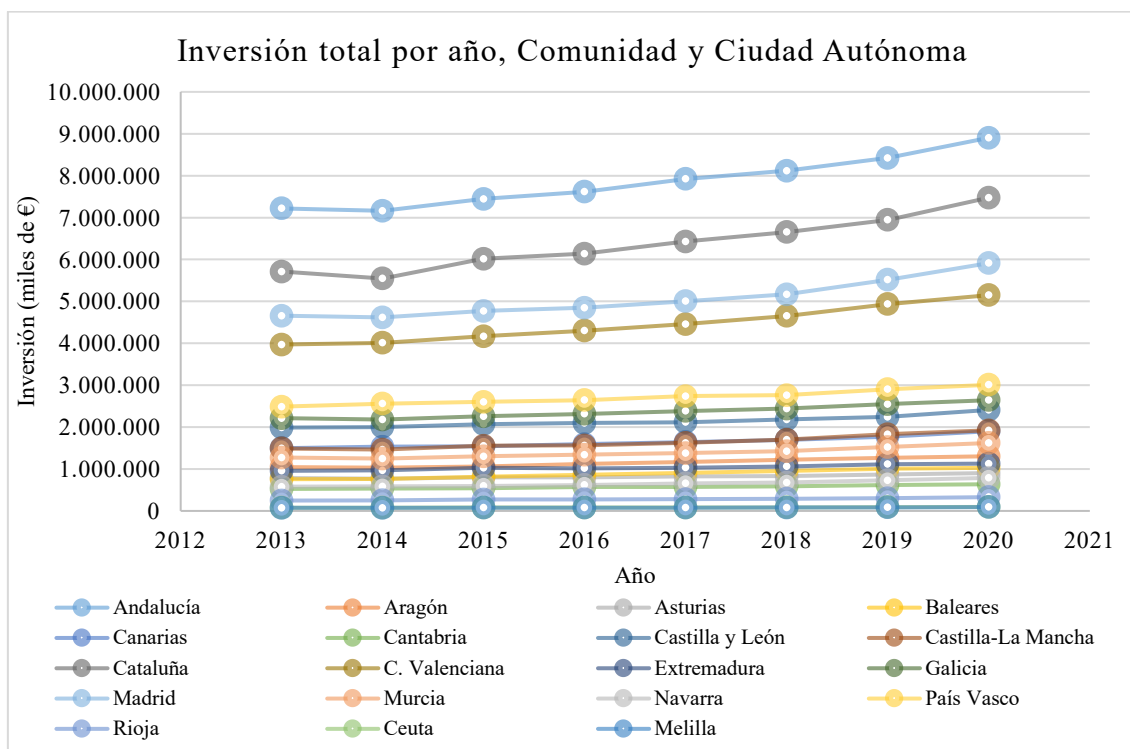
Parámetro 2. Inversión comparativa según Comunidad y Ciudad Autónoma en la inversión total, educación no universitaria y Educación Secundaria-Formación Profesional.

En el siguiente parámetro se realiza un análisis comparando la inversión en total en educación, inversión en educación no universitaria e inversión en Educación Secundaria-FP entre las diferentes Comunidades y Ciudades Autónomas mediante el estudio de los tres indicadores registrados en la *Tabla 7*.

Indicador 1. Inversión total en educación desde 2013 a 2020 según la Administración General del Estado para cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas.

En la *Figura 25* se representa la inversión total en educación para cada una de las Comunidades Autónomas y para las dos Ciudades Autónomas durante el periodo 2013-2020. En líneas generales, la tendencia de crecimiento es la misma que la establecida con los datos de inversiones totales: ligeros descensos en 2014, aumentos constantes hasta 2018 y un aumento más acentuado hasta 2020. Comparando entre territorios, se puede concluir que de manera general a lo largo de los años se mantiene la misma tendencia en cuanto a cuáles son las autonomías que más invierten en educación frente a las que menos invierten, tal y como se describe a continuación.

Figura 25. Inversión total por año, Comunidad y Ciudad Autónoma



Las cuatro CC. AA que mayor inversión realizan son Andalucía, Cataluña, Madrid y Comunidad Valenciana. En 2013 disponen de una inversión de 7.218.465, 5.712.740, 4.656.413 y 3.970.804 miles de euros, respectivamente y que se distancian del resto. Tan solo la diferencia entre la primera y la cuarta, supone un valor de más de 3.200.000 miles de euros. Traslado la inversión a 2020, en orden decreciente, se tiene a Andalucía con 8.903.702 miles de euros, Cataluña con 7.474.818 miles de euros, Madrid con 5.912.916 miles de euros y Comunidad Valenciana con 5.149.166 miles de euros, siendo la diferencia entre esta última y Andalucía de más de 3.700.000 miles de euros.

En el lado opuesto, las cuatro Comunidades que menos invierten, además de las dos Ciudades Autónomas, son La Rioja, Cantabria, Navarra, Islas Baleares (hasta 2014) y Asturias (a partir de 2015). La Rioja parte de una inversión en 2013 de 247.595 miles de euros, desciende en 2014 y posteriormente su crecimiento llega hasta su máximo en 2020 de 328.822 miles de euros. A continuación, se encuentra Cantabria con 524.269,7 miles de euros en 2013 y a diferencia de las otras CC. AA analizadas, presenta un descenso tanto en 2014 como en 2016, este último de carácter leve con una diferencia de 125 mil euros con respecto a 2015. En 2020 alcanza su máximo valor con 636.823 miles de euros. En tercer lugar, está Navarra con datos que se diferencian de Cantabria en 50.000 miles de euros en 2013, pero aumenta la distancia en 2020 hasta casi 150.000 miles de euros.

En cuarto lugar, está Baleares en los años 2013 y 2014, ya que a partir de 2015 tiene un crecimiento significativo, superando a Asturias y aproximándose en 2020 a otras CC. AA que estaban más alejadas (por ejemplo, Extremadura). A partir de 2015 ocupa este cuarto lugar Asturias que, aunque su crecimiento es paulatino, debido a lo anteriormente mencionado hace que se encuentre entre las cuatro CC. AA que menos invierten, aspecto que se mantiene hasta 2020. La movilidad de posiciones entre Comunidades es un efecto habitual, por ejemplo, Canarias y Castilla-La Mancha tienen valores muy parejos, ligeramente superiores en Canarias, pero la situación se invierte en 2019 y 2020.

En la *Tabla 8* se disponen los datos de la distribución con respecto a la inversión total en educación, es decir, el porcentaje de inversión que representa cada Comunidad y Ciudad Autónoma sobre la cifra bruta total de inversión. A grandes rasgos, se confirma lo ya comentado: la distribución es constante a lo largo de los años y, salvo las excepciones comentadas, los porcentajes se mantienen. Según los datos del 2020, un punto a destacar es que las cuatro Comunidades cuya inversión es más alta (Andalucía, Cataluña, Madrid y C. Valenciana) suponen el 49,9% del total de la inversión en educación. País Vasco, Galicia, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Canarias y Murcia suponen el siguiente 24,6% de la inversión. Las restantes siete Comunidades (Aragón, Extremadura, Baleares, Asturias, Navarra, Cantabria, La Rioja) y las Ciudades Autónomas ocupan el 11,1% y 0,4%, respectivamente.

Tabla 8. Porcentaje de inversión por Comunidad y Ciudad Autónoma sobre el total anual

Inversión por comunidad sobre el total anual	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Desviación estándar
Andalucía	16,2%	16,1%	16,1%	16,1%	16,2%	16,1%	15,9%	16,2%	0,09%
Aragón	2,3%	2,3%	2,3%	2,4%	2,4%	2,4%	2,4%	2,4%	0,04%
Asturias	1,8%	1,7%	1,7%	1,7%	1,7%	1,6%	1,6%	1,6%	0,04%
Baleares	1,7%	1,7%	1,8%	1,8%	1,9%	1,9%	1,9%	1,9%	0,08%
Canarias	3,3%	3,4%	3,3%	3,4%	3,4%	3,4%	3,4%	3,5%	0,05%
Cantabria	1,2%	1,2%	1,2%	1,2%	1,2%	1,2%	1,2%	1,2%	0,02%
Castilla y León	4,4%	4,5%	4,5%	4,4%	4,3%	4,3%	4,3%	4,4%	0,09%
Castilla-La Mancha	3,3%	3,3%	3,4%	3,3%	3,3%	3,4%	3,5%	3,5%	0,07%
Cataluña	12,8%	12,5%	13,0%	13,0%	13,1%	13,2%	13,2%	13,6%	0,33%
C. Valenciana	9,3%	9,0%	9,0%	9,1%	9,1%	9,2%	9,3%	9,4%	0,14%
Extremadura	2,1%	2,2%	2,2%	2,2%	2,1%	2,1%	2,1%	2,1%	0,05%
Galicia	5,0%	4,9%	4,9%	4,9%	4,9%	4,8%	4,8%	4,8%	0,05%
Madrid	10,6%	10,4%	10,3%	10,3%	10,2%	10,2%	10,4%	10,8%	0,19%
Murcia	2,8%	2,8%	2,8%	2,8%	2,8%	2,8%	2,9%	2,9%	0,05%
Navarra	1,3%	1,3%	1,3%	1,3%	1,3%	1,3%	1,4%	1,4%	0,05%

Inversión por comunidad sobre el total anual	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Desviación estándar
País Vasco	5,5%	5,8%	5,6%	5,6%	5,6%	5,5%	5,5%	5,5%	0,10%
La Rioja	0,6%	0,6%	0,6%	0,6%	0,6%	0,6%	0,6%	0,6%	0,01%
Ceuta	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%	0,00%
Melilla	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%	0,00%

Junto al porcentaje de inversión que representa cada Comunidad sobre el total, se ha calculado la desviación estándar de los 8 años para cada una de ellas a fin de cuantificar la variación del reparto. Porcentualmente, Cataluña es la que mayor desviación presenta, con un 0,33% sobre el total de inversión anual en educación, aunque no es debido a la variabilidad del porcentaje, sino al incremento de este en los ocho años, lo que significa que, a cada año, ha ido incrementando cuánto representa su inversión sobre la inversión total en educación (a excepción de 2014). Madrid y Comunidad Valenciana son las siguientes Comunidades con mayor desviación (0,19% y 0,14%, respectivamente), en ambos casos es debido a oscilaciones del porcentaje tanto por incrementos como por decrecimientos. Es destacable que estas tres Comunidades que son las que presentan mayores desviaciones, se encuentran entre las cuatro que más inversión realizan. El resto de CC. AA están por debajo del 0,1% (salvo País Vasco), con más o menos variaciones, pero con poco impacto sobre el peso total de inversión en tales magnitudes.

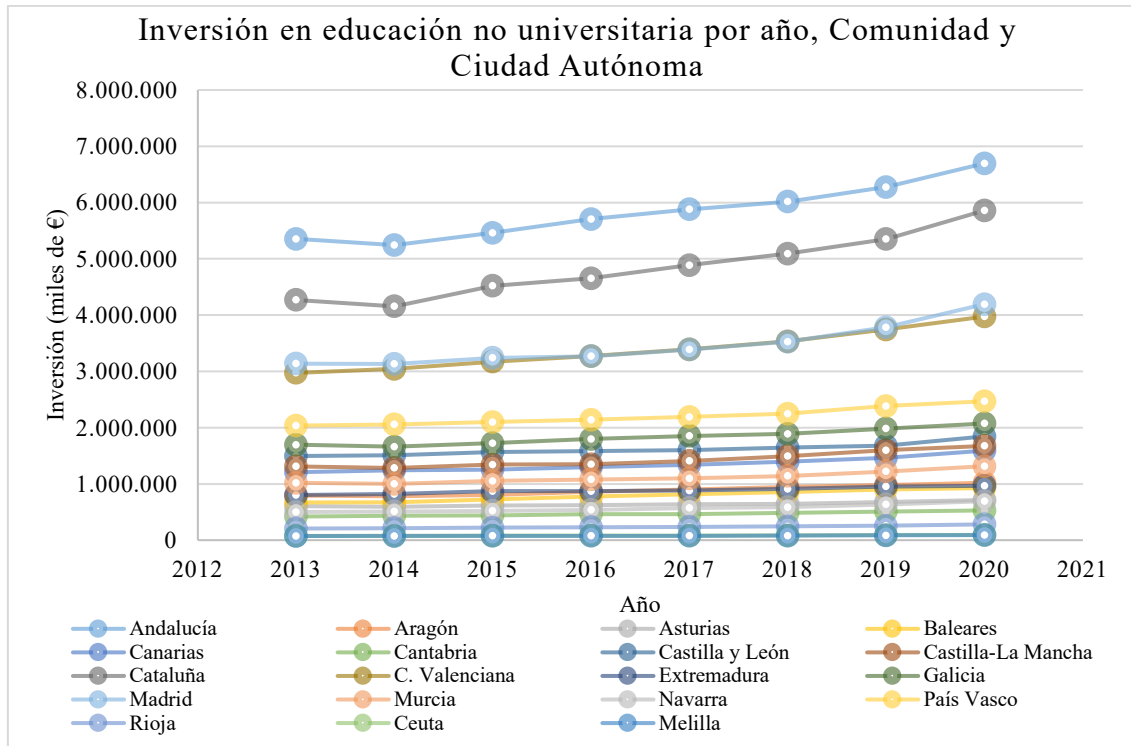
Indicador 2. Inversión en educación no universitaria desde 2013 a 2020 según la Administración General del Estado para cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas.

En relación al análisis de la inversión en educación no universitaria por años, Comunidad y Ciudad Autónoma, del mismo modo que ocurría con la inversión total, todas las autonomías tienden a un incremento gradual en mayor o menor medida sostenido en el tiempo, la única excepción es 2014, en el que la inversión disminuye ligeramente. De nuevo, las dos Comunidades Autónomas que mayor inversión presentan son Andalucía y Cataluña. Sin embargo, en el caso de la tercera y la cuarta, se encuentra una ligera diferencia con respecto a los datos de inversión total en educación y es que Madrid y Comunidad Valenciana van alternándose estas posiciones a lo largo de los años.

Entre las que menor inversión presentan, obviando Ceuta y Melilla, se localizan La Rioja, Cantabria, Navarra y Asturias. En todas ellas existe un crecimiento continuo sin sobrepaso a lo largo de los años. La cota máxima la alcanzan todas en 2020 con valores de 280.669 (La Rioja), 528.586 (Cantabria), 691.999 (Navarra) y 714.149 (Asturias)

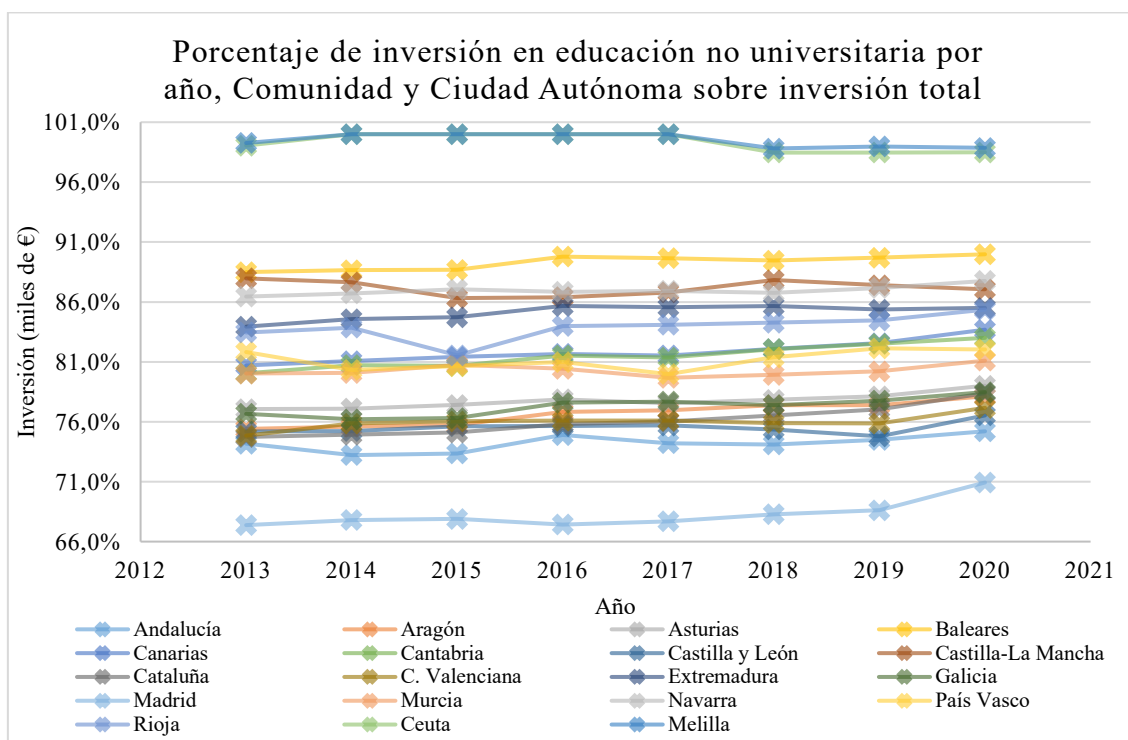
miles de euros. De estos datos se puede mencionar que la suma de estas cuatro en el año 2020 es de 2.215.404 miles de euros, no llegando a superar entre todas la cuantía de 5 de las diecisiete Comunidades Autónomas, concretamente: Andalucía (6.696.067), Cataluña (5.858.951), Madrid (4.194.127), Comunidad Valenciana (3.973.316) y País Vasco (2.468.805). Sin duda, es significativo. En la figura siguiente se muestra lo descrito.

Figura 26. Inversión en educación no universitaria por año, Comunidad y Ciudad Autónoma



Considerando que los valores absolutos no permiten diferenciar aspectos que pueden influir en tales inversiones, como pudieran ser cuántos alumnos existe por cada año, una forma de comparar qué territorio invierte más en educación no universitaria es calcular valores relativos. Así, en la *Figura 27* se representa este porcentaje por Comunidad y Ciudad Autónoma y año.

Figura 27. Porcentaje de inversión en educación no universitaria por año, Comunidad y Ciudad Autónoma sobre la inversión total¹⁰



De esta forma, lo que en valor absoluto es una mayor inversión, en valores relativos queda como un menor porcentaje sobre el total de inversión. Por ejemplo, Madrid y Andalucía son las dos Comunidades que menos porcentaje dedican en 2020 sobre el total de la inversión (70,9% y 75,2%, respectivamente). Comunidades como Aragón, Asturias, Castilla y León, Cataluña, C. Valenciana y Galicia se encuentran por debajo del 80%, mientras que las Comunidades que más porcentaje dedican son Baleares, Navarra, Castilla-La Mancha, Extremadura y La Rioja (orden de mayor a menor). Análisis aparte tienen las Ciudades Autónomas, en las que prácticamente el total de inversión en educación está representado por la inversión en educación no universitaria.

Se ha de destacar que el efecto inverso mencionado en el que las autonomías que más invierten son las que menos porcentaje dedican a la educación no universitaria tiene su razón en el hecho de que la cuantía absoluta es muy elevada con respecto a otras Comunidades y que simplemente se ha repartido con otras enseñanzas. Solo poniendo como ejemplo a la Comunidad de Madrid que, en 2020 dedica un 70,9% de la inversión total a no universitaria, el restante 29,1% (1.219.164 miles de euros) supone un importe mayor que la inversión total de Comunidades como Asturias, Baleares, Cantabria,

¹⁰ El gráfico está representado con un eje acotado entre el 66% y 101%.

Extremadura, Navarra o La Rioja. Otros casos destacables son los de Aragón, Asturias, Castilla y León o Galicia que, a pesar de no encontrarse entre las Comunidades que más invierten, su porcentaje se encuentra entre los más bajos. Otro ejemplo es País Vasco que, en el otro extremo, siendo la quinta Comunidad que más invierte en educación, dedica un 82% (2020) a la educación no universitaria.

Por otro lado, en los datos absolutos ofrecidos anteriormente se ha destacado como excepción general que en 2014 hubo una menor inversión en educación, pero en cambio, para la educación no universitaria no fue un mal año, ya que la media entre todos los territorios fue de 81,6%.

Ahora bien, analizados tanto el valor total como el porcentaje sobre su propia inversión ¿cómo ha variado la inversión en educación no universitaria en cada Comunidad y Ciudad Autónoma con respecto a la inversión total en educación a lo largo de los años? Es decir, ¿cuánta variabilidad hay en la educación no universitaria para cada Comunidad sobre el total de todas las autonomías? Para analizarlo se calcula la desviación estándar (*Tabla 9*).

Tabla 9. Porcentaje de inversión por Comunidad y Ciudad Autónoma sobre la inversión en educación no universitaria

Inversión en no universitaria por C.A. sobre el total anual	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Desviación estándar
Andalucía	12,0%	11,8%	11,8%	12,1%	12,0%	11,9%	11,9%	12,2%	0,14%
Aragón	1,8%	1,8%	1,7%	1,8%	1,8%	1,9%	1,9%	1,9%	0,05%
Asturias	1,4%	1,3%	1,3%	1,3%	1,3%	1,3%	1,3%	1,3%	0,03%
Baleares	1,5%	1,5%	1,6%	1,6%	1,7%	1,7%	1,7%	1,7%	0,08%
Canarias	2,7%	2,8%	2,7%	2,8%	2,7%	2,8%	2,8%	2,9%	0,06%
Cantabria	0,9%	1,0%	0,9%	1,0%	0,9%	1,0%	1,0%	1,0%	0,01%
Castilla y León	3,4%	3,4%	3,4%	3,4%	3,3%	3,3%	3,2%	3,4%	0,08%
Castilla-La Mancha	3,0%	2,9%	2,9%	2,9%	2,9%	3,0%	3,0%	3,0%	0,07%
Cataluña	9,6%	9,3%	9,8%	9,9%	10,0%	10,1%	10,1%	10,7%	0,39%
C. Valenciana	6,7%	6,8%	6,9%	6,9%	6,9%	7,0%	7,1%	7,2%	0,16%
Extremadura	1,8%	1,8%	1,9%	1,8%	1,8%	1,8%	1,8%	1,8%	0,04%
Galicia	3,8%	3,7%	3,7%	3,8%	3,8%	3,7%	3,8%	3,8%	0,03%
Madrid	7,1%	7,0%	7,0%	6,9%	6,9%	7,0%	7,2%	7,6%	0,23%
Murcia	2,3%	2,2%	2,3%	2,3%	2,2%	2,3%	2,3%	2,4%	0,05%
Navarra	1,1%	1,1%	1,1%	1,1%	1,2%	1,2%	1,2%	1,3%	0,05%
País Vasco	4,6%	4,6%	4,5%	4,5%	4,5%	4,5%	4,5%	4,5%	0,06%
La Rioja	0,5%	0,5%	0,5%	0,5%	0,5%	0,5%	0,5%	0,5%	0,01%
Ceuta	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%	0,00%
Melilla	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%	0,00%

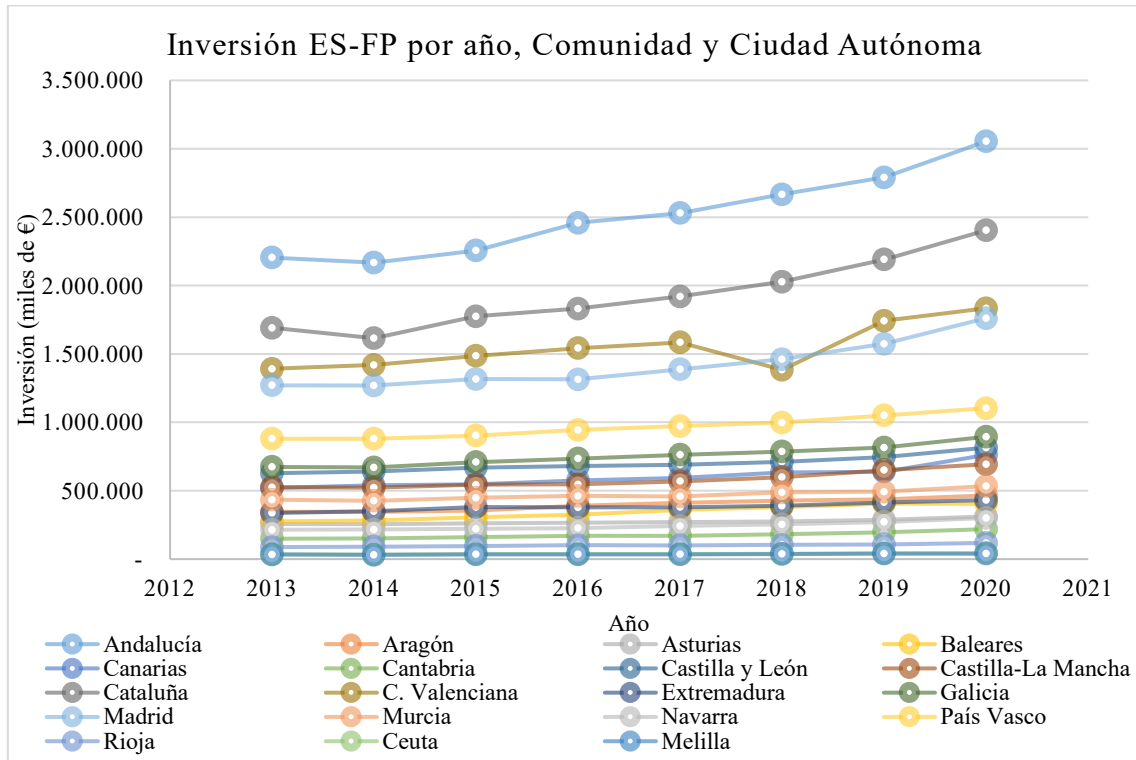
Se puede apreciar que la inversión destinada porcentualmente en este periodo presenta escasas variaciones, siendo Cataluña, Madrid, C. Valenciana y Andalucía las que mayores desviaciones estándar exhiben, con datos de 0,39%, 0,23%, 0,16% y 0,14%, respectivamente. Existen diferencias entre las cuatro, ya que Madrid, Cataluña y Comunidad Valenciana presentan esta desviación por haber tenido un incremento pronunciado desde 2013 a 2020, mientras que Andalucía presenta cierta variabilidad durante los años. En el otro extremo, los territorios más estables en cuanto a la distribución de capital han sido Ceuta y Melilla que han destinado siempre el mismo porcentaje. La Rioja, Cantabria y Murcia también presentan gran estabilidad, estando las dos primeras entre las que menos inversión realizan en estas enseñanzas.

Indicador 3. Inversión en Educación Secundaria y Formación Profesional desde 2013 a 2020 según la Administración General del Estado para cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas.

El tercer desglose de datos por Comunidades y Ciudades Autónomas se hace en referencia a la inversión en Educación Secundaria y Formación Profesional en el periodo 2013-2020. En la *Figura 28* se representan tales inversiones.

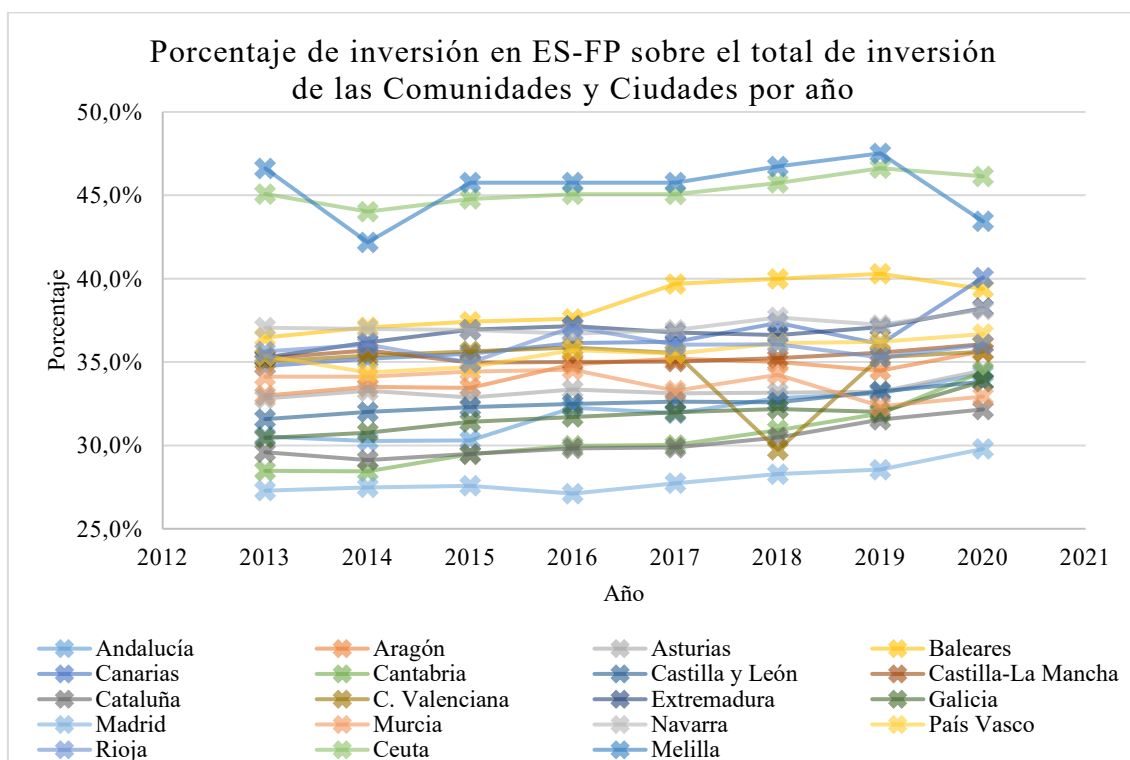
Dado que esta inversión se encuentra contenida en la educación no universitaria, las conclusiones son similares. Si bien ahora, el orden de mayor inversión es Andalucía, Cataluña, C. Valenciana y Madrid, estando estas dos últimas muy próximas, como en el anterior caso. En el otro extremo, de menor a mayor y exceptuando a las Ciudades Autónomas, se tiene el mismo orden: La Rioja, Cantabria, Navarra y Asturias. Todas tienden a un crecimiento en la inversión con cambios de posiciones continuos. Algunos ejemplos son: Aragón supera a Extremadura a partir del 2016 en inversión; Asturias y Cantabria convergen casi en el mismo punto en 2020; Canarias y Castilla La-Mancha tienen prácticamente la misma inversión hasta 2020, pero en ese año Canarias despunta con casi 68.000 mil euros más en inversión.

Figura 28. Inversión en Educación Secundaria y Formación Profesional por año, Comunidad y Ciudad Autónoma



Por otro lado, del mismo modo que anteriormente se tenían términos absolutos y relativos, en la *Figura 29* se muestran los porcentajes que representa la inversión en Educación Secundaria y FP sobre el total de inversión.

Figura 29. Porcentaje de inversión en Educación Secundaria y Formación Profesional sobre el total de inversión en las Comunidades y Ciudades Autónomas por año¹¹



En este desglose se observa que en la parte inferior se encuentran: Madrid, Cantabria y Cataluña. Como se puede apreciar, estos porcentajes no se asemejan a los anteriormente vistos para educación no universitaria, ya que las Comunidades que más invertían eran las que contaban con porcentajes más bajos, mientras que en estas enseñanzas, Comunidades que tienen a priori inversiones moderadas, dedican casi el mismo porcentaje en inversión. Igualmente, hay una alta variabilidad. En la parte alta de la gráfica están las Ciudades Autónomas, cuyo porcentaje de inversión en Educación Secundaria y FP sobre el total es de alrededor de un 45% para ambas. Tras ellas, Comunidades como Canarias, Baleares, Extremadura y Navarra se sitúan sobre el 40%.

Otro aspecto a comentar de esta situación es la tendencia y es que, aunque el valor absoluto aumentase, no tendría por qué aumentar el porcentaje que se le dedica a Educación Secundaria y FP, pero según estos datos se aprecia un aumento en la partida que se dedica a estos niveles educativos, en detrimento de otras enseñanzas.

¹¹ El gráfico está representado con un eje acotado entre 25% y 50%

Por último, se presenta una tabla resumen (*Tabla 10*) en la que se muestran las variaciones porcentuales de inversión en cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas en las enseñanzas de Educación Secundaria y Formación Profesional.

Tabla 10. Porcentaje de inversión por Comunidad y Ciudad Autónoma sobre Educación Secundaria y Formación Profesional

Inversión en ES-FP por comunidad sobre el total anual	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Desviación estándar
Andalucía	5,0%	4,9%	4,9%	5,2%	5,2%	5,3%	5,3%	5,6%	0,24%
Aragón	0,8%	0,8%	0,8%	0,8%	0,8%	0,8%	0,8%	0,8%	0,03%
Asturias	0,6%	0,6%	0,6%	0,6%	0,6%	0,5%	0,5%	0,6%	0,01%
Baleares	0,6%	0,6%	0,7%	0,7%	0,7%	0,8%	0,8%	0,7	0,06%
Canarias	1,2%	1,2%	1,2%	1,2%	1,2%	1,3%	1,2%	1,4%	0,07%
Cantabria	0,3%	0,3%	0,3%	0,4%	0,3%	0,4%	0,4%	0,4%	0,02%
Castilla y León	1,4%	1,4%	1,4%	1,4%	1,4%	1,4%	1,4%	1,5%	0,03%
Castilla-La Mancha	1,2%	1,2%	1,2%	1,2%	1,2%	1,2%	1,2%	1,3%	0,04%
Cataluña	3,8%	3,6%	3,8%	3,9%	3,9%	4,0%	4,1%	4,4%	0,23%
C. Valenciana	3,1%	3,2%	3,2%	3,3%	3,2%	2,7%	3,3%	3,5%	0,19%
Extremadura	0,8%	0,8%	0,8%	0,8%	0,8%	0,8%	0,8%	0,8%	0,02%
Galicia	1,5%	1,5%	1,5%	1,6%	1,6%	1,6%	1,5%	1,6%	0,04%
Madrid	2,9%	2,9%	2,8%	2,8%	2,8%	2,9%	3,0%	3,2%	0,13%
Murcia	1,0%	1,0%	1,0%	1,0%	0,9%	1,0%	0,9%	1,0%	0,02%
Navarra	0,5%	0,5%	0,5%	0,5%	0,5%	0,5%	0,5%	0,5%	0,02%
País Vasco	2,0%	2,0%	2,0%	2,0%	2,0%	2,0%	2,0%	2,0%	0,02%
La Rioja	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%	0,01%
Ceuta	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%	0,00%
Melilla	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%	0,00%

Al igual que ocurría en la inversión total y en la no universitaria, existe gran estabilidad en las inversiones realizadas por las diferentes autonomías a lo largo del tiempo. Andalucía y Cataluña, ambas por incrementos, son las que mayores cambios han tenido, a diferencia de las Ciudades Autónomas, Asturias, Cantabria, Extremadura, Murcia, Navarra, País Vasco y La Rioja, que apenas presentan variación. De nuevo, se repite el patrón anteriormente analizado: las CC. AA con mayor inversión son las que también presentan mayor desviación estándar frente a las del segundo grupo, es decir, menor inversión y menores variaciones porcentuales.

Parámetro 3. Inversión total, en educación no universitaria y en Educación Secundaria-Formación Profesional según las Comunidades y Ciudades Autónomas.

En este parámetro se analizan los datos de inversión en el total de la educación, inversión en educación no universitaria e inversión en Educación Secundaria y FP para todas las Comunidades Autónomas y las Ciudades Autónomas durante el periodo estudiado (2013-2020). El objetivo de este análisis es el de evaluar la evolución y profundizar en el análisis de estas enseñanzas según las distintas autonomías y años. Además, se contrastan las variaciones producidas en las inversiones relacionándolas con el total de inversiones, lo que permitirá esclarecer la tendencia seguida.

Para este análisis se emplean dos tipos de figura, la mayoría de ellas con ejes acotados para mejorar la visualización, en las que se reflejan: 1) inversión en educación total, inversión en educación no universitaria y relación porcentual entre ambas en cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas; 2) inversión en educación total, inversión en Educación Secundaria-Formación Profesional y relación porcentual entre ambas en cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas.

Indicador 1. Inversión según enseñanzas en cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas: estudio individualizado de la inversión y su porcentaje.

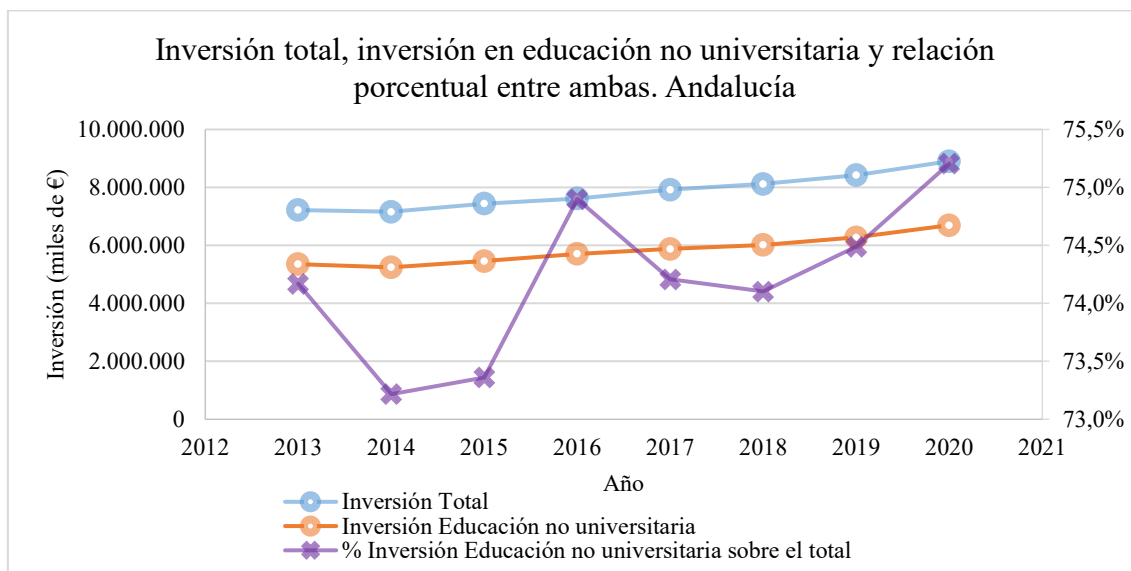
En este indicador se estudian pormenorizadamente las 17 Comunidades Autónomas y 2 Ciudades Autónomas. Se muestran según orden alfabético.

Andalucía

En la *Figura 30* se representa la inversión total en educación, inversión en educación no universitaria y la relación entre ambas para Andalucía. La inversión total tiene una tendencia creciente que parte de 7.218.465 miles de euros en 2013 para seguir aumentando hasta 2020 con un total de 8.903.702 miles de euros. En este primer análisis destaca 2014 que, al igual que ocurría a nivel general, presenta un descenso de 56.688,4 miles de euros. La inversión en educación no universitaria mantiene la misma tendencia de crecimiento y recesión a lo largo de los años. En cuanto al porcentaje de inversión en educación no universitaria sobre el total, se aprecia que en 2013 (74,2%) existen valores mayores que en los siguientes dos años (73,2% y 73,4%, respectivamente) y no será hasta el año 2016 (74,9%) cuando serán superados los valores del año de partida, llegando incluso a alcanzar el segundo máximo en ese año. En 2017 (74,2%) comienza una

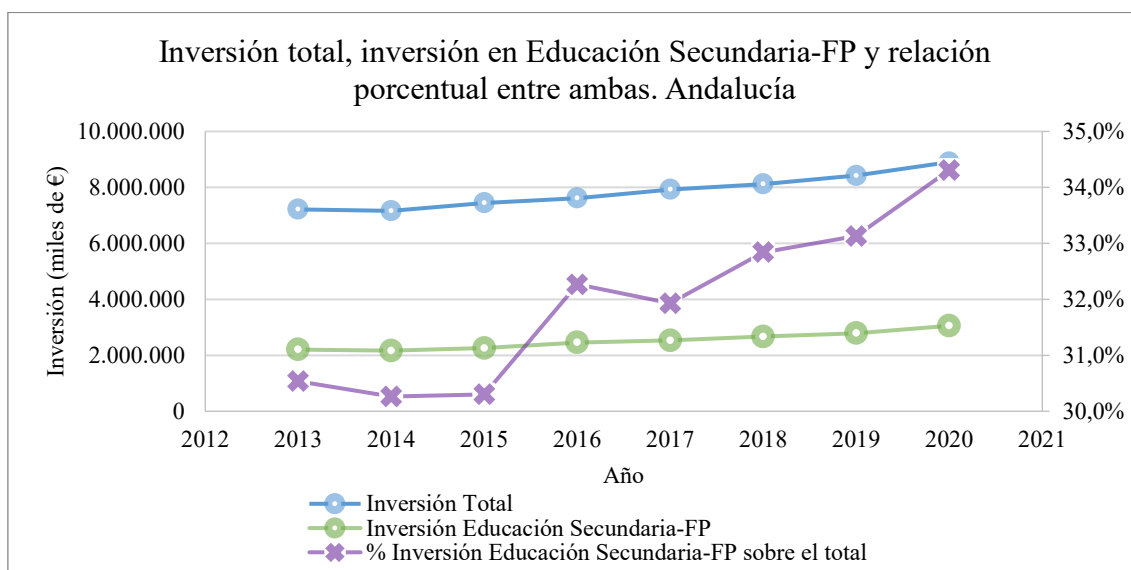
disminución que terminará en 2018 (74,1%), aumentando en 2019 (74,5%). En 2020 alcanzar el mayor porcentaje de inversión en educación no universitaria sobre el total con un valor del 75,2%.

Figura 30. Inversión total, inversión en educación no universitaria y relación porcentual entre ambas en Andalucía



La Educación Secundaria y la FP, representadas en la *Figura 31*, no son ajenas al desarrollo de inversión en estos ocho años.

Figura 31. Inversión total, inversión en Educación Secundaria-FP y relación porcentual entre ambas en Andalucía



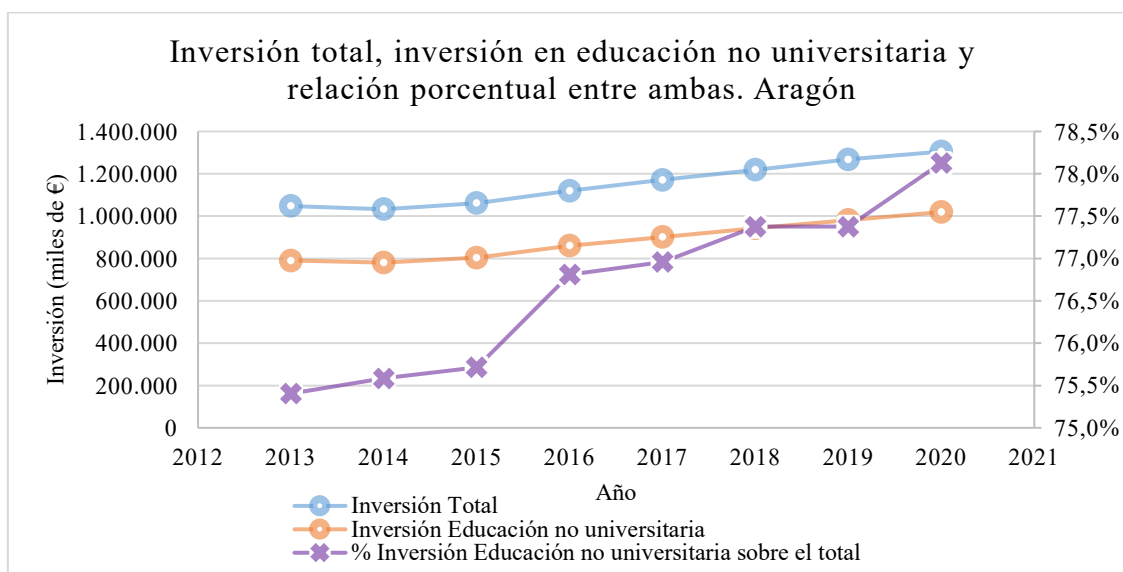
En 2013 parte de 2.204.287 miles de euros y tiene un crecimiento hasta los 3.054.715 miles de euros con respecto a lo invertido en el último año de estudio. En cuanto a los porcentajes, se localiza un patrón diferente que en la educación no universitaria. Los años

2014 y 2015 son en los que menos porcentaje se invierte en Educación Secundaria y Formación Profesional (30,3%). El año 2017 sufre una disminución en cuanto al anterior (32,3% vs. 31,9%). En el año 2018 tiene un crecimiento importante con respecto a 2017 y se aproxima a los valores de 2019. La cota mayor de porcentaje es lograda en 2020 (34,3%).

Aragón

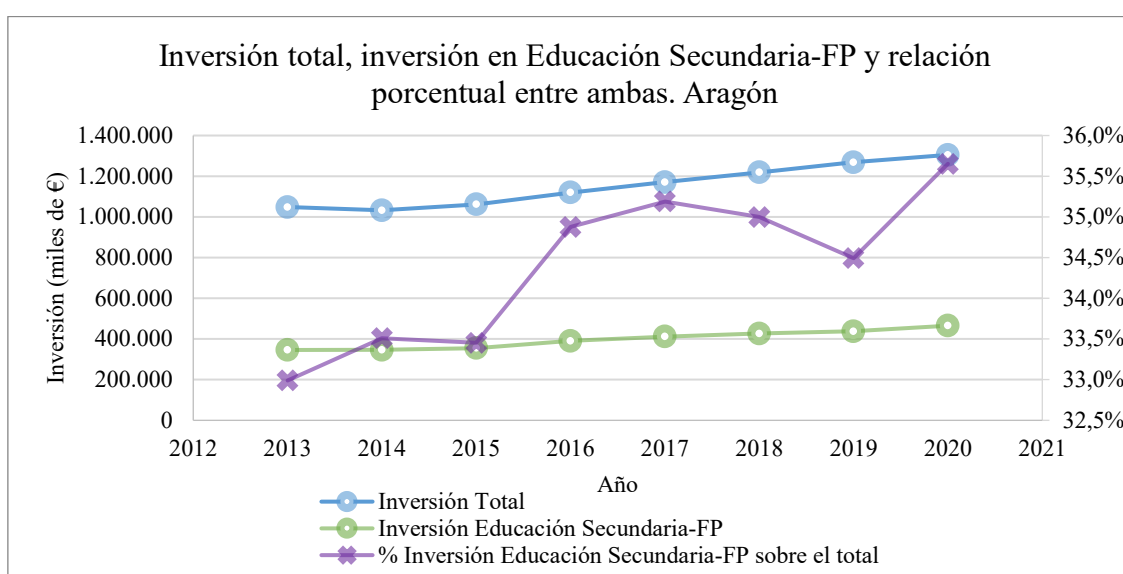
En las *Figura 32* y *Figura 33* se representa los elementos estudiados. La inversión total en Aragón tiene una tendencia creciente que parte de 1.048.319,4 miles de euros (2013) y sigue aumentando hasta los 1.304.829 miles de euros (2020). El año que destaca por su descenso es 2014 que, al igual que ocurría a nivel general, presenta una disminución de 15.753,8 miles de euros con respecto al año anterior y 28.840,4 miles de euros teniendo como referencia el año 2015. En la educación no universitaria la inversión se desarrolla de igual manera que en el resto, registrando el mayor descenso también en 2014, con un dato de 780.456,2 miles de euros. En cambio, el porcentaje de inversión mantiene una tendencia creciente en todos los años, es decir, a pesar de que haya una disminución en la inversión total y en no universitaria, la relación inversión total/no universitaria no se ve resentida, más bien lo contrario, presenta un crecimiento de 0,2% con respecto al 2013. En 2016 se produce un incremento sustancial de la relación que seguirá mejorándose en los dos años siguiente. Los años 2018 y 2019 presentan la misma tasa de inversión (77,4%), a pesar de que la inversión expresada en miles de euros fuese mayor en el último, por tanto, en 2019 la educación no universitaria no tuvo un incremento porcentual ajustado a la inversión total. Interpretación inversa se tiene en 2020 cuando se alcanza el máximo (78,1%), reduciéndose la relación de la inversión total con la educación no universitaria.

Figura 32. Inversión total, inversión en educación no universitaria y relación porcentual entre ambas en Aragón



En cuanto a la Educación Secundaria y la Formación Profesional, el valor menor se localiza en el año de partida con un total de 345.836 miles de euros, aumentando a lo largo de los años. En esta Comunidad no se observa el descenso en el año 2014, pudiendo afirmar que, una vez contrastados los porcentajes de inversión, en el año 2014 la Educación Secundaria y la Formación Profesional encontraron un soporte económico importante. En el año 2017 se aprecia un aumento significativo del porcentaje, alcanzando un 35,2%, valor que solo es superado en 2020 con un 35,7%.

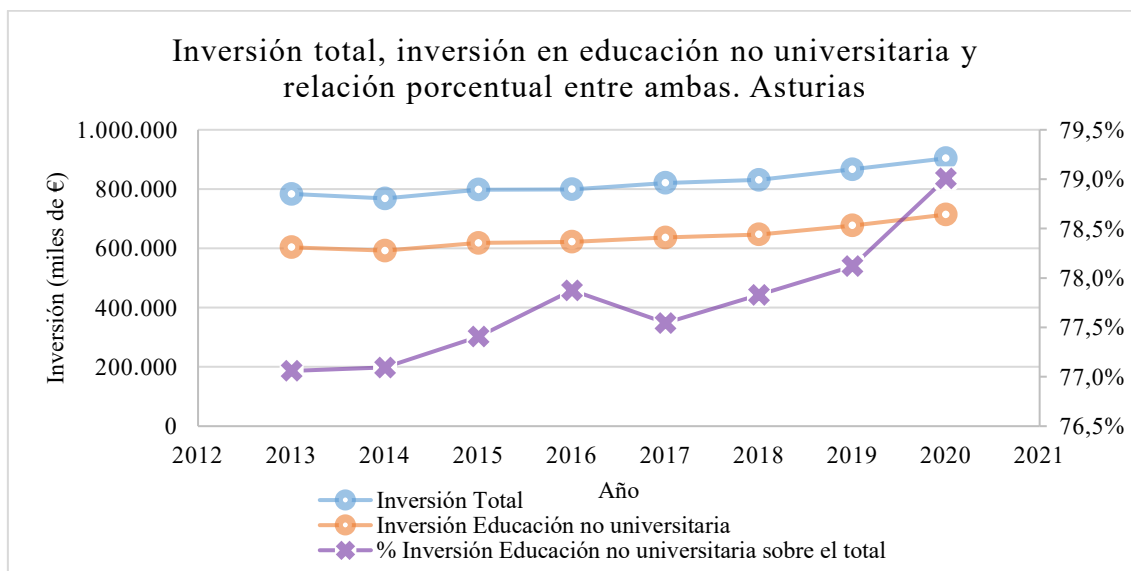
Figura 33. Inversión total, inversión en Educación Secundaria-FP y relación porcentual entre ambas en Aragón



Asturias

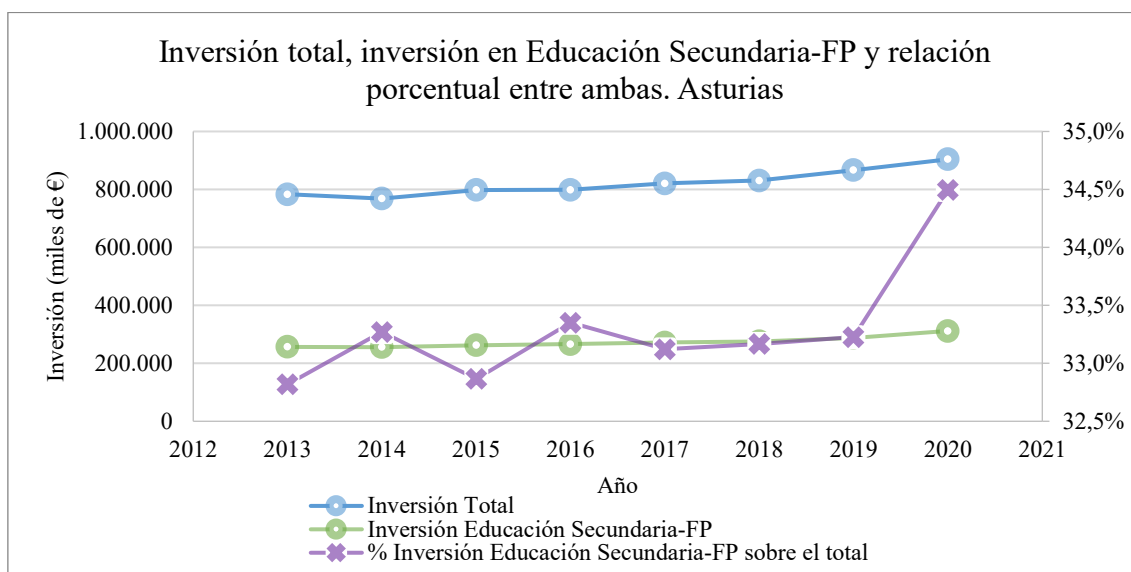
Para Asturias, en la *Figura 34* se representan los valores de educación no universitaria y en la *Figura 35* los de Educación Secundaria y FP.

Figura 34. Inversión total, inversión en educación no universitaria y relación porcentual entre ambas en Asturias



La inversión total en la Comunidad asturiana presenta el crecimiento observado anteriormente (crecimiento generalizado a excepción de 2014). Su inversión se sitúa entre las Comunidades que menos cuantía dedican a la educación en términos generales. En base a los valores expresados en miles de euros, oscila entre 768.387 y 903.874 miles de euros. En cuanto a la educación no universitaria, la tendencia de crecimiento y descenso en inversión sigue el mismo esquema, aumento en todos los años a excepción del 2014. El porcentaje de inversión registra los mismos valores en los años 2013 y 2014 (77,1%), aumenta en 2015 y 2016 (77,9%) y vuelve a descender hasta 77,5% en 2017. A partir de 2018 comenzará su incremento para alcanzar en 2019 un valor de 78,1% y 2020 un 79%, el mayor de todos los años.

Figura 35. Inversión total, inversión en Educación Secundaria-FP y relación porcentual entre ambas en Asturias

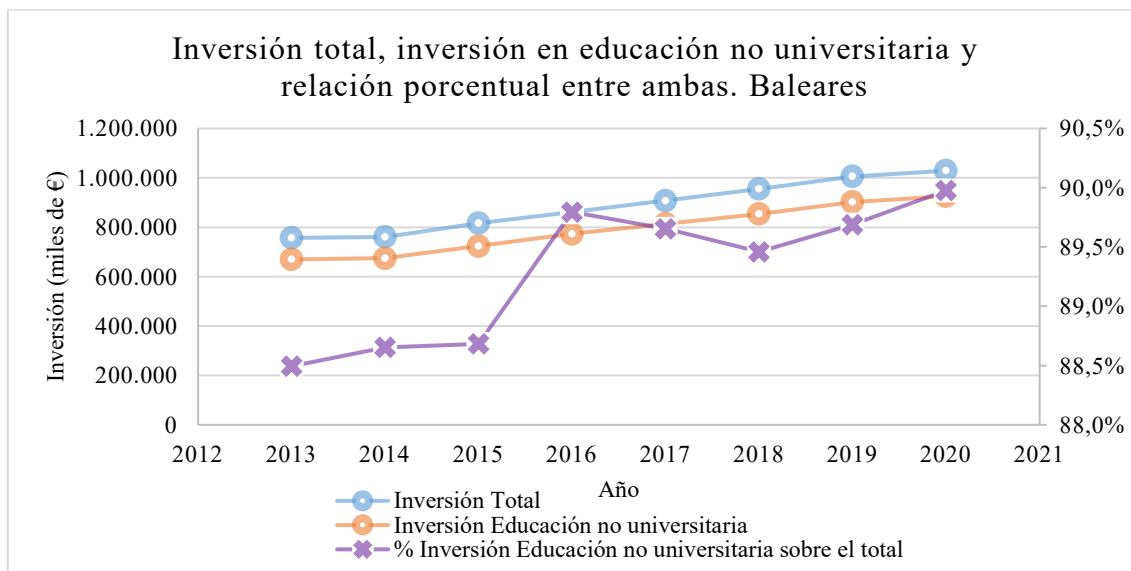


Mismas conclusiones para la inversión en Educación Secundaria y Formación Profesional, en la que crecimiento es sostenido en todos los años salvo en 2014. En cuanto al porcentaje de inversión en Educación Secundaria y FP se puede observar cierta inestabilidad entre 2013 y 2016, seguida por una mayor estabilidad en los siguientes años, alcanzando en 2020 el máximo con un incremento de un 1,3%. Como apreciaciones generales, cabe destacar que en 2020 es cuando mayor porcentaje en inversión no universitaria se registra, al igual que en Educación Secundaria-FP y que ambos porcentajes han ido aumentando con el paso de los años, lo que implica que la mayoría del incremento en inversión en educación no universitaria está destinado a Educación Secundaria-FP.

Baleares

La inversión educativa total en esta Comunidad Autónoma (Figura 36) presenta un crecimiento importante desde 2013 a 2020, no localizándose años en los que se invierta menos que el anterior. En el primer año de análisis, los datos están cifrados en 756.944 miles de euros y en 2020 en 1.028.903 miles de euros, existiendo un crecimiento de 271.959 miles de euros a lo largo del tiempo. Este incremento sostenido ha ayudado a esta Comunidad a que, a partir del 2015, no se encuentre entre las cuatro que menos invierten en educación según el total de inversión.

Figura 36. Inversión total, inversión en educación no universitaria y relación porcentual entre ambas en Baleares

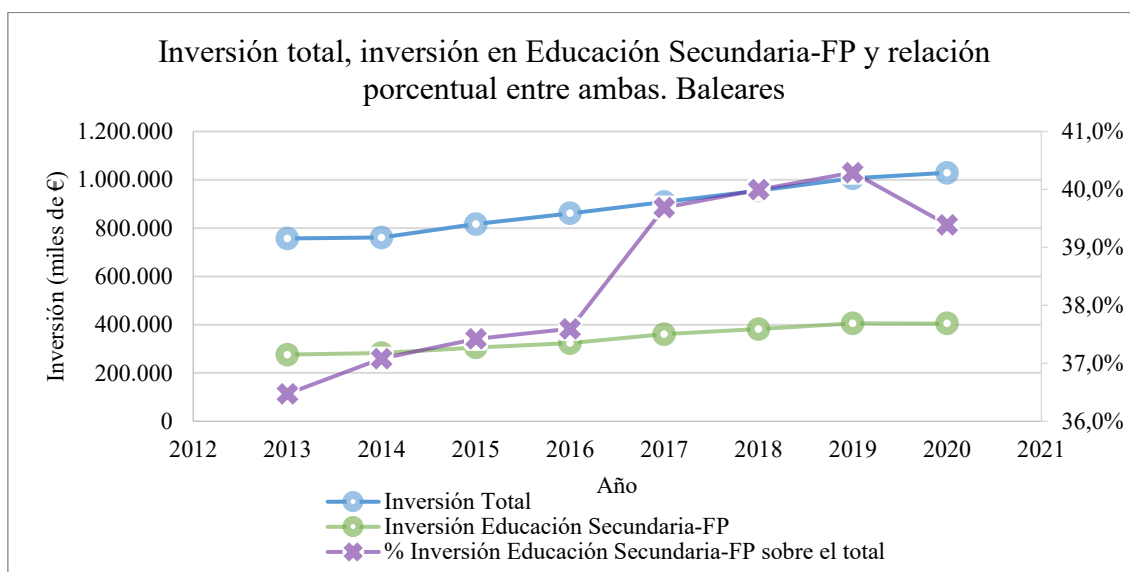


La inversión educativa no universitaria ha seguido este crecimiento lineal con cifras de partida de 669.853 miles de euros y de fin de 925.773 miles de euros. Con respecto a los porcentajes, es llamativo que una gran parte de los mismos se dedican a las enseñanzas no universitarias, concretamente los años que mayor porcentaje presenta son 2016 (89,8%) y 2020 (90%). Si este último porcentaje se traduce en cifras de miles de euros, la diferencia entre la total y la no universitaria es de 103.130 miles de euros que estarían destinados para el resto de las enseñanzas.

En la Educación Secundaria y Formación Profesional (*Figura 37*) se mantiene la tónica de crecimiento de las inversiones analizadas previamente. Sin embargo, a pesar de que el crecimiento es significativo desde 2013 (276.083 miles de euros) hasta 2019 (405.372 miles de euros), en 2020 la inversión no aumenta y es ligeramente menor.

Los porcentajes en relación a la inversión total están cifrados en un rango de 36,5% y 40,3% en 2019, crecimiento que destaca especialmente en los años (2017-2019). A diferencia de los porcentajes de la educación no universitaria, en estos se ha mantenido el incremento anual entre 2013-2019, pero es la primera Comunidad estudiada en la que el porcentaje de inversión en Educación Secundaria-FP con respecto al total disminuye en 2020.

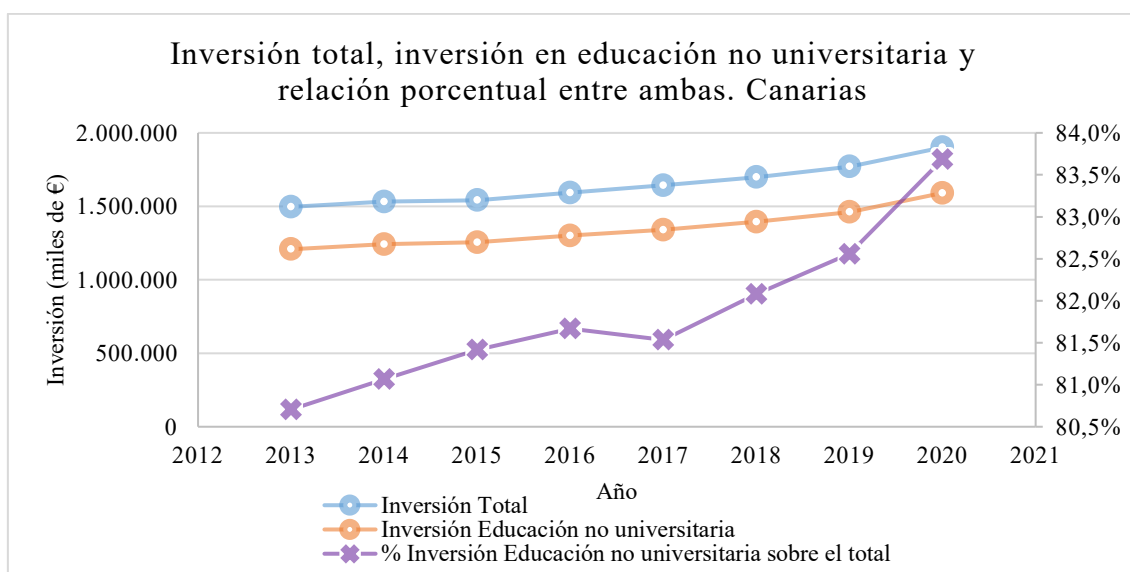
Figura 37. Inversión total, inversión en Educación Secundaria-FP y relación porcentual entre ambas en Baleares



Canarias

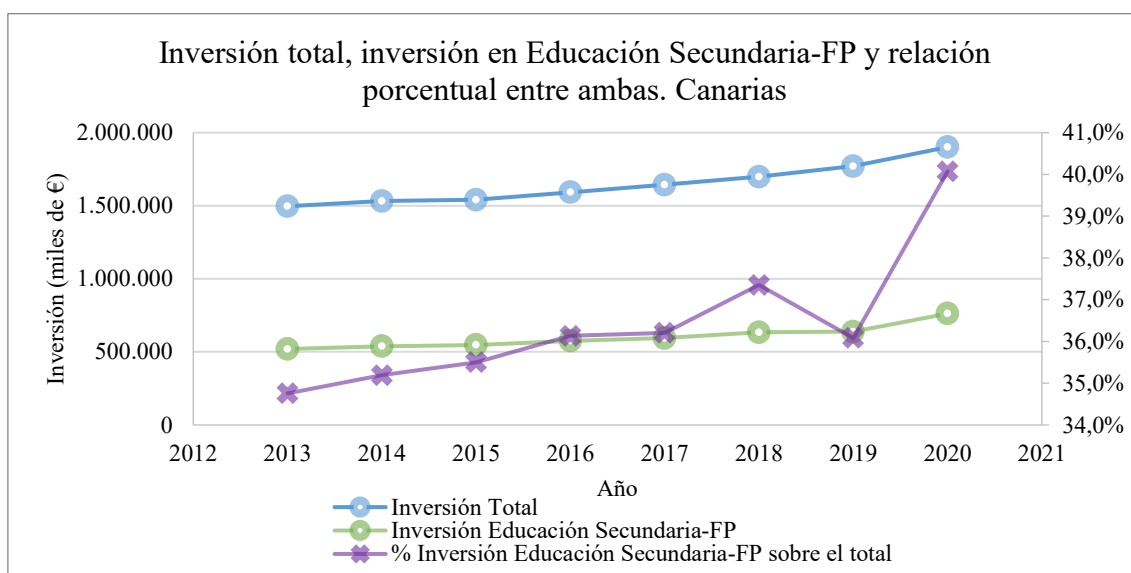
La inversión educativa total y en educación no universitaria presentan un crecimiento paulatino al igual que el porcentaje de la segunda sobre la primera, aunque en 2017 presenta una bajada del 0,20%. El crecimiento de la inversión total es de 404.690,3 miles de euros entre el primer y el último curso estudiado. En el caso de la no universitaria esa diferencia es de 383.211,5 miles de euros. En 2014 no se observa la disminución de inversión que en otras CC. AA se ha localizado.

Figura 38. Inversión total, inversión en educación no universitaria y relación porcentual entre ambas en Canarias



En la Educación Secundaria y Formación Profesional (ES-FP) se mantiene la tendencia de crecimiento lineal, igual que en las otras dos inversiones. En relación al porcentaje de ES-FP sobre el total, se puede observar que el porcentaje mayor se alcanza en 2020 (40,1%).

Figura 39. Inversión total, inversión en Educación Secundaria-FP y relación porcentual entre ambas en Canarias



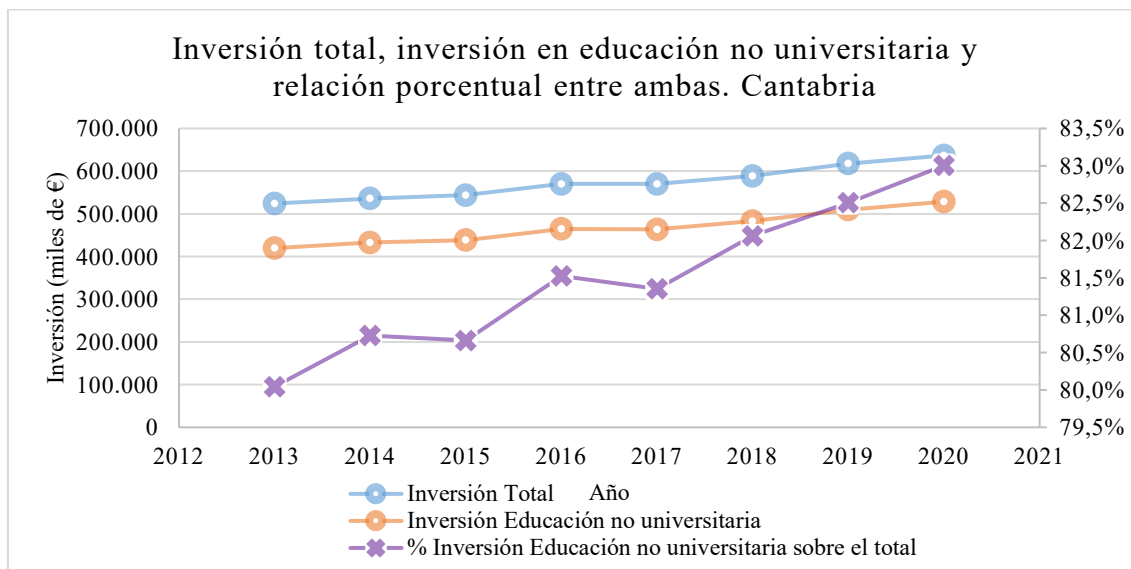
Cantabria

En Cantabria el crecimiento no sufre descensos en los cuatro primeros años de estudio. En cambio, en el año 2017 hay una disminución de la inversión total pasando de 570.031 a 569.907 miles de euros. En los dos últimos años continúa su crecimiento, alcanzando en 2020 un total de 636.823 miles de euros.

En educación no universitaria ocurre lo mismo, hay un descenso de 1.086 miles de euros en el año 2017 frente al 2016. En el 2018 la inversión se recupera con valores de 483.132 miles de euros que aumentarán hasta los 528.587 miles de euros en 2020, cifra máxima localizada para esta Comunidad. Por el contrario, las menores inversiones se ubican en el año 2013 para ambas.

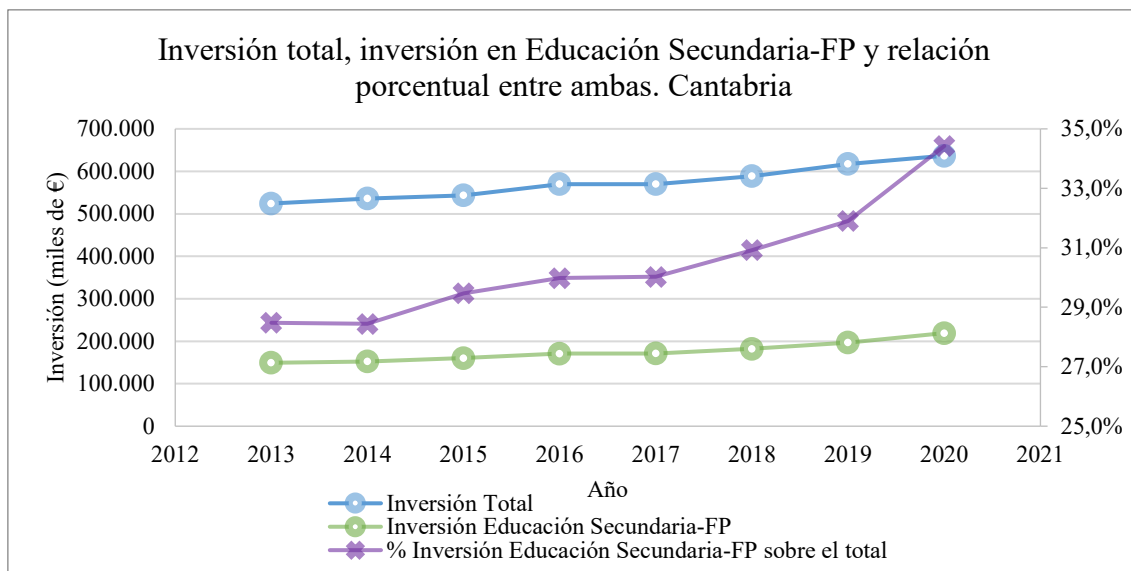
En relación a los porcentajes, estas variaciones también son visibles. En 2017 el decrecimiento es de 0,10%. Los valores máximos se sitúan en 2020 con una tasa de inversión en la educación no universitaria de 83%.

Figura 40. Inversión total, inversión en educación no universitaria y relación porcentual en Cantabria



Por su parte, la inversión en ES-FP es ajena a las variaciones; aumenta su cuantía hasta llegar en 2020 a la cantidad de 219.214 miles de euros. En cambio, el porcentaje tiene un decrecimiento en 2014 y en 2017 no presenta crecimiento, manteniéndose la tasa del año anterior. La cota máxima se sitúa en 2020 (34,4%).

Figura 41. Inversión total, inversión en Educación Secundaria-FP y relación porcentual entre ambas en Cantabria

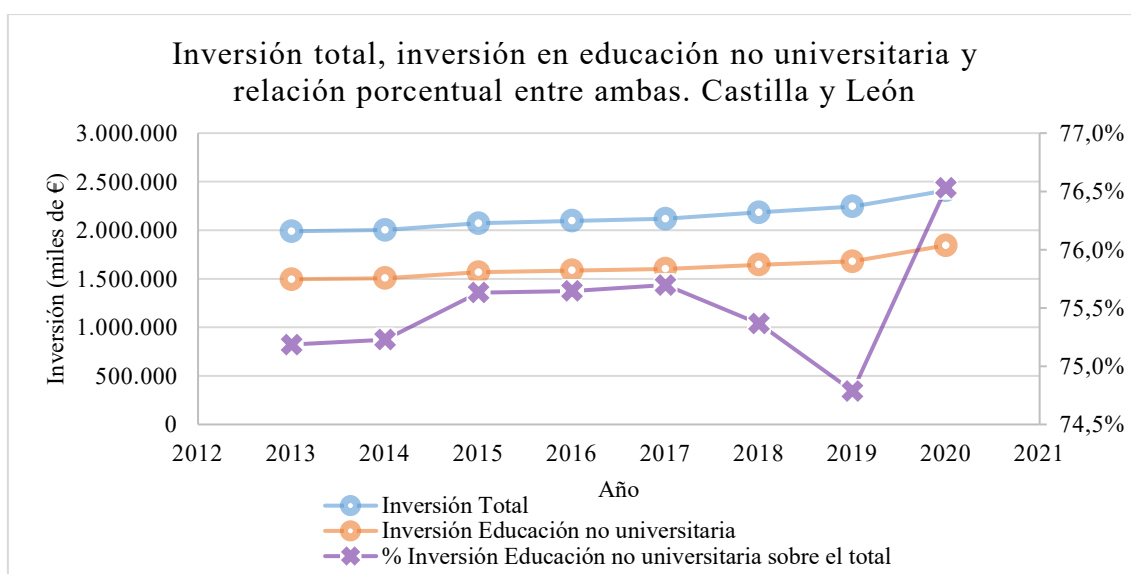


Castilla y León

La inversión en el total de las enseñanzas y en las no universitarias tienen un crecimiento al alza a lo largo de estos años, registrándose la menor inversión en 2013 y la mayor en

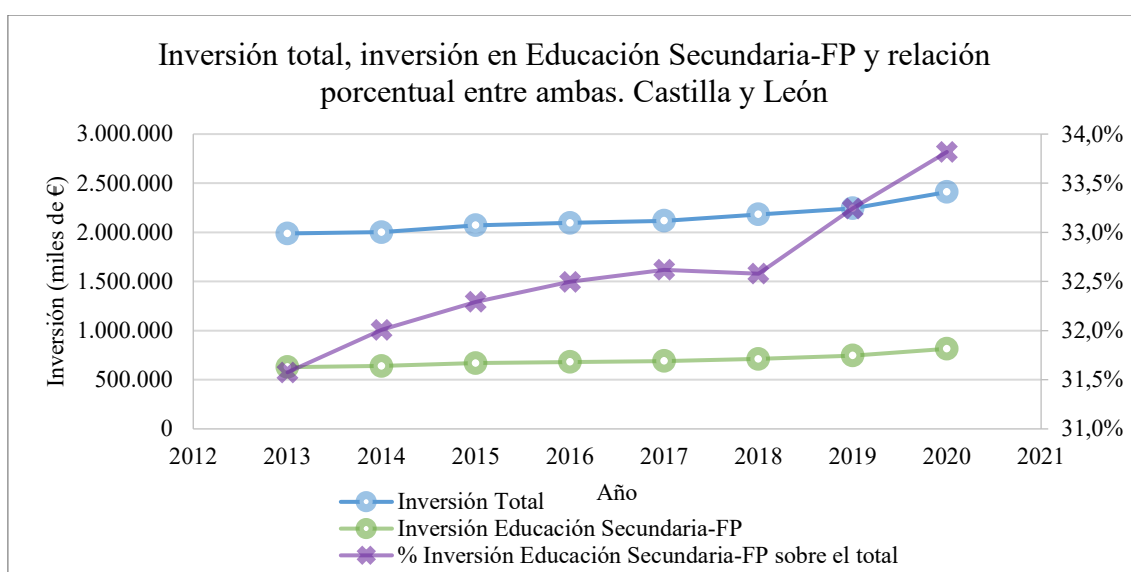
2020. La relación porcentual entre ambas tiene diversas depresiones que merecen ser destacadas. En los años 2013 y 2014 existe estabilidad en los porcentajes (75,2%). Igual ocurre en 2015 y 2016 (75,6%). En 2017 hay un leve crecimiento (0,10%), pero en 2018 el porcentaje de las enseñanzas no universitarias sufre un descenso importante que no frenará hasta 2019; se registra la menor cifra de los ocho años (74,8%). En 2020 crece hasta 76,5%, situándose en la mayor cifra de todas.

Figura 42. Inversión total, inversión en educación no universitaria y relación porcentual entre ambas en Castilla y León



La inversión en ES-FP también evoluciona (aumenta de 628.031 a 814.981 miles de euros en ocho años), al igual que el porcentaje sobre el total (aumenta de 31,6% a 33,8%).

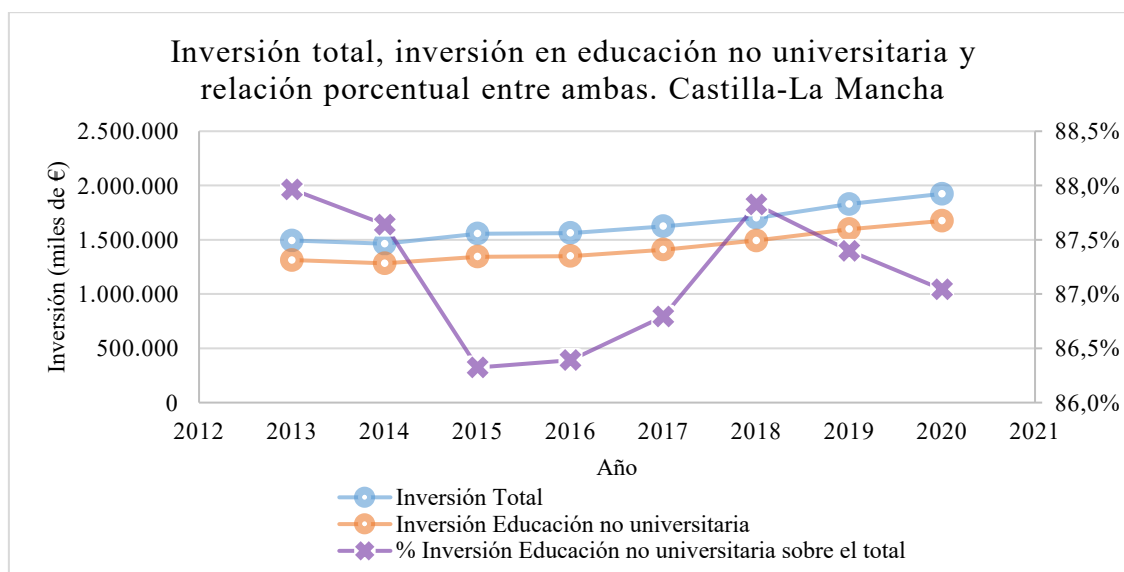
Figura 43. Inversión total, inversión en Educación Secundaria-FP y relación porcentual entre ambas en Castilla y León



Castilla-La Mancha

En Castilla-La Mancha la inversión total en educación sufre un descenso en el año 2014, concretamente disminuye de 1.492.290 a 1.463.865 miles de euros. Posteriormente, comienza a crecer paulatinamente, registrando la mayor cuantía en 2020 con un total de 1.923.473 miles de euros.

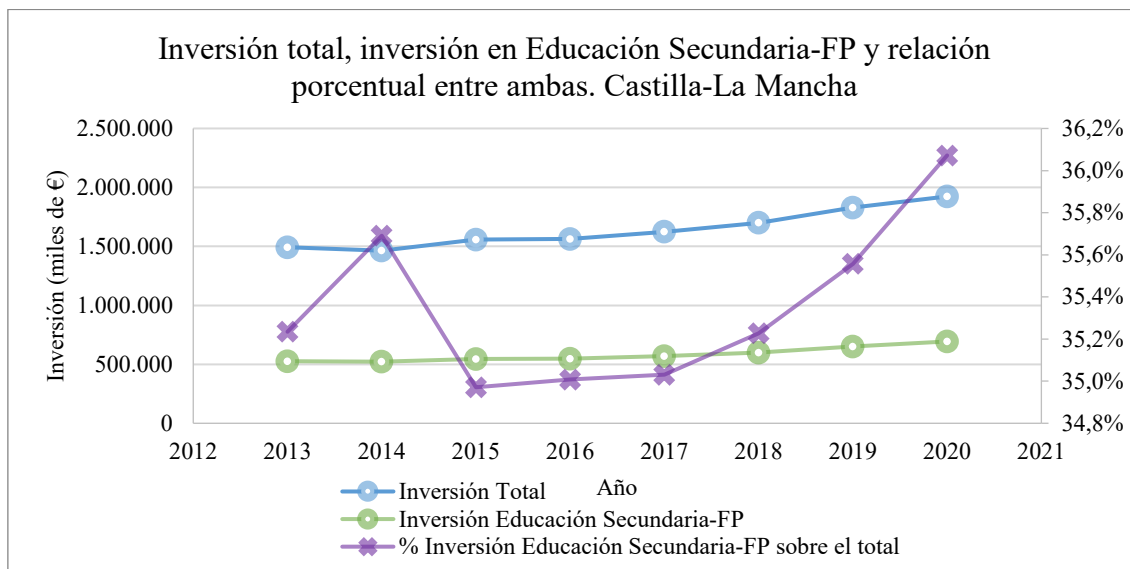
Figura 44. Inversión total, inversión en educación no universitaria y relación porcentual entre ambas en Castilla-La Mancha



En la educación no universitaria sucede el mismo efecto y es 2014 cuando hay menos inversión (1.282.936 miles de euros). Por el contrario, es 2020 en el que mayor inversión existe (1.674.244 miles de euros). El porcentaje entre ambas, parte en 2013 con un valor alto (88%) que pronto va a padecer una disminución generalizada, no se vuelve a alcanzar esta cifra en el resto de años. Estas disminuciones llegan hasta el valor mínimo de 86,3% en 2015. A partir de 2016 intenta a crecer, pero en los dos últimos años vuelve a registrar caídas, finalizando en 2020 con un porcentaje de 87%. La diferencia entre la mayor y menor cifra no es excesivamente alta (88% y 86,3%), pero si la variabilidad en los ocho años.

En relación a la inversión en Educación Secundaria y Formación Profesional, esta sigue los pasos de la no universitaria, es decir, 2014 es el año en el que menos inversión se realiza. A pesar de este momento, el resto sigue una tendencia creciente que oscila entre los 525.810,6 y 693.835,4 miles de euros.

Figura 45. Inversión total, inversión en Educación Secundaria-FP y relación porcentual entre ambas en Castilla-La Mancha



El porcentaje es desigual durante el periodo estudiado. Arranca en 2013 con un 35,2%, crece en 2014 a 35,7% pero después en el 2015 tiene una caída que se mantiene en el 2016 y 2017 (35%), valor que resulta inferior al resto de los años. En 2018 comienza la recuperación con un valor porcentual igual al de inicio del periodo y que crecerá en 2019 a un 35,6% y en 2020 hasta 36,1%. El porcentaje de inversión entre las no universitarias y la ES-FP también sigue ese desarrollo desigual, como se ha indicado, en ambos casos existe bastante diversidad, siendo el único punto en común que en 2015 se da el valor más bajo para ambas con respecto al total.

Cataluña

En esta región el crecimiento en las inversiones estudiadas presenta un crecimiento paulatino a excepción de año 2014. Veamos en detalle las cifras de partida, las menores y las de finalización: a) inversión total en miles de euros: 5.712.740,2 (2013) - 5.545.939 (2014) - 7.474.818,7 (2020); b) inversión en educación no universitaria en miles de euros: 4.269.446,1 (2013) - 4.154.660 (2014) - 5.858.951,1 (2020); c) inversión en ES-FP en miles de euros: 1.690.913,7 (2013) - 1.615.085,2 (2014) - 2.403.903,9 (2020).

El porcentaje de inversión no universitaria con respecto al total presenta un crecimiento lineal. El porcentaje máximo es alcanzado en 2020 con un total de 78,4%. En cambio, en las enseñanzas de Secundaria-FP el descenso del 2014 se vislumbra en esta secuencia, disminuyendo de 2013 a 2014 en 0,5% (valor más bajo). A partir de 2015 comienza a crecer, aunque no será hasta el año 2016 cuando se recupere el valor inicial. El porcentaje

más alto corresponde a 32,2% y se ubica en 2020. En este sentido, se puede observar que, aunque en Cataluña no se invierte un porcentaje muy alto en las enseñanzas no universitarias o en ES-FP, al tener cuantías de inversión altas, el valor es mayor a otras CC. AA que tienen porcentajes más altos, aunque su porcentaje sea inferior.

En las figuras siguientes se muestra lo descrito.

Figura 46. Inversión total, inversión en educación no universitaria y relación porcentual en Cataluña

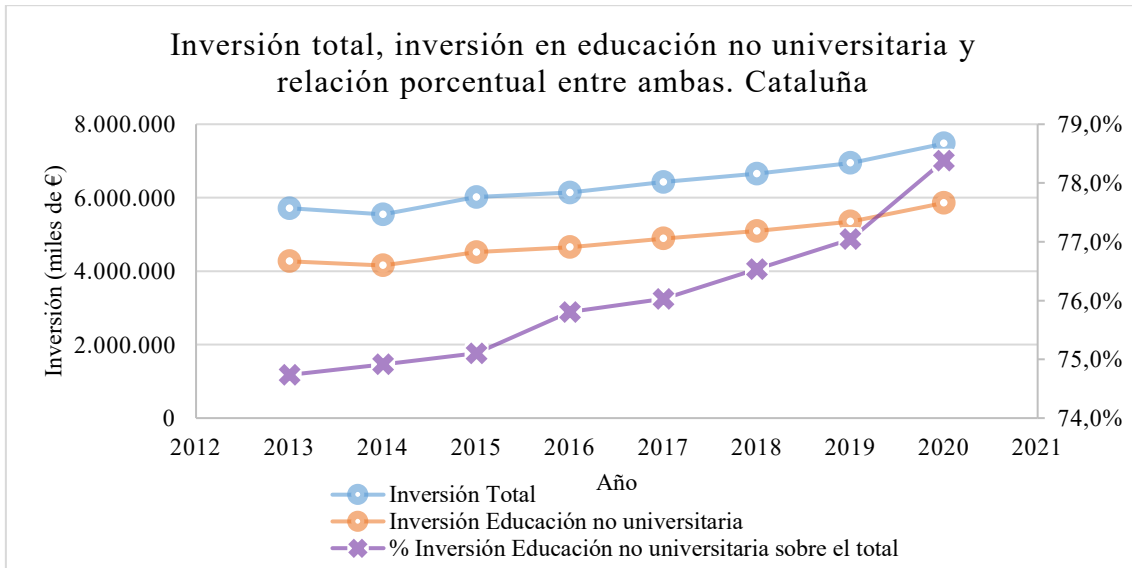
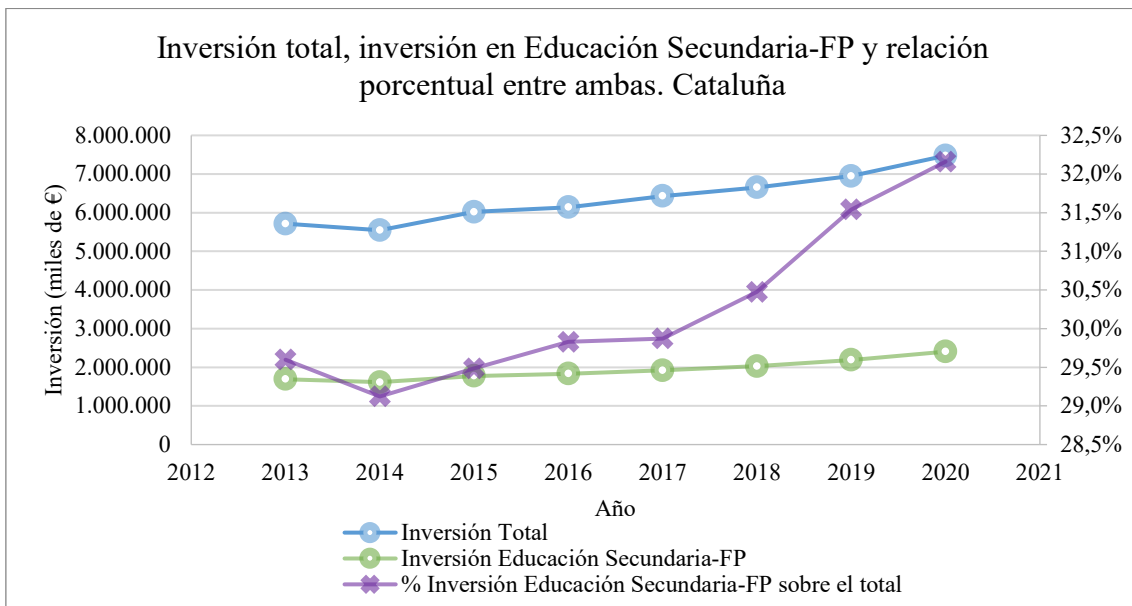


Figura 47. Inversión total, inversión en Educación Secundaria-FP y relación porcentual entre ambas en Cataluña



Comunidad Valenciana

La inversión total y la inversión no universitaria tienen un crecimiento continuo. En cambio, la Educación Secundaria y la FP registran un descenso de 199.909 miles de euros en 2018. En 2019 la inversión se recupera y en 2020 alcanza su valor máximo (1.833.886,4 miles de euros). La inversión en esta Comunidad es alta durante todos los años, presentando valores mínimos de 3.970.804,8 en la inversión total, 2.971.911,7 en la no universitaria (2013) y 1.384.072,8 en la ES-FP (2018). En cuanto a los máximos se localizan todos en el 2020 y las cuantías son 5.149.166 miles de euros, 3.973.316,5 miles de euros y 1.833.886,4 miles de euros para el total, educación no universitaria y ES-FP.

Los porcentajes de educación no universitaria de acuerdo al total son variables. Parten en 2013 con un 74,8%, crecen en 2014 (75,9%) y siguen haciéndolo a razón de 0,1% en los dos siguientes años. Se estancan en 2017 y comienzan una disminución en los años 2018 y 2019. En 2020 vuelve a crecer hasta 77,2%, la mayor cifra de los ocho años. El porcentaje de Educación Secundaria y Formación Profesional crece en los cuatro primeros años, pero a partir del 2017 disminuye, alcanzándose su cifra más baja en 2018 con un 29,7%, porcentaje no registrado hasta el momento. En 2019 tiene un leve crecimiento que, a pesar del esfuerzo, es menor que 4 de los ocho años estudiados. En 2020 también crece, pero no llega a alcanzarse el porcentaje máximo del 2016.

En las *Figuras 48 y 49* se muestra lo descrito.

Figura 48. Inversión total, inversión en educación no universitaria y relación porcentual entre ambas en la Comunidad Valenciana

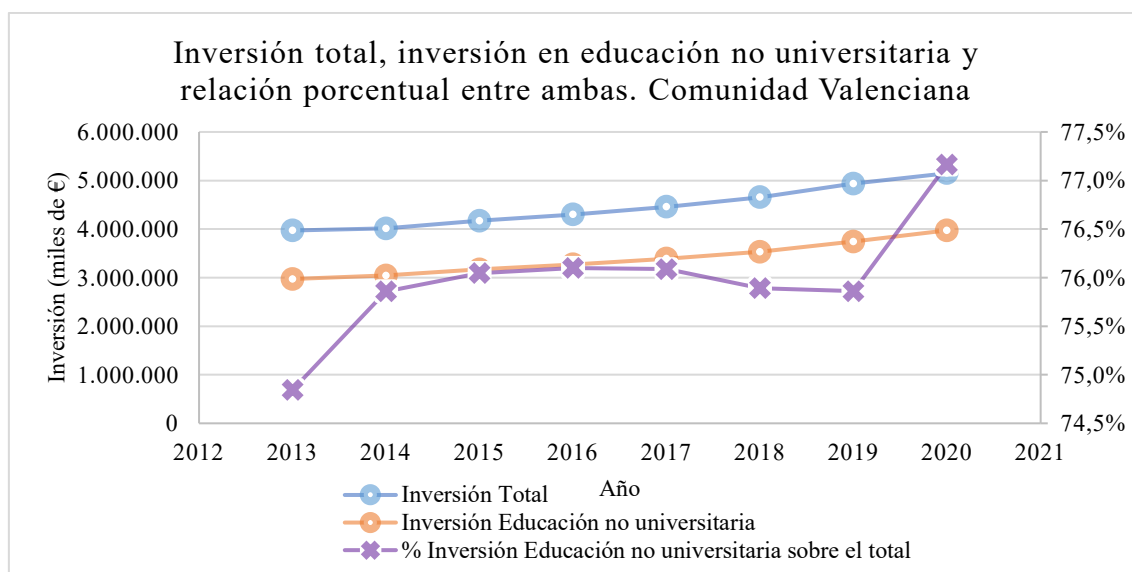
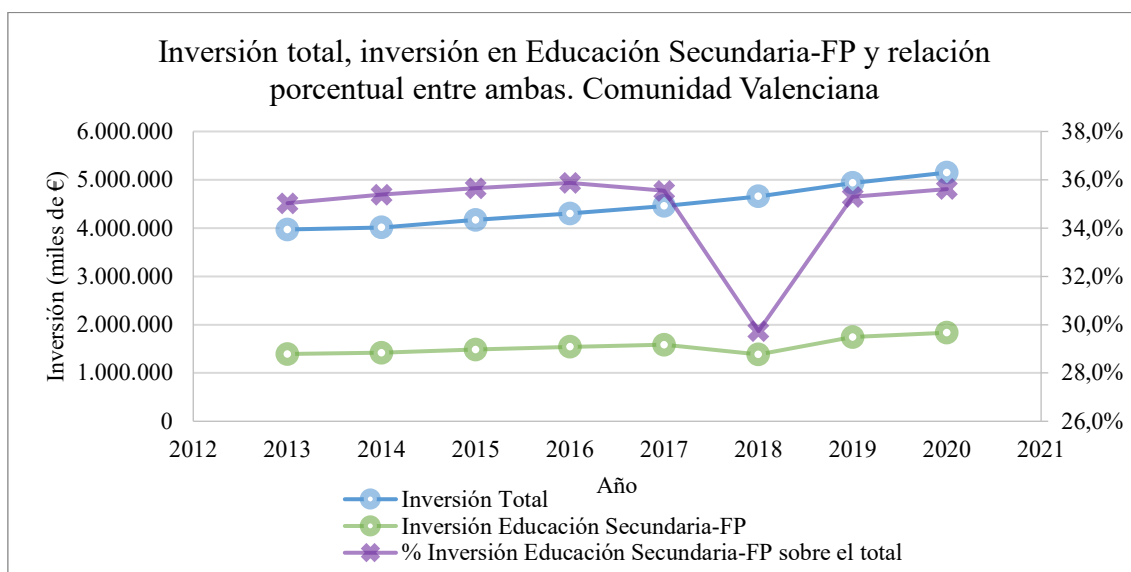


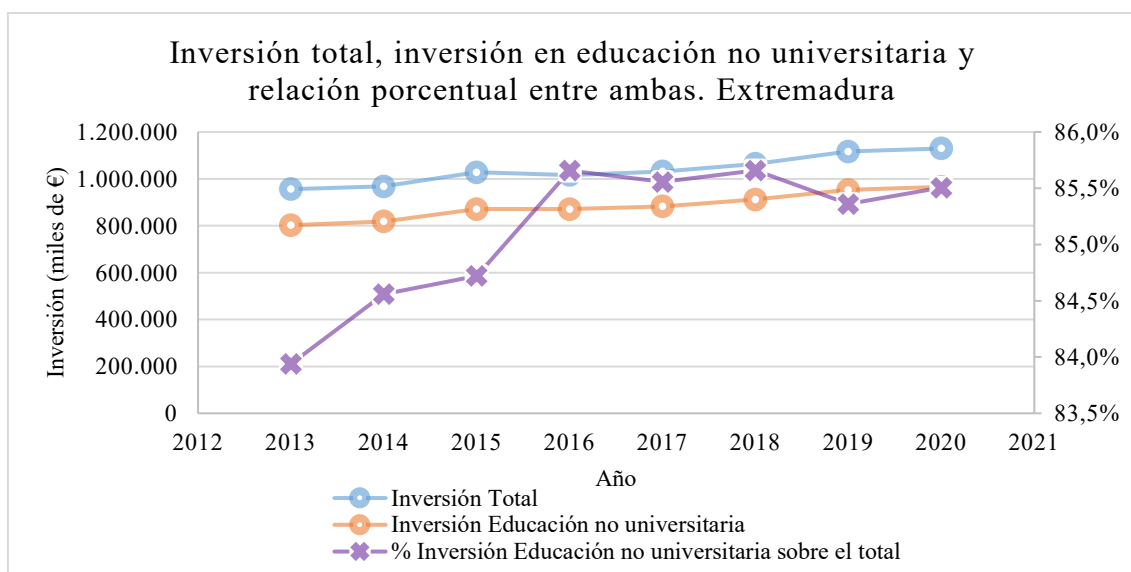
Figura 49. Inversión total, inversión en Educación Secundaria-FP y relación porcentual entre ambas en la Comunidad Valenciana



Extremadura

La inversión total en educación en esta región presenta un crecimiento en los tres primeros años que se ve frenada por una disminución en 2016. Una vez superada, en 2017 continúa su crecimiento hasta el año 2020, cuando alcanza su máximo en inversión con 1.129.411 miles de euros. En cuanto a la educación no universitaria ocurre lo mismo, en 2016 presenta un menor valor que en el año anterior, concretamente de 443 miles de euros. La cota mayor se alcanza en 2020 con una inversión de 965.694 miles de euros.

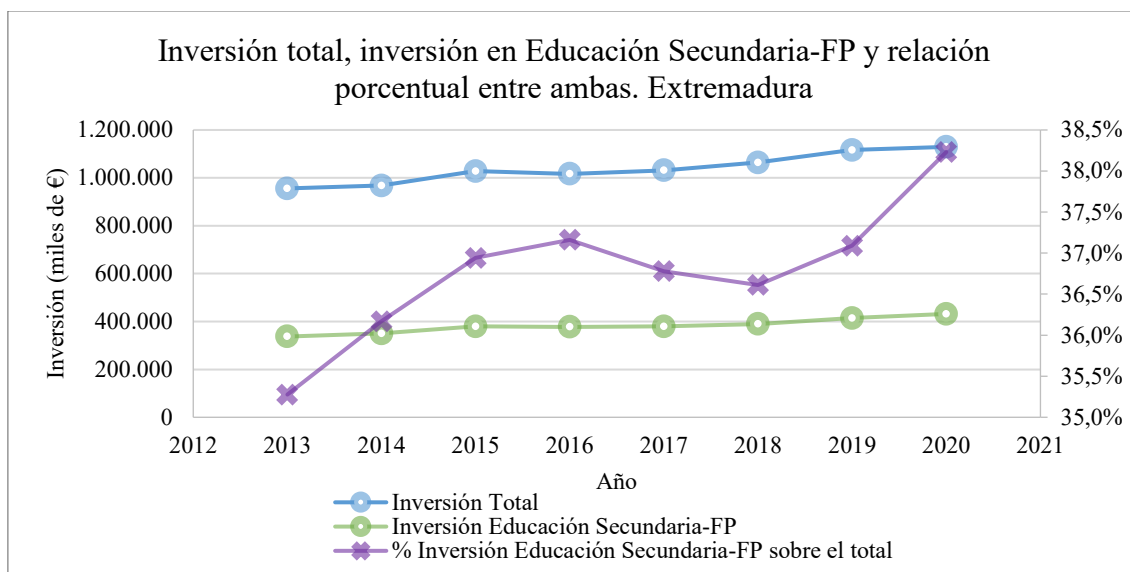
Figura 50. Inversión total, inversión en educación no universitaria y relación porcentual entre ambas en Extremadura



El porcentaje de inversión tiene un crecimiento paulatino hasta el año 2016, en 2017 disminuye en un 0,10%, pero en 2018 crece, volviendo a los valores de 2016. A pesar de ello, en 2019 baja en 0,30%. Considerando este último dato se puede observar que no existe correlación entre las cifras expresadas en miles de euros y una mayor inversión en las enseñanzas no universitarias, puesto que en 2019 la cifra aumenta, pero no el porcentaje, que más bien disminuye a valores anteriores al año 2016.

En las enseñanzas de Educación Secundaria y de Formación Profesional se aprecia de nuevo un descenso en el año 2016. En 2017 mejora la inversión, pero no se logra alcanzar el valor de 2015 por una diferencia de 74,3 miles de euros, por lo que hay que esperar hasta 2018 para encontrar de nuevo un crecimiento significativo. En cuanto a los porcentajes de inversión, la tasa menor se localiza en 2013. A partir del mismo existe un crecimiento que será frenado en 2017. En 2019 comienza a recuperarse, pero seguirá siendo inferior al de 2016, que finalmente es superado en 2020 (alcanza un 38,2%).

Figura 51. Inversión total, inversión en Educación Secundaria-FP y relación porcentual entre ambas en Extremadura.



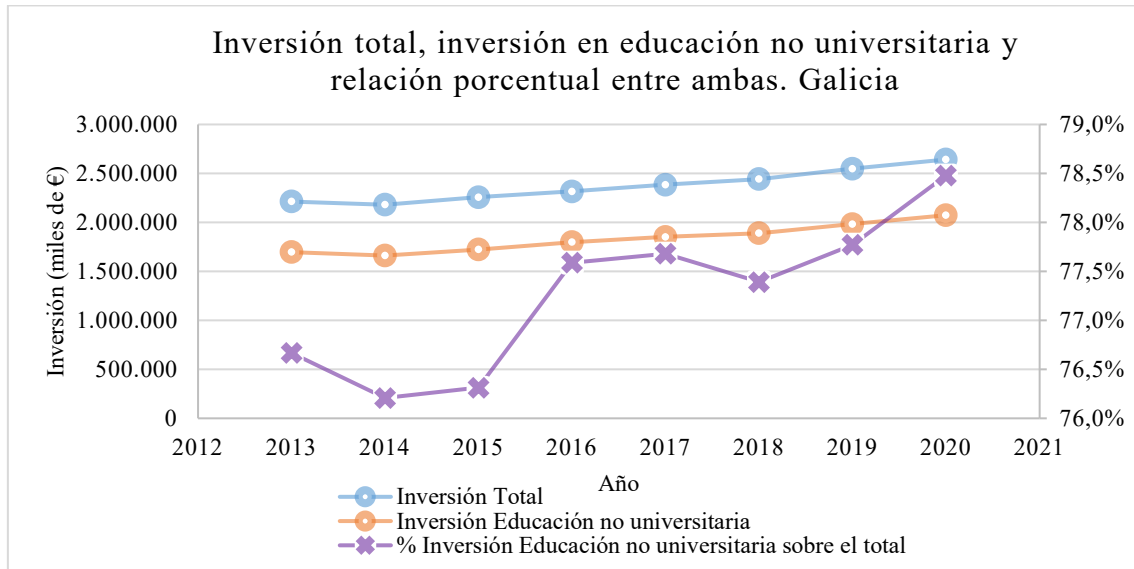
Galicia

En la Comunidad gallega el año 2013 parte con una cifra de 2.213.234,4 miles de euros que van a reducirse a 2.180.438 miles de euros en 2014. A partir de esta bajada, volverán a incrementarse las inversiones: 2.642.174,5 miles de euros en 2020.

En la educación no universitaria ocurre lo mismo. Hay un descenso en el año 2014 (1.661.672 miles de euros) que irá recuperándose paulatinamente hasta un máximo de 2.073.566,5 miles de euros en el último año de estudio.

El porcentaje de inversión no universitaria sufre dos bajadas, una en 2014 que se arrastrará hasta 2015 y otra en 2018 que, tras ella, se alcanzará el valor máximo en 2020, con un porcentaje de inversión de 78,5%.

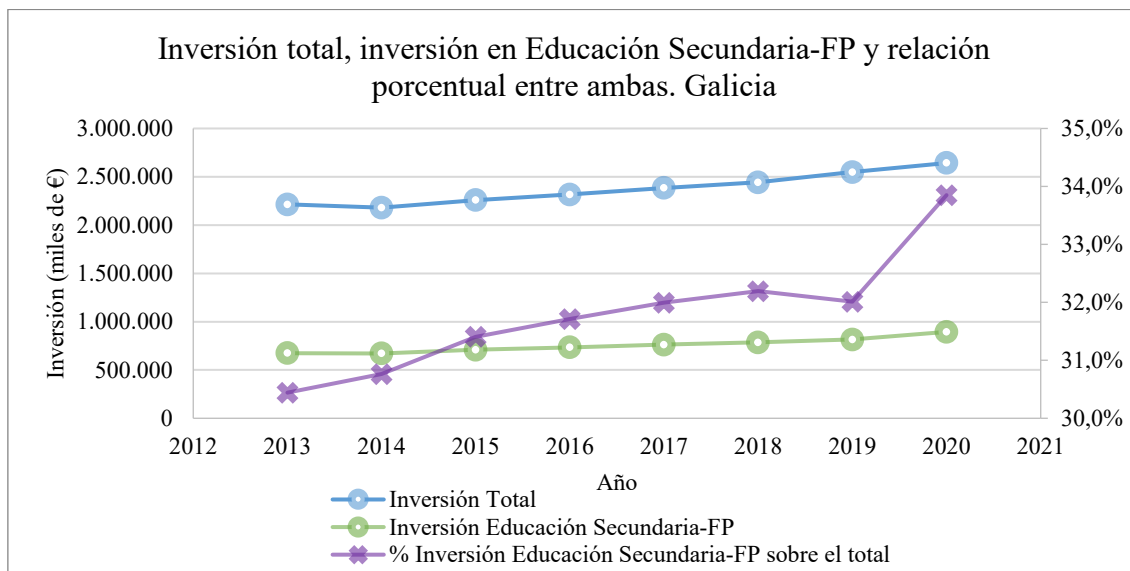
Figura 52. Inversión total, inversión no universitaria y relación porcentual entre ambas en Galicia



La inversión en ES-FP cumple los mismos parámetros de descenso en el año 2014. Posteriormente, comienza su incremento para ser de nuevo el año 2020 en el que mayor inversión se realiza, concretamente 894.371,5 miles de euros.

Su porcentaje muestra un crecimiento escalonado durante los seis primeros años, pero en 2019 desciende en 0,20%, de acuerdo al año que le precede. Una vez más, se aprecia que no existe relación en algunas regiones entre la cantidad en miles de euros invertidas y el porcentaje que se destina a Educación Secundaria y Formación Profesional.

Figura 53. Inversión total, inversión en Educación Secundaria-FP y relación porcentual entre ambas en Galicia



Madrid

La Comunidad de Madrid presenta un decrecimiento en el año 2014. Los otros años tienen una predisposición gradual hacia una mayor inversión. Esta premisa se cumple tanto en la inversión total como en la no universitaria. En la ES-FP el año 2014 también presenta un descenso, pero ahora se suma el 2016. Los valores mayores, menores y años en los que existe una caída en la inversión son:

- Inversión total: 5.912.916,8 miles de euros (2020) – 4.618.275 miles de euros (2014).
- Inversión en educación no universitaria: 4.194.127,8 miles de euros (2020) – 3.131.130 miles de euros (2014).
- Inversión en ES-FP: 1.761.389 miles de euros (2020) – 1.269.460,1 miles de euros (2014).

A pesar de que la cifra de 2014 es la menor de todos los años en ES-FP, la mayor bajada se produce en el año 2016, con una diferencia de 1.788,9 miles de euros con respecto a 2015, mientras que en 2014 la disminución es de 1.517 miles de euros con respecto a 2013.

Una vez revisadas las cifras expresadas en miles de euros, se analizan los porcentajes. En el porcentaje de inversión en educación no universitaria se aprecia una disminución en 2016 (valor más bajo de todos los años). En el lado opuesto está el 2020 (70,9%). El porcentaje de inversión de ES-FP también sufrió una disminución en 2016, pero

rápidamente fue salvada en 2017, alcanzando valores incluso mayores a los que se habían registrado en 2013, 2014 y 2015.

En las siguientes dos figuras se muestran detalladamente los valores descritos anteriormente.

Figura 54. Inversión total, inversión en educación no universitaria y relación porcentual entre ambas en la Comunidad de Madrid

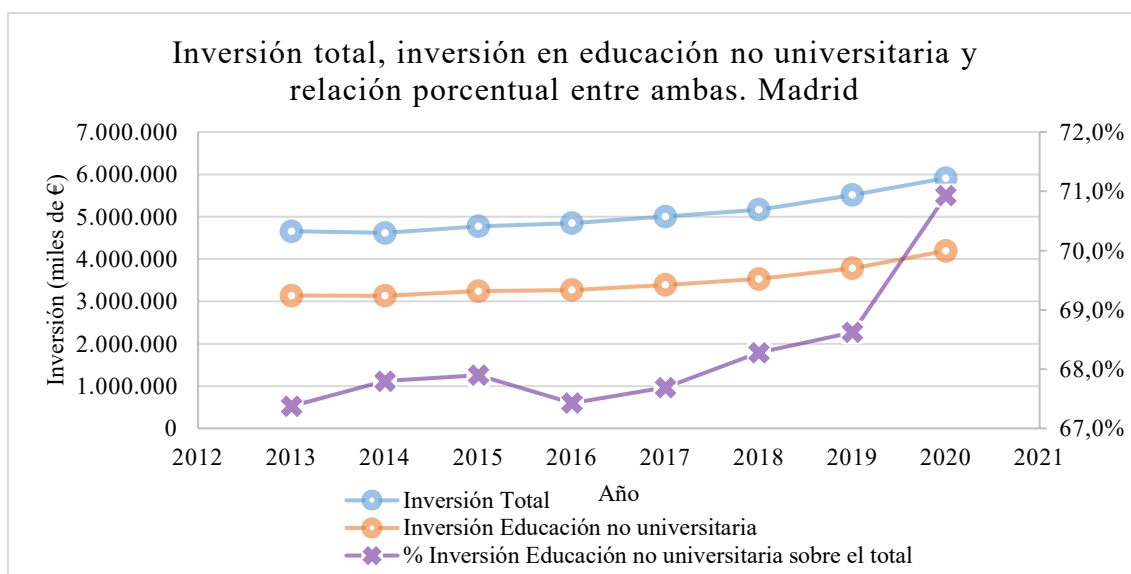
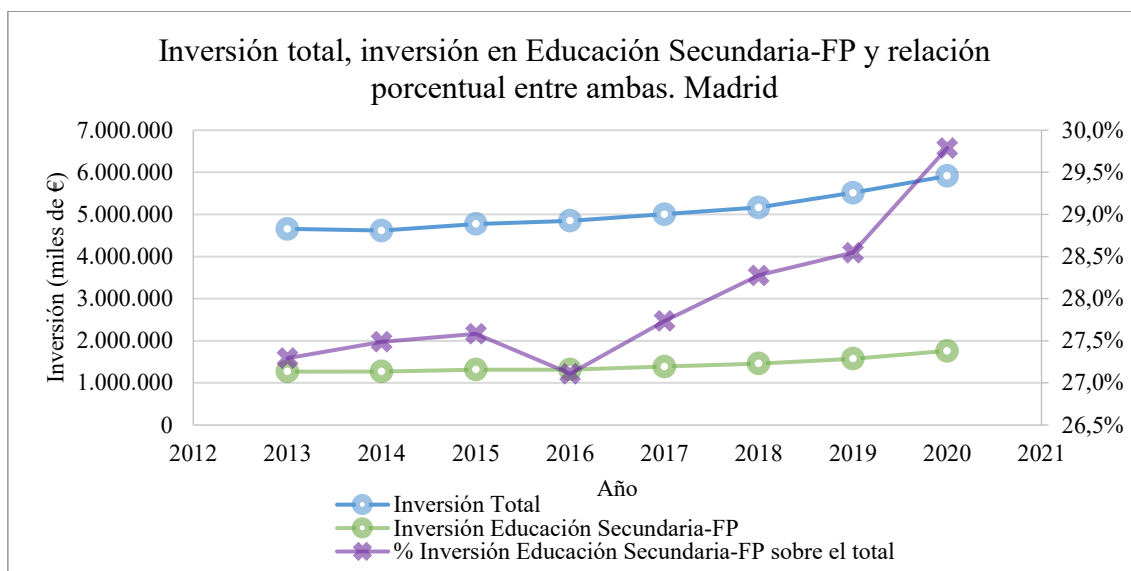


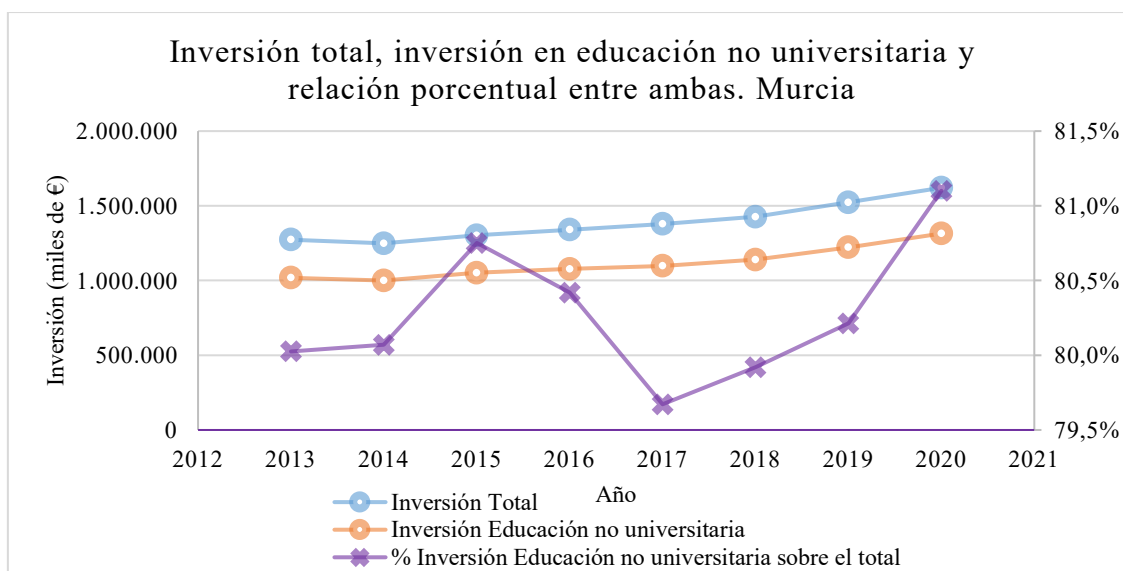
Figura 55. Inversión total, inversión en Educación Secundaria-FP y relación porcentual entre ambas en la Comunidad de Madrid



Murcia

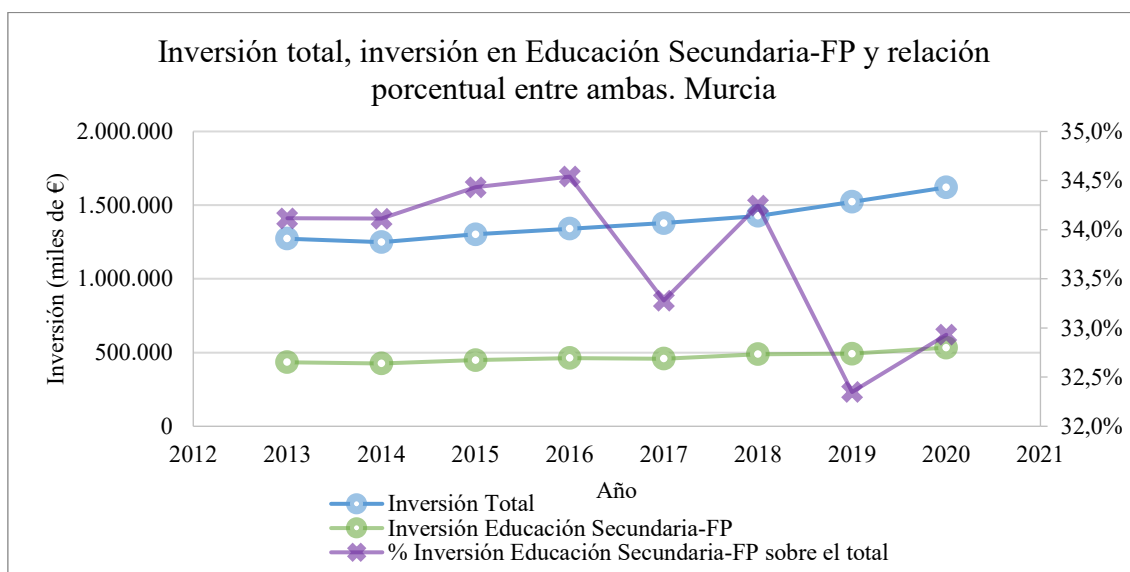
En la Región de Murcia la inversión total en educación muestra una tendencia al alza a partir del 2015. Anteriormente, se había producido un descenso con respecto al año de partida de 24.121,8 miles de euros. En la educación no universitaria ocurre lo mismo, la bajada se aprecia en el mismo año (2014). El valor menor es de 1.000.083 miles de euros. La cifra más alta tuvo lugar en 2020 con un total de 1.314.454,6 miles de euros. Finalmente, la relación porcentual tiene varios altibajos, aunque no exista una gran diferencia entre sus valores. Su máximo se presenta en el año 2020 (81,1%) y el nivel más bajo en 2017 (79,7%).

Figura 56. Inversión total, inversión en educación no universitaria y relación porcentual en Murcia



En la Educación Secundaria y la Formación Profesional existen dos momentos en los que se registran caídas: en 2014 y 2017. El máximo de inversión se logra en 2020 con 533.765,7 miles de euros. A pesar de este máximo, al observar la serie de porcentajes de inversión en ES-FP se aprecia que este curso no es el que mayor cifra presenta sobre el total, ya que se sitúa en un 32,9%, a diferencia de otros años que alcanza un 34,5% (2016).

Figura 57. Inversión total, inversión en Educación Secundaria-FP y relación porcentual entre ambas en Murcia



Navarra

En Navarra el incremento de inversión es prolongado a lo largo de los ocho años tanto en la inversión total como en las enseñanzas no universitarias. Por tanto, los valores mínimos se localizan en 2013 con cifras como 579.219,9 y 500.731,1 miles de euros respectivamente y las máximas en 2020 con 788.561,8 y 691.999,1 miles de euros. El valor porcentual de las enseñanzas no universitarias con respecto al total es alto. Por ejemplo, si se toma el año 2013 la diferencia entre una y otra es de 78.488,8 miles de euros y su nivel porcentual es de 86,4%. En el 2020 la diferencia es de 96.562,7 miles de euros y 87,8%. Estas comparativas visibilizan la magnitud de estas enseñanzas.

Las enseñanzas de Educación Secundaria y FP también tienen un crecimiento paulatino. Su máxima se registra en el año 2020 con una cifra de 300.749,8 miles de euros. Siguiendo la comparativa que se había establecido anteriormente entre la inversión total y la no universitaria, ahora se va a contrastar entre esta y la ES-FP: en el año 2013 la diferencia fue de 364.535,5 miles de euros y en 2020 de 487.812 miles de euros, con un porcentaje de ocupación de la ES-FP sobre el total de 37,1% en 2013 y 38,1% en 2020.

En las figuras siguientes se muestra lo descrito para el conjunto de enseñanzas en Navarra.

Figura 58. Inversión total, inversión en educación no universitaria y su relación porcentual en Navarra

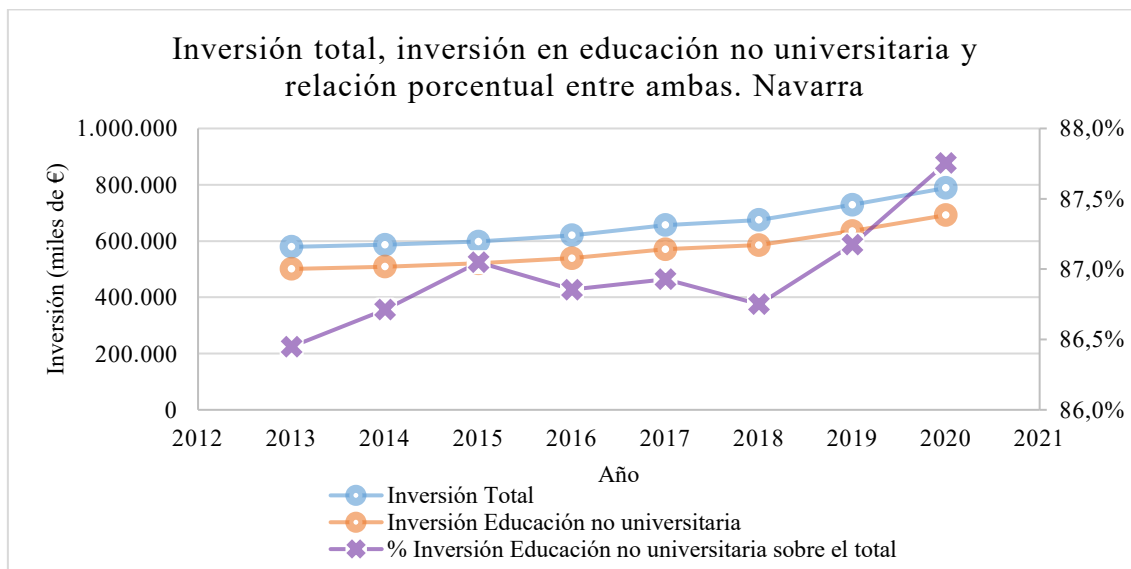
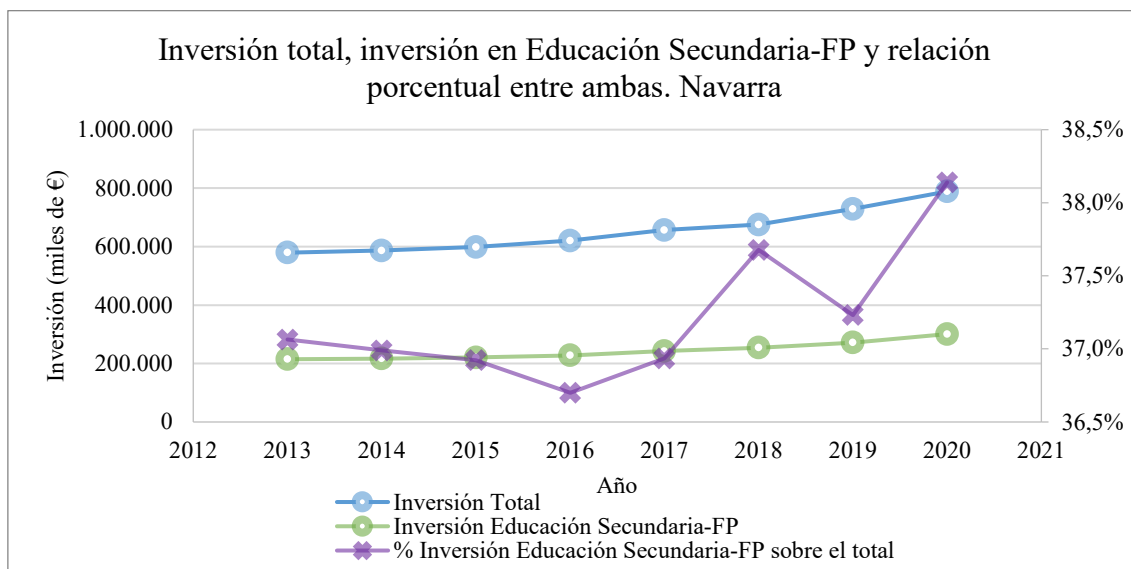


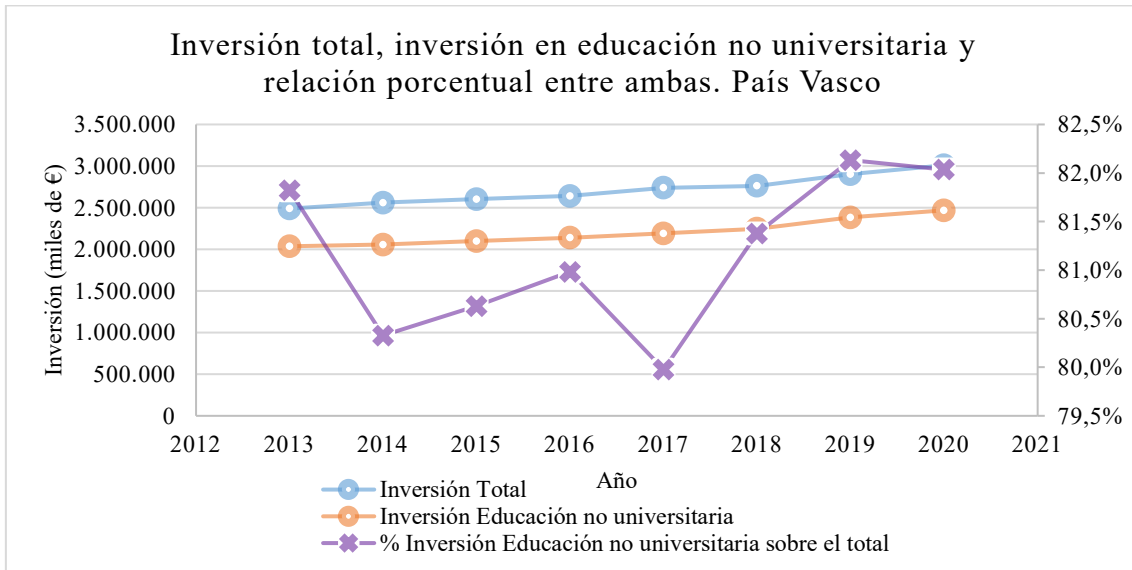
Figura 59. Inversión total, inversión en Educación Secundaria-FP y relación porcentual entre ambas en Navarra



País Vasco

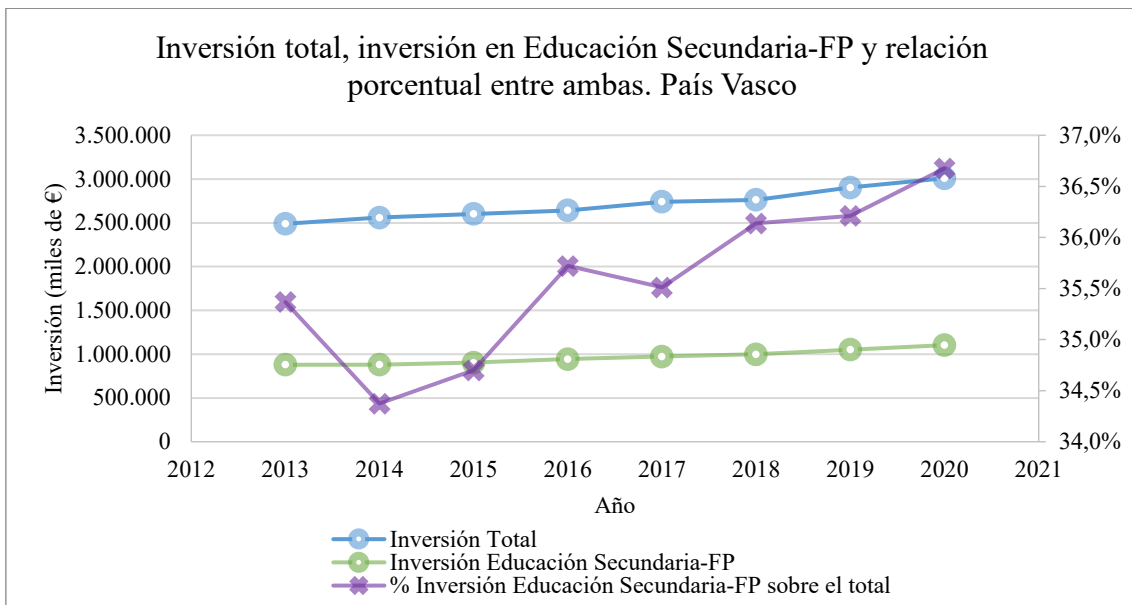
En País Vasco el crecimiento en las inversiones totales y no universitarias es sostenido en los ocho años estudiados, registrándose de esta manera las menores y mayores inversiones en los extremos. La relación porcentual que se establece varía, encontrándose el máximo en 2019 y el mínimo en 2017. Dada la bajada porcentual significativa, se matizan las cifras de inversión de 2017: 2.740.020,2 (inversión total) y 2.191.373,4 miles de euros (no universitarias).

Figura 60. Inversión total, inversión en educación no universitaria y relación porcentual entre ambas en País Vasco



En las enseñanzas de Educación Secundaria y Formación Profesional en el año 2014 hay un leve descenso en la cuantía de inversión con respecto al año anterior. A partir de 2015 comienza a incrementarse hasta llegar en 2020 a 1.103.732,1 miles de euros. Por su parte, la relación porcentual de ES-FP de acuerdo a la total no ostenta gráficamente tanta variabilidad como la no universitaria, aunque los descensos se ubican en los mismos años: 2014 y 2017.

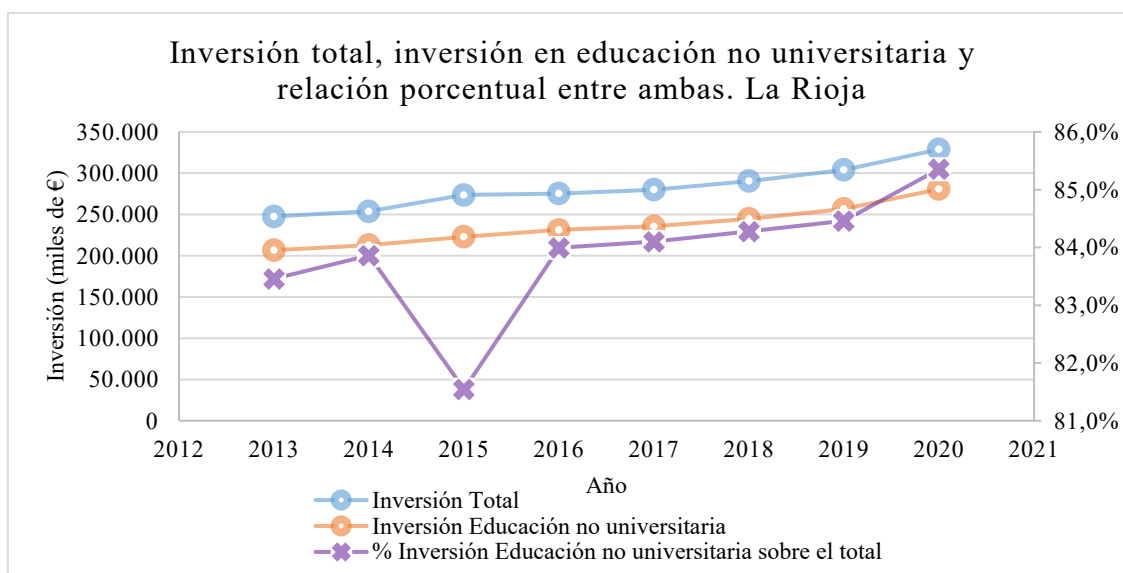
Figura 61. Inversión total, inversión en Educación Secundaria-FP y relación porcentual entre ambas en País Vasco



La Rioja

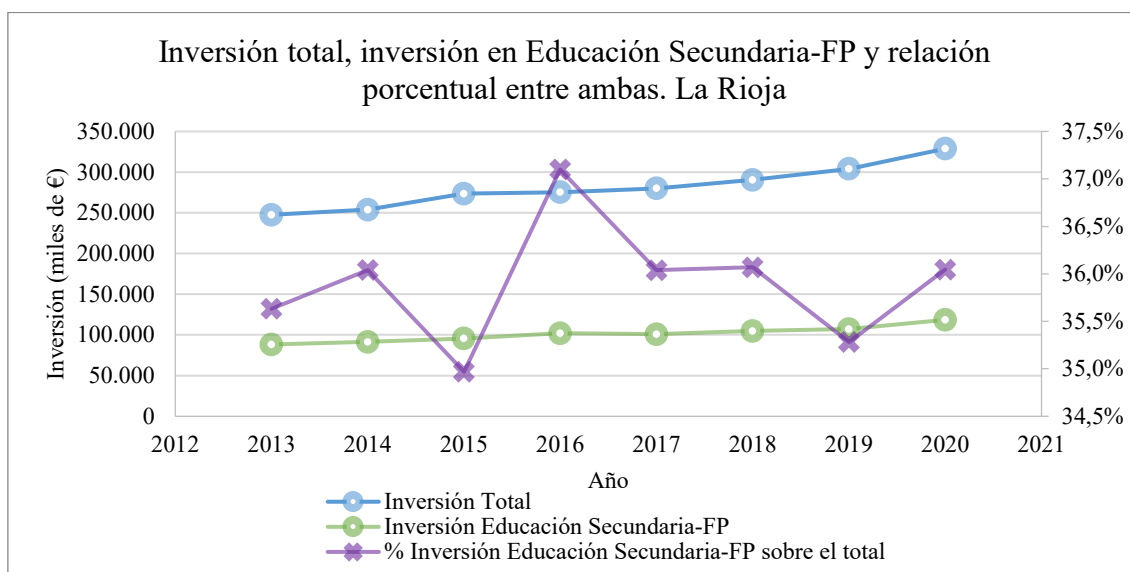
En La Rioja existe un incremento paulatino en el rango de años estudiados para la inversión total y la no universitaria. Las cifras mínimas y máximas en la inversión total corresponden a 247.595,5 y 328.822,7 miles de euros, mejorándose en estos años la inversión en 81.227,2 miles de euros entre 2013 y 2020. En la no universitaria los datos son 206.633,7 frente a 280.669,4 miles de euros con un crecimiento en este periodo de 74.035,7 miles de euros. El porcentaje de inversión mayor tiene lugar en el último año y el menor en 2015 con una variación de 3,9%.

Figura 62. Inversión total, inversión en educación no universitaria y relación porcentual entre ambas en La Rioja



La inversión en Educación Secundaria y Formación Profesional tuvo un desarrollo positivo hasta el año 2017 cuando descendió en 1.229,44 miles de euros con respecto al curso anterior. Su crecimiento ha tenido lugar desde los 88.223,10 a 118.526 miles de euros (2013-2020). El mayor porcentaje de inversión de ES-FP está registrado en 2016 (37,1%), a pesar de que la cifra más alta de inversión se sitúa en el último curso analizado.

Figura 63. Inversión total, inversión en Educación Secundaria-FP y relación porcentual ente ambas en La Rioja



Ceuta

La Ciudad Autónoma de Ceuta tiene un crecimiento paulatino a excepción del año 2014, en el que existe un descenso tanto en el total como en la enseñanza no universitaria. Presenta valores muy similares entre ambas enseñanzas y en algunos años el 100% de la inversión está destinada a estas enseñanzas (2014-2017). En el año 2013, con un porcentaje del 99%, varían entre la una y la otra en 749,7 miles de euros. En los años 2018, 2019 y 2020 el porcentaje es 98,5 % y su diferencia es de 1.307 miles de euros, 1.403 miles de euros y 1.451,2 miles de euros, respectivamente. La inversión ha crecido desde 2013 hasta 2020 en 16.582,3 miles de euros en la inversión total y 15.880,8 miles de euros en la no universitaria, si se toman como referencia los datos de cada uno de los años/enseñanzas.

En cuando a la ES-FP también se nota el descenso del año 2014 y además un estancamiento en el crecimiento en el año 2017. La inversión parte de 35.511,40 miles de euros (2013), desciende hasta 33.576,40 miles de euros (2014) y crece en 2020 hasta 43.993,9 miles de euros. Los porcentajes en la ES-FP de acuerdo al total oscilan entre 44% (año 2014) y 46,6% (año 2019).

Figura 64. Inversión total, inversión en educación no universitaria y relación porcentual entre ambas en la Ciudad Autónoma de Melilla

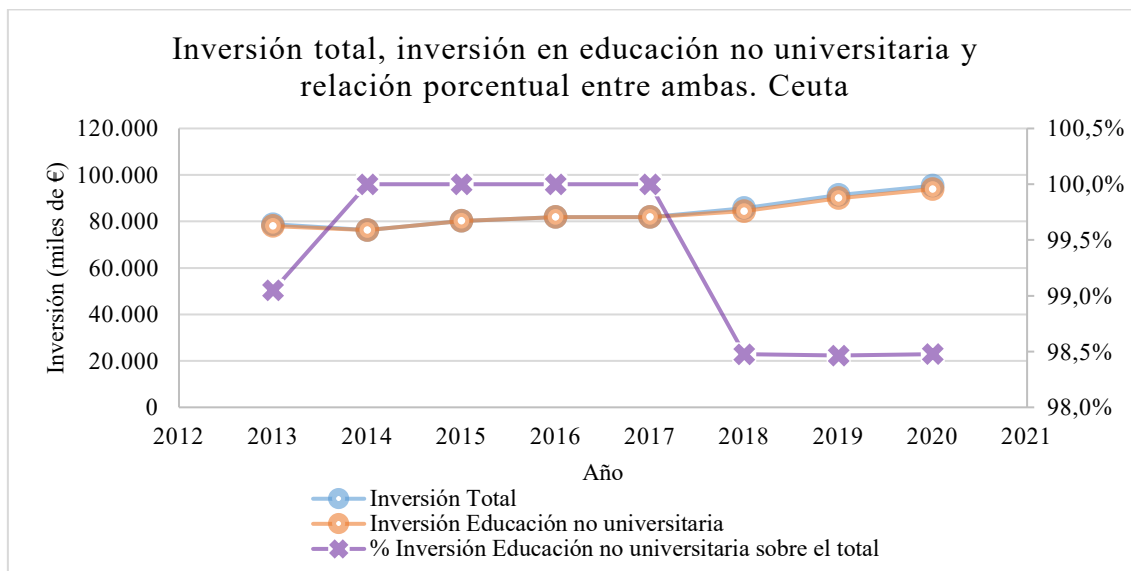
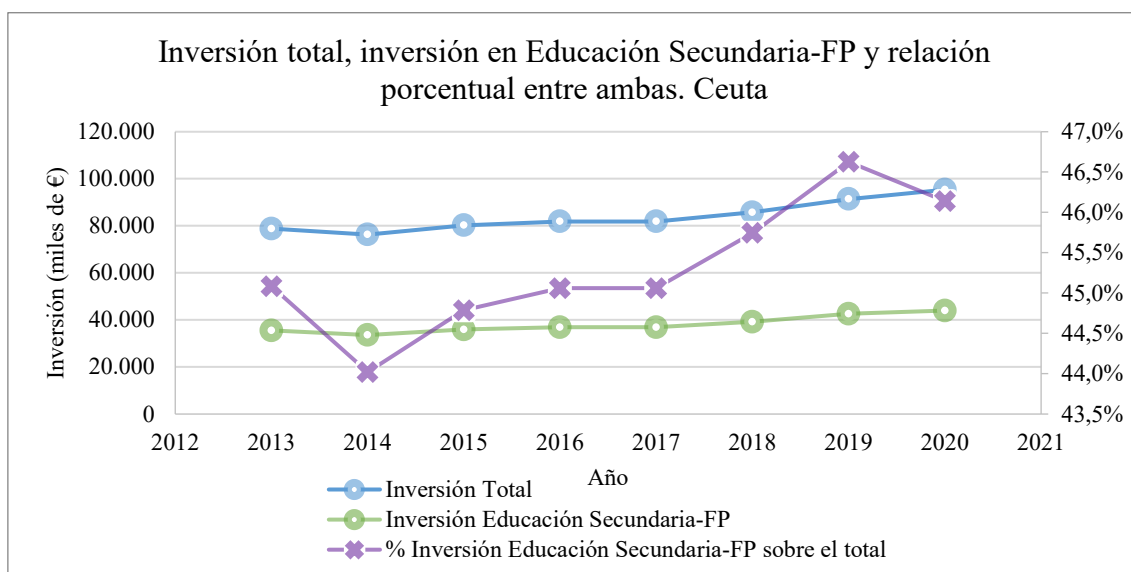


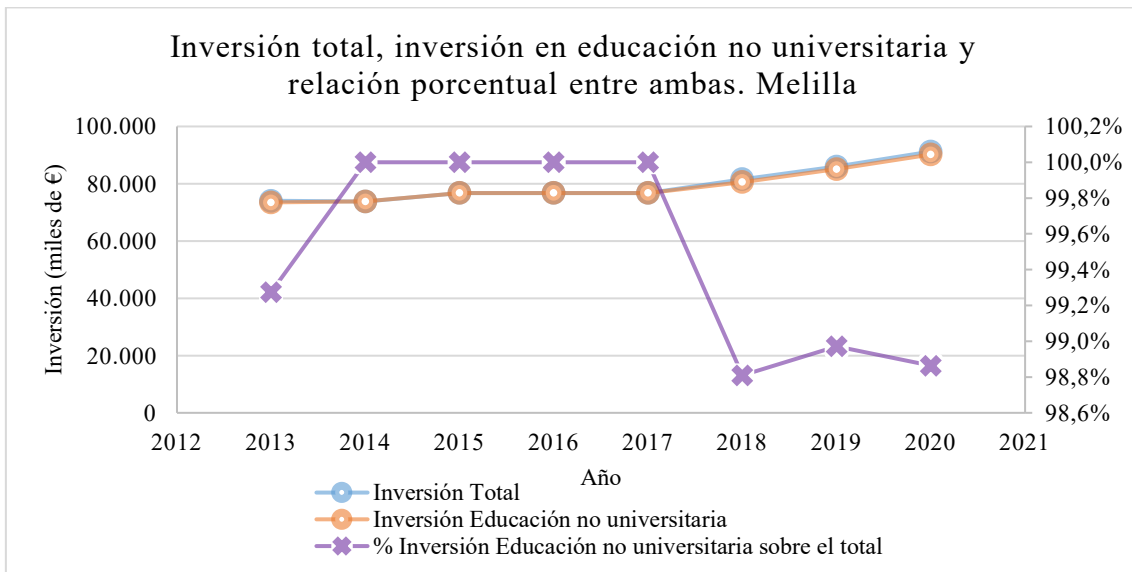
Figura 65. Inversión total, inversión en Educación Secundaria-FP y relación porcentual entre ambas en la Ciudad Autónoma de Ceuta



Melilla

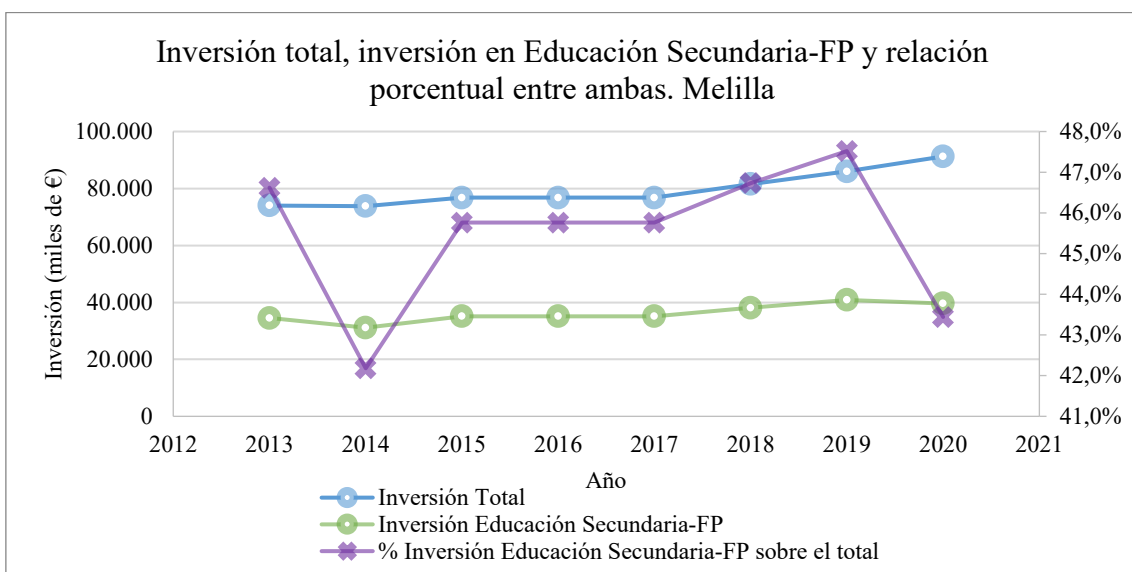
En esta Ciudad Autónoma existe un crecimiento paulatino en todos los años a excepción del 2014 tanto en la inversión total como en la no universitaria. La cifra máxima para ambas se sitúa en el año 2020 concretamente en 91.237,9 en la inversión total y 90.200,8 en la no universitaria. En cuanto a los porcentajes oscilan entre el 98,8% (2018) y el 100% (2014, 2015, 2016 y 2017).

Figura 66. Inversión total, inversión en educación no universitaria y relación porcentual entre ambas en la Ciudad Autónoma de Melilla



En ES-FP la disminución se aprecia tanto en el año 2014 como en 2020, aunque es menor la del primero (31.126 miles de euros). En los años 2016 y 2017 se mantiene la cuantía de 2015 que se verá aumentada en 2018, 2019 y 2020. El porcentaje de inversión de ES-FP muestra la cifra más baja en 2014 con un 42,2% y la mayor en 2019 con un 47,5%. Los datos expresados en miles de euros pasan de 34.506,5 a 39.635 miles de euros, estando estancados durante los años 2015, 2016 y 2017 en 35.137,30 miles de euros. La mayor cifra es la 2019 con 40.859,7 miles de euros.

Figura 67. Inversión total, inversión en Educación Secundaria-FP y relación porcentual entre ambas en la Ciudad Autónoma de Melilla



Parámetro 4. Inversión según los capítulos presupuestarios en Educación Secundaria y Formación Profesional.

Una vez analizadas las inversiones en educación, sus variaciones y relaciones porcentuales, se estudia el reparto de las mismas dentro de los diferentes capítulos que la componen. Para ello se toma como referencia las enseñanzas de Educación Secundaria y Formación Profesional, el periodo de tiempo analizado hasta el momento y los capítulos correspondientes a los gastos corrientes (capítulos 1, 2 y 4) y gastos de capital (capítulos 6 y 7). La elección de estos capítulos obedece a los motivos anteriormente expuestos (falta de uniformidad y alto grado de fluctuación en los restantes). Para ello, se establecen 2 indicadores de estudio: inversión total según los capítulos presupuestarios realizada por la Administración General del Estado y la inversión individualizada en cada territorio de acuerdo a los capítulos mencionados.

Indicador 1. Inversión total según los capítulos presupuestarios en Educación Secundaria y Formación Profesional desde 2013 a 2020 por la Administración General del Estado.

En este indicador se revisa la distribución de la inversión en educación según los capítulos de acuerdo a la inversión realizada por la Administración General del Estado en el periodo de 2013 a 2020. Teniendo en cuenta estos cinco capítulos, la mayor inversión está destinada al primero (gastos de personal). Este presenta un crecimiento paulatino en las cifras: parte en 2013 con 8.621.750,4 miles de euros y llega a alcanzar en 2020 un total de 12.080.669,6 miles de euros. Su porcentaje mantiene un crecimiento hasta el 2016, cuando disminuye en 0,30%, que será recuperado en 2017. En 2018 se registra la mayor cifra con un 74,8%. En 2019 y 2020 vuelve a descender.

El segundo capítulo que mayor cuantía económica presenta son las transferencias corrientes, es decir, el capítulo 4. En 2014 se da un leve descenso, pero a partir del año siguiente crece hasta que en 2017 logra un valor que 2.724.795 miles de euros, descenderán a 2.522.786,4 miles de euros en 2018 y que regresarán a valores más cuantiosos en 2019, concretamente a 2.882.874,6 miles de euros, aunque su máximo se dará al año siguiente: 3.044.552 miles de euros. Los porcentajes varían entre el 17,9% del 2018 y el 20,9% del primer año.

En tercer lugar, se encuentran los bienes y servicios (capítulo segundo). Se observa un descenso en los años 2014, 2015 y 2018. El año que registró mayor inversión fue 2020

con un total de 1.010.999,4 miles de euros. Por el contrario, el año que menor inversión tuvo este capítulo fue 2015 con 656.336,5 miles de euros. En cuanto a los porcentajes, también tienen variaciones, el menor se localiza en 2019 (5,1%) y el mayor en 2013 y 2020 (6,1%).

En cuarto lugar, se sitúan las inversiones reales. En el capítulo sexto se registra en el año 2020 una inversión de 289.803,3 miles de euros que supone el 1,8%. El menor valor se da en el curso 2016 con 119.617,4 miles de euros, aunque el porcentaje inferior se registró en 2014 con un 1%.

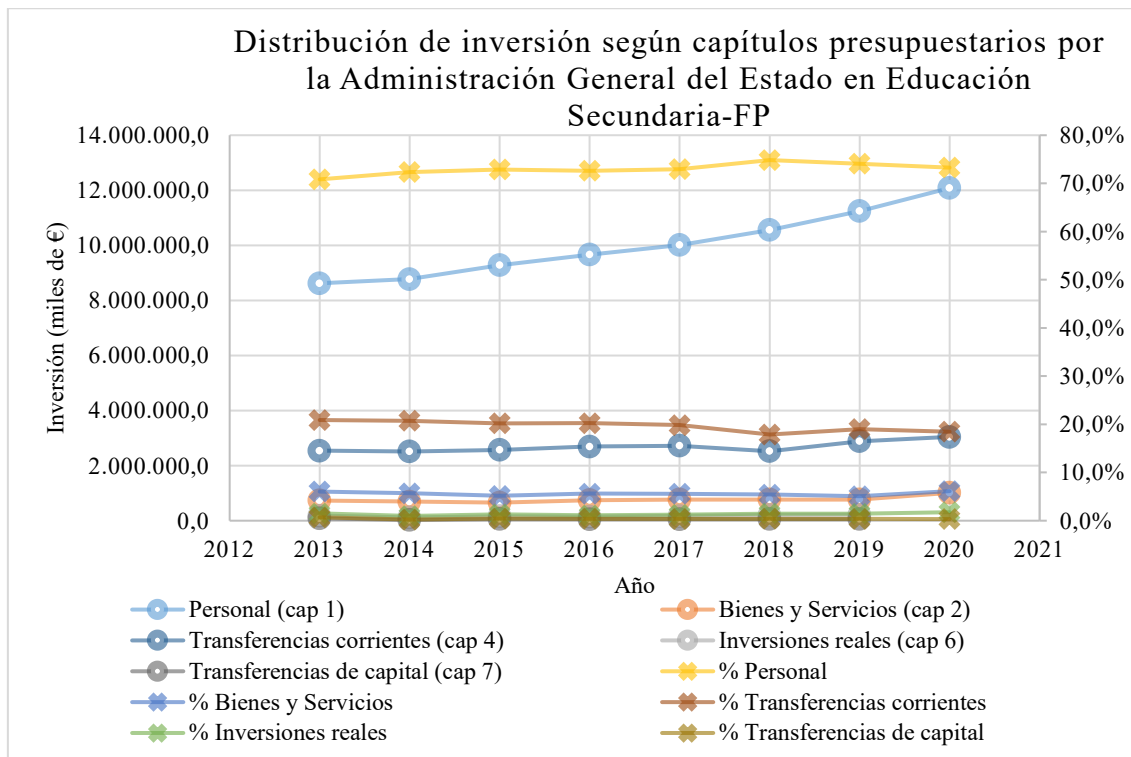
En quinto lugar, se encuentra el capítulo séptimo (transferencias de capital). Existe alta variabilidad en los datos y supone un porcentaje muy bajo con respecto a la inversión del resto de capítulos en estas enseñanzas. Concretamente, en 2013 alcanzó su máximo y fue de un 0,7% del total que, expresados en miles de euros, fueron 85.662,5. Sin duda, para el total de la inversión es un dato menor.

Una vez revisados, se advierte que la mayor parte de la inversión está consignada a las inversiones corrientes (capítulos 1 al 4) y, más concretamente, a las de personal. Dentro de las mismas, se encuentran en segundo lugar las transferencias corrientes, entre las que están los pagos para financiar operaciones corrientes, cooperación técnica, centros de titularidad privada o cuotas y contribuciones a organismos internacionales, entre otras. Posteriormente, dentro de estos gastos, otra cantidad importante de dinero se destina a los bienes y servicios.

Tras estos gastos se sitúan las transferencias de capital, que como se ha indicado exhiben menores cuantías. Las inversiones reales (gastos para la creación o adquisición de bienes o servicios de capital, bienes inventariables y otros gastos inmateriales) tienen valores entre el 1% y el 1,8%. El séptimo capítulo (transferencias de capital), los porcentajes son bajos (0,2% y 0,7%) y, en su caso, serían aquellos pagos efectuados sin contraprestación directa por parte de los agentes receptores para la financiación de operaciones de capital.

En la Figuran 68 se representa la distribución de inversión según los capítulos financieros.

Figura 68. Distribución de inversión en educación según capítulos por la Administración General del Estado en las enseñanzas de Educación Secundaria y Formación Profesional



Indicador 2. Inversión individualizada, según Comunidades y Ciudades Autónomas, en Educación Secundaria y Formación Profesional (2013-2020) según los diferentes capítulos financieros. Relación porcentual entre los capítulos financieros y el total de inversión en Educación Secundaria y Formación Profesional.

Analizada la distribución realizada por la Administración General del Estado, se estudia el reparto que realizan las Comunidades y Ciudades Autónomas de cada uno de los capítulos y años. Además, se revisa su porcentaje. Para una mejor comprensión, se encuentran organizadas por capítulos financieros.

Capítulo 1. Inversión en personal.

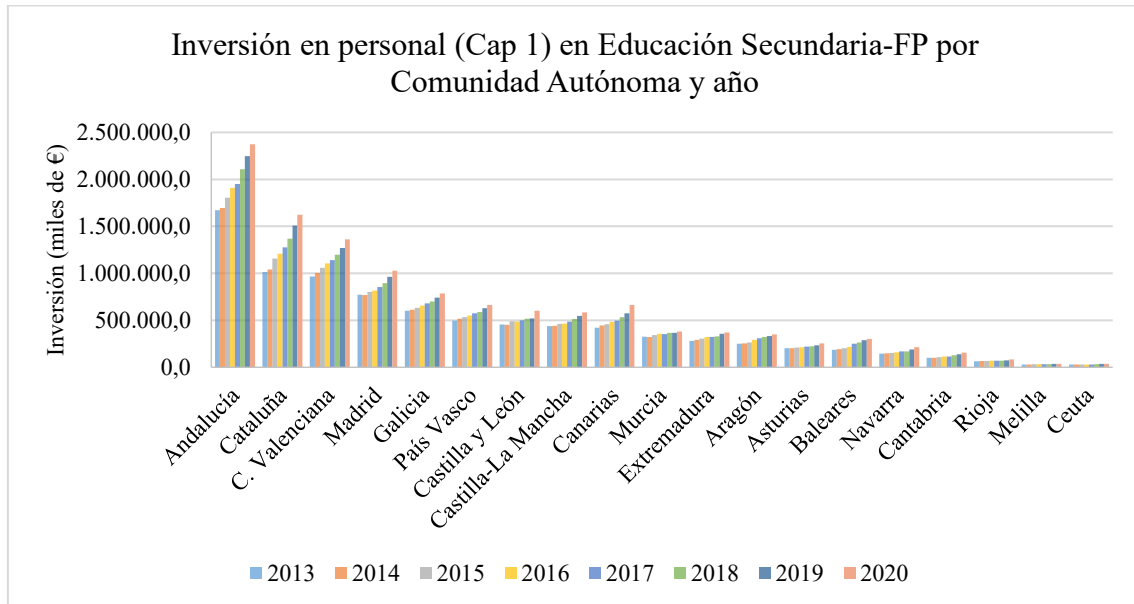
La inversión en personal presenta variaciones generalizadas en los 19 territorios a lo largo del tiempo, aunque a través de la *Figura 69* se puede observar que algunos de ellos tienen una forma más escarpada (Comunidad Valenciana o Andalucía) y otras en cambio, presentan una base total o parcialmente plana (La Rioja, Ceuta o Melilla). Se toma como base para su clasificación el año 2013.

En Andalucía, la inversión mayor se alcanza en 2020 con un total de 2.372.258,4 miles de euros y la menor se sitúa en el año 2013, concretamente con un valor de 1.671.660

miles de euros. Su tendencia tiene un carácter de continuo incremento. En Cataluña y la Comunidad Valenciana sucede lo mismo, parten de valores menores en el año 2013 y, progresivamente, se van a ver aumentados durante el resto de años. En el caso de la primera, la inversión parte de 1.015.341,1 y alcanza los 1.624.690,1 miles de euros. La Comunidad Valenciana también crece, pero con cifras inferiores, concretamente parte con 964.537,2 miles de euros y logra alcanzar 1.361.575,9 miles de euros. La Comunidad de Madrid en cambio sufre un descenso en el año 2014, pasando de 771.640 a 769.356 miles de euros. Posteriormente, en el año 2015 comienza una recuperación que situará a esta Comunidad en los 1.027.557 miles de euros en 2020. Por su parte, las Comunidades Autónomas de Galicia, País Vasco, Castilla-La Mancha y Canarias tienen una tendencia creciente que hará que alcancen sus valores máximos en el año 2020. En Castilla y León y en la Región de Murcia se aprecia un descenso común en el año 2014 y en el caso de la primera tendrá otro en 2016 y Murcia en 2017. En Castilla y León, el valor mínimo es de 452.218 miles de euros que pasarán en 2020, año de mayor inversión en personal, a 603.264,6 miles de euros, creciendo su inversión en 151.046,6 miles de euros. Murcia tiene un descenso de 2.055,1 miles de euros en el año 2014 y de 1616,5 miles de euros en 2017 con respecto a los años anteriores. A partir de ese momento irán creciendo las inversiones hasta llegar en 2020 a 379.670,7 miles de euros. Extremadura y Aragón, cuya tendencia es la mejora de la inversión anualmente, también tienen un crecimiento ligero, aspecto que se puede apreciar en la *Figura 69*. Esto ocurre también en Asturias, aunque en su caso hay un tenue descenso en el año 2014. Las cifras extremeñas oscilan entre los 281.721,1 miles de euros y 370.375,1 miles de euros. En Aragón se sitúan entre los 251.200,2 y 349.413,2 miles de euros. Baleares, Navarra y Cantabria tienen un aumento acompañado durante todos los años, estando la menor y mayor cifra en los extremos. Baleares destaca por el crecimiento significativo de los últimos años y que dibujan una gráfica en forma de escalera en la que los últimos peldaños se acrecientan. Navarra y Cantabria muestran en sus gráficas mayor estabilidad con valores que van desde los 145.754,6 a los 213.815,7 miles de euros y desde 99.417 a 155.401,6 miles de euros desde el 2013 hasta 2020. La Rioja, Comunidad que menos inversión realiza en personal, tiene una leve disminución en el año 2017 que es recuperado en 2018. Su mayor inversión tiene lugar en 2020 con 83.389,9 miles de euros, aumentando entre el inicio y final del estudio en 20.518 miles de euros. Las Ciudades Autónomas tienen las menores cifras de inversión en personal, concretamente Ceuta se encuentra por debajo de su análoga. El desarrollo a lo largo de los años se ve interrumpido por descensos, por ejemplo, en 2014 en Melilla o

estatismo en el año 2017 para ambas. En Melilla los valores oscilan entre 27.729,5 y 35.642,7 miles de euros (2014-2019) y en Ceuta se sitúan entre 28.147,4 y 36.780 miles de euros (2013-2020).

Figura 69. Inversión en personal (capítulo 1) en Educación Secundaria-Formación Profesional por Comunidad y Ciudad Autónoma y año

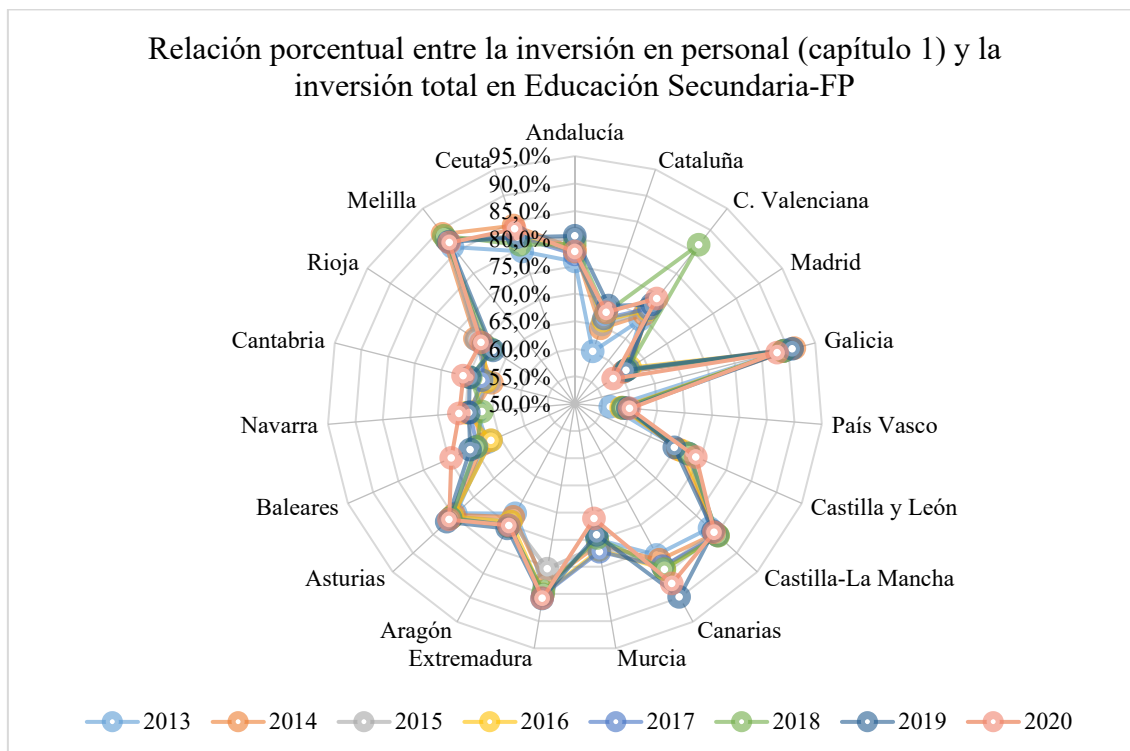


En cuanto a los porcentajes de inversión en personal, de acuerdo a la inversión total en Educación Secundaria y Formación profesional (*Figura 70*), fluctúan entre un 91,2% (Galicia, 2014) y 56,5% (País Vasco, 2013).

En el año 2013 la CC. AA que menos porcentaje invirtió en este capítulo fue País Vasco que mantiene unos rangos que van desde 56,5% a 60% y que como se puede observar en la figura será la que menos invierta durante toda la serie estudiada. En el lado opuesto, la que más inversión realizó fue Galicia con un 89,5% y que no solo tendrá sus máximas en este año, sino que presenta porcentajes altos a lo largo del resto de años (rango 89% en 2015 a 91,7% en 2014). En 2014, tras País Vasco, se localiza Madrid, con un valor de 60,6%. Su valor porcentual más alto es el de 62,1% en 2016 y el menor de 58,3% en 2020. En 2014, el dato más alto lo aporta de nuevo Galicia y tras ella, Melilla con un 89,1%. Esta Ciudad Autónoma sostiene valores elevados en todas las anualidades (86,1%-89,1%), al igual que lo hará Ceuta con cifras que van desde los 79,3% a 84,2%, aunque sufre dos recesiones (2015 y 2018). En el tercer año de estudio (2015), de nuevo se repiten las CC. AA que menor y mayor porcentaje invierten y tras ellas, el siguiente valor menor localizado corresponde a Cataluña con un 65,2% (máximo alcanzado en 2019 con 80,5%). El mayor porcentaje en este año, después de Galicia, Melilla y Ceuta, corresponde a

Castilla-La Mancha con 84,7% (máximo 85,3 en 2016 y 2017). En 2016, tras Galicia, Melilla y Castilla-La Mancha, se encuentra Extremadura con un 85,1%. Esta región en 2019 y 2020 verá incrementado su porcentaje de inversión a 85,8%. En el lado opuesto, de nuevo se ha de avanzar hasta el cuarto lugar en el que ahora se encuentran Baleares y Cantabria con 66,6% de inversión y con rasgos muy semejantes durante el resto de años, siendo el 2020 el de mayor porcentaje para ambas (70,9% Cantabria y 74,5% Baleares). En 2017, yendo hasta el quinto lugar está Canarias, con un 83,6%, que alcanzará su valor máximo en 2019 con un 89,9%. En el lado contrario, es Navarra la que con un 69,1% ocupa esta posición, alcanzando su máximo en el último año con un 71,1% de inversión en personal. En 2018, siguiendo la misma tendencia, la que menos invierte tras las ya citadas es La Rioja con 68,2% y con valores que han tenido un desarrollo marcado por subidas y bajadas a lo largo del tiempo. La que más invierte, tras Galicia y Melilla, es la Comunidad Valenciana (86,6%) que en este año presenta un importante incremento. En 2019 y 2020 existen valores semejantes al resto de años, manteniéndose una tendencia análoga en cuanto a los territorios que más y menos porcentaje presentan. Por ello, se mencionan aquellas que hasta el momento no han destacado por altos o bajos valores. Entre ellas están: Andalucía con datos entre el 70,8% (2013) y 74,8% (2018); Castilla y León con cifras entre el 69,8% de 2019 y 74% de 2020; Murcia con un rango entre 71,1% y 77,2% (2020-2017); Aragón sitúa sus porcentajes entre 75,7% en 2019 y 72,6% en 2013; finalmente, Asturias con porcentajes entre 79,3% y 81,6%, correspondientes a 2013 y 2019. En la figura siguiente se muestra gráficamente lo expuesto anteriormente.

Figura 70. Relación porcentual entre la inversión en personal (capítulo 1) y la inversión total en Educación Secundaria y Formación Profesional



Capítulo 2. Inversión en bienes y servicios.

La inversión en gastos corrientes es representada como el capítulo previo partiendo de la Comunidad que mayor inversión presentó en 2013. Se observan diferencias con respecto al anterior, ahora será Cataluña la que lidere el ranking de las que más inversión realizan en bienes y servicios, aunque en dos ocasiones sufra decrecimientos (2014 y 2016). En segundo lugar, está Andalucía con una cifra de partida en 2013 adecuada, pero que se verá frenada en los años 2014 y 2015, descendiendo hasta los 73.420,6 miles de euros y que será recuperada durante el 2016. En 2017, 2018 y 2019 vuelve a descender. Su variación es importante: la cifra máxima es de 191.659,9 en 2020 y cifra la cifra menor es de 73.420,6 miles de euros en 2015. Posteriormente, se encuentra la Comunidad madrileña en la que en los años 2015 y 2016 sufren desplomes sus inversiones. El valor máximo se alcanzó en 2020 con 165.857,7 miles de euros. La Comunidad Valenciana no es ajena a estas variaciones como tampoco lo son País Vasco, Galicia o Canarias. De especial mención el caso de País Vasco, dado que tiene en 2013 un valor significativo, pero por las disminuciones sufridas a partir del año 2014 pasa de 70.125,6 a 49.326,9 miles de euros, logrando recuperarse hasta los 59.292,4 miles de euros. Castilla y León tiene una mejora anual hasta 2016, año en el que desciende para recuperarse en 2017 y

descender notoriamente en 2018. En 2019 aumenta y en 2020 logra su máximo con 32.387 miles de euros. Castilla-La Mancha tiene bastante fluctuación al presentar una secuencia de crecimiento-decrecimiento cada año: 24.413,8-19.868,4-21.083,8-19.178,4 miles de euros de 2013 a 2016, que seguirá hasta el 2019. En los dos últimos años aumenta, siendo 2020 en el que mayor inversión se realiza, con 25.499,4 miles de euros. En Aragón, Extremadura y Asturias (según orden de inversión de mayor a menor) lo sucedido es semejante, no existe un crecimiento continuo. En Aragón la mayor cifra se da en 2017 (19.585,4 miles de euros), en Extremadura en 2018 (18.461,2 miles de euros) y en Asturias en 2020 con 15.934 miles de euros. Murcia también tiene diversos descensos, concretamente desde 2015 hasta 2018. A pesar de ello, logra finalizar la secuencia con mejores cifras que las de inicio (14.167 vs. 24.251,6 miles de euros). Esto ocurre también en Baleares, pero esta presenta gran movilidad, teniendo incrementos y bajadas hasta el año 2018 en el que crece hasta alcanzar en el 2019 su mejor inversión en bienes y servicios. Navarra en cambio vive el efecto contrario, comenzó con mejores cifras de las que tendrá hasta 2019. En 2020 aumenta de los 10.421,7 miles de euros iniciales a 11.113,6 miles de euros finales. Cantabria tiene un crecimiento lineal hasta 2018, en 2019 disminuye y en 2020 vuelve a crecer, en esta ocasión de manera notoria (17.022 miles de euros), cuando la mayor anteriormente había sido en 2018 (12.607,3 miles de euros). La Rioja, Comunidad que menos invierte en este capítulo, tiene variaciones a lo largo de todos los años, finalizando con peor cifra que la inicial y su pico de bajada mayor está en el año 2020 con 4.874,8 miles de euros. Las Ciudades Autónomas tienen sus mejores cifras en 2020 con 2.469,5 miles de euros en Ceuta y 2.647,7 miles de euros en Melilla. Las cifras más altas están situadas en 2013, 2019 y el ya indicado 2020. En el resto de los años los datos para Ceuta están entre 1.126,7 y 1.957 miles de euros y en el caso de Melilla entre 1.311,7 y 1.707 miles de euros. En la *Figura 71* se muestra lo descrito.

En cuanto a los porcentajes, en este segundo capítulo varían entre el 9,4% de Madrid en 2020 y el 1,2% de Canarias en el mismo año. En términos generales, la que menor inversión realiza es Murcia con cifras que rondan entre el 2,9% y 4,5%. En el lado opuesto están Cataluña y Madrid, con porcentajes entre el 8% y el 6,2% para Cataluña y 9,4%, y 6,3% para Madrid, coincidiendo ambas en que la mayor cifra fue en 2020 y la menor en 2019 (en el caso de Madrid la menor también está en 2016 puesto que se repite la misma cifra). En la *Figura 72* se muestra gráficamente lo descrito.

Figura 71. Inversión en gastos corrientes en bienes y servicios (capítulo 2) en Educación Secundaria y Formación Profesional por Comunidad y Ciudad Autónoma y año

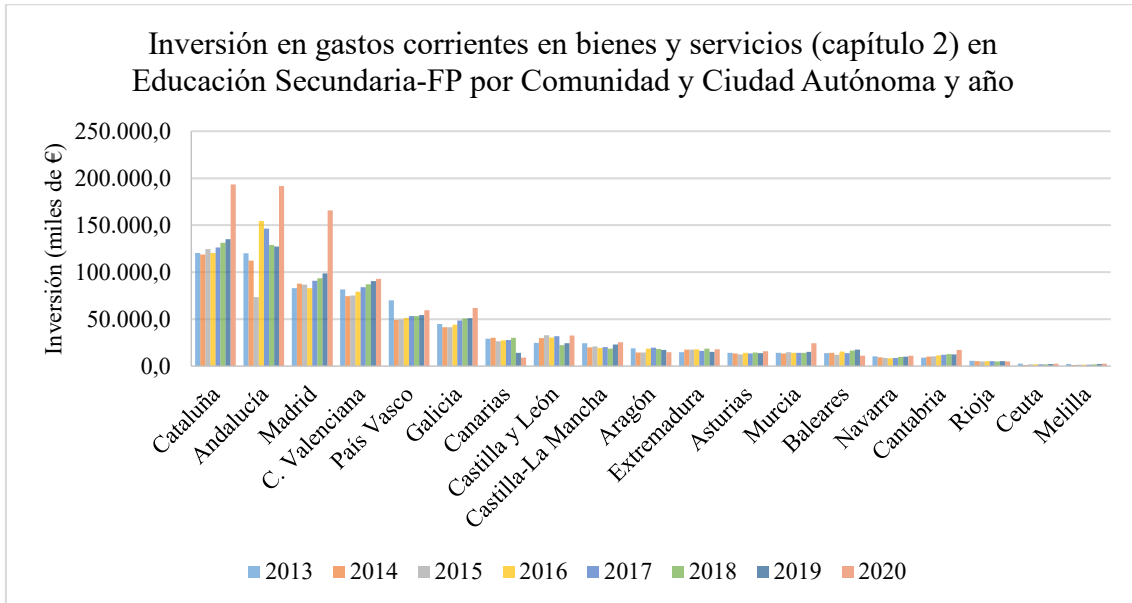
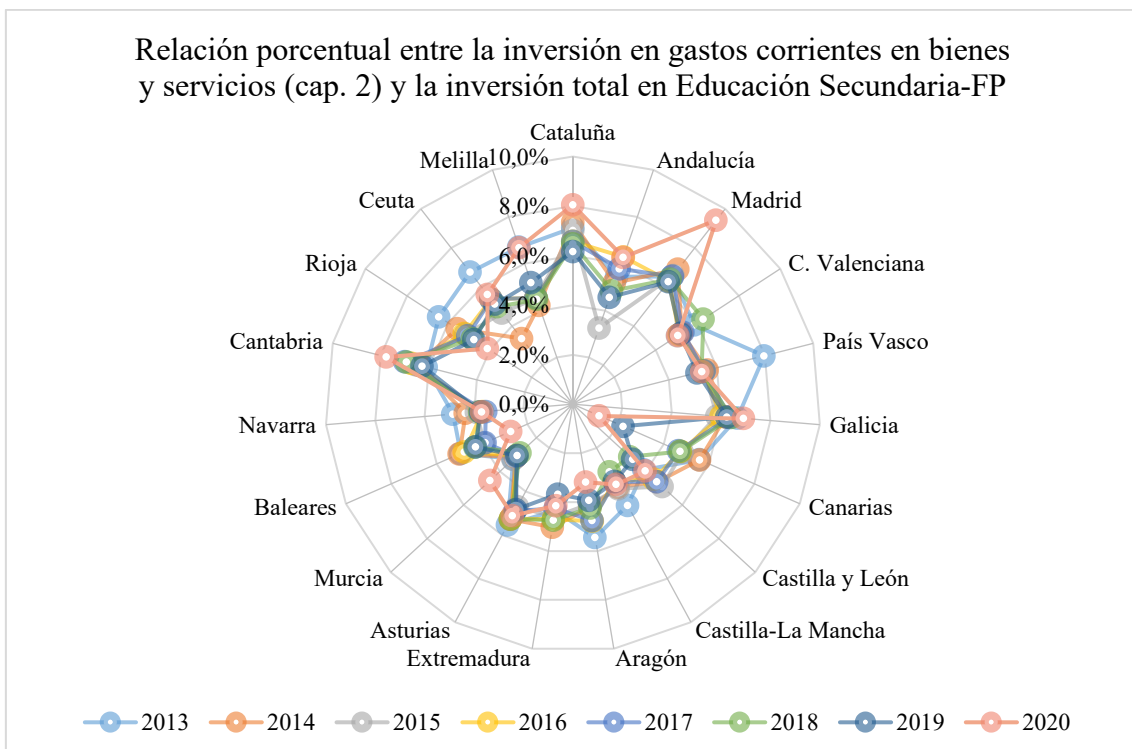


Figura 72. Relación porcentual entre la inversión en gastos corrientes en bienes y servicios (capítulo 2) y la inversión total en Educación Secundaria y Formación Profesional



Capítulo 4. Transferencias corrientes.

En este capítulo, las cinco CC. AA que destacan sobre el resto son Cataluña (valor máximo 569.451,7 miles de euros, 2020), Madrid (valor máximo 498.840,3 miles de

euros, 2020), Andalucía (valor máximo 407.805,7 miles de euros, 2020), Comunidad Valenciana (valor máximo 369.370,4 miles de euros, 2019) y País Vasco (valor máximo 360.496,9 miles de euros, 2020). Todas ellas presentan variaciones a lo largo de los años, aunque es el 2020 el que mayores inversiones registra. Se ha de destacar que en la Comunidad Valenciana el año 2018 tuvo un importante descenso, pasó de 349.940 miles de euros de 2017 a 86.843,3 miles de euros. Tras estas CC. AA, se encuentra Castilla y León (valor máximo 168.412,8 miles de euros en 2020). Las tres Comunidades Autónomas siguientes según inversión son Murcia, Aragón y Baleares. La primera tiene un crecimiento paulatino que solo se verá interrumpido en 2017 con un leve descenso. Aragón tiene un crecimiento lineal en el que año tras año logra una mejora en la inversión. Baleares solo disminuye su cuantía en el año 2014, en el resto la incrementa progresivamente hasta que en 2020 desciende nuevamente. A continuación, muy próximas entre sí, están Castilla-La Mancha, Canarias y Navarra. Las tres registran los mejores datos en 2020. De entre todos los datos destaca lo ocurrido en Canarias en 2019: tiene un desplome significativo al pasar de 60.067 miles de euros a 36.357 miles de euros. Asturias, Cantabria y Extremadura constituyen el siguiente grupo. Sus inversiones se encuentran entre los 35.039,5 miles de euros (Extremadura, 2013) y 43.567,2 miles de euros (Cantabria, 2019). Las tres finalizan con mejores resultados que el año base, aunque en el caso de las dos primeras habrá altibajos, mientras que en Extremadura el crecimiento es paulatino. La Rioja tiene un desarrollo progresivo, creciendo la inversión anualmente hasta los 27.703,3 miles de euros. Galicia, territorio que menos inversión realiza, tiene diversos altibajos y cierra en 2020 con su mayor cifra: 23.884 miles de euros. Ceuta y Melilla, siguiendo la tónica de anteriores capítulos, presentan variaciones. Sus mejores resultados están en 2018 (Ceuta) y 2019 (Melilla). Entre ellas hay una diferencia importante en inversión, siendo Ceuta la que más invierte en este capítulo. En la *Figura 73* se muestra lo desarrollado en líneas anteriores.

En la representación de los porcentajes se puede apreciar como la Comunidad Autónoma que mejores datos presenta es País Vasco y muy seguidas están la Comunidad de Madrid y Cataluña. Considerando los promedios de todos los años, se sitúan en un punto intermedio Baleares, Navarra, La Rioja, Cantabria y más tarde, Castilla y León. La Comunidad Valenciana, Murcia y Aragón también se aproximan a las anteriores. Las que se hallan inmediatamente por debajo son Andalucía, Asturias, Ceuta y Castilla-La Mancha. Por el contrario, las que se sitúan en la base son Extremadura, Canarias, Melilla

y Galicia, con porcentajes que no superan el 2,7% (Galicia), frente a otras que tienen valores del 34,4% (País Vasco). En la *Figura 74* se muestra gráficamente lo indicado, situándose los territorios entre los extremos y centro de la figura según su porcentaje de inversión.

Figura 73. Inversión en Transferencias corrientes (capítulo 4) en Educación Secundaria y Formación Profesional por Comunidad y Ciudad Autónoma y año

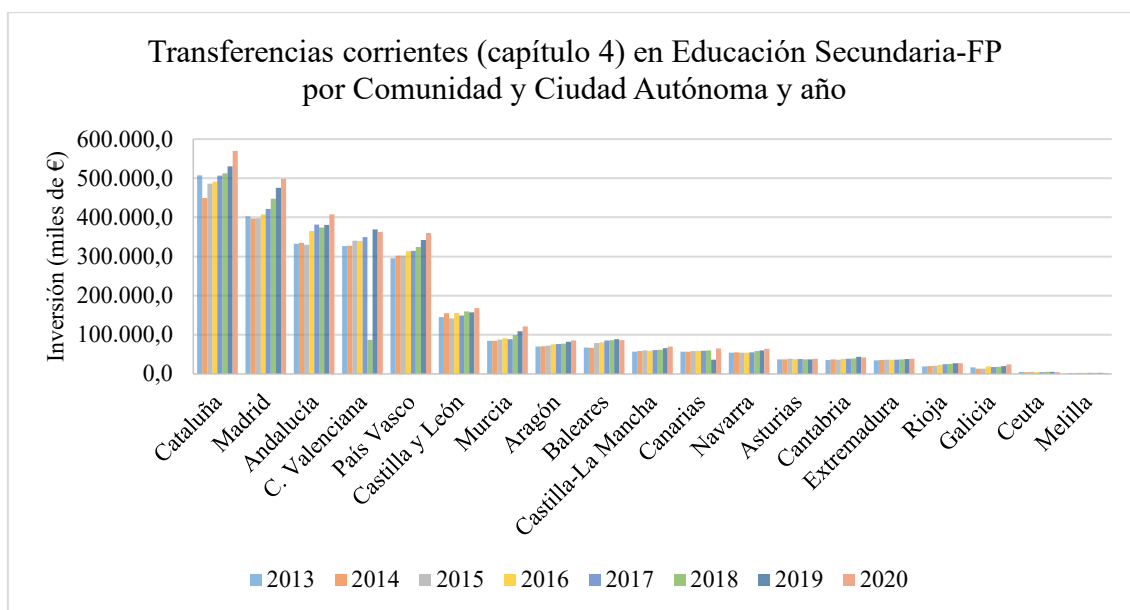
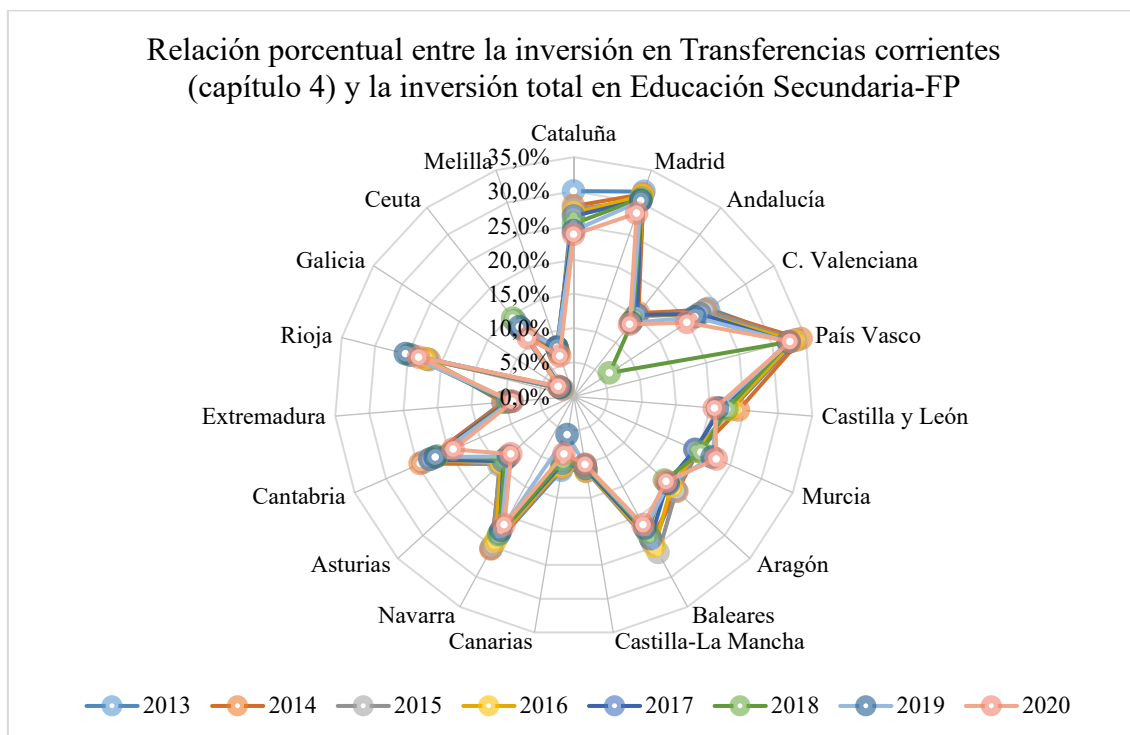


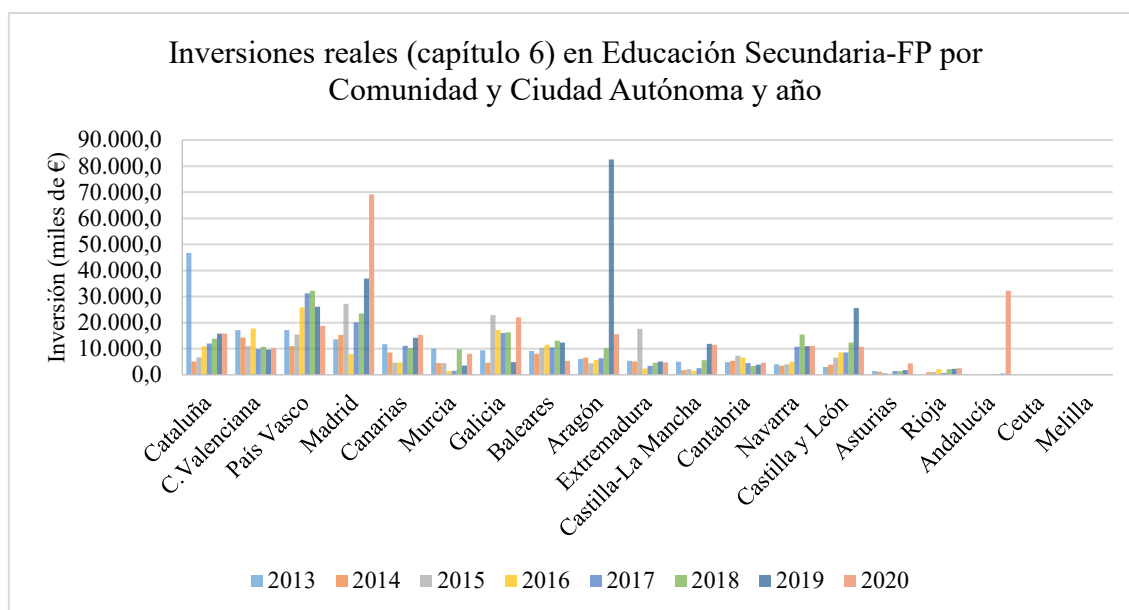
Figura 74. Relación porcentual entre la inversión en Transferencias corrientes (capítulo 4) y la inversión total en Educación Secundaria y Formación Profesional



Capítulo 6. Inversiones reales.

En las inversiones reales se localizan picos significativos que se pueden apreciar a través de la figura siguiente en la que los territorios se encuentran ordenados de mayor a menor inversión según el 2013.

Figura 75. Inversiones reales (capítulo 6) en Educación Secundaria y Formación Profesional por Comunidad y Ciudad Autónoma y año



En Cataluña en 2013 el valor fue de 46.731,2 miles de euros, frente a 2014 en el que se realiza una inversión de 5.163,8 miles de euros y que irá incrementándose de nuevo hasta 2019-2020, pero sin aproximarse a la cifra inicial. Otro dato que destaca es la cifra de Aragón en 2019 al pasar de una inversión de 10.143,7 miles de euros (2018) a 82.492,6 miles de euros, dato mayor alcanzado en todos los años y autonomías. Para un mejor análisis se estudian anualmente cuáles han sido las cifras mayores y menores de cada una de ellas.

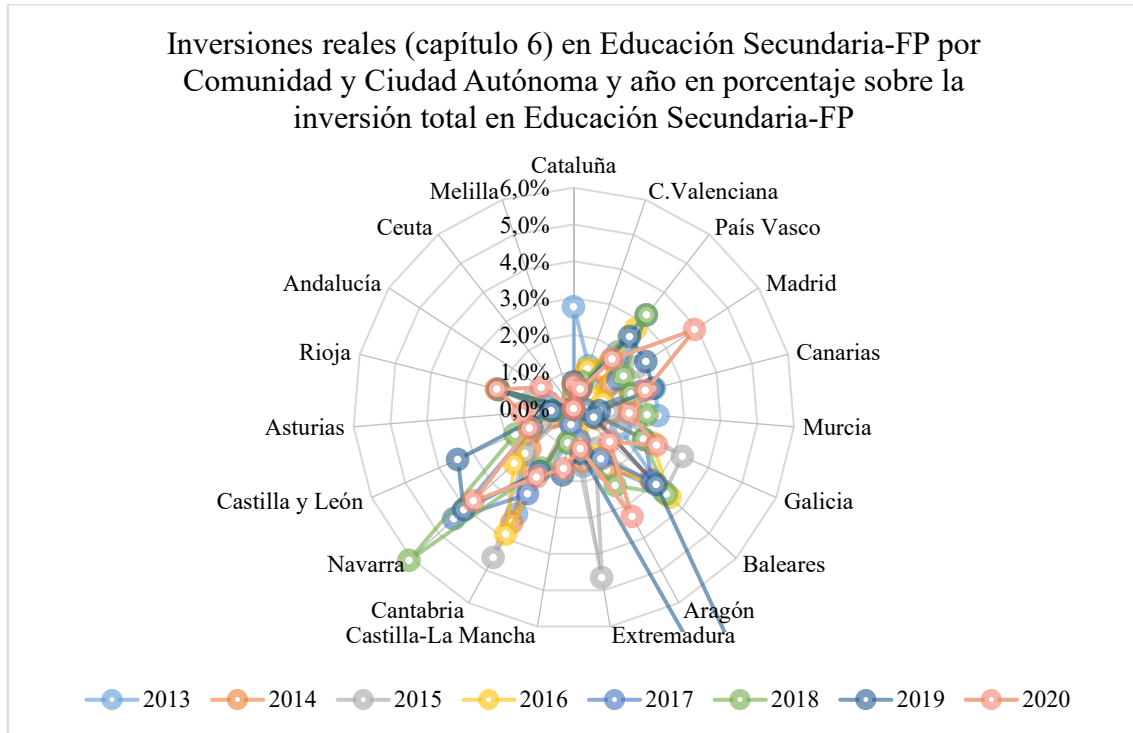
Analizada Cataluña, la siguiente que más inversión realiza es la Comunidad Valenciana, cuyas cifras varían de 9.902,4 miles de euros (2017) a 17.699,8 miles de euros (2016). País Vasco es la siguiente que más inversión realiza en 2013 con un valor muy próximo a la anterior, concretamente con 17.132,1 miles de euros y, a diferencia de la Comunidad Valenciana, su crecimiento es grande porque tiene en 2018 una inversión de 32.190,3 miles de euros, aunque en los dos años siguientes decrece paulatinamente. La Comunidad de Madrid, con una cifra de partida de 13.535,9 llega a alcanzar en 2020 los 69.133,9 miles de euros de inversión, produciéndose un gran cambio, aunque la cifra mayor

anterior a esta fue de 36.877,8 miles de euros (2019). Canarias tiene varios altibajos, a pesar de partir con una inversión de 11.798,1 miles de euros, llega a descender a 4.574 miles de euros en 2015 y mantener, con un leve incremento, esta cifra en 2016. En 2020 alcanza la cifra de 15.308,1 miles de euros. Murcia finaliza la inversión en este capítulo en 8.087,3 miles de euros cuando en 2013 invirtió 10.013,8 miles de euros. En Galicia el dato inicial es de 9.369,7 miles de euros, en 2014 disminuye notablemente, creciendo nuevamente en 2015 y disminuir en los cuatro años siguientes. En 2020 hay un incremento importante, llega a invertir en este capítulo 22.003,9 miles de euros. Baleares tiene varios decrecimientos, concretamente en los años 2014, 2017, 2019 y 2020, de hecho, cierra el estudio con menor inversión (5.387 miles de euros, 2020) que la tenida en el inicio (9.137,8 miles de euros, 2013). Aragón tiene un incremento notorio en los dos últimos años, especialmente en 2019 en el que la cifra supera sus valores, así como los de sus análogas. En Extremadura destaca la cifra de 2017 con 17.678,1 miles de euros, ya que sus cifras se encuentran entre los 2.401,5 miles de euros (2016) y los 5.350,1 miles de euros (2013). En Castilla-La Mancha se inicia el estudio con 4.973 miles de euros y, tras afrontar varias subidas y bajadas, registrará su mejor cifra en 2019 con 11.847,4 miles de euros, muy superior a la del resto de años (por ejemplo, 1.836,3 miles de euros en 2014). Cantabria inicia este periodo con 4.868,7 miles de euros que aumentarán hasta 2015. En 2016, 2017 y 2018 disminuyen. A partir de 2019 crecen hasta llegar en 2020 a 4.643,3 miles de euros, cifra inferior a los cuatro primeros años. Navarra tiene un decrecimiento en 2014, pero a raíz del mismo comenzará su crecimiento paulatino hasta lograr en 2018 una inversión de 15.468,4 miles de euros. En 2019 padece una bajada, que será recuperada en el último año. Se atisba un crecimiento significativo: su cifra más baja fue de 3.484,8 miles de euros en el año 2014 y en 2020 finaliza con 11.0136,7 miles de euros. Castilla y León alcanza en 2019 una cuantía de 25.648,5 miles de euros mientras que su inversión mayor había sido de 12.360 miles de euros en 2018 e incluso de 3.043 miles de euros en 2013. En 2020 decrece, por lo que existe gran variabilidad en los datos ofrecidos. Asturias atraviesa por bastantes altibajos a lo largo de estos ocho años en cuanto a la inversión en este capítulo dado que presenta mínimos de 431,8 miles de euros, (cifra situada entre las más bajas de todos los territorios) y cierra la serie con 4.377 de euros. La Rioja también tiene cifras bastante bajas, especialmente en los años 2013 (126,9 miles de euros), 2014 (931,6 miles de euros) y 2017 (703,1 miles de euros). Su mayor cifra tiene lugar en 2020 con 2.551,1 miles de euros. Andalucía se encuentra en el último lugar al ser la CC. AA que menos invierte en este capítulo (en los cuatro primeros años

su inversión es de 0 euros). En 2018 presenta una cifra muy baja que poco a poco irá aumentando para arrojar un valor de 32.241,1 miles de euros en 2020. En el caso de las Ciudades Autónomas no presentan ninguna inversión real a lo largo de todos los años.

En el estudio de los porcentajes, destaca Aragón en 2019 con un dato de 18,9% mientras que había estado presentando porcentajes que giraban en torno al 1,8%. Este hecho provoca que este capítulo tome mayor representatividad en la inversión total realizada en ES-FP frente a otros capítulos. Más allá de este hecho anecdótico hay que destacar que de acuerdo a la inversión en miles de euros realizada, hay CC. AA que no tienen valor porcentual (Andalucía, Ceuta y Melilla) o que este es insignificante con respecto al total (Castilla-La Mancha, Castilla-León o Asturias). Entre las CC. AA que mayor porcentaje tienen está Navarra (6,1% en 2018). Otros datos a enfatizar son los de Extremadura (4,7%) y Cantabria (4,6%) en 2015, muy seguidas de Castilla y León (3,4%) en 2019, tras haber tenido valores muy inferiores al resto. Más próximas al punto central de la figura están inversiones como las de Cataluña (2014), Murcia (2016 y 2017) o Castilla-La Mancha (2016) con 0,3%. Otros ejemplos son los de Asturias con 0,2% en 2016 y La Rioja con 0,1% en 2013. Igualmente, Andalucía, Ceuta y Melilla se encuentran en la base, tienen un cero por ciento de inversión en este capítulo en diversos años.

Figura 76. Inversiones reales (capítulo 6) en Educación Secundaria y Formación Profesional por Comunidad y Ciudad Autónoma y año en porcentaje sobre la inversión total en ES-FP¹²



Capítulo 7. Transferencias de capital.

En la *Figura 77* se encuentra representado el capítulo 7 (transferencias de capital), que va a ser brevemente analizado, ya que los resultados obtenidos entre las diferentes Administraciones son muy disímiles y por ello, no existe una muestra homogénea que permita analizar comparativamente este aspecto. La Comunidad Autónoma que destaca es Andalucía puesto que presenta una importante inversión a lo largo de los años (máximo 80.228,9 miles de euros en 2013 frente a los 24.296,3 miles de euros del 2014), a pesar de la amplia variabilidad. Otro dato destacado es el de Castilla y León en el año 2019, en el que realiza una inversión de 17.808 miles de euro cuando en el resto había invertido entre 0 y 200 miles de euros. Asimismo, hay Comunidades Autónomas que registran pequeñas inversiones a lo largo del tiempo, como es el caso de Extremadura. Otras combinan años de inversión y otros en los que el valor es cero, como por ejemplo Baleares y algunas en las que la inversión es cero a lo largo de los años, como son Aragón, Asturias, Cantabria, Madrid, Ceuta y Melilla. En la *Figura 77* se pueden apreciar estas variaciones.

¹² Aragón no está representado a fin de mejorar la visualización gráfica, presenta un pico significativo en el año 2019.

Igual que ocurría anteriormente, en este caso los porcentajes también son diferentes entre las autonomías, la mayoría se sitúan entre los 0 y 0,3% (Figura 78). Destaca de nuevo Andalucía a lo largo de los años, su cota mayor se alcanza en 2013 con un 3,6%. Otras CC. AA a resaltar son Castilla y León con un 2,4% (2019) y Canarias con un 1,2% (2020).

Figura 77. Inversión en transferencias de capital (capítulo 7) en Educación Secundaria y Formación Profesional por Comunidad y Ciudad Autónoma y año

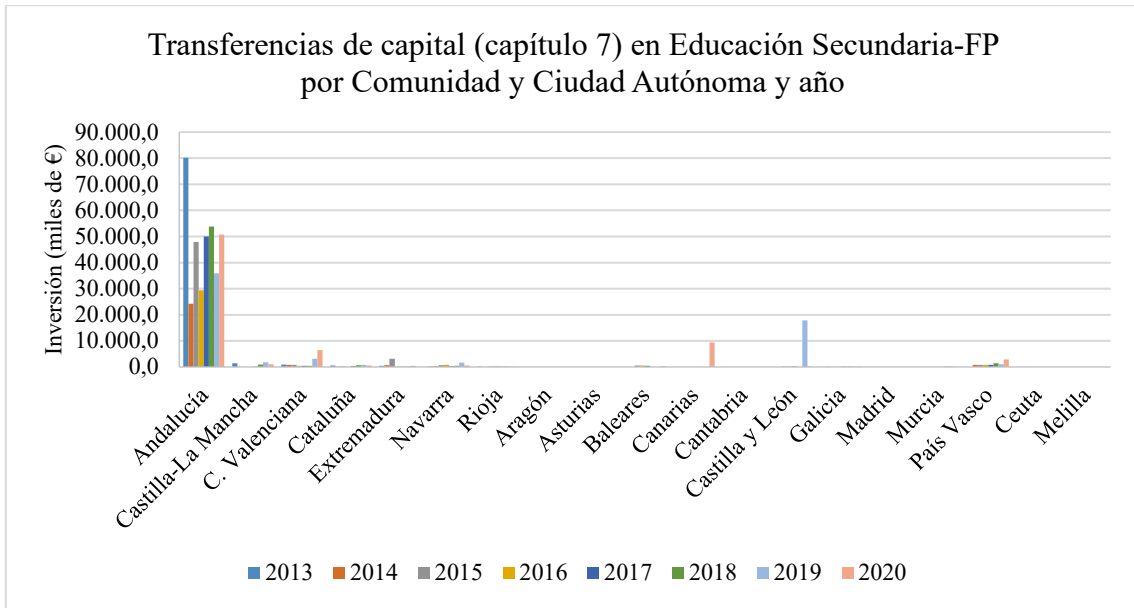
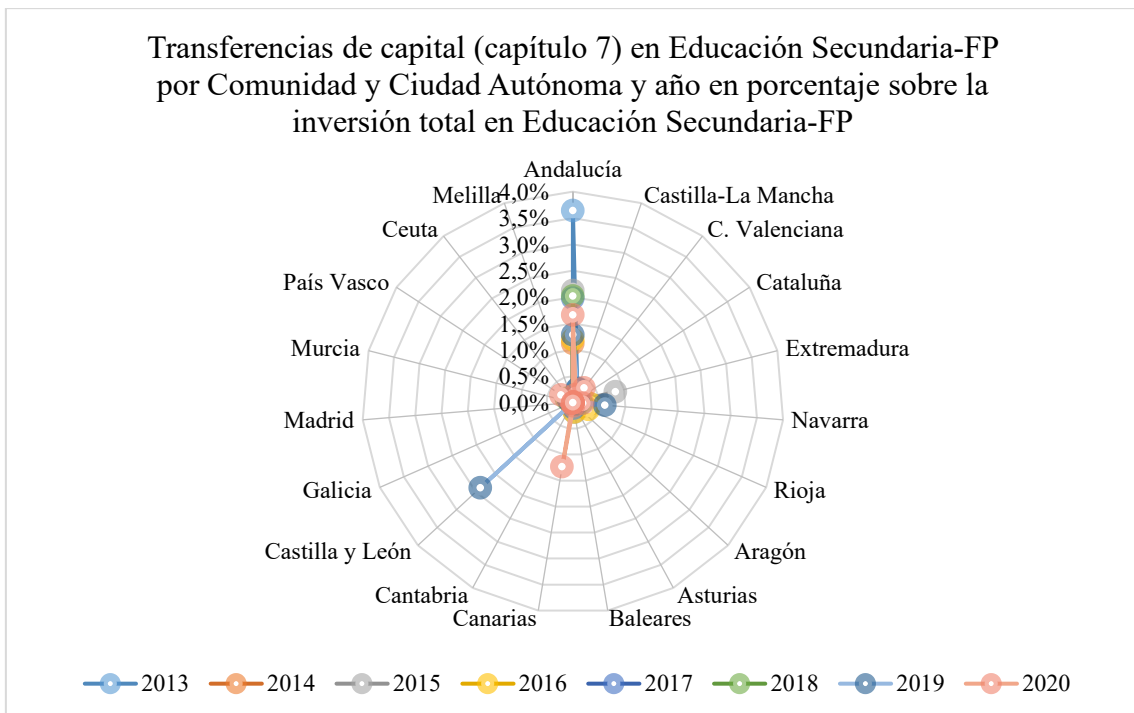


Figura 78. Inversión en transferencias de capital (capítulo 7) en Educación Secundaria y Formación Profesional por Comunidad y Ciudad Autónoma y año en porcentaje sobre la inversión total en ES-FP



Parámetro 5. Inversión en educación y Producto Interior Bruto.

La inversión en educación y el Producto Interior Bruto se relacionan en términos relativos proporcionando un indicador que mide el peso de la primera sobre el segundo. Este indicador global permite relacionar internacionalmente el porcentaje de PIB que se destina a educación como una medición de los recursos invertidos. No es más que el resultado de dividir la inversión total en educación entre el PIB del mismo año.

El Ministerio de Educación proporciona la serie de datos histórica de la relación entre la inversión en educación y el PIB desde 1995, sin embargo a la hora de analizar los valores y relacionarlos con otros desgloses de la inversión en educación es interesante poder calcularlos directamente. Para obtener la misma base de cálculo de la que parte el Ministerio de Educación, se utilizan los datos de inversión en educación de cada año y se dividen entre el indicador de la serie histórica mencionada, de esta forma se obtiene el PIB de cada año¹³. Ahora, dividiendo las inversiones realizadas en las distintas enseñanzas entre tal PIB, se obtiene el mismo indicador que ha proporcionado el Ministerio de Educación, pero aplicado a las enseñanzas no universitarias y a Educación Secundaria-Formación Profesional, indicadores que el Ministerio de Educación no facilita.

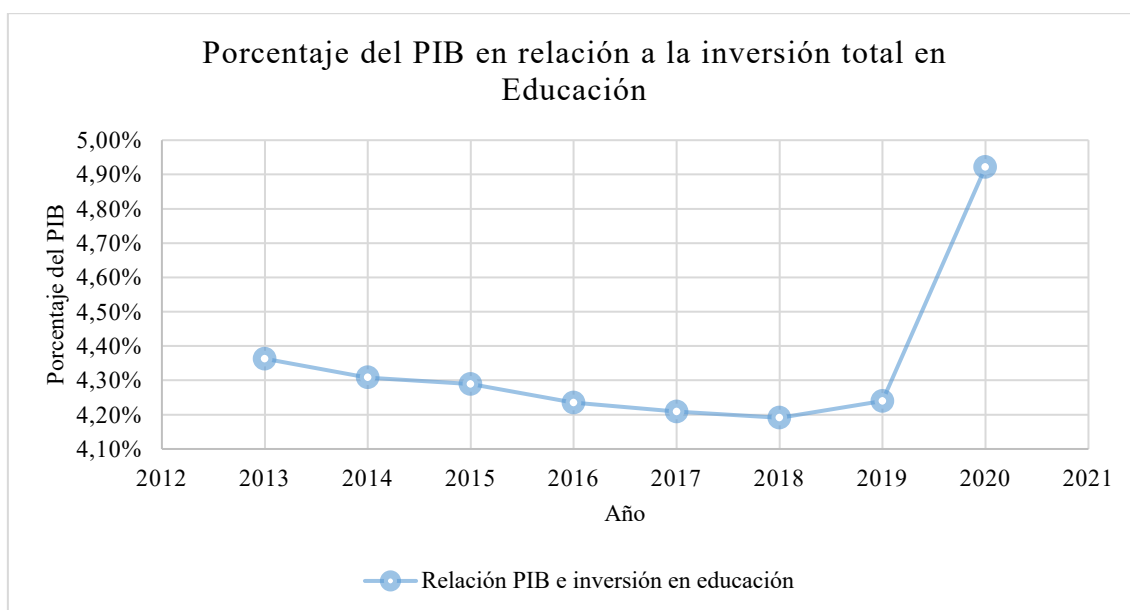
Indicador 1. Producto Interior Bruto y su relación con la inversión en educación en las distintas enseñanzas: total de enseñanzas, no universitarias y Educación Secundaria-Formación Profesional.

Explicado el proceso anterior, los resultados obtenidos son los representados en las siguientes figuras y permiten examinar la evolución relativa de la inversión en educación total y en las etapas que se están analizando sobre el PIB nacional.

En primer lugar, en la *Figura 79* se representa el mencionado indicador de la relación del PIB e inversión total en educación durante el periodo 2013-2020. A simple vista, existen dos tramos evidentes: una primera progresión en la que el porcentaje disminuye año a año desde 2013 a 2018 y por otro lado, el crecimiento en 2019 y despunte en 2020.

¹³ Los valores de PIB obtenidos, en miles de euros, son los siguientes: 2013 – 1.019.466.971; 2014 – 1.032.011.465; 2015 – 1.078.652.407; 2016 – 1.114.978.520; 2017 – 1.162.750.080; 2018 – 1.203.925.435; 2019 – 1.246.737.493; 2020 – 1.117.085.719.

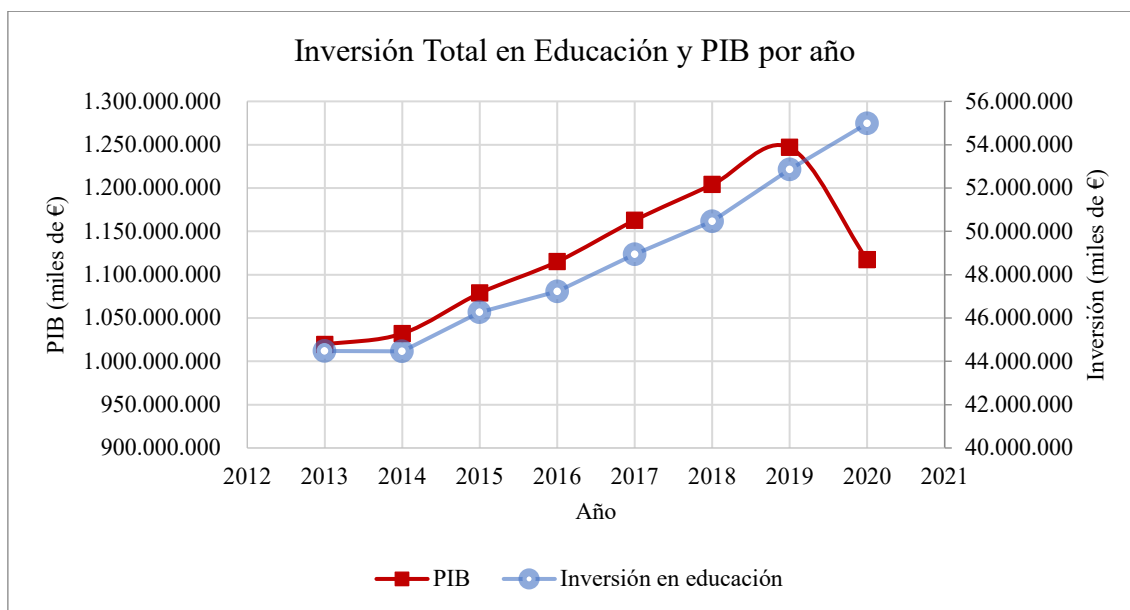
Figura 79. Porcentaje del PIB en relación a la inversión total en educación



En los seis primeros años se puede observar una disminución casi constante en la que se parte en 2013 de un 4,36% y se finaliza en 2018 con un 4,19% de la inversión total en educación sobre el PIB. En 2019 se llega a un valor del 4,24%, dato muy similar al de 2016 y que consigue superar a los tres años anteriores. Por otro lado, se tiene el caso del 2020 en el que se alcanza un valor de un 4,92%, dato que está bastante por encima de la serie estudiada.

Ahora bien, que el indicador haya aumentado a ese nivel en 2020, ¿implica una mejora significativa? Obviamente lo es, se ha destinado un porcentaje mayor del PIB a educación, pero la interpretación se debe hacer conociendo que el dato se calcula de la división Inversión/PIB. Para ilustrar el cálculo, en la *Figura 80* se representan el PIB y el dato de inversión total en educación (según datos Ministerio) en cada año, con los ejes acotados para mejor visibilidad. Está claro que la inversión es creciente y continua, pero el incremento drástico de la relación inversión/PIB se debe a la caída del PIB, probablemente a consecuencia del COVID-19, y no solo al aumento en inversión. Este factor es el que hace indicar que existe una cierta limitación en el análisis de los datos de 2020.

Figura 80. Inversión total en educación y PIB por año



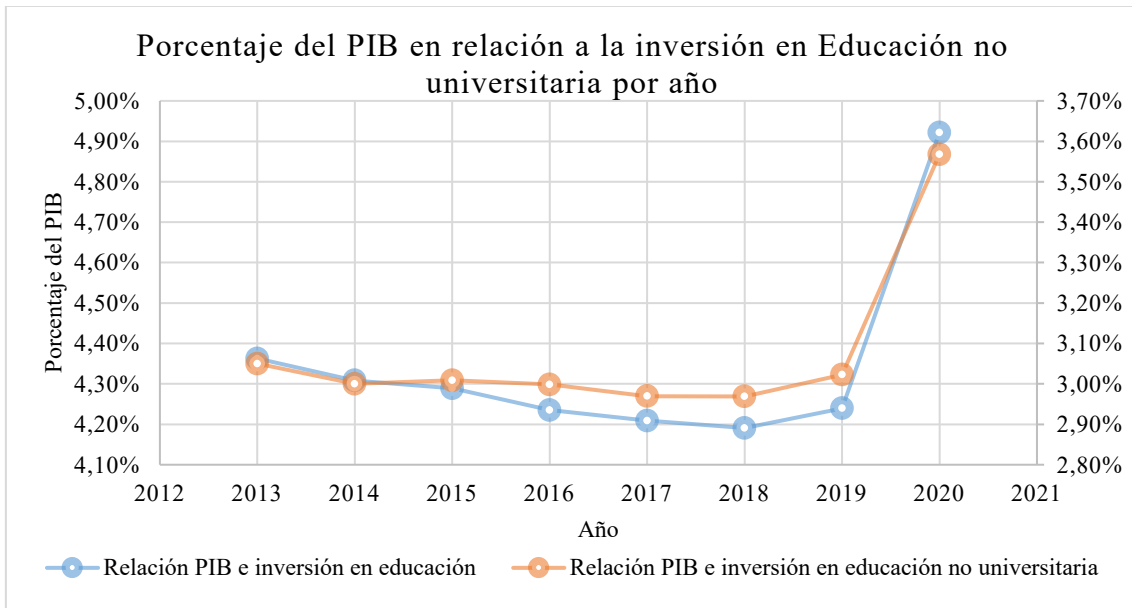
Por otro lado, comparando ambas gráficas y obviando 2020, surge la cuestión de por qué a pesar de que el PIB y la inversión aumentan a la par, la relación entre ambos disminuye y solo revierte en 2019. Ante ello, se podría dedicar más inversión a educación de la que se ha estado destinando teniendo en cuenta el crecimiento del PIB. Es más, la LOMLOE indica en su disposición adicional octava:

Con el fin de dar cumplimiento a lo establecido en la presente Ley para dotar al conjunto del sistema educativo de los recursos económicos vinculados a los objetivos previstos en la misma, el plan de incremento del gasto público previsto en el artículo 155.2 se formulará en el plazo de dos años a partir del momento de entrada en vigor de la Ley. En todo caso, dicho plan contemplará el incremento del gasto público educativo mencionado hasta un mínimo del 5 por ciento del producto interior bruto (BOE n.º 340, p. 122943).

En este texto legislativo se propone un valor del 5% del PIB que, en condiciones normales, está alejado de las cuantías alcanzadas según los datos del estudio.

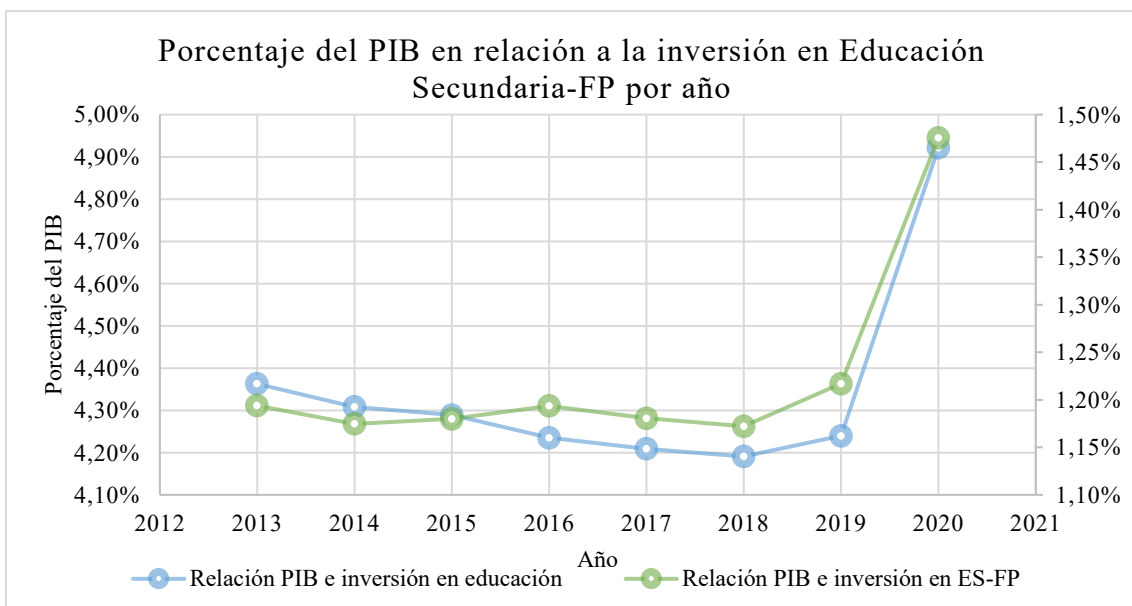
Se pueden sacar conclusiones similares al obtener el mismo indicador para la inversión en educación no universitaria y para la inversión en Educación Secundaria-FP, tal y como se representa en las *Figura 81* y *Figura 82*.

Figura 81. Porcentaje del PIB en relación a la inversión total en educación y en educación no universitaria



Como se observa, en la educación no universitaria la tendencia es la misma, aunque más amortiguada en el decrecimiento, partiendo en 2013 de un 3,05% de inversión relativa al PIB en educación no universitaria, con un ligero aumento en 2015 (3,01%) sobre 2014 (3,00%) y alcanzando el mínimo en 2018 (2,97%). Al igual que la inversión total, en 2019 (3,02%) se invierten los datos anteriores, llegando en este caso a superar el decrecimiento del año 2014 y quedando más cercano a 2013, para finalmente en 2020 despuntar hasta un 3,57%.

Figura 82. Porcentaje del PIB en relación a la inversión total en educación y en Educación Secundaria-FP por año



Se realiza el mismo análisis para la inversión en Educación Secundaria - FP con respecto al PIB. A pesar de que se desvincula ligeramente del anterior, se obtienen las mismas conclusiones: existe un decrecimiento desde 2013 que se recupera en 2019 y aumenta drásticamente en 2020. En este caso, partiendo de un valor de inversión relativa de un 1,19% en 2013, este decrece a un mínimo de 1,17% en 2014 y 2018, con una ligera recuperación en 2016 (1,19%) y un gran aumento en 2019 que supera a los años anteriores hasta situarse en un 1,22%. En 2020, por las mismas razones comentadas, el valor se sitúa en 1,48%.

Indicador 2. Relación entre el Producto Interior Bruto y la inversión en Educación Secundaria y Formación Profesional: análisis individualizado por año y Comunidad y Ciudad Autónoma.

A este respecto, para los datos de Educación Secundaria y Formación Profesional se puede realizar un cálculo para conocer qué porcentaje del PIB está distribuido en cada Comunidad y Ciudad Autónoma por año, es decir, permite examinar qué porcentaje relativo supone en cada Comunidad Autónoma y Ciudad Autónoma. Este dato es el resultado de dividir la inversión en ES-FP entre el PIB.

Tabla 11. Relación PIB e inversión en ES-FP por año y Comunidad y Ciudad Autónoma

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Total	1,194%	1,175%	1,180%	1,194%	1,181%	1,172%	1,218%	1,476%
Andalucía	0,216%	0,210%	0,209%	0,221%	0,218%	0,222%	0,224%	0,273%
Aragón	0,034%	0,034%	0,033%	0,035%	0,035%	0,035%	0,035%	0,042%
Asturias	0,025%	0,025%	0,024%	0,024%	0,023%	0,023%	0,023%	0,028%
Baleares	0,027%	0,027%	0,028%	0,029%	0,031%	0,032%	0,033%	0,036%
Canarias	0,051%	0,052%	0,051%	0,052%	0,051%	0,053%	0,051%	0,068%
Cantabria	0,015%	0,015%	0,015%	0,015%	0,015%	0,015%	0,016%	0,020%
Castilla y León	0,062%	0,062%	0,062%	0,061%	0,059%	0,059%	0,060%	0,073%
Castilla-La Mancha	0,052%	0,051%	0,050%	0,049%	0,049%	0,050%	0,052%	0,062%
Cataluña	0,166%	0,156%	0,165%	0,164%	0,165%	0,168%	0,176%	0,215%
C. Valenciana	0,136%	0,138%	0,138%	0,138%	0,136%	0,115%	0,140%	0,164%
Extremadura	0,033%	0,034%	0,035%	0,034%	0,033%	0,032%	0,033%	0,039%
Galicia	0,066%	0,065%	0,066%	0,066%	0,066%	0,065%	0,066%	0,080%
Madrid	0,125%	0,123%	0,122%	0,118%	0,119%	0,121%	0,126%	0,158%
Murcia	0,043%	0,041%	0,042%	0,042%	0,039%	0,041%	0,040%	0,048%
Navarra	0,021%	0,021%	0,020%	0,020%	0,021%	0,021%	0,022%	0,027%
País Vasco	0,086%	0,085%	0,084%	0,085%	0,084%	0,083%	0,084%	0,099%
Rioja	0,009%	0,009%	0,009%	0,009%	0,009%	0,009%	0,009%	0,011%
Ceuta	0,003%	0,003%	0,003%	0,003%	0,003%	0,003%	0,003%	0,004%
Melilla	0,003%	0,003%	0,003%	0,003%	0,003%	0,003%	0,003%	0,004%

Las conclusiones del análisis de estos datos pueden ser similares a las obtenidas anteriormente en los apartados de inversiones en Educación Secundaria y Formación Profesional y las que se acaban de dar sobre la relación inversión total – PIB e inversión en ES-FP – PIB totales. Sin embargo, es interesante extrapolar el análisis a esta relación que se establece en inversión en ES-FP y PIB por cada Comunidad, debido a que permite realizar una nueva comparativa tanto entre años como entre Comunidades.

Tomando el ejemplo de Extremadura, se observa que al contrario de lo analizado anteriormente, el peso relativo de inversión en ES-FP sobre el PIB decrece durante los años, pero no acaba aumentando en 2019. Es más, se obtiene el valor más bajo después de 2018 y junto con 2013 y 2017 (0,033%); el máximo había sido un 0,035% en 2015. Aún con el aumento que se ha visto en 2020, en esta Comunidad no llega a suponer una desviación tan alta como se ha podido percibir para el caso general (aumento hasta el 0,039%). Asturias, Canarias, Castilla y León, Murcia y País Vasco pueden tener conclusiones similares, mientras que Andalucía, Baleares, Cataluña, Comunidad Valenciana y Madrid tienen mayores incrementos en 2019, lo que indica básicamente que los crecimientos no son iguales para el conjunto de los territorios en relación al incremento del PIB nacional.

Parámetro 6. Inversión en educación y Gasto Público total.

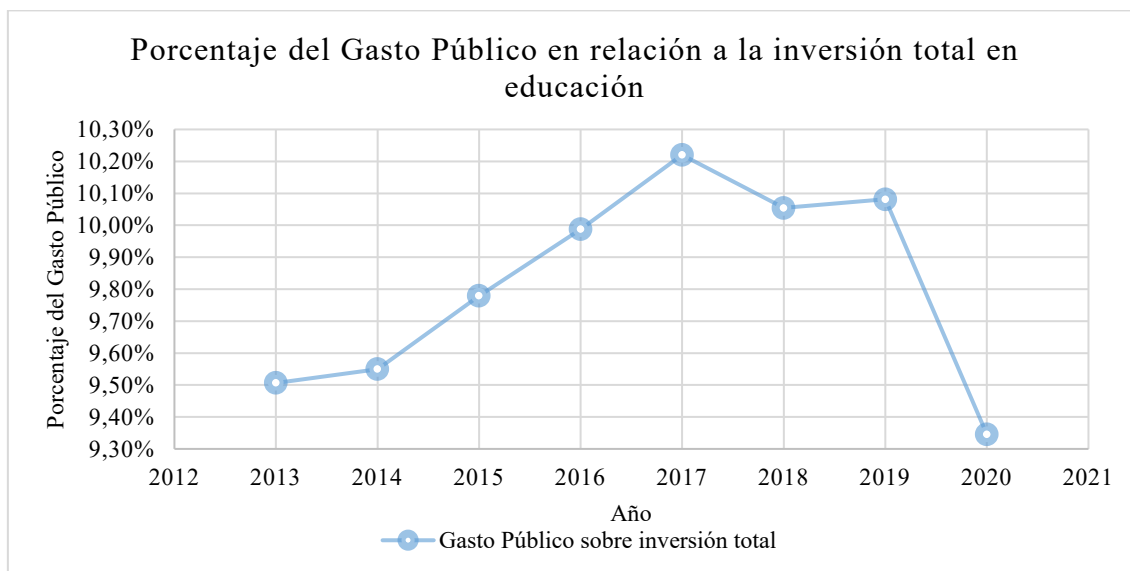
Al igual que se analiza la relación entre el PIB y la inversión en educación, se traslada el mismo tipo de análisis a la relación entre el Gasto Público y la inversión en educación. El dato, que es proporcionado por el Ministerio, se calcula dividiendo la inversión en educación entre el Gasto Público del año en cuestión, resultando el indicador que mide un peso sobre otro. Tal y como se ha hecho antes, se realiza un cálculo inverso sobre los datos oficiales publicados para extrapolarlo al resto de áreas que no dispongan de esa medida.

Indicador 1. Gasto Público en educación y su relación con la inversión en educación en las distintas enseñanzas: total de enseñanzas, no universitarias y Educación Secundaria-Formación Profesional.

En la *Figura 83* se representan el indicador para el periodo analizado 2013-2020. En este caso, a diferencia del PIB, se observa que la relación Gasto Público/inversión en educación crece anualmente hasta 2017, decrece en 2018 para recuperarse ligeramente en 2019 y tiene una caída drástica en 2020. Los valores de inversión en educación sobre el

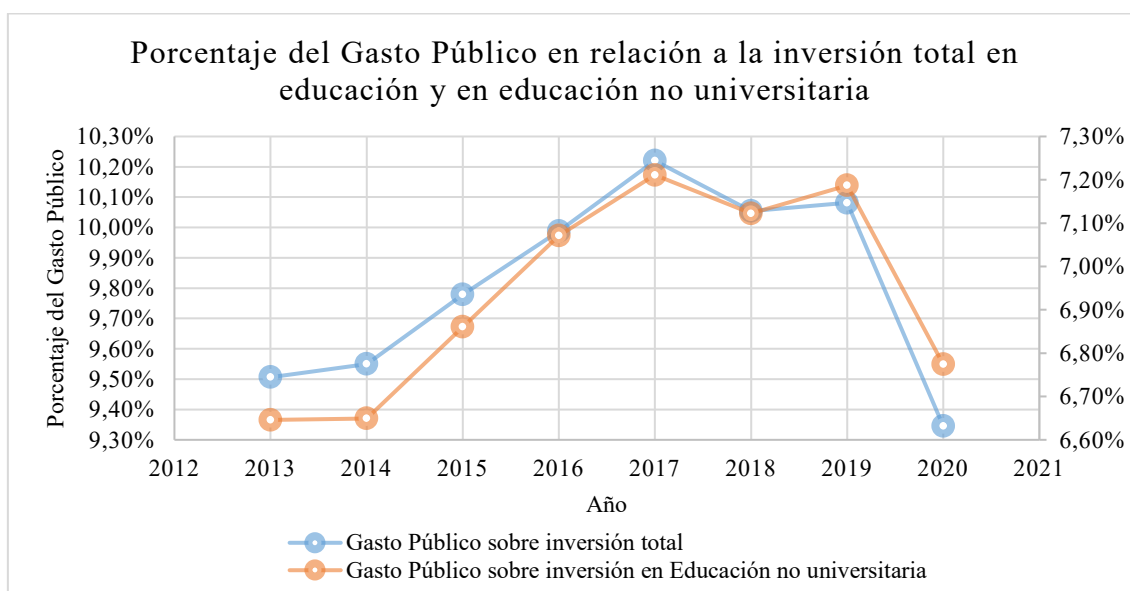
Gasto Público parten de 9,51% en 2013, con el máximo en 2017 con un 10,22% y disminuyen en 2020 hasta un 9,35%. Como se ha podido apreciar, estos valores y en especial esta caída en 2020, contrasta mucho con el incremento del mismo año para la relación PIB-Inversión.

Figura 83. Porcentaje del Gasto Público en relación a la inversión total en educación



En la Figura 84 se representa el porcentaje de Gasto Público con respecto a inversión total y de acuerdo a la inversión en educación no universitaria.

Figura 84. Porcentaje de Gasto Público en relación a la inversión total en educación y en educación no universitaria

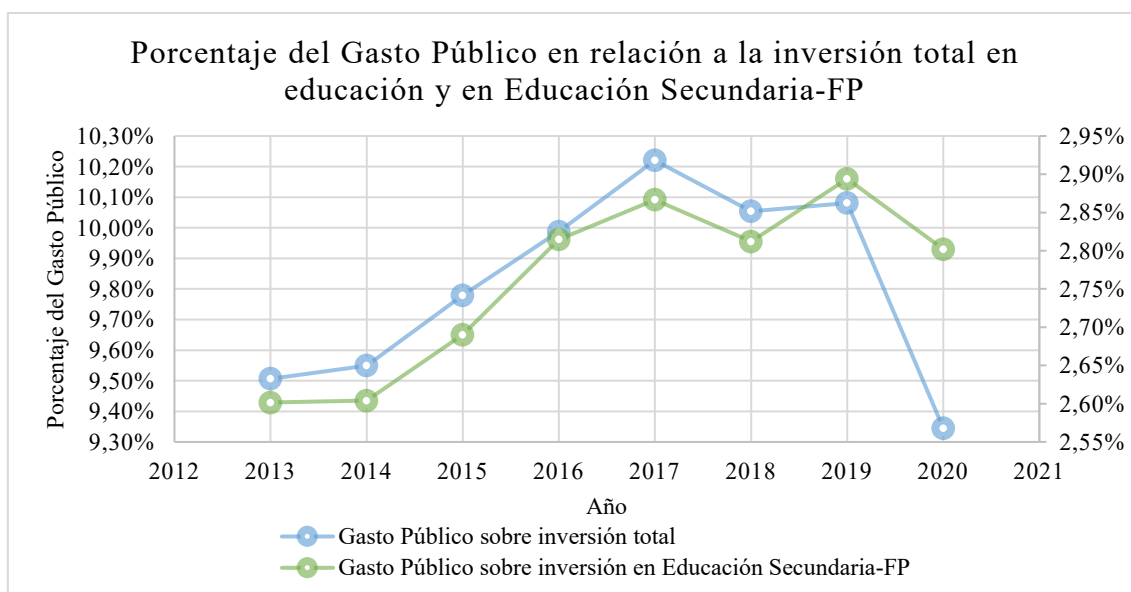


Ambas curvas son muy similares y se puede observar que las líneas se solapan desviándose solo ligeramente en cuanto a que el aumento o disminución sea más o menos proporcional. Los valores varían desde 6,65% en 2013 y 2014, luego aumentan año a año

hasta un máximo en 2017 (7,21%), caen en 2018 (7,12%), se recuperan en 2019 (7,19%) y disminuyen de nuevo en 2020 (6,77%). En este caso, este valor no es el mínimo de la serie, como ocurre con la relación de la inversión total en educación.

En la *Figura 85* se representa la relación del Gasto Público con la inversión total y con la inversión en Educación Secundaria-FP. Aunque en líneas generales se podrían sacar las mismas conclusiones, en este caso el año 2020 no tiene esa caída tan marcada como en educación no universitaria o en el total de educación. Esto es consecuencia de los incrementos que ha sufrido esta etapa y que ya se han comentado anteriormente, haciendo que se amortigüen este tipo de indicadores. En relación al peso del Gasto Público que ocupa la inversión en Educación Secundaria-FP, en 2013 representa un 2,6%, igual que en 2014, aumentando hasta un máximo de 2,9% en 2019 y cayendo en 2020 al 2,8%.

Figura 85. Porcentaje de Gasto Público en relación a la inversión total en educación y Educación Secundaria-FP



Parámetro 7. Inversión en educación y Presupuestos Generales de las Comunidades Autónomas.

Estudiadas las inversiones para cada una de las Comunidades Autónomas, tanto en inversión total, en las enseñanzas no universitarias y en Educación Secundaria-Formación Profesional, así como otros aspectos como su reparto a través de capítulos, el PIB o el Gasto Público, se procede a analizar los datos presupuestarios de las diferentes Comunidades. En este sentido, se analiza la evolución que ha tenido cada Comunidad Autónoma a lo largo de los años con respecto a qué porcentaje del presupuesto

corresponde a inversión en educación, tanto para el total, como posteriormente para Educación Secundaria y Formación Profesional.

Antes de iniciar el análisis es importante aclarar que no se incluyen a las Ciudades Autónomas en este epígrafe dado que la financiación es recibida por parte del Estado y no se encuentra dentro de sus presupuestos autonómicos. Igualmente, es preciso indicar que los datos tomados para el análisis corresponden a las cifras consolidadas dentro de cada uno de los ejercicios y autonomía. Concretamente, se opta por los datos depurados que ofrece el Ministerio de Hacienda y Función Pública español (2022) en los que se eliminan aquellas cuantías provenientes de diversos fondos (FEAGA o locales) al actuar las Comunidades meramente como intermediarias. Esto se justifica según lo indicado por el Ministerio de Hacienda y Función Pública puesto que de esta manera se “garantiza la coherencia y comparabilidad de la información entre las distintas Comunidades Autónomas” (2022, p. 12).

Indicador 1. Evolución del presupuesto de inversión en educación para cada una de las Comunidades Autónomas y años según sus datos presupuestarios.

En la *Figura 86* se representa el porcentaje del presupuesto en educación sobre el presupuesto total de cada una de las Comunidades por cada año (2013-2020). En esta misma tabla se destacan aquellas Comunidades que destinan el mayor porcentaje (color verde) y aquellas que destinan el menor en cada año (color naranja). Asimismo, en la parte derecha de la figura se puede observar la evolución de cada Comunidad a lo largo de los años, destacando en un tono más oscuro, los máximos y los mínimos en el periodo.

El primer dato que resalta de la evolución en el total de Comunidades Autónomas es que en 2013 la inversión en educación supone el mayor porcentaje dentro de los presupuestos, decreciendo este valor de forma constante desde un 22,65% hasta un 20,27% en 2020. En cuanto a las CC. AA que mayor porcentaje del total destinan para educación se encuentra Murcia, a excepción del primer y los dos últimos años de estudio, se mantiene en primer lugar, aunque se aprecia un descenso a lo largo de los últimos cinco años. En 2019 y 2020 País Vasco es la Comunidad que más porcentaje dedica, a pesar de los descensos generalizados. Comunidad Valenciana destaca en el año 2013 con un 29,9% de inversión.

En cuanto a la que menor porcentaje presenta es Navarra, con porcentajes que oscilan entre el 14,71% (2014) y el 16,90% (2020). Sin embargo, a diferencia del resto de Comunidades es la única que mantiene un incremento constante.

Analizándolas en conjunto, en el año 2013 la mayoría de las Comunidades presenta el porcentaje de inversión más alto: Asturias, Baleares, Castilla-La Mancha, Cataluña, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, Madrid, Murcia, País Vasco y La Rioja. Asimismo, la mayoría de ellas coinciden en una reducción del porcentaje de presupuesto destinado a educación durante el periodo estudiado y alcanzan sus valores mínimos en 2019 y 2020. Para el resto de Comunidades, se presenta cierta variabilidad. Por ejemplo, Andalucía y Canarias tienen sus máximos en 2015 y sus mínimos en 2019- 2020; Castilla y León, Aragón y Cantabria en 2016 y los mínimos se localizan en 2014 para las comunidades aragonesa y castellanoleonesa y en 2015 para la cántabra. Por tanto, se hallan diversos escenarios.

Figura 86. Evolución del presupuesto en educación para cada una de las CC. AA/año según datos presupuestarios de las Comunidades Autónomas

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Evolución por CCAA/año
Andalucía	24,62%	25,14%	25,87%	25,18%	24,05%	23,87%	23,32%	23,56%	
Aragón	19,00%	18,01%	18,43%	20,70%	20,58%	19,34%	19,34%	18,52%	
Asturias	18,98%	18,95%	18,36%	18,35%	17,97%	18,21%	17,97%	17,25%	
Baleares	20,14%	19,11%	19,19%	19,25%	18,91%	18,68%	18,32%	17,90%	
Canarias	21,49%	21,70%	21,71%	20,68%	21,18%	20,00%	19,29%	20,39%	
Cantabria	20,83%	19,85%	19,67%	21,39%	20,67%	20,39%	20,38%	20,07%	
Castilla y León	20,94%	19,89%	20,41%	21,35%	21,06%	20,41%	20,52%	20,47%	
Castilla-La Mancha	21,84%	19,23%	19,48%	19,99%	19,61%	19,72%	19,72%	17,84%	
Cataluña	19,96%	16,85%	17,76%	17,63%	18,70%	18,73%	18,73%	17,52%	
C. Valenciana	29,99%	23,97%	22,89%	24,02%	24,38%	22,47%	21,95%	21,22%	
Extremadura	22,67%	22,42%	21,39%	22,10%	22,20%	21,50%	20,57%	20,46%	
Galicia	22,25%	19,87%	20,90%	20,79%	20,23%	21,12%	20,31%	19,59%	
Madrid	21,58%	20,01%	20,41%	21,48%	21,58%	21,08%	21,11%	19,76%	
Murcia	27,04%	26,08%	26,99%	26,37%	25,88%	24,96%	24,78%	23,51%	
Navarra	15,57%	14,71%	14,95%	15,02%	15,86%	15,74%	16,02%	16,90%	
País Vasco	25,74%	25,21%	24,48%	24,18%	24,37%	23,85%	24,88%	24,25%	
Rioja	18,84%	17,94%	18,34%	18,59%	18,06%	18,01%	18,30%	18,38%	
Total Comunidades Autónomas	22,65%	20,97%	21,26%	21,52%	21,51%	21,12%	20,94%	20,27%	
Evolución entre CCAA por año									

Indicador 2. Evolución del presupuesto de inversión en Educación Secundaria y Formación Profesional para cada una de las Comunidades Autónomas y años según sus datos presupuestarios.

En la *Figura 87* se representa la evolución del porcentaje de inversión sobre el presupuesto para Educación Secundaria y Formación Profesional. Al igual que la anterior, se marcan los máximos y los mínimos alcanzados en cada año (verde-naranja). A la derecha se ubica un gráfico en el que los máximos y mínimos de cada Comunidad se resaltan en un color más oscuro.

Ahora serán Baleares y Madrid las Comunidades que mayor y menor porcentaje invierten en estas enseñanzas dentro de sus Presupuestos Generales hasta 2019, siendo en 2020 el máximo para País Vasco y el mínimo para Cataluña. Otra excepción es el máximo de Navarra en 2013. El año que presenta mayor porcentaje de inversión en el conjunto de las Comunidades Autónomas es 2015, frente al 2013 del conjunto de las enseñanzas. Por mínimos, 2020 es el que coincide en la mayoría de Comunidades.

Como observaciones generales, en los dos primeros años estudiados no destacan datos en los que se invierta más en ninguna de las Comunidades. El 2015 es el año en el que más Comunidades Autónomas dedican mayor porcentaje: Asturias, Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Cataluña, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, Madrid, Murcia y Navarra. Todas ellas, a excepción de Cataluña y la Comunidad Valenciana, registran su mínimo en el año 2019. En 2016 son Andalucía, País Vasco y La Rioja las que tienen su máximo porcentaje, mientras que en 2013 y 2019 exhiben sus mínimos. En 2017 y 2018 no hay máximos ni mínimos, a excepción de la ya citada Comunidad Valenciana. En 2019 no existen porcentajes máximos, pero se observan reducciones generalizadas y es 2020 el año de mayores mínimos en el conjunto de las Comunidades Autónomas.

Figura 87. Evolución de los presupuestos en Educación Secundaria y FP para cada una de las CC. AA/año según datos presupuestarios de las Comunidades Autónomas

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Evolución por CCAA/año
Andalucía	7,52%	7,61%	7,84%	8,13%	7,68%	7,84%	7,73%	8,08%	
Aragón	8,12%	8,42%	8,66%	8,78%	8,46%	8,35%	8,04%	6,60%	
Asturias	8,08%	8,36%	8,50%	8,40%	7,96%	7,92%	7,75%	5,95%	
Baleares	8,98%	9,32%	9,68%	9,47%	9,54%	9,55%	9,40%	7,05%	
Canarias	8,56%	8,85%	9,19%	9,10%	8,71%	8,92%	8,42%	8,17%	
Cantabria	7,01%	7,15%	7,63%	7,55%	7,22%	7,38%	7,44%	6,91%	
Castilla y León	7,77%	8,05%	8,36%	8,18%	7,84%	7,78%	7,75%	6,92%	
Castilla-La Mancha	8,67%	8,97%	9,05%	8,82%	8,42%	8,41%	8,29%	6,43%	
Cataluña	7,29%	7,32%	7,63%	7,51%	7,18%	7,27%	7,36%	5,63%	
C. Valenciana	8,62%	8,89%	9,22%	9,03%	8,55%	7,10%	8,23%	7,56%	
Extremadura	8,68%	9,09%	9,56%	9,36%	8,84%	8,74%	8,65%	7,82%	
Galicia	7,49%	7,73%	8,13%	7,99%	7,69%	7,68%	7,47%	6,63%	
Madrid	6,72%	6,91%	7,14%	6,83%	6,67%	6,75%	6,66%	5,89%	
Murcia	8,40%	8,57%	8,91%	8,70%	8,00%	8,17%	7,54%	7,74%	
Navarra	9,12%	9,30%	9,55%	9,24%	8,88%	8,99%	8,68%	6,44%	
País Vasco	8,71%	8,64%	8,98%	9,00%	8,54%	8,63%	8,45%	8,90%	
Rioja	8,77%	9,06%	9,05%	9,34%	8,67%	8,61%	8,23%	6,62%	
Evolución entre CCAA por año									

Profundizando en cada Comunidad, tanto para el porcentaje de presupuestos en educación total como en Educación Secundaria-FP, los resultados obtenidos se detallan a continuación. En Andalucía los porcentajes oscilan entre 23,32% (2019) y 25,87%

(2015), frente a la Educación Secundaria y FP que tiene 7,52% (2013) y 8,14% (2016). Muestra altibajos a lo largo de los ocho años de estudio, por ejemplo, en la educación en general crece paulatinamente entre los años 2013 a 2015, pero en 2016 comienza a decrecer hasta el 2019, con un ligero aumento en 2020. En el caso de Educación Secundaria y Formación Profesional ocurre lo mismo, pero es en 2017 cuando comienza un descenso que se recupera considerablemente en 2020 (8,08%). En Aragón los porcentajes para el total de la educación sobre el presupuesto varían entre el 20,70% (2016) y el 18,52% (2020) y en Educación Secundaria-FP entre el 8,78% (2016) y el 6,60% (2020). Ambos máximos coinciden. La secuencia muestra altibajos, más acentuados para el total de la educación. En el caso de Educación Secundaria estos están menos marcados al crecer hasta 2016 y posteriormente, decrecer paulatinamente hasta 2020. En Asturias la cifra mayor del porcentaje sobre el presupuesto se registra en 2013 con 18,98% y desciende de forma continua hasta el 18,52% de 2020. En cambio, para el porcentaje de presupuesto que representa la inversión en Educación Secundaria y FP la tendencia es decreciente hasta 2015 (máximo con un 8,50%) y decrece hasta el 5,95% en 2020. En Baleares el porcentaje del presupuesto que se dedica a inversión en educación alcanza su cifra más alta en 2013 con 21,14%, luego va decreciendo continuamente hasta 2020 (17,90%). En Educación Secundaria y FP, Baleares es la Comunidad que más parte del presupuesto dedica a esta inversión durante el periodo 2014-2019, teniendo el máximo en 2015 con 9,68% del presupuesto. Las cifras son más o menos constantes hasta que en 2020 desciende a un 7,05%. En Canarias los tres primeros años estudiados tienen valores semejantes con porcentajes regulares de inversión en educación sobre el presupuesto que van a reducirse a partir 2015, tras haber tenido la mayor cifra, oscilando entre valores de 21,71% y 19,29%. Es de las pocas Comunidades que no tiene su mínimo en 2020. Para el porcentaje en Educación Secundaria y FP se mantiene este patrón, es el año 2015 el que mayor porcentaje registra (9,19%) y el menor es 2020 (8,17%). Cantabria inicia el periodo con un porcentaje del presupuesto destinado a educación del 20,83%, que va a reducirse durante los siguientes cursos hasta que en 2015 adquiere la menor cifra (19,67%). Se recupera notoriamente al año siguiente logrando su mayor cota (21,39%). Luego decrece y se sitúa en 2020 en el mismo valor que en 2013. En cuanto al porcentaje del presupuesto dedicado a Educación Secundaria y FP, los valores rondan el 7%, con un máximo en 2015 del 7,63% y el mínimo en 2020 de 6,91%. Castilla y León dedica de sus presupuestos económicos entre un 21,35% (2016) y 19,89% (2014) a educación y un 8,36% (2015) y 6,92% (2020) a Educación Secundaria y FP, datos muy similares a

Cantabria, pero con una reducción más significativa en Educación Secundaria y FP para 2020. Castilla-La Mancha muestra el mayor porcentaje del presupuesto dedicado a educación en 2013 (21,84%) y tiene dos reducciones muy marcadas, la primera en 2014 (cae un 2,6%) y la segunda en 2020, que vuelve a disminuir casi dos puntos más respecto a estos valores (17,84%). El porcentaje de presupuesto máximo dedicado a Educación Secundaria y FP fue en 2015 (9,05%) y el mínimo en 2020 (6,43%). En Cataluña se da una reducción muy significativa con respecto al presupuesto dedicado a educación entre 2013 (19,96%) y 2014 (16,85%), registrándose el máximo y el mínimo de forma consecutiva. Tras varias oscilaciones, el porcentaje se sitúa en 2020 en un 17,52%. También es llamativo el estado del presupuesto destinado para inversión en Educación Secundaria y FP: pasa de un promedio de 7,37% (2013-2019, escasas oscilaciones) a 5,63% (2020), convirtiéndose esta cifra tanto en su mínimo como en el de toda la serie estudiada. La Comunidad Valenciana en 2013 es el territorio que dedica mayor porcentaje de su presupuesto a educación, llegando a destinar casi el 30%, cifra que no logra mantener y desciende en 2020 a un 21,22%. Para el presupuesto sobre Educación Secundaria y FP las diferencias son menores, aunque existe contraste entre el máximo de 2015 (9,56%) y el mínimo de 2018 (7,10%). En Extremadura el porcentaje de inversión en educación sobre el presupuesto exhibe cierta estabilidad en los dos primeros años, al igual que en 2017 y 2018, teniendo descensos en 2015, 2018, 2019 y 2020, siendo en este último en el que menos porcentaje se invierte (20,46%). En Educación Secundaria-FP los extremos están marcados por cifras bajas, siendo los años centrales (2015 y 2016) los que presentan las mayores tasas, concretamente 9,56% y 9,36%. La cifra menor está en 2020 con un valor de 7,82%. Galicia tiene valores marcados por cambios entre 2013 y 2014 (22,25% - 19,78%). A partir del 2015 se producen subidas y bajadas casi anuales (a excepción del año 2017 que continúa bajando) para tener el mínimo en 2020 (19,59%). En Educación Secundaria y Formación Profesional la mayor estabilidad se da en los años 2015 y 2016, coincidiendo con la tendencia general; tiene el mínimo en 2020 (6,63%). La Comunidad de Madrid muestra situaciones diferentes en cuanto al porcentaje de inversión en educación. En primer lugar, en los tres primeros años: en 2013 tiene su mayor porcentaje y en 2014 el menor, manteniéndose niveles bajos en 2015. La segunda situación se da entre 2016 y 2019: tiene porcentajes más altos y con cierta estabilidad entre los dos primeros y los dos segundos años, es decir, con una variación leve entre los cuatro años. Sin embargo, tras la estabilidad, en 2020 disminuye a un 19,75%. En el caso de Secundaria y FP, en términos generales, es la Comunidad que menos porcentaje

invierte de sus presupuestos en estas enseñanzas, llegando a un máximo de 7,14% en el 2015. El mínimo se sitúa en 5,89% en 2020. Murcia destaca en la inversión que realiza porcentualmente en la educación en general al tener durante cinco años la mayor inversión de todas; su cota más alta fue en 2015 con un 26,99%. En Secundaria y FP tiene estabilidad en los cuatro primeros años, incrementándose paulatinamente el porcentaje hasta 2015, ya que en 2016 desciende durante dos años, crece levemente en 2018 y decae en 2019 con el menor valor (7,54%). En 2020 repunta ligeramente. Navarra es la que menos inversión en términos porcentuales tiene de todas las CC. AA, situación que se mantiene a lo largo de los ocho años, aunque si bien es cierto, es en 2020 cuando alcanza el mayor porcentaje con un 16,90%. En el caso de Secundaria y FP, en el 2013 es el territorio que más invierte y su porcentaje tiene varios altibajos, llegando a su cifra más baja en 2020 (6,44%). País Vasco tiene en 2019 y en 2020 las cifras más altas de todas las Comunidades Autónomas, aunque para ella no es su mayor porcentaje de inversión en educación (2013-25,74%). En relación al porcentaje del presupuesto destinado a Secundaria y FP, los primeros años tienen cifras aproximadas, en 2015 y 2016 se incrementa hasta el 9% y, a pesar de una pequeña reducción en 2017-2019, en 2020 vuelve a recuperar valores de inversión del 8,90% del presupuesto. Por último, La Rioja tiene su mayor cifra en 2013 y la menor en 2014, patrón ya destacado anteriormente en otras autonomías (18,84% vs. 17,94%). En Educación Secundaria y FP en los dos primeros años muestran valores estables, aunque en esta son más altos (9,34% el máximo), sin embargo el mínimo está en 2020 con un 6,62% del presupuesto destinado a estas enseñanzas. Como se puede observar, en la mayoría de Comunidades existe una variabilidad destacable en cuanto a qué porcentaje del presupuesto está destinado tanto al total de la educación como a Educación Secundaria y FP. Si bien es cierto, al igual que en el PIB, la relación no solo depende de cuánto sea la inversión como tal, sino también del presupuesto anual de cada Comunidad. El foco del análisis expuesto radica en las variaciones mostradas, máximos y mínimos, tendencias y el porcentaje destinado a cada una de las enseñanzas, permitiendo realizar un análisis comparativo.

Parámetro 8. Renta media por persona y gasto en educación por unidad de consumo.

Mostrados datos como la inversión que realizan las CC. AA o los diferentes agentes públicos, como es el Ministerio de Educación, se procede al análisis sobre la inversión

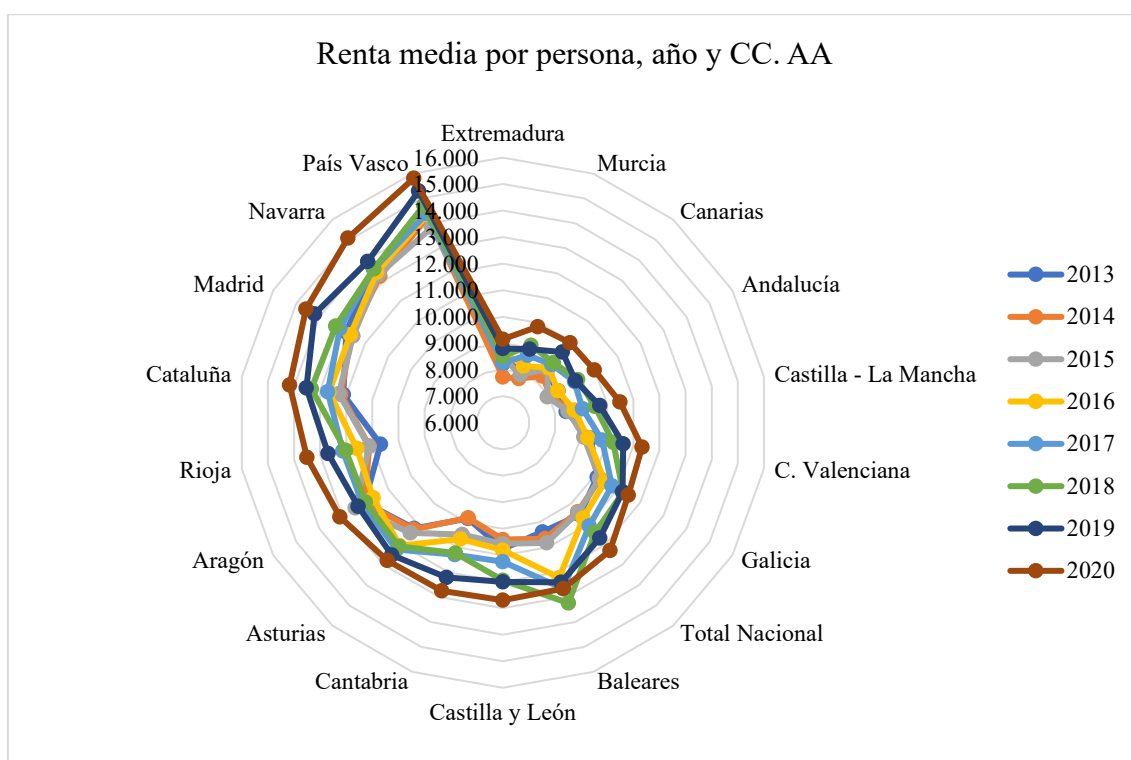
que realizan las familias en servicios educativos reglados (por ejemplo, en la matrícula), así como en bienes adquiridos con finalidad educativa.

Sin embargo, a la hora de revisar cuánto dedican las familias, cabría pensar que tal inversión pudiera estar relacionada con la renta media por persona de cada Comunidad Autónoma. Ambos factores podrían estar vinculados, bien de manera directa (mayor renta – posibilidad de mayor gasto) o indirectamente (mayores rentas implican un coste de la vida más alto y el gasto en educación ha de ser mayor). Es una relación que, de una forma u otra, puede existir y cuyas desviaciones deben ser analizadas. Para ello, se emplean los tres indicadores siguientes.

Indicador 1. Renta media por persona y año en cada una de las Comunidades Autónomas.

El Instituto Nacional de Estadística recaba y publica información en referencia a la renta media anual por persona para cada Comunidad Autónoma. Para este organismo, la renta media por persona es aquella en la que “los ingresos por persona se obtienen, para cada hogar, dividiendo los ingresos netos del hogar entre el número de miembros de dicho hogar” (INE, 2023a, párr.17). Estos valores, representados en la *Figura 88*, presentan la evolución en la renta media por persona durante el periodo estudiado de 2013 a 2020 (se ordenan de menor a mayor en base al año 2020).

Figura 88. Renta media por persona, año y Comunidad Autónoma



Entrando en detalle en los valores, el primer punto a destacar es el orden de las Comunidades. De menor a mayor, las Comunidades con menor renta media anual por persona en 2020 son Extremadura (9.147 €), Murcia (9.850 €), Canarias (9.935 €) y Andalucía (9.990 €). En el otro extremo, ahora de mayor a menor y también en 2020, se tiene a País Vasco (15.813 €), Navarra (15.094 €), Madrid (14.580 €) y Cataluña (14.170 €). La diferencia entre los extremos, País Vasco - Extremadura es de 6.666 €. Por otro lado, el total nacional se sitúa en 12.292 € lo cual es bastante indicativo: hay 7 Comunidades por debajo de este valor (Extremadura, Canarias, Andalucía, Castilla-La Mancha, C. Valenciana y Galicia), mientras que por encima se encuentran las otras 10 Comunidades.

Otro punto a destacar se encuentra en la variabilidad anual por Comunidad Autónoma. En la que resaltan: a) la bajada generalizada de los valores de renta media en 2014 con respecto a 2013 de la que solo La Rioja y Baleares no se ven afectadas y su renta aumenta; b) el aumento generalizado que tienen todas las Comunidades de 2019 a 2020, el mayor promedio en todo el periodo; c) aunque no es tan frecuente, se observan variaciones en las que rentas de años anteriores superan a años posteriores (por ejemplo, en Baleares la renta media de 2020 está por debajo de la renta media que tuvo en 2018).

En cuanto a evolución en el periodo, se puede nombrar que las Comunidades con mayores incrementos relativos entre 2013 y 2020 han sido Cantabria con un 30% de incremento, La Rioja con un 26% y Castilla La-Mancha con un 24%. Explorándolo en términos absolutos, Cantabria y La Rioja se encuentran en las mismas posiciones (2.905 € y 2.818 € anuales de incremento en el periodo), pero el tercer mayor incremento lo tiene Baleares con 2.272 €. Por mínimos, Aragón (9% de incremento), País Vasco (10%), y Navarra y Extremadura (ambas con un 11%) han sido las Comunidades que menos han incrementado su renta media por persona en referencia a 2013. Sin embargo, en términos absolutos, es Extremadura (923 € más en 2020 que en 2013), seguida de Aragón (1.075 € más en 2020 que en 2013) las que menos valor han visto incrementado en su renta.

Indicador 2. Inversión en educación por unidad de consumo en cada una de las Comunidades Autónomas y años.

El indicador que se estudia para analizar la inversión de las familias en educación es el gasto medio en educación por unidad de consumo. Al igual que el anterior, este valor también se obtiene del Instituto Nacional de Estadística como un dato anual y por cada

Comunidad Autónoma. La población objeto de estudio es el conjunto de hogares españoles con estudiantes y, tal y como define el INE (2023b) en el informe metodológico, los objetivos de la Encuesta del Gasto de los Hogares en Educación son los siguientes:

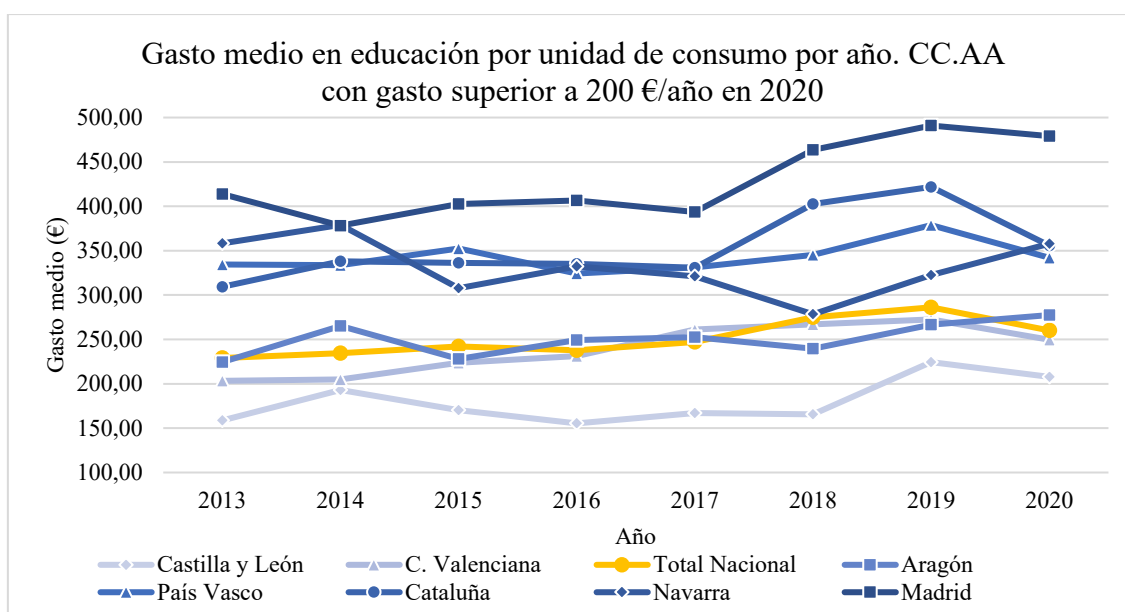
- Cuantificar el gasto de los hogares en educación relativo tanto a los distintos servicios adquiridos en los centros educativos como a los diferentes bienes que han sido adquiridos con una finalidad principalmente educativa.
 - Estimar el coste que supone para los hogares el cursar estudios según los distintos niveles educativos.
 - Proporcionar información sobre el gasto total y gasto medio por hogar y por estudiante según nivel de enseñanza, titularidad del centro y tipo de bien o servicio educativo.
 - Satisfacer las demandas de información estadística, a nivel nacional e internacional, sobre el gasto en educación, y obtener información sobre la aportación de las economías domésticas al sector de la enseñanza.
- Las principales variables de análisis son el gasto en servicios educativos (matrícula y clases lectivas, actividades extraescolares, servicios complementarios, etc.) y el gasto en los distintos bienes educativos. También se obtiene información sobre la concesión de becas y ayudas al estudio (INE, 2023b, s.p).

En las *Figura 89* y *Figura 90* se representan el gasto medio en educación que se dedica por cada unidad de consumo al año para cada una de las Comunidades Autónomas. Se realiza una división según gasto superior e inferior a 200 €/año a fin de establecer una distinción y un mejor análisis entre Comunidades Autónomas. El año de referencia para hacer tal distinción es 2020. Entre las Comunidades que forman el primer grupo se tiene, por orden de mayor a menor gasto: Madrid, Navarra, Cataluña, País Vasco, Aragón, C. Valenciana y Castilla y León. Entre Aragón y C. Valenciana se sitúa el total nacional (media a nivel nacional del gasto en educación por unidad de consumo). Las Comunidades que forman el segundo grupo, con gastos inferiores a 200 €/año, son: La Rioja, Cantabria, Canarias, Baleares, Murcia, Asturias, Galicia, Andalucía, Castilla La-Mancha y Extremadura (orden de mayor a menor en 2020).

Entre extremos, Madrid con un gasto de 478,9 €/año y Extremadura con un gasto de 123,3 €/año, hay una diferencia de 355,58 €/año. Para hacerse una idea, el total nacional se sitúa en 2020 en 260,12 €/año y solo 5 Comunidades lo superan: Aragón (277,46 €), País Vasco (342,10 €/año), Cataluña (355,83 €/año), Navarra (357,81 €/año) y la mencionada Comunidad de Madrid.

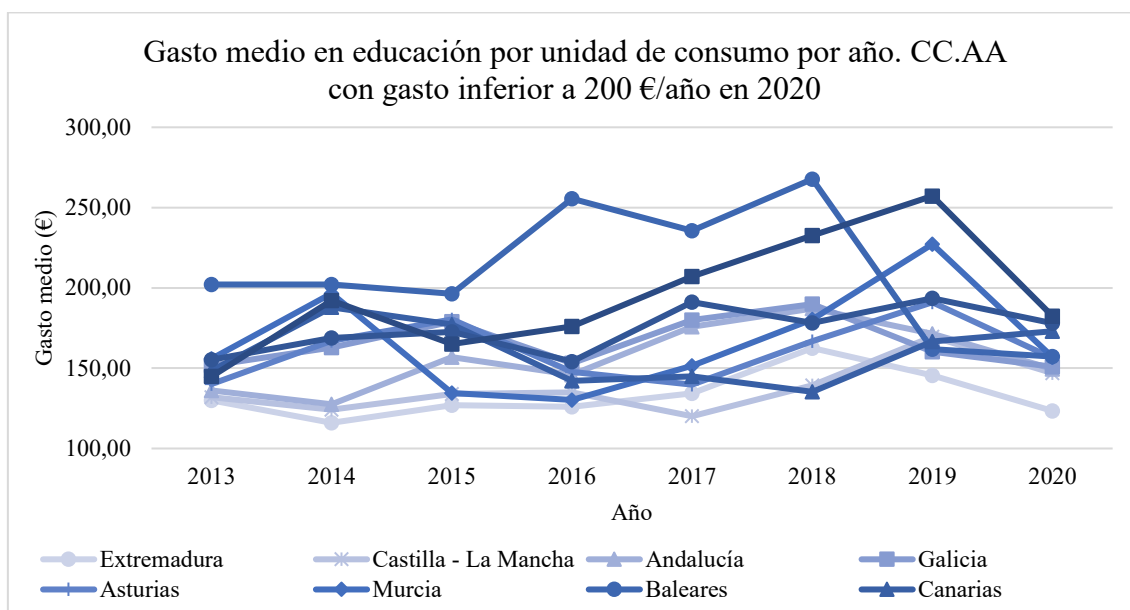
En *Figura 89* se puede observar que Madrid se mantiene como la Comunidad con más gasto de toda la serie, seguida de Cataluña, País Vasco y Navarra, las cuales se alternan posiciones entre sí. En la escala inferior de 200 €/año se mantienen la Comunidad Valenciana y Aragón, con unos valores constantes. Se observa que Castilla y León aumenta el gasto durante los últimos dos años. Se puede interpretar que, en general, son valores constantes con ligeras variaciones, lo que proporciona sensación de estabilidad.

Figura 89. Gasto medio en educación por unidad de consumo por año. Comunidades con gasto superior a 200 €/año en 2020.



En los valores de la siguiente figura se observa un comportamiento distinto, marcado por una mayor variabilidad y en el que no existen conclusiones y/o tendencias que poder asumir, salvo el hecho de que en 2013 este grupo de Comunidades realiza un gasto en una horquilla de 130-160 €/año (salvo Baleares) y 2020 la horquilla se sitúa entre los 150-180 €/año, con la única excepción de Extremadura, que se desvincula del resto. Por años, en 2014 hay varias Comunidades que aumentan el gasto en educación, en 2016 hay una disminución generalizada, posteriormente aumenta hasta 2019 y en 2020 cae de nuevo hasta la horquilla comentada. Casos aparte son Baleares y La Rioja. En la primera el gasto aumenta significativamente de 2015 a 2016 (de 200 hasta 255 €/año), para en 2019 y 2020 situarse en valores inferiores a los del inicio de la serie (157 €/año). Por otro lado, en La Rioja hay un incremento continuo desde 2013 (144,82 €/año) hasta 2019 (257,23 €/año), que cae en 2020 (182,41 €/año).

Figura 90. Gasto medio en educación por unidad de consumo por año. Comunidades Autónomas con gasto inferior a 200 €/año en 2020.



Si se analiza la evolución general, se tiene que hacer una distinción entre 2019 y 2020, debido a que, de un año a otro, solo tres Comunidades han aumentado el gasto en educación por unidad de consumo: Navarra, Aragón y Canarias, el resto de Comunidades experimentan un descenso en el gasto. Algunos de los hechos más significativos son: Extremadura entre 2013 y 2019 aumenta su gasto en un 12%, si se compara 2013-2020 ha decrecido un -5%; Galicia tiene un caso similar, en periodo 2013-2019 el gasto aumenta en un 6%, en 2013-2020 decrece un -1%; Murcia pasa de tener un incremento de un 46% a un 1%; La Rioja un crecimiento del 78% a un 26%; en Cataluña el aumento del 36% se convierte en un 15% al incluir 2020. Queda patente que en 2020 el gasto para educación tiene una disminución generalizada.

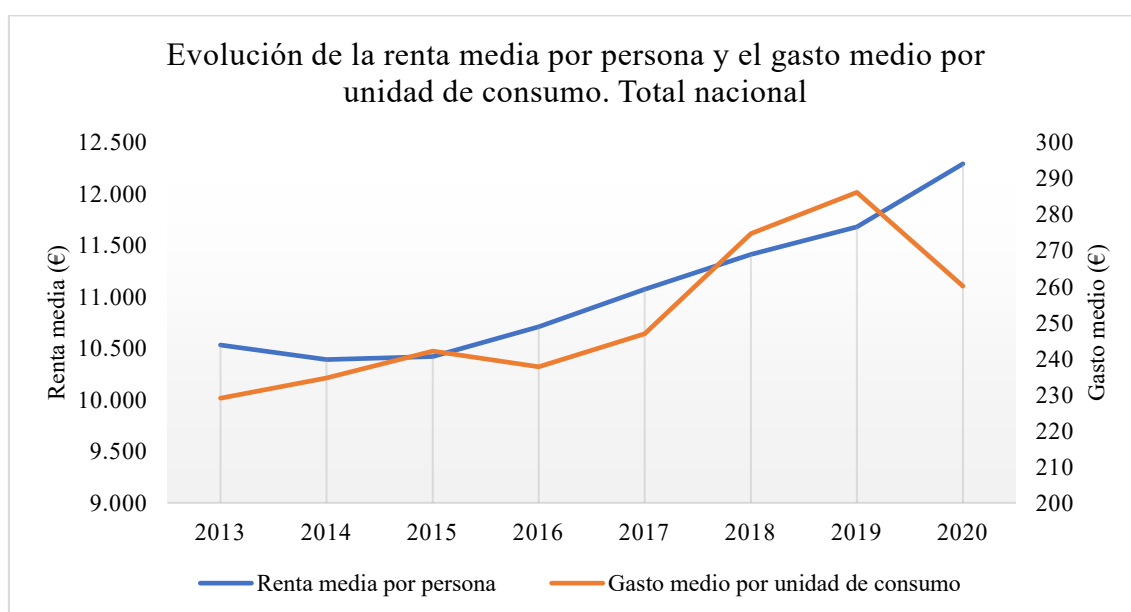
Indicador 3. Evolución de la renta media por persona y del gasto medio por unidad de consumo.

Si se analiza el gasto por unidad de consumo como una inversión de las familias al destinar más recursos para educación, se puede interpretar que un mayor gasto es un aspecto positivo y que debe implicar una mejora como tal. Sin embargo, también se puede considerar que el mayor gasto es consecuencia del aumento de precios y que simplemente se han destinado más recursos para equilibrar el coste de la vida, lo cual no conllevaría una mejora por invertir más recursos. Diferenciar el motivo de los incrementos es algo que se escapa en este primer análisis y se intentará abordar con una comparativa entre Comunidades. A pesar de ello, en una primera aproximación, se pueden relacionar la renta

media por persona y el gasto medio por unidad de consumo para esclarecer si ambos evolucionan de la misma forma.

En la *Figura 91* se representa la evolución de la renta media y el gasto por unidad de consumo por año para el dato de total nacional. En el eje izquierdo se representa el valor en euros de la renta media por persona y en el eje derecho se representa el valor de gasto medio por unidad de consumo en educación.

Figura 91. Evolución de la renta media por persona y el gasto por unidad de consumo por año. Total nacional



De la figura se desprende que, aunque ambas líneas tienen tendencia al crecimiento, no siguen exactamente las mismas pautas; si bien es cierto, el gasto medio por unidad de consumo puede fluctuar más por su propia naturaleza y debido a todas las variables que pueden influir, mientras que la renta media está amortiguada por aspectos socioeconómicos que impiden grandes oscilaciones de un año a otro. Dicho esto, el único aspecto a destacar es que, al menos en teoría, el gasto medio por unidad de consumo no debería descender y lo hace en los años 2016 de manera leve y más drásticamente en el año 2020, situándose en valores anteriores a 2018.

Parámetro 9. Inversión pública por alumno en enseñanzas no universitarias.

En este parámetro se estudia la inversión que se realiza en las enseñanzas no universitarias por alumno. Para ello, se han tomado los datos de alumnado matriculado a tiempo completo en centros públicos y concertados, según los datos ofrecidos por el Ministerio de Educación y Formación Profesional. Se tienen en cuenta el total nacional para cada

uno de los años y la evolución tenida en cada una de las Comunidades Autónomas, sin que existan datos para las Ciudades Autónomas. La serie comienza en el año 2013 y finaliza en 2020. En este parámetro se han identificado dos indicadores, por un lado, se analiza la evolución de la inversión pública por alumno en las enseñanzas no universitarias para cada una de las CC. AA y años y, por otro lado, en el segundo indicador se revisa el total de la inversión nacional y de las distintas CC.AA. Se seleccionan las enseñanzas no universitarias por ser el dato facilitado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional y, en este caso, se considera apropiado por estar incluidas las enseñanzas objeto de estudio y ser un indicador que presenta homogeneidad para realizar un análisis descriptivo y posteriormente, comparativo y de yuxtaposición.

Indicador 1. Evolución de la inversión pública por alumno en enseñanzas no universitarias para cada una de las Comunidades Autónomas y años.

El total nacional en inversión por alumno público-concertado ha ido aumentando a lo largo del tiempo, concretamente ha pasado de los 4.569 euros (2013) a los 5.667 euros (2020). Este aumento supone un crecimiento del 24%.

Revisando cada uno de los territorios, los resultados obtenidos son diversos. En Andalucía también existe un crecimiento desde el inicio del estudio hasta 2020, concretamente de un 23,8%. El año que tiene mayor inversión es 2020, que tras ir aumentando a lo largo del tiempo (a excepción del año 2014) logra alcanzar los 5.090 euros por alumno en enseñanzas no universitarias. En Aragón en el año 2014 también se desciende en 68 euros de inversión por alumno teniendo en cuenta el curso anterior. A pesar de este descenso, a partir del 2015 va a aumentar hasta lograr que la inversión sea de 5.843 euros por alumno matriculado a tiempo completo en centros tanto públicos como concertados, teniendo un crecimiento de un 22,4% desde el inicio hasta el final de la serie estudiada. En Asturias el crecimiento es menor, concretamente de un 16,2%, aunque sus cifras son mayores al iniciar la serie con 5.667 euros por alumno y finalizar con 6.587 euros. En Baleares la cuantía media por alumno es de 5.388 euros, su cifra mayor es alcanzada en 2020 con 6.011 euros y la menor en 2014 con 4.808 euros. Canarias presenta un crecimiento paulatino a excepción del año 2018 (desciende en 43 euros por alumno), en 2019 se incrementa notablemente y alcanza su máximo en 2020 con 5.994 euros por alumno, su crecimiento es del 32,5% considerando los datos de los ocho años. En Cantabria en 2017 se manifiesta un leve descenso y pasa a registrar 5.915 euros por alumno, lo que supone 19 euros menos por alumno que en el año anterior. En 2018 aumenta considerablemente

(se sumarán 239 euros por alumno a la inversión que se realizaba para cada uno de ellos) y en 2020 la cifra alcanza los 6.652 euros (crecimiento del 20,2%). En Castilla y León también existe incremento desde 2013 hasta 2020 (25,7%), a pesar de que en el curso 2014 existió un descenso de 20 euros por alumno. Su cifra máxima alcanza los 6.445 euros por alumno. En Castilla-La Mancha en 2014 también se anota un descenso, en este caso de 40 euros por alumno, pero en 2015 va a aumentar en 250 euros y a partir de ese momento seguirá creciendo hasta alcanzar los 5.683 euros por alumno en el año 2020, ello supone que entre el año inicial y el final exista un crecimiento del 31,1%. En Cataluña la cifra máxima se da en 2020 con 5.531 euros y la mínima en 2014 con 4.198 euros; entre el año inicial y el final existe un aumento del 30,5%. En la Comunidad Valenciana existe un crecimiento paulatino, concretamente de un 26,5% según cifras de 2013 y 2020. En Extremadura el crecimiento también es sostenido durante los años, llegando a crecer un 26,7% (2013-2020), lo que supone 1.394 euros más de inversión por alumno. En Galicia el año que presenta un descenso es el 2014, concretamente en 158 euros con respecto al año anterior, convirtiéndose en el punto más bajo de la serie. Por el contrario, la mayor cuantía tiene lugar en 2020 con 6.714 euros por alumno. Si se toman en cuenta todos los datos, la inversión crece en un 20,7% en este tiempo. En Madrid existen dos descensos, el primero de ellos en 2014 (51 euros menos con respecto a 2013) y en 2016 (12 euros menos con respecto a 2015). A partir de 2017 comienza a incrementarse la cuantía hasta llegar en 2020 a los 4.745 euros por alumno. Su crecimiento se sitúa en el 21,4%. En Murcia el descenso que se produce en 2014 implica una disminución de 87 euros por alumno. A partir de 2015 se irá incrementando la cuantía hasta llegar a los 5.331 euros por alumno en 2020, el crecimiento producido es del 20,1%. En Navarra el año 2014 también está marcado por una disminución, concretamente pasa de los 5.736 euros a los 5.692 euros/alumno. En el año 2020 la cuantía invertida por alumno es de 6.920 euros, ello supone un crecimiento del 20,6% entre los años 2013 y 2020. En País Vasco se alcanza los 7.329 euros por alumno en 2020, siendo la cifra más alta registrada para el conjunto de CC. AA y años. Su crecimiento es del 13,2%, convirtiéndose en el más bajo de toda la serie. A pesar de ello, se ha de tener en cuenta que su cifra menor es de 6.437 euros/alumno en 2015, cuantía superior a muchas de sus análogas. En La Rioja, el crecimiento es del 26,5% y su cifra más baja tiene lugar en 2013 con 4.730 euros por alumno y la más alta en 2020, con un total invertido de 5.982 euros por alumno. En la siguiente figura se muestra lo descrito anteriormente.

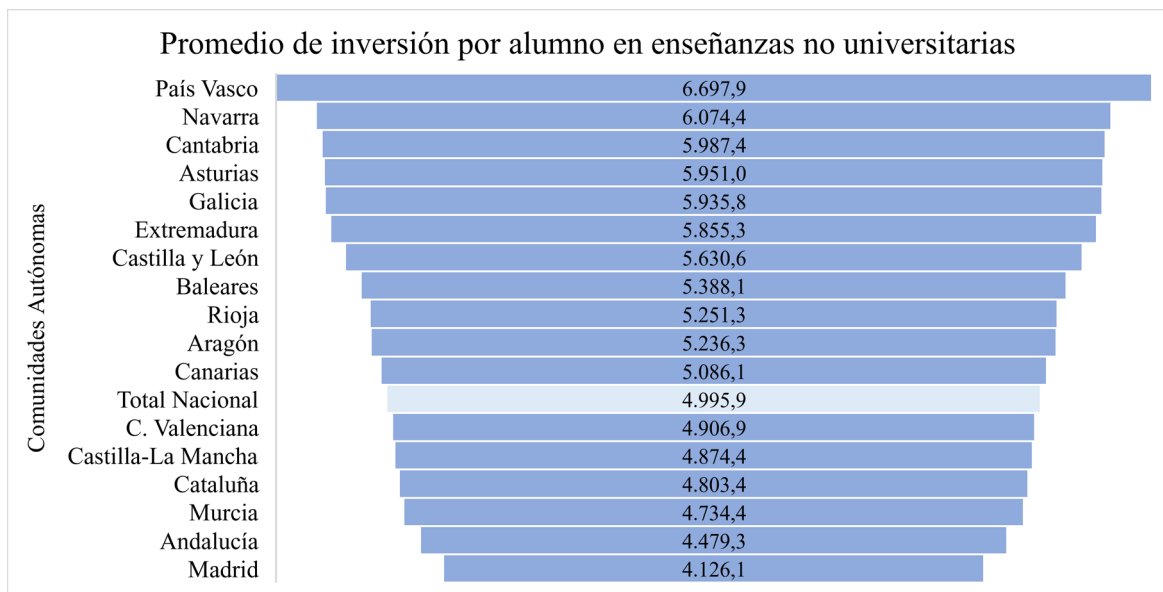
Figura 92. Inversión por alumno/a en enseñanzas no universitarias

Inversión por alumno/a en enseñanzas no universitarias									
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	
Total Nacional	4.569	4.537	4.743	4.879	5.014	5.163	5.395	5.667	
Andalucía	4.110	4.042	4.220	4.419	4.536	4.617	4.800	5.090	
Aragón	4.775	4.707	4.891	5.131	5.318	5.536	5.689	5.843	
Asturias	5.667	5.530	5.747	5.814	5.936	6.032	6.295	6.587	
Baleares	4.817	4.808	5.102	5.328	5.465	5.672	5.902	6.011	
Canarias	4.524	4.539	4.627	4.991	5.281	5.238	5.495	5.994	
Cantabria	5.534	5.623	5.644	5.934	5.915	6.154	6.443	6.652	
Castilla y León	5.129	5.109	5.372	5.529	5.654	5.833	5.974	6.445	
Castilla-La Mancha	4.335	4.295	4.545	4.619	4.859	5.151	5.508	5.683	
Cataluña	4.237	4.198	4.580	4.721	4.868	5.042	5.250	5.531	
C. Valenciana	4.383	4.449	4.628	4.819	4.944	5.127	5.362	5.543	
Extremadura	5.219	5.276	5.595	5.678	5.856	6.124	6.481	6.613	
Galicia	5.562	5.404	5.585	5.699	5.985	6.151	6.386	6.714	
Madrid	3.908	3.857	3.957	3.945	4.039	4.159	4.399	4.745	
Murcia	4.439	4.352	4.545	4.613	4.674	4.838	5.083	5.331	
Navarra	5.738	5.692	5.731	5.829	6.035	6.173	6.477	6.920	
País Vasco	6.475	6.448	6.437	6.502	6.601	6.720	7.071	7.329	
Rioja	4.730	4.827	5.004	5.149	5.257	5.430	5.631	5.982	

Indicador 2. Total de inversión nacional y de las Comunidades Autónomas por alumno en enseñanzas no universitarias. Promedio 2013-2020.

El promedio de inversión de los ocho años estudiados en el total nacional es de 4.995,9 euros por alumno. Teniendo en cuenta este valor, once de las diecisiete CC. AA se sitúan por encima, mientras que seis de ellas están por debajo, tal y como se aprecia en la siguiente figura.

Figura 93. Promedio de inversión por alumno en enseñanzas no universitarias



La Comunidad que menor promedio tiene es Madrid, seguida de Andalucía, Murcia, Cataluña, Castilla-La Mancha y la Comunidad Valenciana. En el lado opuesto están País Vasco, Navarra, Cantabria, Asturias, Galicia, Extremadura, Castilla y León, Baleares, La Rioja, Aragón y Canarias. Si se toman en cuenta el valor promedio más alto y el más bajo, existe una diferencia de 2.571,87 euros por alumno, es decir, entre la Comunidad de Madrid (4.126,1 euros) y País Vasco (6.697,9 euros). Finalmente, la Comunidad que mayor incremento porcentual tiene es Canarias, seguida de Castilla-La Mancha y Cataluña. En el lado opuesto se sitúan País Vasco y Asturias.

Dimensión 2. Becas y ayuda al estudio.

En esta dimensión se analiza longitudinalmente el desarrollo de las becas y ayudas al estudio mediante el número de alumnado becario (o becado) y el importe de las becas y ayudas para todas las enseñanzas, las no universitarias y Educación Secundaria-Formación Profesional. Además, se estudia pormenorizadamente su tipología.

1. Aspectos generales.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional anualmente ofrece la estadística de becas y ayudas al estudio. Su publicación se realiza aproximadamente a finales de julio del curso siguiente, es decir, los datos del curso 2020-2021 han sido publicados en julio de 2022 y modificados en diciembre de ese mismo año. La tónica en la publicación se repite a lo largo de los años, no así las modificaciones que pueden tener lugar en cualquier momento, incluso años posteriores a su publicación (ejemplo de ello son los datos del curso 2016-2017 que fueron publicados en julio de 2018 y modificados en abril de 2021). Los datos analizados en la presente tesis corresponden a los últimos publicados por el Ministerio de Educación, en su caso, consultados a inicios de 2023.

Para su estudio se toma la estadística *Recursos económicos. Becas y ayudas al estudio*. Dentro de las mismas se seleccionan *Todas las enseñanzas: Número de becarios y ayudas e importe por CC. AA de destino, tipo de enseñanza y nivel de Administración Educativa financiadora*. En la tipología de enseñanzas se criba mediante el total de enseñanzas, no universitarias y Educación Secundaria-Formación Profesional. Al no ser datos facilitados directamente por el Ministerio se procede a su tratamiento mediante el sumatorio de diversos grupos de enseñanzas. De esta manera, se convierten en datos objeto de comparación con el resto de dimensiones, parámetros e indicadores.

En el análisis se contemplan las 17 CC. AA y 2 Ciudades Autónomas, el número de becarios y el importe (expresado en miles de euros). El nivel de Administración Educativa financiadora responde a todas las Administraciones Educativas, Ministerio de Educación y Administraciones Educativas de las CC. AA, siendo la primera la suma de las dos posteriores.

En relación a la distribución realizada por el conjunto de las Administraciones según los diversos conceptos, en las enseñanzas obligatorias estas becas se dividen en enseñanza, transporte, comedor, residencia, libros y material, idioma extranjero, necesidades educativas específicas y otras becas (entre las que se pueden encontrar excelencia, actividades extraescolares o aula matinal). A fin de estudiar la distribución que se realiza entre las mismas, se hace un cálculo de estos ítems en las enseñanzas obligatorias por considerarse el eje central del sistema educativo. Para ello, tomando la base de datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023e), concretamente *Estadísticas de Educación-Recursos Económicos-Becas y ayudas al estudio*, se seleccionan tales enseñanzas y la estadística de *Número de becas y ayudas e importe por nivel de Administración Educativa, Comunidad Autónoma/provincia, becas e importe y tipo de beca*.

Pero, ¿qué se entiende por beca o ayuda al estudio? En este caso, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022c) indica que:

Se consideran becas o ayudas las transferencias destinadas a estudiantes/hogares, bien directas o canalizadas a través de instituciones educativas, pagos en especie y reducciones de precios, que tienen como finalidad bien incentivar a iniciar o proseguir los estudios ayudando a sufragar los gastos derivados de los mismos, bien recompensar un excelente rendimiento académico. Tiene que existir una solicitud previa por parte del interesado y su concesión está supeditada al cumplimiento de requisitos socioeconómicos y/o académicos.

No se incluyen las ayudas individualizadas por servicios complementarios (transporte, comedor e internado) que las Administraciones educativas prestan de forma gratuita por imperativo legal a aquellos alumnos de educación básica (educación primaria, educación secundaria obligatoria y educación especial) a causa de su escolarización en un municipio distinto al de su residencia (p. 4).

San Segundo (2001), indica que para analizar el impacto que las becas tienen en el alumnado se emplean cuatro tipos de indicadores: cobertura, cuantía media, impacto regional y la incidencia según el nivel de renta. Los mismos, junto a otros parámetros e indicadores se han tenido en cuenta, tanto en esta fase como en la yuxtaposición.

Finalmente, se muestran algunas cuestiones metodológicas indicadas por el Ministerio en la recogida de los datos como es que el número de becarios puede estar sobredimensionado porque en caso de desconocerse el número de beneficiarios de más de una beca se ha contado como un becario por cada beca o si un alumno recibe una beca del Ministerio y otra de la Comunidad se contabilizan en ambas Administraciones y por ello aparecen duplicados. Otro caso es que en algunas Comunidades puede estar el dato infravalorado (ejemplo Galicia en el curso 2018-2019 o 2015-2016 porque se desconoce el valor de las becas de Comedor y Residencia), otras Comunidades incluyen diversas enseñanzas (en 2020-2021 en Andalucía se incluye por primera vez las ayudas del primer ciclo de Educación Infantil) o que en Cataluña los datos del curso 2019-2020 corresponden al curso 2018-2019. Estos aspectos dificultan la recogida de datos, aunque en este caso se emplean los mostrados y asumidos por el Ministerio de Educación.

2. Parámetros e indicadores.

Una vez contextualizada la muestra, se procede a su análisis. Para ello, se examinan tres parámetros (número de becados, importe de becas y ayudas y su tipología).

Parámetro 1. Número de becarios/becados.

En este parámetro se encuentran siete indicadores: número de becarios, media del alumnado becado, evolución individualizada en cada territorio, el porcentaje de alumnado becado en ES-FP con respecto al total de enseñanzas, total de alumnado becado y su porcentaje en la totalidad de los cursos, la evolución porcentaje de alumnado becado por el Ministerio de Educación y las Administraciones de las CC. AA y su evolución individualizada.

Indicador 1. Número de becarios en inicio y fin del periodo de tiempo estudiado. Total de enseñanzas y enseñanzas no universitarias.

Total de enseñanzas.

Se comienza a exponer los resultados de este indicador mostrando el número de becarios que tienen cada uno de los territorios. En primer lugar, con respecto al inicio y final del periodo estudiado, cabe señalar el comportamiento seguido por los diferentes territorios. En la siguiente tabla se muestra gráficamente lo descrito posteriormente.

Tabla 12. Número de alumnado becado en cursos 2013-2014 y 2020-2021. Total de enseñanzas

Curso 2013-2014		Curso 2020-2021	
Andalucía	471.611	Andalucía	550.547
Galicia	256.198	C. Valenciana	332.935
C. Valenciana	230.492	Cataluña	320.590
Madrid	198.987	Madrid	305.958
País Vasco	142.839	Galicia	206.052
Castilla y León	135.469	Canarias	200.433
Canarias	117.313	Castilla y León	144.544
Cataluña	114.137	Castilla-La Mancha	136.681
Murcia	71.534	País Vasco	136.284
Castilla-La Mancha	51.357	Murcia	62.572
Aragón	41.489	Aragón	51.630
Asturias	34.446	Asturias	38.022
Extremadura	29.999	Extremadura	34.833
Cantabria	16.404	Rioja, La	17.122
Baleares	12.123	Cantabria	16.588
Rioja, La	11.586	Navarra	12.518
Navarra	9.403	Baleares	12.119
Ceuta	6.975	Ceuta	9.074
Melilla	6.370	Melilla	8.440

Andalucía se mantiene en ambos casos como la Comunidad que mayor número de becarios tiene. En segundo lugar, se encuentran Galicia y Comunidad Valenciana, aunque la primera descenderá en 2020-2021 hasta el quinto lugar. En tercer lugar, están la Comunidad Valenciana y Cataluña, esta última antes ostentaba el octavo lugar, por tanto, ha tenido una evolución amplia en este periodo. En cuarto lugar, se sitúa la Comunidad de Madrid en ambos casos. Posteriormente se encuentran País Vasco y Galicia, en el caso de la primera, descenderá hasta noveno lugar en 2020-2021. Tras ellas se sitúan Castilla y León y Canarias, que se alternarán los puestos siguientes durante los cursos 2013-2014 y 2020-2021. En octavo lugar están Cataluña y Castilla-La Mancha, en el caso de la comunidad manchega ha mejorado su posición, anteriormente se situaba en el décimo lugar. En noveno lugar están Murcia y País Vasco, disminuyendo una posición Murcia en el curso 2020-2021. En décimo lugar están Castilla-La Mancha y Murcia, teniendo una situación contraria: mientras una ha aumentado el número de becarios, la otra lo ha disminuido. En undécimo lugar se sitúa Aragón en ambos casos, seguido de Asturias y Extremadura que también mantendrán sus posiciones. Posteriormente, están Cantabria y La Rioja. La primera va a bajar un puesto con respecto al año inicial y la comunidad riojana mejora (anteriormente se situaba en el puesto decimosexto). Baleares será la

siguiente y perderá dos posiciones con respecto al final del estudio. En decimosexto lugar se encuentran La Rioja y Navarra, en el caso de la segunda mejora un puesto con respecto al año 2013-2014. Las dos Ciudades Autónomas se encuentran en ambos casos al final de la tabla.

No universitarias.

En las enseñanzas no universitarias (*Tabla 13*), Andalucía se mantiene en ambos casos como la Comunidad que mayor número de becarios tiene, así ocurría también en el total de las enseñanzas. En segundo lugar, se encuentran Galicia y Cataluña, aunque la primera descenderá en 2020-2021 hasta el quinto lugar, siguiendo el mismo patrón que en el total de las enseñanzas. En tercer lugar, está la Comunidad Valenciana. Posteriormente se sitúan País Vasco y la Comunidad de Madrid, la primera descenderá hasta octavo lugar en 2020-2021, mientras que la comunidad madrileña sube un escalón con respecto al inicio del estudio. En quinto lugar, están Madrid y Galicia, en el caso de esta última ha disminuido en el número de alumnado becado con respecto al curso 2013-2014. Castilla y León y Canarias son las siguientes, teniendo un efecto inverso entre ellas: Canarias aumenta el número de alumnado becado y Castilla y León disminuye desde los 104.438 hasta los 101.058 alumnos. En séptimo lugar se encuentran Canarias y Castilla-La Mancha, mejorando ambas su posición final con respecto a la inicial. Murcia y País Vasco serán las siguientes en tener un mayor número de alumnado becado en las enseñanzas no universitarias, en ambas el número era mayor al inicio que al final del estudio. En noveno lugar se encuentran Cataluña y Castilla y León, tienen un efecto inverso y Cataluña ahora tiene mayor número de estudiantes becados, mientras que Castilla y León disminuye, de hecho, Cataluña pasa de tener 48.840 a 240.407 alumnos becados. Con respecto a Castilla-La Mancha y Murcia, como se ha indicado anteriormente, mientras que una amplía el número de alumnado becado, la otra disminuye. En undécimo lugar está Aragón en ambos casos, seguido de Asturias y Extremadura que también mantendrán sus posiciones, esta situación se conserva con respecto al total de las enseñanzas, aunque en las tres CC. AA aumentan el número de becados. De igual manera, siguiendo el esquema del cómputo total de enseñanzas, se sitúan Cantabria y La Rioja, alternándose en el puesto siguiente. En los últimos cuatro lugares se sitúan Baleares, Ceuta, Melilla y Navarra. La primera perderá dos posiciones con respecto al final del estudio al disminuir el número de becados. Las dos Ciudades Autónomas aumentarán en una posición. Posteriormente,

en el final de la tabla se sitúa Navarra con un aumento del número de alumnado becario entre ambos cursos, pero se mantiene en el último lugar.

Tabla 13. Número de alumnado becado en cursos 2013-2014 y 2020-2021. Enseñanzas no universitarias

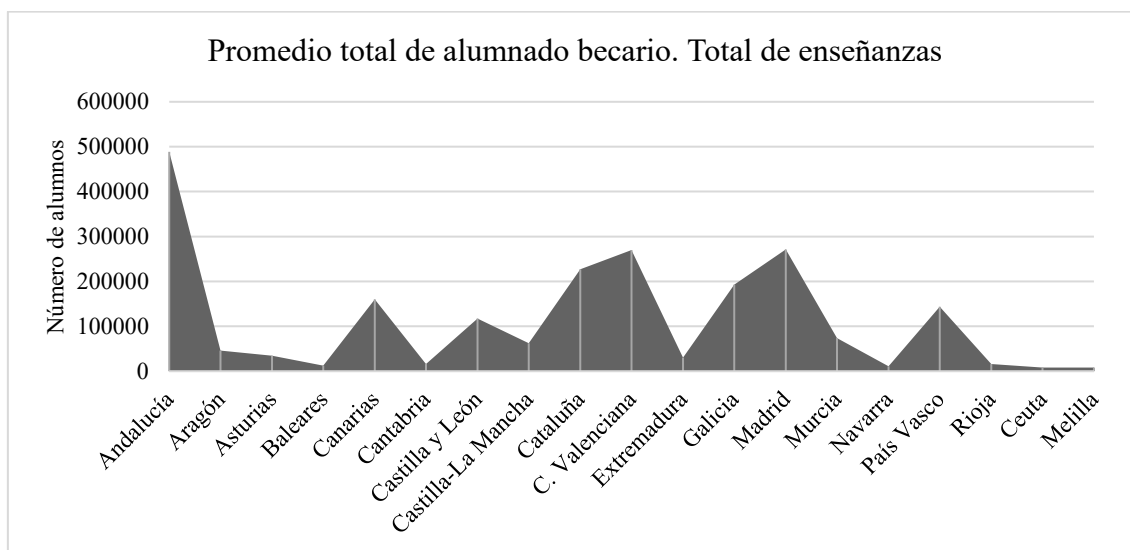
Curso 2013-2014		Curso 2020-2021	
Andalucía	362.543	Andalucía	427.713
Galicia	230.902	Cataluña	240.407
C. Valenciana	131.002	C. Valenciana	221.773
País Vasco	126.023	Madrid	200.197
Madrid	120.299	Galicia	177.499
Castilla y León	104.438	Canarias	176.305
Canarias	94.499	Castilla-La Mancha	122.026
Murcia	52.727	País Vasco	117.504
Cataluña	48.840	Castilla y León	101.058
Castilla-La Mancha	38.942	Murcia	40.428
Aragón	29.325	Aragón	37.298
Asturias	26.456	Asturias	29.030
Extremadura	18.000	Extremadura	22.291
Cantabria	11.948	Rioja, La	12.739
Rioja, La	9.032	Cantabria	11.220
Baleares	7.464	Ceuta	9.074
Ceuta	6.975	Melilla	8.440
Melilla	6.370	Baleares	7.244
Navarra	4.433	Navarra	5.923

Indicador 2. Media del total de alumnado becario. Cursos 2013-2014 hasta 2020-2021. Total de enseñanzas y enseñanzas no universitarias.

Total de enseñanzas.

En segundo lugar, se estudia el promedio de becados de acuerdo a los valores arrojados a lo largo de los cursos estudiados que, como se indicaba anteriormente, existe cierta variabilidad en las mismas. Destacan con mayor media las CC. AA de Andalucía, Madrid, Comunidad Valenciana, Cataluña y Galicia, frente a las de menor promedio que son las Ciudades Autónomas, Navarra, Baleares y Cantabria. El valor más alto es el de Andalucía con 488.569 becarios y el valor menor es el de Melilla con 8.043 becarios. En el conjunto de las Administraciones el alumnado becado es de 2.205.409 alumnos en el total de enseñanzas. En la figura siguiente se muestran los resultados.

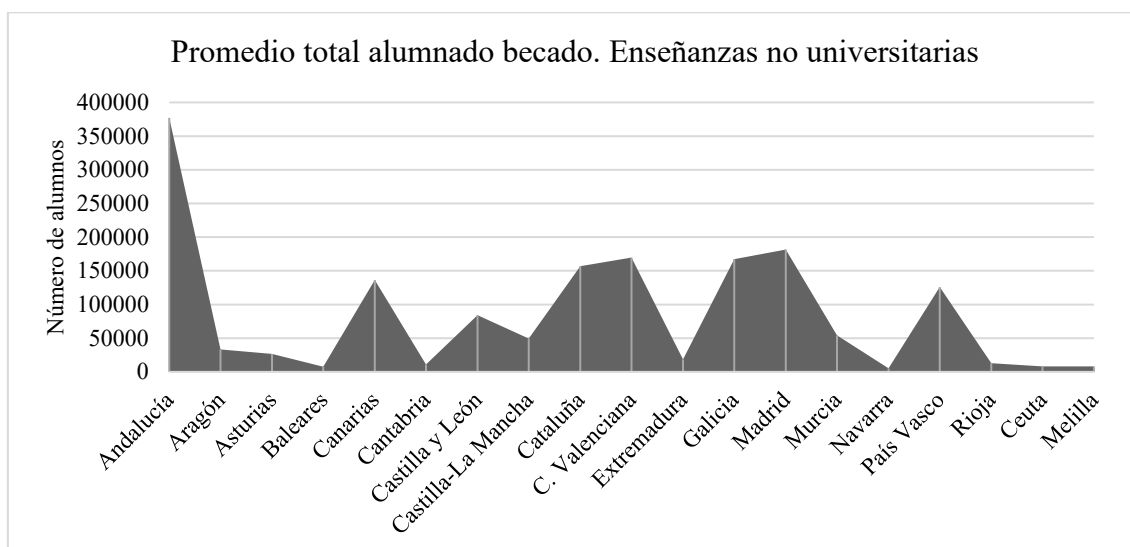
Figura 94. Promedio total de alumnado becado. Total de enseñanzas



No universitarias.

Teniendo en cuenta el promedio de alumnado becado, se muestran los datos de todas las CC. AA y Ciudades Autónomas. Destacan con mayor promedio las CC. AA de Andalucía, Madrid, Comunidad Valenciana, Galicia y Cataluña, frente a las de menor media que son Navarra, Baleares, Melilla, Ceuta y Cantabria. Como se puede apreciar, la tendencia con respecto al total de las enseñanzas ha variado, especialmente en aquellas que presentan menor media. Por ejemplo, esto ocurre con Galicia y Cataluña, mientras que Cataluña presentaba mayor media en el total de enseñanzas, ahora será Galicia la que la supere, con cifras de $\bar{x} = 167.275$ y 156.770 , respectivamente. En la siguiente figura se muestra lo expuesto.

Figura 95. Promedio total alumnado becado. Enseñanzas no universitarias



Indicador 3. Evolución del número de alumnado becado en cada territorio. Total de enseñanzas, enseñanzas no universitarias y Educación Secundaria-Formación Profesional.

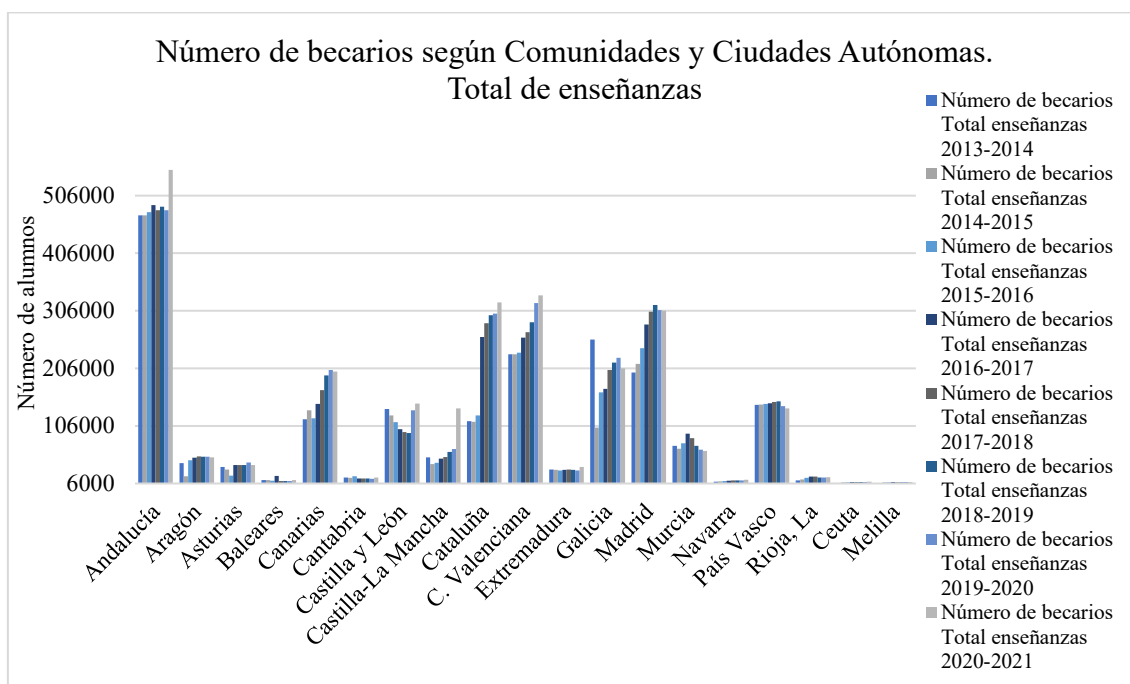
En el siguiente indicador se analiza detalladamente la evolución individualizada de cada una de las enseñanzas en los 19 territorios.

Total de enseñanzas.

En relación al desarrollo individualizado de cada uno de los territorios, cabe destacar que Andalucía presenta cierta estabilidad en las cifras, siendo su máximo en el curso 2020-2021 (550.547 alumnos becados). Aragón comienza en el curso 2013-2014 con valores de 41.489 alumnos, en 2014-2015 disminuye notablemente y a partir del curso siguiente aumentan hasta que en 2018-2019 se da una recesión que será mantenida hasta el último año estudiado. Asturias inicia en 2013-2014 con valores de 34.446 alumnos becados, pero en los dos siguientes cursos disminuye hasta 19.749 alumnos. A partir de 2016-2017 comenzará a tener más becarios, alcanzado su máximo en el curso 2019-2020 con datos de 42.683 alumnos. Tras esta cifra máxima disminuye en 2020-2021 a 38.022 alumnos becados. Baleares sigue la misma tendencia que Asturias, es decir, la cifra de 2013-2014 disminuyó en los dos siguientes cursos, aumentando en 2016-2017 a valores de 18.900 alumnos becados, cifra máxima alcanza. Posteriormente, volverá a disminuir durante los tres siguientes años académicos con valores en torno a los 10.500 alumnos becados. En 2020-2021 repunta levemente hasta 12.119 alumnos. Canarias en los cuatro primeros cursos tiene cierta variabilidad. Partiendo de los datos de 2013-2014, en el siguiente curso aumenta, posteriormente disminuye y más tarde volverá a crecer, manteniéndose esa tendencia hasta el curso 2019-2020. En el último curso estudiado disminuye levemente, de 202.998 a 200.433 alumnos. Cantabria alcanzará su máximo en el curso 2015-2016 (18.590 alumnos becarios), mientras que el mínimo se sitúa en el año 2019-2020 (14.157 alumnos becarios). Castilla y León presenta un descenso en el alumnado becado a lo largo del tiempo, rompiéndose esta tendencia en los dos últimos cursos al intentar reputar levemente, alcanzando en 2020-2021 su máximo, concretamente con 144.544 alumnos becarios. Castilla-La Mancha presenta bastante variabilidad, entre la cifra más baja que fue en 2014-2015 (39.674 alumnos becados) y la cifra de 2020-2021 (136.681 alumnos becados) existe una amplia diferencia, puesto que en este año el incremento fue abismal. No obstante, lejos de tomar los datos aislados, su promedio se sitúa en los 62.109 alumnos. Cataluña presenta un crecimiento paulatino a excepción de 2014-2015. Su cifra más alta se sitúa en el extremo del ciclo estudiado, concretamente fueron 320.590

alumnos los alumnos becados en 2020-2021. La Comunidad Valenciana oscila entre los 230.229 y los 233.140 en los tres primeros años y partir del curso 2016-2017 comenzará a aumentar hasta llegar a su máximo en el año 2020-2021 (332.935 alumnos becados). En Extremadura en 2013-2014 existían 29.999 alumnos becados, que disminuyeron en los dos siguientes cursos, aumentando en 2016-2017, pero sin llegar a alcanzar la cifra inicial. En 2017-2018 el crecimiento será levemente mayor, pero de nuevo en los cursos 2018-2019 y 2019-2020 la cifra descenderá para finalmente, alcanzar en el último curso estudiado el mayor número de alumnos becados (34.833 alumnos). En Galicia, el número de becados disminuye significativamente entre el primer y el segundo año, pasando de 256.198 a 103.268 alumnos, a partir del curso 2015-2016 comienza su remontada, que será frenada en el curso 2020-2021 al volver a descender a 206.052 alumnos becados. Madrid fue incrementando su número de becarios hasta el año 2019-2020, en el que disminuye en 8.978 alumnos con respecto a la cifra del año académico anterior. En 2020-2021 continúa descendiendo, concretamente llega a los 305.958 alumnos. La Región de Murcia presenta bastante variabilidad durante los años, aunque no excesivamente en sus cifras dado que comienza el ciclo de años estudiados con 71.534 y lo finaliza con 62.572 alumnos, pero durante estos años llega a aumentar hasta 92.730 en el curso 2016-2017. Navarra presenta un crecimiento paulatino en las cifras de alumnos becados hasta el curso 2019-2020, en el que disminuye levemente (274 alumnos menos becados). En 2020-2021 alcanza su cifra máxima. País Vasco tiene un crecimiento sostenido hasta el curso 2019-2020 en el que empieza a disminuir, situación que se mantiene hasta 2020-2021, curso en el que tendrá su menor cifra de becados (136.284 alumnos). La Rioja tiene un crecimiento sostenido hasta el 2017-2018, posteriormente desciende y en 2020-2021 retoma su incremento, aunque no llega al máximo (2016-2017: 17.939 alumnos becados). Ceuta va incrementando a lo largo de los años el número de becados, pero en 2019-2020 sufre un breve descenso, que será finalmente solventado en el curso 2020-2021, llegando a tener la cifra máxima (9.074 alumnos becados). Finalmente, en el caso de Melilla, el incremento se mantiene hasta 2017-2018. A partir del año siguiente vuelven a aumentar, decreciendo en 2020-2021, por tanto, su cifra mayor se alcanza en el curso 2019-2020 (8.537 alumnos becados). En la siguiente figura se muestran gráficamente todos los datos.

Figura 96. Número de becarios según Comunidades y Ciudades Autónomas. Total de enseñanzas: 2013-2014 hasta 2020-2021



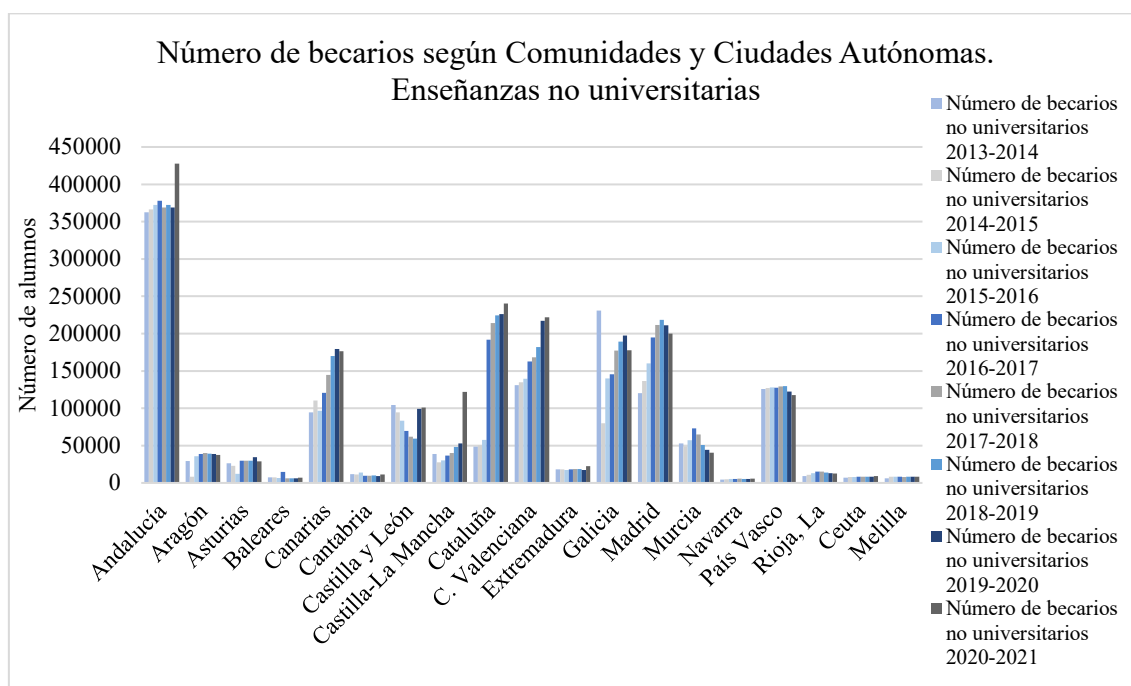
No universitarias.

En el desarrollo individualizado del número de becarios en enseñanzas no universitarias, Andalucía vuelve a ser la Comunidad Autónoma con mayor número, manteniendo la cifra máxima en el último curso estudiado (427.713 alumnos becados). En Aragón se sigue el patrón de las enseñanzas totales, comienza en 2013-2014 con valores de 29.325, pero en el curso siguiente disminuye de manera drástica, llegando a los 8.252 alumnos, cifra que irá aumentando de nuevo hasta el 2018-2019, cuando disminuye hasta el final de la serie estudiada, cerrando con 37.298 alumnos becados. En Asturias se inicia el estudio con valores de 26.456 alumnos becados que pronto disminuirá a 12.186 alumnos en el curso 2015-2016. A partir del mismo comienzan a aumentar hasta el curso 2019-2020, situándose ahí su punto más alto y en 2020-2021 volverá a descender hasta los 29.030 alumnos becados, cifra que se encuentra entre las cuatro más bajas de todo el periodo estudiado para esta Comunidad. Baleares incrementa el número de alumnado entre los dos primeros cursos, en 2015-2016 disminuye y en 2016-2017 aumenta exponencialmente, pasando de los 6.478 a los 14.789 alumnos becados que disminuirán hasta los 6.205 alumnos en el curso siguiente, manteniendo cifras semejantes hasta el 2020-2021 (7.244 alumnos). En Canarias se mantiene esa variabilidad que existía en el total de las enseñanzas. Partiendo de los datos de 2013-2014, al siguiente año académico

aumenta, posteriormente disminuye y más tarde volverá a crecer, conservándose esa tendencia hasta el curso 2019-2020, ya que en el último curso estudiado disminuye en 2.947 alumnos. Cantabria comienza en el estudio con valores de 11.948 alumnos que decrecerán en el curso siguiente, cambiando esa tendencia en 2015-2016 cuando repunta hasta los 14.079, disminuyendo en el curso siguiente. A partir de 2017-2018 volverá a aumentar progresivamente, pero sin alcanzar los valores del 2015-2016, cierra el curso 2020-2021 con 11.220 alumnos becados. Castilla y León irá disminuyendo el número de alumnado becado hasta el curso 2018-2019, momento en el que alcanza su mínimo con 59.561 alumnos becados. En 2019-2020 comienza a crecer esta cifra, aumento que seguirá en 2020-2021, pero sin llegar a los valores de partida. Castilla-La Mancha presenta la misma tendencia que en el total de las enseñanzas, repitiendo esa variabilidad. Siguiendo el proceso de análisis anterior, su cifra más baja fue en 2014-2015 con 27.727 alumnos becados que crecerá posteriormente hasta la cifra de 2020-2021 (122.026 alumnos becados), existiendo una amplia diferencia. Lejos de tomar los datos aislados, su promedio se sitúa en los 49.571 alumnos. Cataluña presenta un crecimiento paulatino a lo largo de los años, existiendo una diferencia mayor entre el curso 2015-2016 y el 2016-2017, en el que se pasa de los 57.821 a los 191.983 alumnos, número que seguirá creciendo hasta 2020-2021, finalizando con 240.407 alumnos becados. La Comunidad Valenciana va a tener un incremento sucesivo, situándose el mínimo y el máximo en los extremos (131.002-221.773 alumnos becarios). En Extremadura existen tres cursos en los que desciende el número de alumnos becados con respecto al anterior (2015-2016, 2018-2019 y 2019-2020). El máximo se sitúa en el año 2020-2021 con 22.291 becados frente al mínimo que está en el curso 2015-2016 con 17.273 alumnos becados no universitarios. En Galicia, al igual que ocurría en el análisis anterior de los becarios de todas las enseñanzas, el número disminuye significativamente entre el primer y el segundo curso estudiado, pasando de 230.902 a 80.066 alumnos. Entre el curso 2015-2016 y el 2019-2020 tiene lugar un crecimiento paulatino, aspecto que se verá frenado en 2020-2021 al descender tal cifra a 177.499 alumnos. La Comunidad de Madrid fue incrementando su número de becarios hasta el año 2018-2019, a partir del curso siguiente comenzará a bajar, concretamente hasta los 200.197, este efecto también ocurría en el total de las enseñanzas. Murcia persiste en su variabilidad, presentando su cifra más alta en el año 2016-2017 tras varios incrementos (a excepción del año 2014-2015) y a partir de este pico, comenzará su descenso hasta el curso 2020-2021, momento en el que tiene la cifra más baja (40.428 alumnos). Navarra va incrementando su número de alumnado becado hasta el curso 2017-

2018, pero en los dos siguientes años va a disminuir. En 2020-2021 vuelve a incrementarse, siendo el año que mayor alumnado becado tiene (5.923 alumnos). País Vasco en los tres primeros años va acrecentando el número de alumnado becado, pero en el curso 2016-2017 disminuye en 509 alumnos. En los dos siguientes cursos aumenta, adquiriendo su mayor cifra en el curso 2018-2019. De nuevo, en los dos últimos años académicos disminuirá, coincidiendo la menor cifra en el año 2020-2021 (117.504 alumnos becados), como así ocurría en el total de enseñanzas. La Rioja tiene un crecimiento sostenido hasta el 2017-2018, año en el que comienza reducir el número de becados. A pesar de este descenso, no alcanzan la cifra más baja (curso 2013-2014: 9.032 alumnos). Ceuta y Melilla mantienen los datos del total de las enseñanzas, coincidiendo en el número de becarios y por tanto en su evolución. En la siguiente figura se muestran gráficamente todos los datos.

Figura 97. Número de becarios según Comunidades y Ciudades Autónomas. Enseñanzas no universitarias: 2013-2014 hasta 2020-2021



Educación Secundaria y FP.

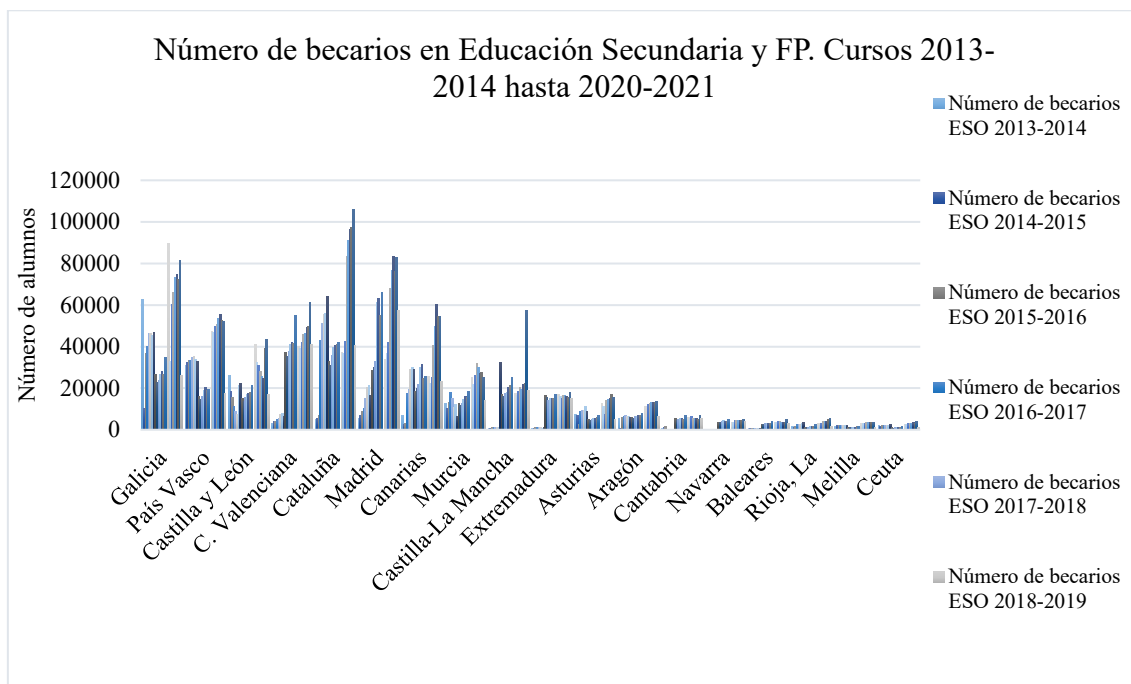
En cuanto al número de estudiantes becados por cada uno de los territorios y años en Educación Secundaria y FP, en la *Figura 98* se encuentra su desarrollo (ordenadas de mayor a menor en base a 2013). Además, para facilitar la descripción de los datos, se incluye en este apartado los resultados del *Indicador 4. Porcentaje de alumnado becado en Ed. Secundaria y FP con respecto al total de enseñanzas*. En el mismo se encuentran

detallados los porcentajes que ocupan la ESO, y Bachillerato y FP con respecto a Educación Secundaria y Formación Profesional en su conjunto.

Andalucía es nuevamente la Comunidad Autónoma con mayor número de becados, teniendo en el año 2020-2021 un total de 167.726 alumnos becados, de los cuales 10.530 pertenecen a la ESO y 157.196 a Bachillerato y FP. El menor número de becados se encuentra en el curso 2014-2015 con 137.351 alumnos, siendo el 91,2% ocupado por alumnado de Bachillerato y FP. En Aragón, el mayor número de alumnado becado corresponde al año 2020-2021 con 13.820 alumnos, siendo la cifra más baja la localizada en el curso 2014-2015 con un total de 6.069 alumnos becados. Si se tiene en cuenta el promedio de alumnado becado a lo largo de los cursos, el porcentaje que ocupa ESO con respecto a Bachillerato y FP es de un 45%. En Asturias es el curso 2019-2020 el que tiene un mayor número de alumnado becado en Educación Secundaria y Formación Profesional, con 11.243 alumnos en ESO y 5.786 en Bachillerato y Formación Profesional. En Baleares durante los ocho cursos estudiados hay cierta variabilidad al existir cursos con 3.468 (curso 2014-2015) y 4.816 (curso 2020-2021) alumnos becados. En su mayoría este alumnado pertenece a las enseñanzas de Bachillerato y FP (81,9%), frente a las de ESO (18,1%). En Canarias existe bastante diversidad en el número de becados: en 2013-2014 se parte de 25.490 alumnos, en el curso siguiente hay una disminución y en 2015-2016 hay una leve recuperación, pero que no llega a alcanzar las cifras iniciales. En 2016-2017 y siguientes hay un crecimiento elevado. A partir del 2019-2020 disminuye a 54.500 y en 2020-2021 aumenta en 13 alumnos. El porcentaje que presenta ESO por un lado y, Bachillerato y FP por otro, es de 41,3% y 58,7%, respectivamente. En Cantabria la situación es diferente, el 92,2% del alumnado becado en Educación Secundaria y FP es de Bachillerato y FP. Las cifras oscilan entre 4.812 (2019-2020) y 6.760 alumnos becados (2020-2021). En Castilla y León el mínimo tiene lugar en 2018-2019 con 24.734 alumnos becados, lo cuales 7.293 son de ESO y 17.441 de Bachillerato y FP, mientras que el máximo fue en 2020-2021 con 43.376 alumnos, cifra que mantiene cierta distancia del promedio de los años. En Castilla-La Mancha, el número de becarios del curso 2020-2021 es bastante superior al resto al ascender la cifra a 57.511 alumnos en Educación Secundaria y FP, mientras que su promedio es de 24.208 alumnos. La distribución entre las enseñanzas de ESO y Bachillerato-FP también es disímil: el 79,5% corresponde a las segundas. En Cataluña esta distribución se encuentra más equilibrada puesto que la ESO ocupa un 48,6% y Bachillerato-FP un 51,4%. En

cuanto a sus cifras es también el último curso el que se desmarca del resto al tener un total de 106.083 alumnos becados, frente al curso 2014-2015 que fueron becados 36.568 alumnos. En la Comunidad Valenciana, el promedio de alumnado becado se sitúa en los 46.687 alumnos, en su mayoría son de Bachillerato y FP (porcentaje de ESO: 11,5%). En Extremadura ocurre algo semejante: el alumnado becado pertenece a las enseñanzas de Bachillerato y FP (94,7% del total) y el promedio de alumnado becado de estas enseñanzas es de 15.433 frente a los 870 alumnos de ESO. En Galicia es el curso 2013-2014 el que tiene mayor número de becados, a partir de ahí desciende desde los 89.529 hasta los 32.814 alumnos y durante los cuatro años académicos siguientes irá creciendo paulatinamente, viéndose frenado este crecimiento en 2019-2020 al descender en 2.227 alumnos. Cierra el periodo estudiado con un incremento. En su mayoría, el alumnado pertenece a ESO. En Madrid existe un crecimiento escalonado hasta el curso 2018-2019, en el siguiente la cifra desciende a valores cercanos a los de 2017-2018. En 2020-2021 vuelve a incrementarse, pero no llegó a alcanzar la cifra de 83.516 becados (2018-2019). Este alumnado corresponde en su mayoría a las enseñanzas de Bachillerato y FP. En Murcia el promedio de alumnado becado de las enseñanzas de ESO y de Bachillerato-FP es semejante (cifras de 12.361 y 14.450, respectivamente). En el conjunto de ambas, la mayor cifra se alcanza en el curso 2016-2017, mientras que el mínimo corresponde al 2014-2015. En Navarra, el promedio de becados es de 4.274 alumnos en las enseñanzas de Educación Secundaria y FP, siendo en su mayoría alumnado de Bachillerato y FP (96%). En País Vasco ocurre a la inversa, en su mayoría el alumnado becado es de ESO, concretamente un 65,3%, siendo el curso con mayor número de becados el 2018-2019 (55.573 alumnos). Su promedio es de 50.988 alumnos becarios. El caso de La Rioja es semejante al de la Comunidad anterior, también tiene más becarios en ESO. El año que tiene la mayor cifra es el último, con un total de 5.608 becados frente a otros como 2014-2015 que fueron 2.264 los alumnos que disfrutaron de una beca en estas enseñanzas. En las Ciudades Autónomas, el mayor porcentaje de becados corresponde a la ESO, promedios de 2.039 para Ceuta y 2.125 para Melilla. En ambas, el año que mayor número de alumnos fueron becados en Educación Secundaria y FP fue en el último, con 4.082 y 3.671 alumnos becados, respectivamente.

Figura 98. Número de becarios según CC. AA y Ciudades Autónomas. Educación Secundaria y FP: 2013-2014 hasta 2020-2021



Indicador 4. Porcentaje de alumnado becado en Educación Secundaria y Formación Profesional con respecto al total de enseñanzas.

Analizadas estas cuestiones previas, se muestra en este indicador el porcentaje de alumnado becado que cursa Educación Secundaria Obligatoria por un lado y, Bachillerato y Formación Profesional, por otro. Como se puede apreciar, existe diversidad en el comportamiento de los territorios puesto que hay territorios en los que mayor parte de alumnado becado corresponde a Bachillerato y FP (Ej. Navarra), mientras que en otros tienen mayor presencia el alumnado becado de ESO, tal es el caso de País Vasco. Otras Comunidades encuentran equilibrio entre ambas (Ej. Aragón o Castilla y León). En el total nacional, la balanza se inclina hacia las enseñanzas de Bachillerato y FP con un 66,7%, frente al 33,3% de ESO. En la siguiente figura se muestran los porcentajes de alumnado becado en cada una de las enseñanzas y Comunidades o Ciudades Autónomas, calculados a partir de los datos del conjunto de los cursos (2013-2014 hasta 2020-2021).

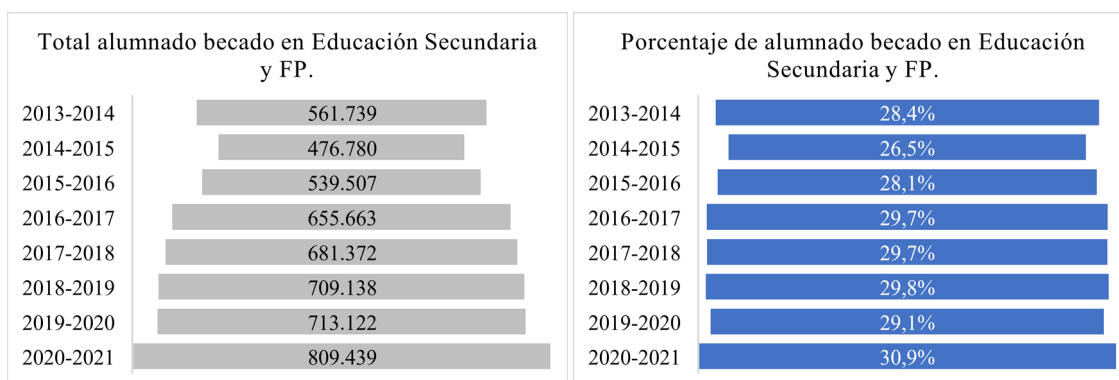
Figura 99. Porcentaje de alumnado becado en ESO, Bachillerato-FP con respecto a Educación Secundaria y Formación Profesional

CC.AA	Porcentaje ESO	Porcentaje Bach. y FP
Total	33,3%	66,7%
Andalucía	7,8%	92,2%
Aragón	45,0%	55,0%
Asturias	60,0%	40,0%
Baleares	18,1%	81,9%
Canarias	41,3%	58,7%
Cantabria	7,8%	92,2%
Castilla y León	49,1%	50,9%
Castilla-La Mancha	20,5%	79,5%
Cataluña	48,6%	51,4%
C. Valenciana	11,5%	88,5%
Extremadura	5,3%	94,7%
Galicia	60,8%	39,2%
Madrid	20,9%	79,1%
Murcia	46,1%	53,9%
Navarra	4,0%	96,0%
País Vasco	65,3%	34,7%
Rioja	59,6%	40,4%
Ceuta	65,2%	34,8%
Melilla	64,1%	35,9%

Indicador 5. Total nacional de alumnado becado y su porcentaje en Educación Secundaria y Formación Profesional en la totalidad de los cursos.

Una vez analizadas las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas, se procede al análisis del total de todas las Administraciones Educativas. El número de alumnado becado ha ido variando a lo largo del periodo estudiado: menor cifra en 2014-2015 (476.780 alumnos becados) y mayor cifra en 2020-2021 (809.439 alumnos becados). El promedio es de 643.345 alumnos becados por parte del Ministerio y de las Administraciones de las CC.AA. En cuanto al porcentaje que ocupan dentro del total de las enseñanzas, el promedio es de 29%, esto genera que cinco de los cursos se sitúen por encima de esta cifra (últimos cinco cursos), mientras que en los tres restantes la cifra menor corresponde al segundo año (26,5%). En la siguiente figura se muestra lo descrito.

Figura 100. Alumnado becado en ES-FP y Porcentaje de alumnado becado ES-FP. Cursos 2013-2014 hasta 2020-2021



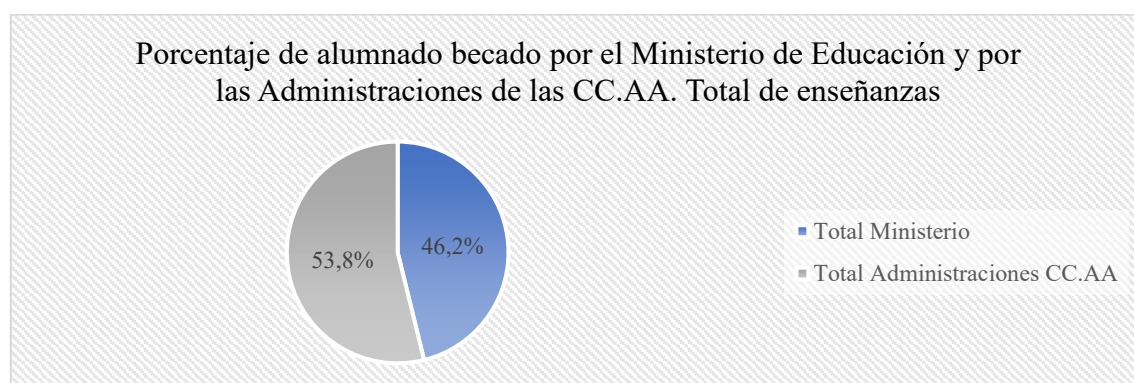
Indicador 6. Porcentaje de alumnado becado por el Ministerio de Educación y por las Administraciones de las Comunidades Autónomas. Total de enseñanzas, enseñanzas no universitarias y Educación Secundaria-Formación Profesional.

En este indicador se estudia la relación porcentual que existe entre el número de becados por el Ministerio de Educación y por las distintas Administraciones de las Comunidades Autónomas en el total de las enseñanzas, en las enseñanzas no universitarias y en Educación Secundaria-Formación Profesional, es decir, se determina el porcentaje de alumnado becado por el Ministerio de Educación y por las CC.AA.

Total de enseñanzas.

En el total de enseñanzas, los datos arrojan que las Administraciones de las CC. AA financian a lo largo de estos cursos un 53,8% de ese alumnado, frente al 46,2% que financia el Ministerio de Educación.

Figura 101. Porcentaje de alumnado becado por el Ministerio de Educación y por las Administraciones de las CC.AA. Total de enseñanzas



De manera detallada, se muestran los datos en la siguiente tabla, señalando aquellos que son mayores en el conjunto de las Administraciones Educativas, en el Ministerio de Educación y en las Administraciones de las CC.AA.

Tabla 14. Número de becarios y su distribución. Total de enseñanzas

Número de becarios y distribución. Total de enseñanzas								
Cursos	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Total todas las Admones.	1.977.723	1.801.933	1.919.915	2.207.586	2.296.420	2.376.310	2.446.568	2.616.818
Total Ministerio de Educación	47,6%	49,7%	47,9%	45,1%	44,1%	45,1%	44,2%	46,8%
Total Admones. CC. AA	52,4%	50,3%	52,1%	54,9%	55,9%	54,9%	55,8%	53,2%

El curso en el que más alumnos disfrutaron de becas y ayudas al estudio es 2020-2021, concretamente, 2.616.818 alumnos. Por el contrario, en 2014-2015 hubo menos becarios,

en total 1.801.933 alumnos. El curso en el que hay un mayor porcentaje de alumnado becado por el Ministerio es 2014-2015 (49,7%). Frente a este, el curso 2017-2018 se convierte en el que menor aportación realiza el Ministerio; las Administraciones de las CC. AA becaron al 55,9% del alumnado.

No universitarias.

En cuanto al porcentaje de alumnado becado por el Ministerio de Educación y por las Administraciones de las CC. AA en las enseñanzas no universitarias, el 67,8% corresponde a las Administraciones, mientras que el 32,2% fue becado por el Ministerio de Educación. Si se compara con las cifras del total de las enseñanzas, el Ministerio disminuye en un 14% a favor de las Administraciones Educativas de las CC.AA.

Figura 102. Porcentaje de alumnado becado por el Ministerio de Educación y por las Administraciones de las CC.AA. Enseñanzas no universitarias



De manera detallada se muestran los datos en la siguiente tabla:

Tabla 15. Número de becarios y su distribución. Enseñanzas no universitarias

Número de becarios y distribución. Total de enseñanzas								
Cursos	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Total todas las Admones.	1.430.565	1.277.344	1.386.036	1.648.968	1.723.091	1.784.805	1.86.0323	1.968.387
Total Ministerio de Educación	32,8%	34,9%	33,2%	31,1%	30,3%	31,7%	30,9%	33,8%
TOTAL Admones. CC. AA	67,2%	65,1%	66,8%	68,9%	69,7%	68,3%	69,1%	66,2%

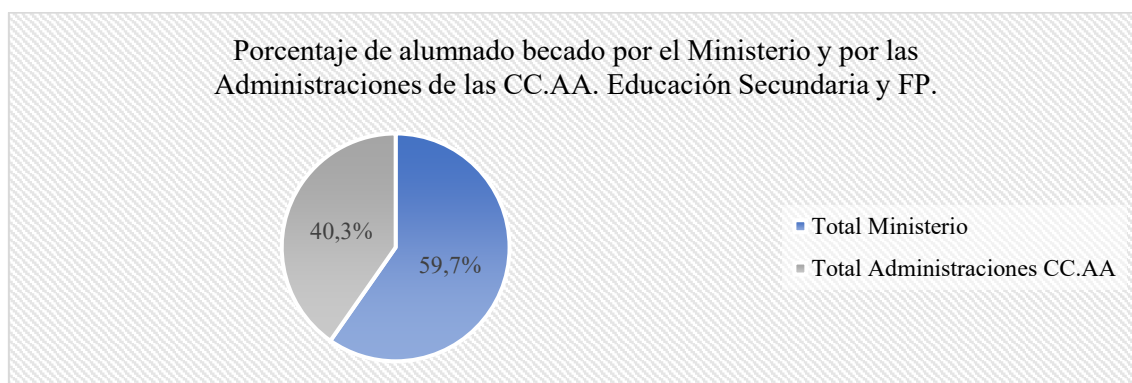
El año que mayor aportación realizaron las Administraciones de las CC. AA fue en 2017-2018 (69,7%), mientras que el Ministerio efectuó su mayor aportación en 2014-2015 (34,9%). En general, como puede apreciarse en la tabla, los valores del Ministerio oscilan entre el 30,9% y el 34,9%. En cambio, las Administraciones de las CC. AA se sitúan entre el 65,1% y 69,1%. En algunos casos, la cifra del Ministerio es duplicada por las

Administraciones, sirvan de ejemplo los cursos 2013-2014, 2016-2017 o 2019-2020. El curso con más alumnado becado fue el 2020-2021 (1.968.387 alumnos). Por el contrario, en 2014-2015 fue cuando menos alumnado disfrutó de becas, concretamente los becarios fueron 1.277.344 en estas enseñanzas.

Educación Secundaria y FP.

Por último, considerando el número de becas y ayudas que proporciona el Ministerio y las distintas Administraciones a lo largo del periodo estudiado, en su mayoría el alumnado es becado por el Ministerio de Educación (59,7%), frente a las Administraciones (40,3%). Es la primera vez que ocurre esto, recordemos que en el total de las enseñanzas y en las no universitarias el mayor número correspondía a las Administraciones de las CC.AA.

Figura 103. Porcentaje de alumnado becado por el Ministerio de Educación y por las Administraciones de las CC.AA. Educación Secundaria y FP



En la siguiente tabla se muestra de manera detallada el número de alumnado becado, así como el porcentaje que beca cada una de las Administraciones.

Tabla 16. Número de becarios y su distribución. Educación Secundaria y Formación Profesional

Número de becarios y distribución. Educación Secundaria y Formación Profesional								
Cursos	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Total todas las Admones.	561.739	476.780	539.507	655.663	681.372	709.138	713.122	809.439
Total Ministerio de Educación	59,6%	66,2%	63,9%	57,7%	56,8%	57,9%	57,7%	60,6%
Total Admones. CC. AA	40,4%	33,8%	36,1%	42,3%	43,2%	42,1%	42,3%	39,4%

En el curso que mayor alumnado becado hay por el conjunto de las Administraciones es 2020-2021 (809.439 alumnos). Por su parte, en el estudio de la distribución, en el curso que mayor porcentaje de becados aporta el Ministerio es en 2014-2015 (66,2%). En el lado opuesto se sitúa el curso 2017-2018 (56,8%). En general, en el periodo estudiado es

el Ministerio de Educación el que presenta siempre un porcentaje mayor, en su caso, con más de la mitad del alumnado becado en estas enseñanzas; las Administraciones tienen como máximo un 43,2% de alumnado becado en el curso 2017-2018.

Indicador 7. Evolución individualizada del porcentaje de becados por el Ministerio de Educación y por las Administraciones de las Comunidades Autónomas. Total de enseñanzas, enseñanzas no universitarias y Educación Secundaria-Formación Profesional.

En este indicador, tras analizar en general el porcentaje de alumnado becado por el Ministerio de Educación y por las distintas Administraciones de las CC. AA, se estudia individualmente cada territorio en las distintas enseñanzas.

Total de enseñanzas.

En Andalucía, el Ministerio y las Administraciones Educativas becan a un porcentaje semejante de alumnado, siendo levemente mayor el de la Administración autonómica, salvo en el curso 2019-2020. En Aragón predomina un mayor número por parte de la Administración aragonesa, existiendo excepciones en los dos primeros cursos y en el último. Se ha de destacar el caso del 2014-2015, en el que un 97,8% del alumnado fue becado por el Ministerio de Educación. En Asturias predominan porcentajes mayores de becados por la Administración autonómica, a excepción de los cursos 2015-2016 y 2018-2019. En Baleares tiene una presencia mayor el Ministerio, oscilando los porcentajes entre el 88,6% y el 99,9%. En Canarias, en todos los cursos existe mayor porcentaje de becarios por parte de la Administración canaria. En Cantabria, el curso 2015-2016 es el único en el que el Ministerio presenta menor porcentaje, concretamente un 46,2%, en el resto supera el 50%. Castilla y León presenta cierta variabilidad: en cinco de los ocho cursos estudiados es la Administración de la Comunidad la que tiene mayor porcentaje de alumnado becado. En Castilla-La Mancha en cambio será el Ministerio el que en el total de los cursos tenga mayor porcentaje, siendo el más alto de todos el del 2013-2014 con un 98,5%. De igual manera ocurre con los tres primeros cursos en Cataluña, posteriormente la tendencia cambia, siendo desde el curso 2016-2017 la Administración Educativa catalana la que afronte un mayor porcentaje de alumnado becado. En la Comunidad Valenciana en la totalidad de los cursos el porcentaje mayor es dado por la Administración Educativa autonómica, oscilando los valores entre el 54,4% y 64,3%. En Extremadura es el Ministerio quien arroja mayores porcentajes; la Administración Educativa extremeña acoge porcentajes que oscilan entre el 8,3% (2019-2020) y el 14,9%

(2014-2015). En Galicia ocurre el efecto inverso y será la Administración Educativa gallega la que tenga mayor porcentaje, siendo 2013-2014 el de mayor cantidad (78,7%). En Madrid hay ciertas variaciones, desde el curso 2016-2017 hasta el 2019-2020 es la Administración de la Comunidad Autónoma la que mayor porcentaje de becados ofrece, frente al resto de los años. En Murcia las aportaciones mayores corren a cargo del Ministerio y la Comunidad afrontará un porcentaje máximo de 51,6% (2015-2016). En Navarra es también el Ministerio el que presenta mayor porcentaje, siendo el porcentaje más alto el del año 2016-2017 con un 29,4% por parte de la Administración navarra, frente a la del Ministerio que se sitúa en un 78,2% en el curso 2013-2014. País Vasco marca cierta distancia del resto de territorios al ser la Administración Educativa de la Comunidad la que presenta mayor porcentaje, concretamente con cifras por encima del 93% en los diferentes años, teniendo su máximo en 96,5% en el curso 2014-2015. La Administración de La Rioja también tiene más representación que el Ministerio, pero en este caso la cifra mayor es la alcanzada en 2015-2016 con un 71,7%. Por último, en el caso de las Ciudades Autónomas, el 100% de becados corresponde al Ministerio. En las siguientes dos figuras se muestra lo indicado en los párrafos anteriores.

Figura 104. Porcentaje de becados por el Ministerio de Educación. Total de enseñanzas¹⁴

Porcentaje de becados Ministerio de Educación									
	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	Evolución
Andalucía	46,1%	45,6%	45,8%	47,8%	49,4%	49,9%	50,6%	48,8%	
Aragón	56,1%	97,8%	40,3%	39,4%	38,7%	40,1%	40,0%	55,1%	
Asturias	46,4%	45,1%	72,4%	47,9%	48,6%	54,2%	48,3%	58,2%	
Baleares	88,6%	89,4%	99,9%	99,9%	99,4%	98,4%	98,5%	99,3%	
Canarias	39,2%	42,2%	37,8%	39,8%	35,5%	48,0%	36,3%	37,6%	
Cantabria	62,3%	52,3%	46,2%	63,0%	63,5%	62,4%	67,4%	64,3%	
Castilla y León	43,3%	35,7%	50,9%	48,0%	51,9%	53,6%	46,8%	47,7%	
Castilla-La Mancha	98,5%	87,5%	80,1%	72,2%	71,0%	58,3%	54,9%	61,0%	
Cataluña	97,2%	97,0%	97,2%	48,7%	45,5%	45,4%	45,9%	44,4%	
C. Valenciana	45,6%	44,7%	45,1%	42,3%	41,6%	40,1%	35,7%	38,4%	
Extremadura	87,6%	85,1%	89,8%	89,4%	89,2%	89,1%	91,7%	85,3%	
Galicia	21,3%	47,1%	30,6%	30,9%	26,3%	25,6%	31,1%	36,2%	
Madrid	59,3%	54,3%	50,8%	46,9%	45,7%	46,3%	47,4%	53,5%	
Murcia	60,2%	63,1%	48,4%	56,6%	69,7%	82,6%	86,5%	86,2%	
Navarra	78,2%	75,1%	74,9%	70,6%	73,2%	72,7%	74,9%	73,1%	
País Vasco	4,5%	3,5%	3,6%	4,4%	4,8%	5,1%	5,7%	6,3%	
Rioja, La	46,2%	31,3%	28,3%	37,8%	34,2%	33,6%	39,1%	47,7%	
Ceuta	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
Melilla	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

¹⁴ Los colores en esta figura y siguientes (105, 106, 107, 108 y 109) tienen connotaciones: los colores más claros responden al punto más alto y más bajo de la figura.

Figura 105. Porcentaje de becados por las Administraciones de las CC.AA. Total de enseñanzas

Porcentaje de becados Administraciones CC.AA									
	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	Evolución
Andalucía	53,9%	54,4%	54,2%	52,2%	50,6%	50,1%	49,4%	51,2%	
Aragón	43,9%	2,2%	59,7%	60,6%	61,3%	59,9%	60,0%	44,9%	
Asturias	53,6%	54,9%	27,6%	52,1%	51,4%	45,8%	51,7%	41,8%	
Baleares	11,4%	10,6%	0,1%	0,1%	0,2%	1,6%	1,5%	0,7%	
Canarias	60,8%	57,8%	62,2%	60,2%	64,5%	52,0%	63,7%	62,4%	
Cantabria	37,7%	47,7%	53,8%	37,0%	36,5%	37,6%	32,6%	35,7%	
Castilla y León	56,7%	64,3%	49,1%	52,0%	48,1%	46,4%	53,2%	52,3%	
Castilla-La Mancha	1,5%	12,5%	19,9%	27,8%	33,1%	41,7%	45,1%	39,0%	
Cataluña	2,8%	3,0%	2,8%	51,3%	54,5%	54,6%	54,1%	55,6%	
C. Valenciana	54,4%	55,3%	54,9%	57,7%	58,4%	59,9%	64,3%	61,6%	
Extremadura	12,4%	14,9%	10,2%	10,6%	10,8%	10,9%	8,3%	14,7%	
Galicia	78,7%	52,9%	69,4%	69,1%	73,7%	74,4%	68,9%	63,8%	
Madrid	40,7%	45,7%	49,2%	53,1%	54,3%	53,7%	52,6%	46,5%	
Murcia	39,8%	36,9%	51,6%	43,4%	30,3%	17,4%	13,5%	13,8%	
Navarra	21,8%	24,9%	25,1%	29,4%	26,8%	27,3%	25,1%	26,9%	
País Vasco	95,5%	96,5%	96,4%	95,6%	95,2%	94,9%	94,3%	93,7%	
Rioja, La	53,8%	68,7%	71,7%	62,2%	65,8%	66,4%	60,9%	52,3%	
Ceuta	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	
Melilla	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	

No universitarias.

A continuación, se analizan las enseñanzas no universitarias. En Andalucía en el total de las enseñanzas el Ministerio y las Administraciones Educativas becan a un porcentaje semejante de alumnado, pero en las enseñanzas no universitarias son superiores los porcentajes de la Administración andaluza en el total de los años, oscilando el Ministerio entre el 29,9% y el 35,7% frente a la Administración andaluza que tiene un rango entre el 70,1% y el 64,3%. En Aragón predominan porcentajes más altos por parte de la Administración autonómica, a excepción del curso 2014-2015 en el que casi en su totalidad el alumnado fue becado por el Ministerio de Educación (99,9%). En Asturias, el año 2015-2016 es el único en el que el porcentaje de becados por parte del Ministerio supera el 50%, en el resto se encuentran entre el 28,6% y el 45,9%. En Baleares será el Ministerio el que tenga casi la totalidad del porcentaje de alumnado becado. En los cursos 2015-2016, 2016-2017, 2018-2019 y sucesivos, el porcentaje es del 100% y en el resto los valores se encuentran por encima del 81,5%. En Canarias en todos los cursos existe mayor porcentaje de becarios por parte de la Administración autonómica, reflejándose la misma situación que en total de las enseñanzas. En la Comunidad cántabra, el Ministerio presenta mayor porcentaje de alumnado becado, tan solo es en los cursos 2014-2015 y 2015-2016 cuando se sitúa por debajo de la mitad, tomando mayor presencia la Comunidad Autónoma con un 62,7% y 68%, respectivamente. A pesar de lo indicado, como se puede observar gráficamente, los porcentajes de ambas administraciones se

sitúan muy próximos al punto medio. En Castilla y León predomina un mayor porcentaje de becarios de la Administración de la Comunidad, el valor máximo del Ministerio fue de 37,7% en el curso 2015-2016. En Castilla-La Mancha el porcentaje mayor corresponde al Ministerio y tan solo serán los cursos 2018-2019 y 2019-2020 en los que predomine la Administración Educativa de la Comunidad. En Cataluña existen dos momentos diferenciados, por un lado están los tres primeros cursos en los que el 100% del alumnado fue becado por el Ministerio, pero a partir del curso 2016-2017 la situación cambia y será la Administración autonómica la que asuma el mayor porcentaje de becados con un máximo de 72,6% en el curso 2020-2021. El alumnado de la Comunidad Valenciana es becado principalmente por la Administración Educativa de la misma, ya que el Ministerio tiene en 2013-2014 su mayor porcentaje (37,3%). En el caso contrario se sitúa Extremadura, es el Ministerio el que beca a la mayoría del alumnado de esta región, llegando en el curso 2019-2020 a un 91%. En Galicia y Madrid el porcentaje mayor es asumido por las Administraciones de las CC. AA y los valores más altos del Ministerio son 33,8% y 35%, respectivamente. En Murcia existe cierta variabilidad en cuanto a cuál de las Administraciones presenta mayor porcentaje a lo largo de los cursos estudiados. En 2014-2015, 2017-2018 y sucesivos es el Ministerio el que becará a mayor número de alumnado. En Navarra en la totalidad de los años existe un mayor porcentaje de alumnado becado por el Ministerio. En País Vasco, el porcentaje de alumnado becado por el Ministerio es ínfimo, será la Comunidad la que aporte más de un 99% en todos los cursos. La Administración riojana también tiene mayor presencia en el porcentaje de becados que el Ministerio, aportando entre un 16,5% y un 34% de alumnado becado. En Ceuta y Melilla, el 100% del alumnado becado corresponde al Ministerio, como ya ocurría anteriormente. De manera detallada, en cada una de las CC. AA y anualmente, los resultados son:

Figura 106. Porcentaje de becados por el Ministerio de Educación. Enseñanzas no universitarias

Porcentaje de becados. Ministerio de Educación									
	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	Evolución
Andalucía	29,9%	30,0%	30,5%	32,5%	34,2%	34,7%	35,7%	34,1%	
Aragón	39,2%	99,9%	23,9%	22,6%	22,5%	23,5%	23,7%	41,8%	
Asturias	31,3%	28,6%	57,6%	34,7%	35,3%	42,5%	36,4%	45,9%	
Baleares	81,5%	83,3%	100,0%	100,0%	99,9%	100,0%	100,0%	100,0%	
Canarias	29,9%	35,4%	28,8%	32,7%	28,9%	43,8%	31,0%	31,5%	
Cantabria	50,3%	37,3%	32,0%	50,3%	51,5%	51,0%	56,8%	52,3%	
Castilla y León	28,8%	18,9%	37,7%	30,2%	34,6%	36,1%	34,1%	37,3%	
Castilla-La Mancha	98,1%	82,3%	72,7%	63,3%	56,9%	47,6%	44,2%	56,3%	
Cataluña	100,0%	100,0%	100,0%	32,2%	29,4%	29,3%	29,8%	27,4%	
C. Valenciana	37,3%	36,6%	36,2%	32,5%	31,5%	29,5%	24,7%	28,1%	
Extremadura	83,0%	79,7%	88,1%	87,6%	86,7%	91,0%	91,0%	81,9%	
Galicia	13,6%	33,8%	19,9%	20,1%	16,5%	16,1%	22,7%	26,4%	
Madrid	35,0%	30,7%	27,9%	24,9%	24,1%	24,6%	25,8%	31,4%	
Murcia	47,7%	50,4%	33,3%	46,2%	61,9%	77,7%	82,5%	80,4%	
Navarra	82,0%	81,4%	79,5%	75,0%	78,3%	77,3%	78,2%	72,9%	
País Vasco	0,6%	0,1%	0,1%	0,5%	0,5%	0,5%	0,6%	0,5%	
Rioja, La	34,0%	19,1%	16,5%	29,1%	24,2%	22,6%	26,5%	32,7%	
Ceuta	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
Melilla	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Figura 107. Porcentaje de becados por las Administraciones de las CC.AA. Enseñanzas no universitarias

Porcentaje de becados. Administraciones CC.AA									
	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	Evolución
Andalucía	70,1%	70,0%	69,5%	67,5%	65,8%	65,3%	64,3%	65,9%	
Aragón	60,8%	0,1%	76,1%	77,4%	77,5%	76,5%	76,3%	58,2%	
Asturias	68,7%	71,4%	42,4%	65,3%	64,7%	57,5%	63,6%	54,1%	
Baleares	18,5%	16,7%	0,0%	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	
Canarias	70,1%	64,6%	71,2%	67,3%	71,1%	56,2%	69,0%	68,5%	
Cantabria	49,7%	62,7%	68,0%	49,7%	48,5%	49,0%	43,2%	47,7%	
Castilla y León	71,2%	81,1%	62,3%	69,8%	65,4%	63,9%	65,9%	62,7%	
Castilla-La Mancha	1,9%	17,7%	27,3%	36,7%	43,1%	52,4%	55,8%	43,7%	
Cataluña	0,0%	0,0%	0,0%	67,8%	70,6%	70,7%	70,2%	72,6%	
C. Valenciana	62,7%	63,4%	63,8%	67,5%	68,5%	70,5%	75,3%	71,9%	
Extremadura	17,0%	20,3%	11,9%	12,4%	13,3%	12,5%	9,0%	18,1%	
Galicia	86,4%	66,2%	80,1%	79,9%	83,5%	83,9%	77,3%	73,6%	
Madrid	65,0%	69,3%	72,1%	75,1%	75,9%	75,4%	74,2%	68,6%	
Murcia	52,3%	49,6%	66,7%	53,8%	38,1%	22,3%	17,5%	19,6%	
Navarra	18,0%	18,6%	20,5%	25,0%	21,7%	22,7%	21,8%	27,1%	
País Vasco	99,4%	99,9%	99,9%	99,5%	99,5%	99,5%	99,4%	99,5%	
Rioja, La	66,0%	80,9%	83,5%	70,9%	75,8%	77,4%	73,5%	67,3%	
Ceuta	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	
Melilla	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	

Educación Secundaria y FP.

En Educación Secundaria y FP, el alumnado andaluz becado por el Ministerio es mayor que por la Administración de la Comunidad, en su caso, muestra un crecimiento a lo largo del tiempo, a excepción del año 2019-2020 en el que disminuye levemente. Su máximo y su mínimo se encuentran en los extremos del periodo estudiado (63,2% vs. 72,55). En Aragón también es el Ministerio el que beca a un mayor porcentaje de alumnado, por ejemplo, en el curso 2014-2015 el total de alumnado fue becado desde la Administración

central, pero se trata de un caso excepcional. En el resto de los cursos, el porcentaje del Ministerio se encuentra entre el 50% y 60%. En Asturias hay tres años en los que más de la mitad del porcentaje corresponde al Ministerio, concretamente en los cursos 2015-2016 (72,5%), 2018-2019 (54,1%) y 2020-2021 (59,1%). En cuanto a los otros cinco cursos, las cifras se sitúan entre el 56,9% (2014-2015) y 27,5% (2015-2016). Como puede apreciarse, hay diversos altibajos a lo largo del periodo estudiado en cuando al porcentaje y cuál es el organismo encargado de ello. En Baleares, como ya ocurría en otras enseñanzas, es el Ministerio el que presenta mayor porcentaje de becados: en los dos primeros años estudiados los valores son del 99,6% y 99,4% y en los últimos 6 es del 100%. En Canarias, aunque predominan porcentajes mayores para el Ministerio, existe una excepción en el curso 2017-2018 al darse una cifra del 48,1%. En Cantabria predomina el alumnado becado por el Ministerio con cifras que se encuentran en el rango de 60,5% y 93,3%. En Castilla y León, en los dos primeros años existen mayores porcentajes para la Administración de la Comunidad Autónoma, pero a partir del curso 2015-2016 es el Ministerio el que beca a mayor número de alumnado. En Castilla-La Mancha es el Ministerio el que tiene el mayor porcentaje de becados en todos los cursos, asumiendo en los cinco primeros porcentajes superiores al 95%. En Cataluña, en los tres primeros cursos el total del alumnado fue becado por el Ministerio, mientras que los cinco siguientes el porcentaje descendió a cifras como el 52% del curso 2017-2018. Finalmente, en el curso 2020-2021 la Administración catalana presenta mayor porcentaje de becados (52,3%). En la Comunidad Valenciana predomina el alumnado becado por el Ministerio, registrando la mayor cifra en el curso 2013-2014 (96,1%) y la inferior en el 2020-2021 (85%). En Extremadura ocurre lo mismo, será el Ministerio el que mayor número de becarios acoja con datos que oscilan entre los 96,3% (2019-2020) y 79,4% (2014-2015). En Galicia tan solo en el curso 2014-2015 habrá mayor presencia del Ministerio al ser la Administración gallega la que presente cifras más altas con datos que van desde el 75,5% (primer año estudiado) al 40,1% (segundo año). En Madrid, salvo los tres cursos primeros en los que las cifras más altas son para el Ministerio, en el resto oscilan entre el 40% y 60% para ambas Administraciones, siendo las máximas de 58,6% para el Ministerio de Educación y 53,7% para la Administración madrileña. En Murcia, los mayores porcentajes de alumnado becado corresponden al Ministerio, la mayor cifra alcanzada por la Administración autonómica es del 44,8%. En Navarra ocurre lo mismo, el Ministerio es el que subvenciona a mayor número de alumnado, la cifra más alta de la Comunidad es de 24,9% (2020-2021). En País Vasco sucede lo contrario, es la Administración

Educativa autonómica la que beca casi a la totalidad de su alumnado, la menor cifra corresponde al curso 2013-2014 (98,6%). En La Rioja existe cierta diversidad: en los cursos 2015-2016, 2018-2019 y sucesivo, es la Administración riojana la que ocupa un mayor porcentaje. Además, el resto de valores se encuentran entre el 38,6% y 49,5%, por tanto, el número de becarios está bastante repartido entre ambos organismos. Finalmente, en Ceuta y Melilla la totalidad del alumnado es becado por el Ministerio de Educación. De manera detallada, se muestran las siguientes figuras.

Figura 108. Porcentaje de becados por el Ministerio de Educación. Educación Secundaria y FP

Porcentaje de becados. Ministerio de Educación									
	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	Evolución
Andalucía	63,2%	63,6%	64,0%	65,6%	70,3%	71,4%	70,7%	72,5%	
Aragón	63,2%	100,0%	52,0%	53,4%	52,1%	53,8%	53,5%	59,3%	
Asturias	47,5%	43,1%	72,5%	48,1%	48,2%	54,1%	48,5%	59,1%	
Baleares	99,6%	99,4%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
Canarias	75,5%	92,6%	91,2%	59,6%	48,1%	61,7%	50,5%	69,3%	
Cantabria	70,9%	62,4%	60,5%	77,4%	76,8%	76,8%	93,3%	77,2%	
Castilla y León	46,4%	42,9%	61,6%	61,0%	66,8%	70,2%	56,6%	58,5%	
Castilla-La Mancha	98,7%	98,5%	98,2%	95,9%	96,1%	85,7%	84,9%	70,0%	
Cataluña	100,0%	100,0%	100,0%	56,6%	52,0%	51,0%	51,6%	47,7%	
C. Valenciana	96,1%	94,7%	94,6%	93,3%	92,0%	88,5%	87,8%	85,0%	
Extremadura	83,1%	79,4%	92,8%	91,4%	91,8%	93,2%	96,3%	94,9%	
Galicia	24,5%	59,9%	34,7%	35,3%	32,6%	33,4%	35,7%	38,3%	
Madrid	85,4%	76,3%	72,5%	50,6%	47,9%	46,3%	50,8%	58,6%	
Murcia	64,8%	69,1%	55,2%	64,1%	76,6%	91,8%	94,4%	94,7%	
Navarra	86,6%	86,1%	82,7%	77,9%	81,5%	80,4%	80,9%	75,1%	
País Vasco	1,4%	0,0%	0,0%	1,1%	1,0%	1,0%	1,2%	1,0%	
Rioja	61,4%	58,8%	47,2%	52,1%	50,2%	45,2%	43,5%	50,5%	
Ceuta	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
Melilla	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Figura 109. Porcentaje de becados por las Administraciones de las CC.AA. Educación Secundaria y FP

Porcentaje de becados. Administraciones CC.AA									
	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	Evolución
Andalucía	36,8%	36,4%	36,0%	34,4%	29,7%	28,6%	29,3%	27,5%	
Aragón	36,8%	0,0%	48,0%	46,6%	47,9%	46,2%	46,5%	40,7%	
Asturias	52,5%	56,9%	27,5%	51,9%	51,8%	45,9%	51,5%	40,9%	
Baleares	0,4%	0,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	
Canarias	24,5%	7,4%	8,8%	40,4%	51,9%	38,3%	49,5%	30,7%	
Cantabria	29,1%	37,6%	39,5%	22,6%	23,2%	23,2%	6,7%	22,8%	
Castilla y León	53,6%	57,1%	38,4%	39,0%	33,2%	29,8%	43,4%	41,5%	
Castilla-La Mancha	1,3%	1,5%	1,8%	4,1%	3,9%	14,3%	15,1%	30,0%	
Cataluña	0,0%	0,0%	0,0%	43,4%	48,0%	49,0%	48,4%	52,3%	
C. Valenciana	3,9%	5,3%	5,4%	6,7%	8,0%	11,5%	12,2%	15,0%	
Extremadura	16,9%	20,6%	7,2%	8,6%	8,2%	6,8%	3,7%	5,1%	
Galicia	75,5%	40,1%	65,3%	64,7%	67,4%	66,6%	64,3%	61,7%	
Madrid	14,6%	23,7%	27,5%	49,4%	52,1%	53,7%	49,2%	41,4%	
Murcia	35,2%	30,9%	44,8%	35,9%	23,4%	8,2%	5,6%	5,3%	
Navarra	13,4%	13,9%	17,3%	22,1%	18,5%	19,6%	19,1%	24,9%	
País Vasco	98,6%	100,0%	100,0%	98,9%	99,0%	99,0%	98,8%	99,0%	
Rioja	38,6%	41,2%	52,8%	47,9%	49,8%	54,8%	56,5%	49,5%	
Ceuta	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	
Melilla	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	

Parámetro 2. Importe de becas y ayudas al estudio.

Una vez analizado el número de becarios, se estudia el importe destinado a las becas y ayudas al estudio. En esta investigación se opta por no establecer una correlación entre el número de alumnado becado y el importe al existir casuísticas diversas. Por ejemplo, un mismo alumno puede tener más de una beca o una beca puede ser superior al importe de varias de ellas juntas. Asimismo, en este trabajo se ha omitido el estudio del número de becas por considerar más pertinente el análisis del alcance que poseen las mismas en cuanto al número de personas que resultan ser beneficiarias. Una vez contextualizado, se procede al análisis mediante el estudio de cinco indicadores.

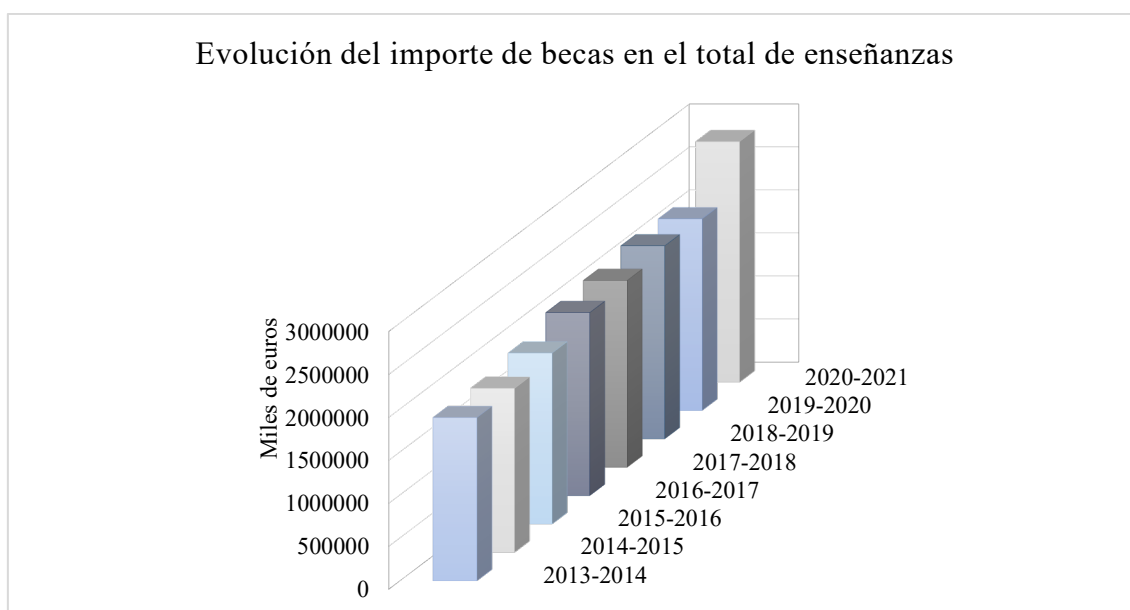
Indicador 1. Evolución del importe total de becas y ayudas al estudio. Cursos 2013-2014 hasta 2020-2021. Total de enseñanzas, no universitarias y Educación Secundaria-Formación Profesional.

En este indicador se analiza la evolución del importe total de becas y ayudas al estudio en cada una de las enseñanzas y cursos.

Total de enseñanzas.

La evolución del importe de las becas y ayudas al estudio muestra un crecimiento escalonado hasta el curso 2018-2019. A partir del siguiente, desciende levemente en un 0,7%. En 2020-2021 logra el mayor crecimiento (25,5%), esto supone un total de 2.796.307,3 miles de euros en el último curso estudiado. En la siguiente figura se puede apreciar tal evolución.

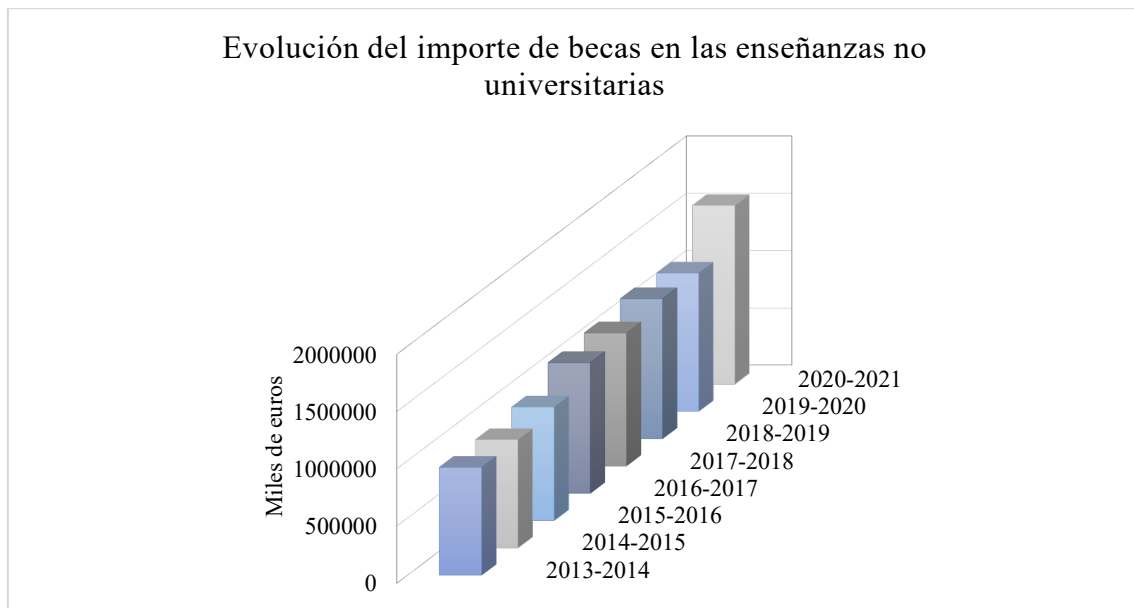
Figura 110. Evolución del importe de becas en el total de enseñanzas



No universitarias.

La evolución del importe de las becas en las enseñanzas no universitarias ha seguido la tendencia marcada en el total, en las que hay una evolución paulatina a excepción del curso 2019-2020 que padece un descenso del 1,2%, esto supone pasar de los 1.223.247,7 miles de euros a los 1.208.130,6 miles de euros. El curso 2020-2021 vuelve tener el mayor incremento (29,2%).

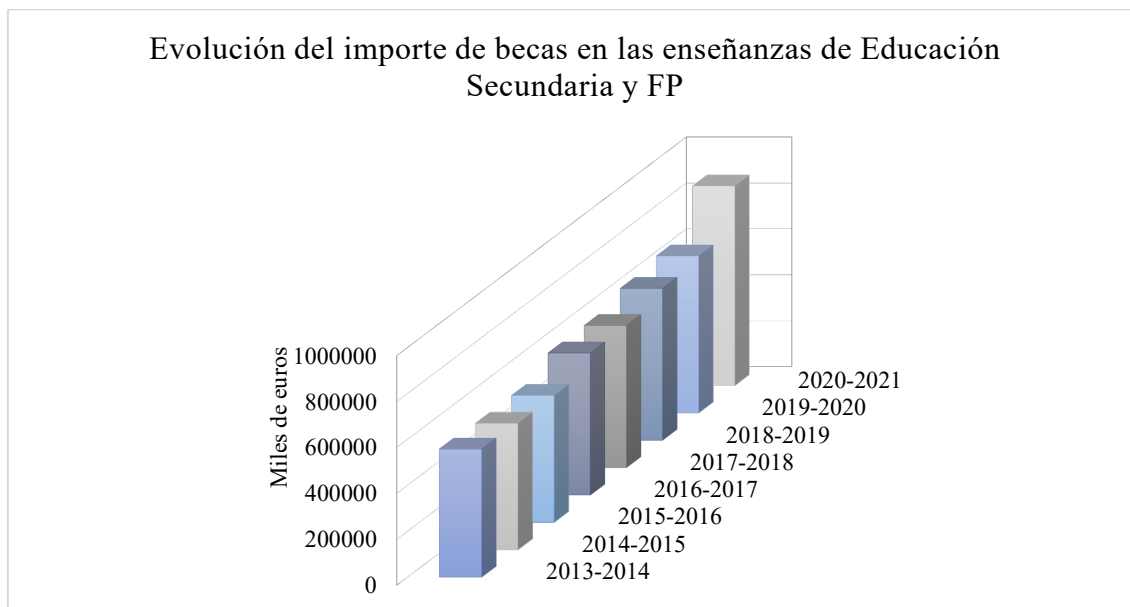
Figura 111. Evolución del importe de becas en las enseñanzas no universitarias



Educación Secundaria y Formación Profesional.

En Educación Secundaria y Formación Profesional, el importe de Ministerio y de las Comunidades Autónomas ha ido creciendo a lo largo del tiempo, a excepción del curso 2014-2015 en el que descendió un 1,2%, con respecto al anterior. En este caso, el porcentaje de incremento ha ido variando, oscilando entre el 27,2% del curso 2020-2021 y el 0,2% del 2017-2018. Su cifra de partida era 557.852 miles de euros y cierra el ciclo con 870.281 miles de euros, siendo el promedio de los ocho cursos estudiados de 639.588 miles de euros. En la figura siguiente se observa tal evolución.

Figura 112. Evolución del importe de becas en las enseñanzas de Educación Secundaria y Formación Profesional



Indicador 2. Evolución del importe de becas y ayudas al estudio según Comunidades y Ciudades Autónomas. Cursos 2013-2014 hasta 2020-2021. Total de enseñanzas, no universitarias y Educación Secundaria-Formación Profesional.

En este indicador se estudia pormenorizadamente el desarrollo que ha tenido el importe de becas y ayudas al estudio en cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas tomando como dato base el curso 2013-2014. Nuevamente, se analizan el total de enseñanzas, las enseñanzas no universitarias y Educación Secundaria-Formación Profesional.

Total de enseñanzas.

En la *Figura 113*, en Andalucía existe crecimiento hasta el curso 2019-2020, momento en el que desciende con respecto al año anterior un 3%. La mayor subida tiene lugar en el curso 2020-2021 (47,2%) y el importe alcanza los 819.362 miles de euros. En Aragón tan solo existe un descenso en el curso 2014-2015 (19,2%). El mayor incremento tuvo lugar en el curso 2015-2016 (32,1%). En Asturias en los primeros dos años hay descensos que serán solventados en 2016-2017. De nuevo, en el bienio 2018-2019 y 2019-2020 las cuantías van a descender, se cierra el periodo estudiado con valores de crecimiento (22,4%). En Baleares, salvo los cursos 2014-2015 y 2019-2020 y sucesivo, en el resto hay un decrecimiento de las cifras (mayor descenso en 2015-2016: 6,1%). En Canarias, el crecimiento es sostenido a lo largo del tiempo, siendo el menor en el curso 2015-2016

al aumentar un 1,3% la cuantía de inversión con respecto al año anterior. En Castilla y León existe variabilidad en la evolución de la cuantía de las becas y ayudas al estudio. En 2014-2015 disminuye, en el curso siguiente no hay variaciones, posteriormente hay un incremento del 3,8%, en 2017-2018 desciende y más tarde vuelve a aumentar, manteniendo esa tendencia hasta el final del periodo estudiado. El mayor crecimiento fue en 2020-2021 (26,4%). En Castilla-La Mancha en el primer curso, tras el año de base, hay un descenso de la cuantía. En los dos siguientes aumenta y en 2017-2018 disminuye. Tras ello, los últimos tres cursos experimentarán un crecimiento, siendo el más notable el último con un 42%. En Cataluña existe crecimiento en todos los años. De especial mención es la cifra de 2016-2017 al tener un incremento del 40,2%. En la Comunidad Valenciana los valores también son favorables, aunque no existe ningún año que practique un incremento por encima del 7,7%. En Extremadura hay cuatro descensos frente a tres incrementos, los valores oscilan entre el -1% y 33,6%. En Galicia hay una disminución notable en el primer curso estudiado: desciende un 15,1% con respecto al año base. A partir ahí, habrá una mejora en cuanto a la inversión y no será hasta 2019-2020 cuando vuelva a presentar valores negativos. El mayor crecimiento tiene lugar en el curso 2020-2021 con un 25,5%. En la Comunidad de Madrid se producen incrementos en las cuantías a medida que avanzan los cursos, salvo en el 2019-2020 (-4,4%). El mayor crecimiento fue en el último año del estudio (15,1%). En Murcia se va aumentando anualmente la cuantía de las becas destinadas al total de las enseñanzas. Sus incrementos se encuentran en el rango de 0,2% (2017-2018) y 21,7% (curso 2020-2021). En Navarra, tres de los siete años analizados presentan descensos, concretamente del 3,6% (2016-2017), 3% (2018-2019) y 5% (2019-2020). En el resto, los incrementos se encuentran entre el 1,8% y 12,4%, primer y último curso analizado. En el País Vasco, tres cursos tienen descensos: 2016-2017, 2018-2019 y 2019-2020 (1,6%, 0,6% y 4,6%). Sus valores de incrementos están entre el 1% y 4,6%. En La Rioja, a lo largo de los años se va aumentando la cuantía destinada a las becas. El crecimiento se sitúa entre el 5,5% (curso 2016-2017) y el 23,2% (curso 2020-2021). En Ceuta también sucede lo mismo, los valores van aumentando, siendo el mayor incremento el del curso 2014-2015 (36,4%) y el menor el de 2017-2018 (1,1%). En Melilla, cinco de los cursos tienen aumentos (valores entre 6,6% y 21,7%), frente a los otros restantes (valores entre -2,6% y -1,1%).

Figura 113. Evolución del importe de becas. Total de enseñanzas¹⁵

Evolución del importe de becas. Total enseñanzas								
	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	Evolución
Andalucía	1,5%	0,2%	1,3%	0,1%	3,2%	-3,0%	47,2%	
Aragón	-19,2%	32,1%	14,8%	3,1%	2,2%	3,5%	10,5%	
Asturias	-7,1%	-3,3%	6,9%	0,8%	-0,4%	-1,1%	22,4%	
Baleares	2,4%	-6,1%	-2,0%	-3,4%	-1,0%	1,3%	32,9%	
Canarias	8,2%	1,3%	7,8%	1,5%	4,5%	5,0%	5,3%	
Cantabria	-3,3%	3,7%	-2,6%	2,7%	0,6%	0,7%	47,3%	
Castilla y León	-5,9%	0,0%	3,8%	-1,1%	3,1%	4,6%	26,4%	
Castilla-La Mancha	-3,3%	5,5%	7,8%	-2,3%	6,0%	2,3%	42,0%	
Cataluña	4,6%	6,6%	40,2%	4,6%	4,3%	1,9%	23,1%	
C. Valenciana	0,0%	4,5%	5,3%	0,6%	4,3%	1,5%	7,7%	
Extremadura	-0,9%	-1,0%	0,3%	-0,2%	1,2%	-0,1%	33,6%	
Galicia	-15,1%	3,7%	0,3%	4,2%	1,3%	-3,9%	25,5%	
Madrid	8,4%	13,1%	7,0%	6,6%	4,2%	-4,4%	15,1%	
Murcia	0,6%	2,8%	4,8%	0,2%	3,3%	0,5%	21,7%	
Navarra	1,8%	2,5%	-3,6%	3,7%	-3,0%	-5,0%	12,4%	
País Vasco	1,0%	1,4%	-1,6%	1,4%	-0,6%	-4,6%	4,6%	
Rioja, La	8,7%	7,6%	5,5%	8,9%	5,9%	10,3%	23,2%	
Ceuta	36,9%	9,3%	12,3%	1,1%	2,1%	11,3%	23,4%	
Melilla	21,7%	-1,1%	11,7%	-2,6%	6,6%	12,2%	8,0%	

No universitarias.

De manera individualizada, tomando como dato base el curso 2013-2014 y al conjunto de las Administraciones (Ministerio de Educación y Administraciones de las CC. AA), la evolución tenida por cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas es la siguiente. En Andalucía existen incrementos, a excepción de los cursos 2015-2016 y 2019-2020 en los que disminuye un 2% y un 4,8%. El mayor incremento se da en 2020-2021 con un 64,6%, esto supone una cifra final de inversión en becas de 527.061,2 miles de euros. En Aragón, los datos presentan cierta heterogeneidad: en el primer curso analizado hay un descenso de la cuantía económica del 37,2%, al siguiente aumenta un 85% y posteriormente sigue creciendo durante el resto de cursos, pero con valores menores al anterior (cifras que van desde el 1,5% hasta el 22,5%). En Asturias, los únicos años que existen descensos son en los dos primeros cursos estudiados. En el resto, el importe de las becas no universitarias irá aumentando con cifras entre el 0,1% y el 17,8%. En Baleares, el crecimiento del monto económico de las becas no universitarias va aumentando en los diferentes cursos, a excepción de 2015-2016 y 2017-2018 (descensos del 10,7% y 5,8%). En Canarias hay un crecimiento a lo largo de los años, salvo en el curso 2020-2021 (-1,4%). Cierra el ciclo estudiado con 73.048,3 miles de euros. En Cantabria, tres de los años estudiados presentan descensos (máximo del 7%). Por el

¹⁵ La escala de colores tiene connotaciones en las figuras 113, 114 y 115: el color gris indica la cifra más baja, mientras que el negro se refiere a los valores negativos.

contrario, el mayor aumento es del 72% (2020-2021). En Castilla y León, el primer curso inicia con un descenso con respecto al año de base, posteriormente los dos valores siguientes son de crecimiento. En 2017-2018 vuelve a disminuir la cifra y finalmente afronta la recta final con crecimientos progresivos, cerrando el curso 2020-2021 con un aumento del 26,1%. En Castilla-La Mancha hay tres cursos en los que existen descensos (2014-2015: 3,9%; 2017-2018: 3,3%; 2019-2020: 0,3%) frente a ellos, los aumentos se dan en los cursos 2015-2016 (11,5%), 2016-2017 (12,7%), 2018-2019 (9,6%) y 2020-2021 (44,8%). En Cataluña en todos los años existe crecimiento, siendo llamativa la cifra del curso 2016-2017: se incrementa el importe en un 118,9%, pasando de los 68.838,6 miles de euros a los 150.721,3 miles de euros. Cabe señalar que en ese curso, el Ministerio disminuye su inversión a favor de la Administración catalana, cuestión que se mantiene en los sucesivos años académicos. En la Comunidad Valenciana se inicia el ciclo estudiado con un descenso. Más tarde, el importe se incrementa durante los dos siguientes cursos, vuelve a descender en 2017-2018, nuevamente crece la cuantía en los dos siguientes cursos y cierra el estudio con un descenso del 5,8%. A pesar de estos cambios, la cifra final es superior al dato de base. En Extremadura en los dos primeros años hay descensos en sus cifras, en 2016-2017 se incrementa en un 2,7%, pero no llega a superar la cifra base y en 2017-2018 vuelve a disminuir. A partir del 2018-2019 comenzará su crecimiento, el más notorio es el del curso 2020-2021 (42,5%) que sitúa el importe en 37.258,7 miles de euros. Galicia presenta una disminución en el primer año de un 22,7%. A partir de ahí, en los cuatro cursos siguientes aumentará, pero sin llegar a recuperar los datos iniciales. De nuevo, en 2019-2020 disminuye y en el último curso crece un 24,5%, cerrando el ciclo con la cifra de 85.946,9 miles de euros. En Madrid existe un aumento a lo largo de los años, a excepción del 2019-2020 que desciende un 7,8%. Por ello, cierra el periodo estudiado con 184.995,3 miles de euros, frente a los 99.240,3 miles de euros iniciales. En Murcia se inicia el estudio con un descenso del 0,4%, a partir de ese momento comienza un crecimiento que se verá frenado nuevamente en el curso 2017-2018. Posteriormente, inicia otro periodo de crecimiento, llegando hasta los 42.051 miles de euros en el curso 2020-2021. Navarra vivencia tres momentos de descensos (cursos 2016-2017: 6,9%; 2018-2019: 2,3%; 2019-2020: 8,1%), por lo que sus importes van a ir variando a lo largo de estos cursos analizados, teniendo cifras entre los 4.508,1 miles de euros (2016-2017) y los 5.304,3 miles de euros (2020-2021). País Vasco muestra cuatro años de crecimiento frente a tres de descenso. Comienza esta serie en 54.404 miles de euros y la cierra en 53.412,8 miles de euros. No obstante, en algunos momentos alcanza

cifras de 56.209,6 miles de euros (2015-2016) o de 52.108,9 miles de euros (2019-2020). En La Rioja existe una evolución favorable en el importe (rango de crecimiento entre el 0,7% y 15,4%): parte de una cifra de 3.738,9 miles de euros que se convierten en 6.672,5 miles de euros en el último curso de estudio. Ceuta también tiene crecimientos en todos los años, sus mayores aumentos se sitúan en los extremos: 36,9% y 23,4%. En Melilla se inicia el estudio con un incremento del 21,7%, pero en los siguientes existe cierta variabilidad y cierra el ciclo en 2020-2021 con un importe de 3.980,3 miles de euros destinados a becas y ayudas no universitarias.

Figura 114. Evolución del importe de becas. Enseñanzas no universitarias

Evolución del importe de becas. Enseñanzas no universitarias								
	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	Evolución
Andalucía	3,8%	-2,0%	2,9%	1,1%	4,8%	-4,8%	64,6%	
Aragón	-37,2%	85,0%	22,5%	3,4%	1,5%	9,3%	7,4%	
Asturias	-9,0%	-10,0%	20,6%	0,1%	5,1%	10,3%	17,8%	
Baleares	4,8%	-10,7%	1,0%	-5,8%	3,2%	4,0%	31,8%	
Canarias	14,1%	1,1%	13,1%	2,1%	8,2%	9,0%	-1,4%	
Cantabria	-6,2%	5,2%	-7,0%	2,5%	8,9%	-6,2%	72,0%	
Castilla y León	-8,5%	2,6%	13,8%	-7,7%	5,7%	12,4%	26,1%	
Castilla-La Mancha	-3,9%	11,5%	12,7%	-3,3%	9,6%	-0,3%	44,8%	
Cataluña	3,8%	8,3%	118,9%	7,5%	6,5%	2,4%	29,9%	
C. Valenciana	-0,5%	5,3%	10,5%	-2,2%	6,9%	3,1%	-5,8%	
Extremadura	-2,5%	-2,2%	2,7%	-0,7%	3,8%	0,5%	42,5%	
Galicia	-22,7%	4,2%	0,9%	4,9%	1,1%	-7,2%	24,5%	
Madrid	12,9%	22,9%	14,4%	6,0%	6,1%	-7,8%	13,3%	
Murcia	-0,4%	2,5%	8,6%	-3,7%	3,8%	0,5%	21,6%	
Navarra	3,6%	0,1%	-6,9%	8,5%	-2,3%	-8,1%	20,7%	
País Vasco	2,1%	1,2%	-2,1%	-0,2%	0,0%	-5,1%	2,5%	
Rioja	7,6%	4,9%	12,8%	14,2%	5,6%	0,7%	15,4%	
Ceuta	36,9%	9,3%	12,3%	1,1%	2,1%	11,3%	23,4%	
Melilla	21,7%	-1,1%	11,7%	-2,6%	6,6%	12,2%	8,0%	

Educación Secundaria y Formación Profesional.

En cuanto a la evolución individualizada del importe de becas y ayudas al estudio en Educación Secundaria y FP, cabe señalar que en términos generales ha sido de crecimiento en todos los territorios si se comparan las cuantías del conjunto de la Administraciones en el inicio y fin del estudio. A lo largo de este periodo existen altibajos que, mostrados en la figura siguiente, merecen ser estudiados pormenorizadamente.

Figura 115. Evolución del importe de becas. Educación Secundaria y Formación Profesional

Evolución del importe de becas. Educación Secundaria y FP								
	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	Evolución
Andalucía	1,7%	-2,0%	7,4%	-0,3%	5,0%	5,3%	18,1%	
Aragón	-10,5%	12,7%	1,8%	1,0%	4,1%	5,7%	26,7%	
Asturias	-9,7%	-4,8%	9,2%	0,0%	7,5%	11,4%	27,1%	
Baleares	-1,0%	-0,7%	-6,0%	-4,5%	1,8%	2,9%	58,9%	
Canarias	8,1%	3,6%	9,6%	-1,9%	8,1%	-2,9%	19,7%	
Cantabria	-9,7%	-1,6%	2,5%	2,4%	4,3%	3,8%	55,4%	
Castilla y León	-10,4%	2,6%	6,9%	-6,7%	5,4%	9,8%	33,4%	
Castilla-La Mancha	-3,6%	0,7%	4,8%	-3,4%	4,7%	3,1%	43,1%	
Cataluña	-0,8%	7,2%	50,9%	1,9%	7,2%	3,7%	29,1%	
C. Valenciana	-0,9%	-4,5%	2,5%	-1,8%	7,9%	0,8%	35,1%	
Extremadura	-4,4%	-3,3%	2,5%	-0,8%	3,0%	1,0%	30,5%	
Galicia	-23,2%	0,5%	4,5%	0,7%	7,1%	2,3%	38,2%	
Madrid	15,6%	4,6%	25,2%	6,9%	14,7%	2,1%	29,9%	
Murcia	-5,7%	1,5%	4,9%	-2,7%	8,6%	4,0%	26,3%	
Navarra	1,8%	4,1%	-8,5%	4,3%	-4,8%	-4,5%	25,4%	
País Vasco	-0,5%	4,8%	2,5%	3,7%	3,4%	-1,0%	29,2%	
Rioja	-7,4%	-4,4%	14,0%	6,5%	16,1%	5,4%	56,7%	
Ceuta	9,1%	3,0%	34,0%	-8,3%	4,8%	3,3%	47,6%	
Melilla	1,1%	-4,4%	18,3%	-3,2%	9,4%	12,0%	12,1%	

En Andalucía hay dos momentos en los que existen descensos en sus importes (2015-2016: 2%; 2017-2018: 0,3%). En Aragón, tan solo es en el curso 2014-2015 en el que se registra un descenso (10,5%). Futo de los incrementos del resto de los cursos se alcanza la cuantía de 13.197,4 miles de euros en 2020-2021. En Asturias, los descensos se darán en los dos primeros cursos (9,7% y 4,8%). A partir del curso 2016-2017 se registran incrementos en mayor o menor medida con cifras que van desde 6.970,9 los miles de euros (2015-2016) hasta los 11.587 miles de euros (2020-2021). En Baleares los cuatro primeros cursos presentan descensos entre el 0,7% y 6%. A partir del curso siguiente comienza su crecimiento, llegando a cerrar el periodo estudiado con 6.315,6 miles de euros. En cuanto a los incrementos, es especialmente notable el del curso 2020-2021 (58,9%), que se convierte en la mayor cifra de incrementos registrada en el conjunto de las Administraciones. En Canarias se registran dos descensos con respecto a los cursos anteriores (2017-2018 y 2019-2020). En el resto de los cursos los incrementos oscilan entre el 3,6% (2015-2016) y el 19,7% (2020-2021). El importe último es de 45.656,2 miles de euros. En Cantabria se reconocen dos descensos, pero en este caso fueron en los dos primeros cursos con respecto al curso de base (2014-2015 y 2015-2016). Tras ello, su cuantía fue incrementándose (mayor cifra en 2020-2021: 55,4%). Expresado en miles de euros, el promedio de los cursos estudiados es de 5.721,2 miles de euros. En Castilla y León, cinco de los cursos estudiados presentan aumentos en sus importes. Su promedio se sitúa en los 23.969,05 miles de euros. En Castilla-La Mancha existen dos momentos

en los que hay descensos, cursos 2014-2015 (3,6%) y 2017-2018 (3,4%). La menor cifra se observa en el curso 2014-2015, mientras que la mayor es alcanzada en 2020-2021 (40.059 miles de euros). En Cataluña tan solo el primer curso muestra un descenso. A partir de entonces, la cifra crece a lo largo del tiempo, siendo el más notable el del 2016-2017 (50,9%). En la Comunidad Valenciana, el porcentaje mayor de aumento tuvo lugar en el curso 2020-2021 (35,1%), mientras que el menor fue del 0,8% en el curso anterior. La menor cifra se produjo en el curso 2015-2016 con un total de 53.219,8 miles de euros. En Extremadura, fruto de los crecimientos y decrecimientos en los importes, el promedio de los ocho cursos es de 24.636,88 miles de euros. Los decrecimientos se sitúan en los dos cursos posteriores al de base (4,4% y 3,3%) y en 2017-2018 (0,8%), mientras que los incrementos se sitúan en una horquilla del 30,5% (2020-2021) y el 1% (2019-2020). En Galicia fue el primer curso el que presentó una bajada en el importe, a partir del 2015-2016 se dan incrementos en todos los cursos, siendo el mayor el del 2020-2021 con un 38,2%; cierra el ciclo estudiado con 52.386,4 miles de euros invertidos en becas y ayudas en las enseñanzas de Educación Secundaria y FP. En Madrid durante todos los cursos existen aumentos que van desde el 2,1% (2019-2020) hasta el 29,9% (2020-2021), partiendo de una cifra de 40.900,6 miles de euros y finalizando con 100.721,1 miles de euros. En Murcia se cierra el ciclo con valores mayores a los que se inicia, pero en 2014-2015 y 2017-2018 hay dos descensos, lo que provoca que en ambos casos las cifras desciendan por debajo del valor inicial exhibido (21.108,2 y 21.871,6 miles de euros, respectivamente). En Navarra existen altibajos durante la serie estudiada al mostrar en los dos primeros cursos incrementos, el tercero un descenso del 8,5%, luego se incrementa un 4,3% y en los dos cursos siguientes vuelven a disminuir. Se cierra el estudio con un incremento del 25,4%, ello supone 4.447 miles de euros, siendo su promedio de 3.903,5 miles de euros. País Vasco tiene dos descensos en las cifras, uno al inicio del análisis (curso 2014-2015) y otro en la recta final (2019-2020). Los decrecimientos oscilan entre el 0,5% y el 1%, mientras que los incrementos llegan hasta el 29,2% en el curso 2020-2021, alcanzando su mayor cifra (23.110 miles de euros). En La Rioja los descensos tienen lugar en los dos primeros cursos, posteriormente existen incrementos que oscilan entre el 5,4% y el 56,7% (segunda cifra mayor de incrementos dada en el conjunto de los territorios). Sus valores, expresados en miles de euros, presentan un promedio de 2.292,4 miles de euros, con una cifra máxima de 3.968,7 miles de euros en el curso 2020-2021. En la Ciudad Autónoma de Ceuta, en seis de los cursos analizados hay incrementos, siendo el mayor el de 2020-2021 (47,6%); cierra el estudio con 2.773 miles de euros

destinados a becas y ayudas al estudio en Educación Secundaria y FP. En el caso Melilla, la situación varía al tener dos cursos en los que se producen descensos, esto provoca que en el curso 2015-2016 se llegue a un valor inferior del inicial. A pesar de ello, los datos son favorables a lo largo del tiempo y en el curso 2020-2021 se llega a los 2.748 miles de euros.

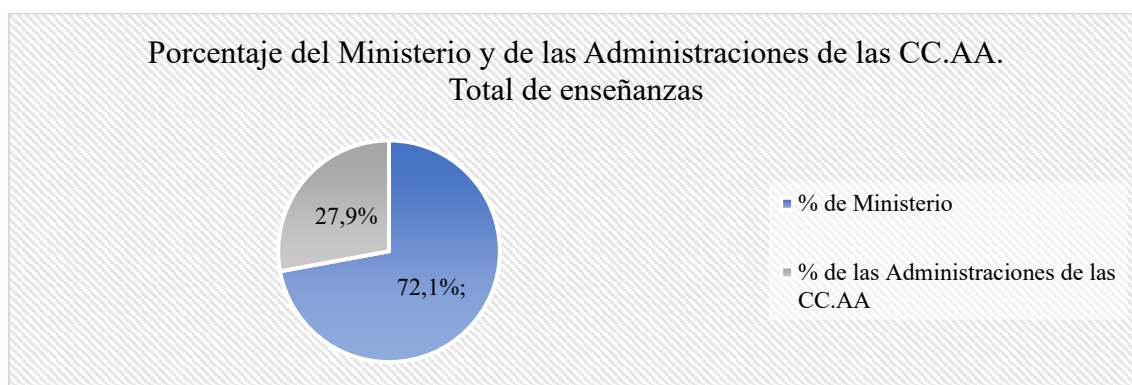
Indicador 3. Distribución del porcentaje total del importe aportado por el Ministerio de Educación y por las Administraciones de las Comunidades Autónomas. Total de enseñanzas, no universitarias y Educación Secundaria-Formación Profesional.

En este indicador se estudia la distribución de las cuantías aportadas por cada una de las Administraciones Educativas, es decir, el Ministerio de Educación y las Administraciones de las Comunidades Autónomas en el conjunto del periodo estudiado y en el total de enseñanzas, en las enseñanzas no universitarias y en las enseñanzas de Educación Secundaria y Formación Profesional.

Total de enseñanzas.

En relación a la cuantía que aportan las distintas Administraciones Educativas, es el Ministerio de Educación el que más contribuye; coopera en un 72,1% del total de capital destinado a las becas de todas las enseñanzas, frente al 27,9% de las distintas Administraciones de las CC.AA.

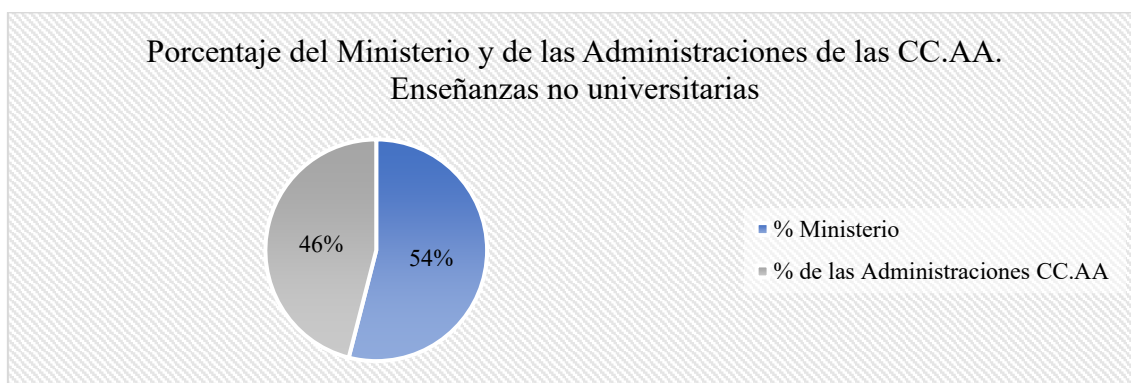
Figura 116. Distribución porcentual del importe de becas. Total de enseñanzas



Enseñanzas no universitarias.

En las enseñanzas no universitarias, el Ministerio aporta una cuantía mayor en el cómputo de los cursos estudiados. En este caso, existe una diferencia de un 8% a favor del Ministerio de Educación, tal y como puede apreciarse en la figura siguiente.

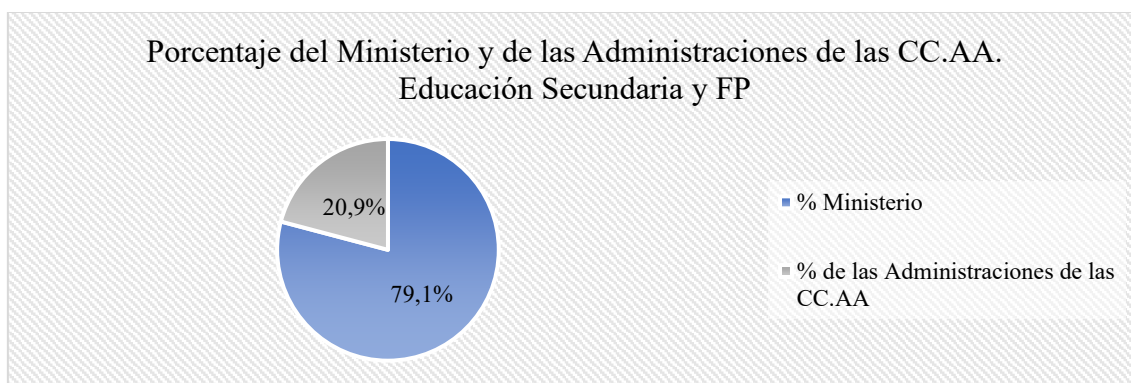
Figura 117. Distribución porcentual del importe de becas. Enseñanzas no universitarias



Educación Secundaria y FP.

En cuanto a la distribución porcentual del importe total de becas para estas enseñanzas, existe diferencia entre el Ministerio de Educación y las Administraciones de las Comunidades Autónomas: la mayoría del importe es aportado por el organismo nacional (79,1%). No obstante, pueden existir excepciones dentro de las 17 CC. AA y Ciudades Autónomas, por ello, en el siguiente indicador se procede al análisis individualizado de cada una de ellas.

Figura 118. Distribución porcentual del importe de becas. Educación Secundaria y FP



Como se ha podido observar en las anteriores figuras, en todas las enseñanzas analizadas es el Ministerio de Educación el que aporta una mayor cuantía para becas y ayudas a estudio.

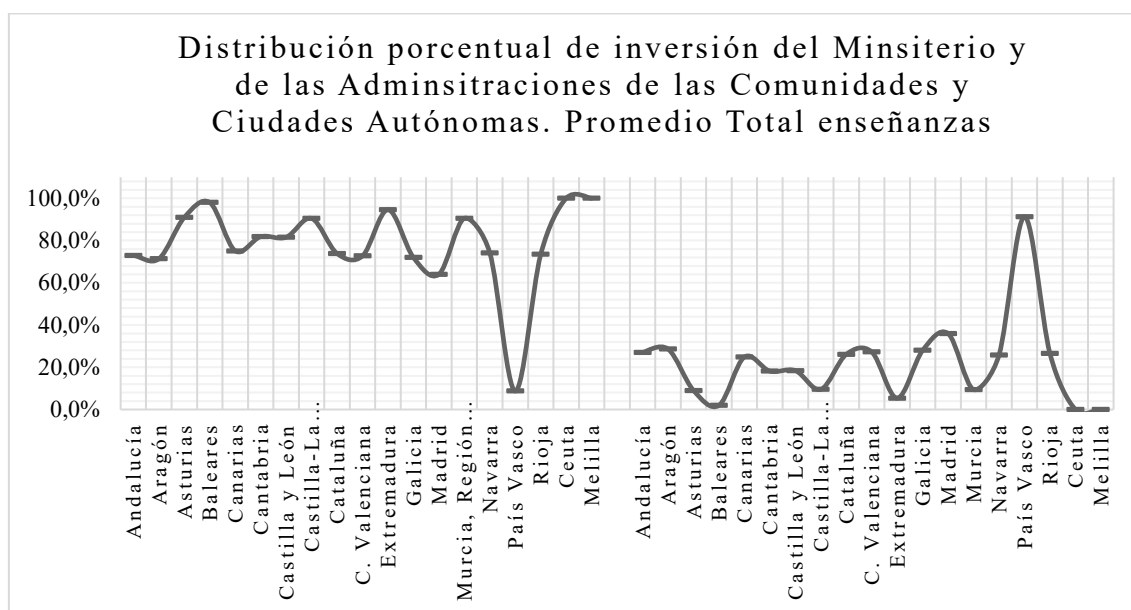
Indicador 4. Porcentaje individualizado del importe aportado por el Ministerio de Educación y por las Administraciones de las Comunidades y Ciudades Autónomas. Total de enseñanzas y Educación Secundaria-Formación Profesional.

En este indicador se estudia pormenorizadamente el importe aportado por cada una de las Administraciones Educativas en las diferentes regiones y años, concretamente en el total de enseñanzas y en Educación Secundaria-Formación Profesional.

Total de enseñanzas.

En cuanto al porcentaje de la cuantía que aporta el Ministerio y las Administraciones de las Comunidades y Ciudades Autónomas, teniendo en cuenta el promedio de los años estudiados, se aprecian diferencias. En la siguiente figura se puede observar el promedio de porcentajes de cada una de ellas (margen izquierdo: datos del Ministerio de Educación; margen derecho: datos de las Administraciones autonómicas).

Figura 119. Distribución porcentual de inversión del Ministerio y de las Administraciones de las Comunidades y Ciudades Autónomas. Promedio Total de enseñanzas



En Andalucía, el promedio de aportación del Ministerio a lo largo del periodo estudiado es del 73%, siendo el momento con mayor aportación el 2019-2020 (78,1%), frente al curso siguiente (65,4%). En Aragón, el promedio del Ministerio se sitúa en el 71,3% (mayor aportación en 2014-2015: 97,7%). En el lado opuesto está el 2019-2020 (63,2%). En Asturias, los porcentajes de las aportaciones del Ministerio oscilan entre el 89,1% y el 94,6% (promedio de 91%). En Baleares, el porcentaje aportado por la Administración de la misma presenta un promedio del 2%, su valor más alto es un 6% (2014-2015) y el más

bajo se sitúa en un 0,3%. Por tanto, el Ministerio aporta una cuantía económica superior al 94% en la mayoría de los años. En Canarias también la mayor partida económica para becas corresponde al Ministerio, pero en este caso el promedio se sitúa en el 75,1%. En Cantabria y Castilla y León, los promedios del Ministerio son del 81,8% y 81,6%, respectivamente. El año con mayor aportación por parte de la Administración cántabra es el curso 2020-2021 (22,6%) y de la castellanoleonesa en 2016-2017 (20,2%). En Castilla-La Mancha, las aportaciones por parte del Ministerio también son mayores (promedio de 90,5%). En Cataluña existen dos situaciones: en los tres primeros años académicos las cifras se ubican en torno al 98% de aportación del Ministerio, pero a partir del 2016-2017 desciende para situarse entre el 60,4% y 68,9%. Ante ello, el promedio es del 73,9% para el Ministerio y del 26,1% para la Administración catalana. La Comunidad Valenciana tiene un promedio de aportación para becas y ayudas del 27,3% desde la Administración autonómica y del 72,7% desde el Ministerio de Educación. En Extremadura, la mayor parte del capital para becas es aportado por el Ministerio con un promedio del 94,6%. El curso en el que más aporta la Administración extremeña es en 2020-2021 (7,6%). En Galicia y Madrid ocurre lo mismo, pero en estos casos las cifras de promedios del Ministerio son menores (72% y un 64%, respectivamente). Sus Administraciones Educativas ubican los máximos en 36,6% (curso 2013-2014, Galicia) y 40,3% (curso 2017-2018, Comunidad de Madrid). En Murcia, el mayor porcentaje perteneciente al Ministerio de Educación es 93,1% (2020-2021), mientras que para la Administración autonómica es del 11,9% (2016-2017), situándose el promedio para cada una de ellas en 90,6% y 9,4%, respectivamente. En Navarra, el promedio del Ministerio se halla en el 74,2% (cifra más alta en 2020-2021: 79,5%). País Vasco es la única autonomía que tiene mayor porcentaje en la dotación económica de becas que el Ministerio, con valores que se sitúan por encima del 89,5%. La cifra mayor del Ministerio es del 10,5% (2020-2021). En La Rioja, el promedio para el Ministerio es del 73,5%. Los datos para la Administración autonómica van desde el 22,3% hasta el 31,2%. En las Ciudades Autónomas, la totalidad de las cuantías económicas pertenecen al Ministerio de Educación.

Educación Secundaria y FP.

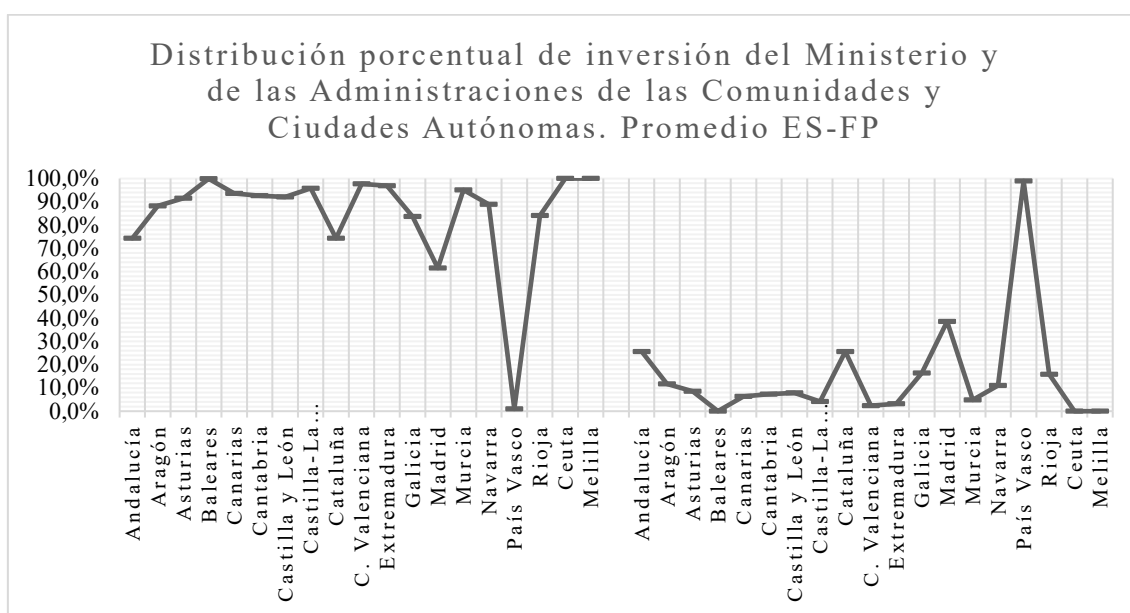
En estas enseñanzas, al igual que anteriormente, se estudia el porcentaje promedio de cada una de ellas tanto en los importes dados por el Ministerio como por las Comunidades y Ciudades Autónomas. En Andalucía, el importe promedio aportado por el Ministerio es

mayor que el de la Comunidad (74,4% vs. 25,6%). El mayor porcentaje del Ministerio se tiene en 2020-2021 (78,3%), mientras que para la Administración andaluza será en 2016-2017 (28,1%). En Aragón sucede lo mismo, es el Ministerio el que invierte una mayor cuantía en becas en Educación Secundaria y FP con un 88,2%, llegando en el curso 2014-2015 a financiar el 100% de las becas. En Asturias, los porcentajes se sitúan entre el 89,6% y 95,7%, arrojando un promedio para el conjunto de los cursos del 91,5% a favor del Ministerio. En Baleares en los dos primeros cursos estudiados el porcentaje del Ministerio se anota por encima del 99,7%. A raíz del curso 2015-2016 fue del 100% para este organismo. Fruto de esto, el promedio de la Administración Educativa balear es del 0,1%. En Canarias, el promedio para el Ministerio está en el 93,6%. El mínimo se registra en el curso 2017-2018 (87,6%), mientras que el máximo fue en 2014-2015 (98,4%). En Cantabria también es el Ministerio el encargado de subvencionar la gran mayoría de las becas, se localizan porcentajes que van desde el 86,6% (2020-2021) hasta el 99% (2019-2020). En Castilla y León y Castilla-La Mancha los promedios para el Ministerio de Educación son de 92,1% y 95,8% frente al 7,9% y 4,2%, respectivamente. En el caso de la Comunidad castellanoleonesa el porcentaje menor del Ministerio de Educación es del 88,8%, mientras que para la castellanomanchega es del 93%. En Cataluña se muestran dos situaciones. Por un lado, la concerniente a los tres primeros años académicos de estudio en los que el Ministerio financió el 100% de las becas de Educación Secundaria y FP. En la otra, que se da a partir del curso 2016-2017, el porcentaje disminuye para situarse entre el 60,4% (2020-2021) y el 69,9% (2016-2017). En la Comunidad Valenciana, el porcentaje aportado por el Ministerio en todos los cursos es superior al 95%. La Administración Educativa valenciana tiene su mayor representatividad en 2018-2019 con un 4,6%. El promedio del Ministerio es del 97,7%. En Extremadura, la participación de la Administración de la Comunidad oscila entre el 1,2% (2019-2020) y el 5,4% (2014-2015). El promedio del Ministerio es del 96,8%. En Galicia, la Administración Educativa gallega aporta un promedio del 16,4% en las becas de Educación Secundaria y FP, mientras que el Ministerio se encarga de un 83,6%. Hay cursos en los que la Administración de la Comunidad llega al 29,9% de aportación, por ejemplo, en el curso 2013-2014. En Madrid existe cierta variabilidad: los porcentajes del Ministerio disminuyeron progresivamente durante los seis primeros cursos (rango entre 84,4% y 54,1%), mientras que en los cursos posteriores volvieron a aumentar, aunque sin alcanzar los valores de los tres primeros cursos. Por tanto, el promedio está en el 61,5% para el Ministerio y el 38,5% para la Administración madrileña. En Murcia, el promedio

es del 95,1% de aportación en becas por parte del Ministerio de Educación, alcanzando su máxima en el curso 2019-2020 (98,4%). En Navarra, el año que mayor porcentaje aportó la Comunidad fue en 2016-2017 (16,6%), mientras que en otros momentos fue del 7,4% (2013-2014). Obtiene un promedio para el conjunto de cursos estudiados del 11%. País Vasco es una excepción, es el único territorio en el que el Ministerio de Educación realiza una aportación mínima en comparación con la Administración autonómica, esto es, un 99% frente al 1% del Ministerio de Educación. En algunos casos llega a financiar la totalidad de las becas, por ejemplo, en el curso 2014-2015. En La Rioja, de nuevo es el Ministerio el que aporta mayores cantidades dinerarias para becas y ayudas (promedio del 84,2%). La Administración riojana tiene su máximo en 2020-2021 con la aportación del 15,8% de becas y ayudas. En los casos de las Ciudades Autónomas, el 100% del importe en becas y ayudas es proporcionado por el Ministerio de Educación.

En la siguiente figura se representa lo descrito en las líneas anteriores.

Figura 120. Distribución porcentual de inversión del Ministerio y de las Administraciones de las Comunidades y Ciudades Autónomas. Promedio Educación Secundaria y FP



Una vez descritas individualmente, se procede a un análisis general al haber diversos escenarios. Para ello, se establecen cuatro situaciones según lo aportado porcentualmente por el Ministerio de Educación: a) territorios en los que el importe procede en su totalidad del Ministerio (Ceuta y Melilla); b) CC.AA en las que el importe supone entre el 80% y 99,9% del total (Aragón, Asturias, Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, Murcia, Navarra y

Rioja); c) Comunidades Autónomas en las que las contribuciones del Ministerio se sitúan entre el 79,9% y 50% (Andalucía, Cataluña y Comunidad de Madrid); d) Comunidades en las que lo proporcionado por el Ministerio está por debajo del 49,9% (País Vasco).

Indicador 5. Porcentaje del importe de becas y ayudas al estudio en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato-Formación Profesional dentro de las enseñanzas de Educación Secundaria y Formación Profesional.

Analizadas las cuestiones previas, es importante mencionar que, al igual que en dimensiones anteriores, se estudian en su conjunto las etapas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato (Bach.) y Formación Profesional (FP) con el objetivo de que sea homogénea la muestra y objeto de comparación. No obstante, es preciso profundizar en ello dadas las diferencias existentes entre el importe que ocupa ESO y Bachillerato-Formación Profesional (en conjunto). En todos los territorios, el porcentaje de importe destinado a las enseñanzas de Bachillerato y FP supera el 50% del mismo. Para su análisis, se establecen 3 rangos según el porcentaje de inversión en Bachillerato y Formación Profesional: a) CC. AA con un porcentaje en Bachillerato y FP superior al 90% (Andalucía, Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Extremadura, Madrid y Navarra); b) territorios con un porcentaje en Bachillerato y FP entre el 70% y el 89,9% (Aragón, Asturias, Baleares, Canarias, Galicia, Murcia, La Rioja, Ceuta y Melilla); c) CC. AA con un porcentaje en Bachillerato y FP interior al 70% (Cataluña y País Vasco). La media del conjunto de los territorios se sitúa en el 88,1% para Bachillerato y FP. En la figura siguiente se muestra lo descrito.

Figura 121. Porcentaje de ESO y Bachillerato-FP en Educación Secundaria y Formación Profesional

CC.AA	Porcentaje ESO	Porcentaje Bach. y FP
Total	11,9%	88,1%
Andalucía	4,3%	95,7%
Aragón	13,9%	86,1%
Asturias	12,3%	87,7%
Baleares	13,7%	86,3%
Canarias	10,1%	89,9%
Cantabria	4,3%	95,7%
Castilla y León	9,9%	90,1%
Castilla-La Mancha	5,2%	94,8%
Cataluña	34,5%	65,5%
C. Valenciana	5,4%	94,6%
Extremadura	2,3%	97,7%
Galicia	19,9%	80,1%
Madrid	7,7%	92,3%
Murcia	10,7%	89,3%
Navarra	4,0%	96,0%
País Vasco	57,0%	43,0%
Rioja	21,9%	78,1%
Ceuta	15,0%	85,0%
Melilla	15,7%	84,3%

Parámetro 3: Tipología de becas y ayudas al estudio.

En el sistema educativo español se contemplan diversidad de becas y ayudas al estudio según las necesidades del alumnado. En la etapa objeto de estudio destacan, según la descripción ofrecida por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022c), las siguientes:

Enseñanza. Dirigidas a reducir los gastos determinados por razón de la condición jurídica del centro y destinados a la matriculación y otros servicios de enseñanza.
Compensatoria. Compensan a las familias con rentas más bajas por la no incorporación del estudiante al mercado de trabajo. En el caso de la Convocatoria General del Ministerio, se incluye la componente de las cuantías fijas ligadas a la renta. Dentro de esta categoría también se incluyen las becas salario.

Transporte. Las asignadas por este concepto en razón de la distancia entre el domicilio familiar del estudiante y el centro de estudios.

Comedor. Contribuyen a los gastos de desayuno y/o comida fuera del domicilio del estudiante.

Residencia. Destinadas a paliar los gastos derivados de la residencia del alumno fuera del domicilio familiar durante el curso escolar.

Libros de texto y material didáctico. Suponen la entrega al alumnado bien del material directamente, bien de un medio de pago (efectivo, cheque, etc.) para su adquisición (como se ha señalado quedan excluidos los programas de gratuidad y otros sistemas de financiación que, sin tener carácter universal, no cumplen los criterios exigidos en la definición aplicada a beca).

Cursos de idiomas extranjeros. Concedidas para este tipo de actividades, independientemente de que se lleven a cabo en España o en el extranjero.

Necesidades educativas específicas. Incluye todas las ayudas individualizadas (independientemente del tipo: transporte, comedor, etc.) destinadas específicamente al alumnado de educación especial y aquellas que sirven para atender necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado de cualquier nivel de enseñanza (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022c, pp. 6-7).

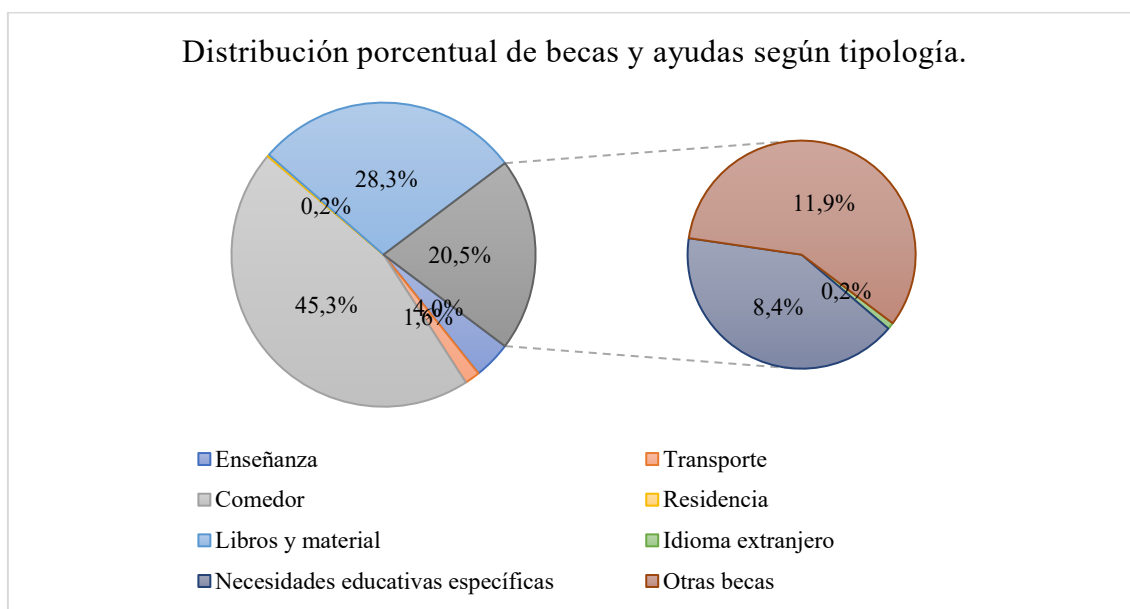
En este parámetro, se establecen dos indicadores a fin de estudiar la distribución porcentual de las becas y ayudas según su tipología, considerando tanto el número como el importe.

Indicador 1. Distribución porcentual de becas y ayudas al estudio según su tipología.

La distribución porcentual para el conjunto de los años estudiados sitúa a las becas de comedor como las más cuantiosas, su sumatorio asciende a 5.053.926 becas en el conjunto de los años, existiendo un crecimiento paulatino a lo largo de los ocho cursos. En segundo lugar, se sitúan las becas destinadas a libros y materiales escolares con un 28,3% del total de becas. Su máximo también se da en el curso 2020-2021 y la cifra total asciende a 3.157.304 becas y ayudas, aunque en esta tipología no existe un crecimiento

anual al existir altibajos a lo largo del ciclo, por ejemplo, entre el curso 2013-2014 y el 2014-2015 disminuyeron en 172.126 las becas y ayudas al estudio. El siguiente lugar lo ocupan otras becas, siendo estas las becas de excelencia, actividades extraescolares y el aula matinal. Alcanzan su máximo en el primer curso (191.834 becas y ayudas). A pesar de pequeños repuntes tras varias disminuciones, terminan en 2020-2021 con una cifra de 102.504 becas. En cuarto lugar, están las becas para la atención de necesidades educativas específicas (8,4%). La cifra máxima de estas becas se dio en el curso 2014-2015 (147.408 becas y ayudas), mientras que la menor fue en el curso siguiente (98.338 becas y ayudas). En quinto lugar, se encuentran las becas destinadas a las enseñanzas (4%). El valor mayor fue el del curso 2020-2021 (148.964 becas y ayudas). Esta cifra es superior a la segunda más alta: 72.388 becas (2019-2020). Seguidamente, con un 1,6% están las becas de transporte que registran su mayor cifra en el curso 2017-2018 con 34.646 becas. Posteriormente, están las becas de residencia e idioma extranjero con un 0,2% cada una de ellas, con cifras máximas de 3.154 becas y ayudas (curso 2013-2014, residencia) y 6.384 becas y ayudas (curso 2018-2018, idioma extranjero). En la siguiente figura se muestra la distribución porcentual según su tipología.

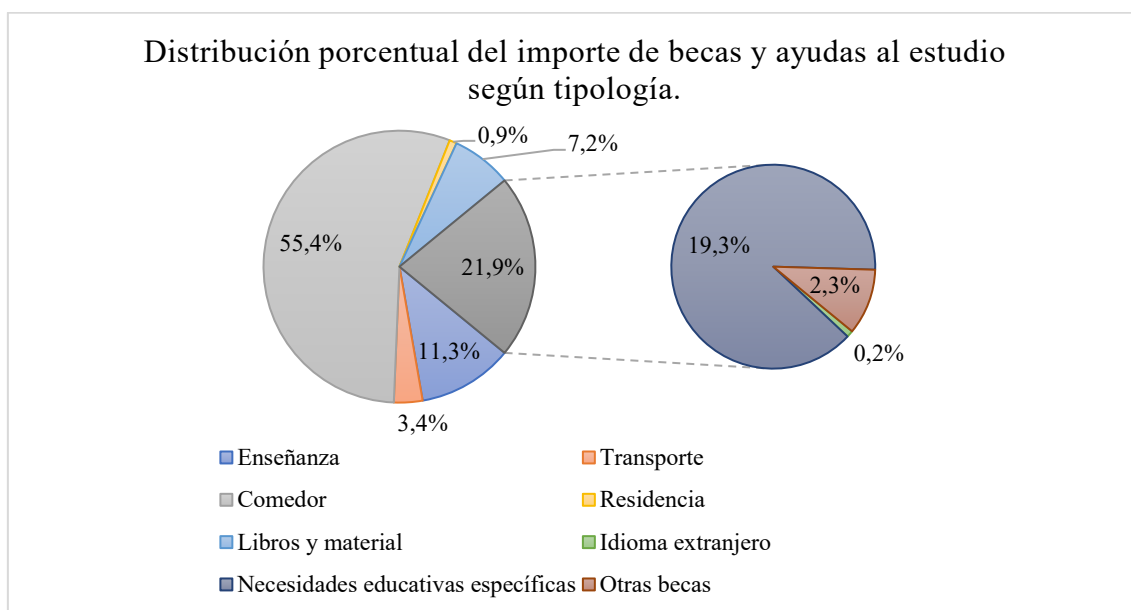
Figura 122. Distribución porcentual de becas y ayudas según tipología



Indicador 2. Distribución porcentual del importe de becas y ayudas al estudio según su tipología.

En cuanto a la distribución porcentual del importe de becas y ayudas según la tipología, su desarrollo es diferente con respecto al anterior indicador. En primer lugar, se encuentran las becas de comedor (55,4% del importe total de las becas). El sumatorio del cómputo de años es de 2.368.713,3 miles de euros. Seguidamente, están las becas y ayudas para la atención de necesidades educativas especiales con un 19,3% y un sumatorio de 827.589,7 miles de euros. En tercer lugar, se sitúan becas de enseñanzas con un porcentaje del 11,3% y una cifra máxima alcanzada en 2020-2021 de 201.335,5 miles de euros que, junto al resto de años, ascienden a 484.852,1 miles de euros. En cuarta posición están las becas y ayudas de libros y material. El total acumulado en los ocho cursos es de 306.812,2 miles de euros (7,2%). En quinto lugar, se sitúan las becas de transporte con un 3,4% y un total de 145.405,3 miles de euros. Por debajo de estas se ubican otras becas (2,3%; 97.761,9 miles de euros). En séptima posición están las becas de residencia, con un 0,9% y un importe total de 37.188,7 miles de euros. Finalmente, se hallan las becas y ayudas destinadas al aprendizaje de idiomas extranjeros que, con un 0,2%, alcanzan una cifra total de 10.069 miles de euros. En la siguiente figura se muestra la distribución porcentual del importe de becas y ayudas según su tipología.

Figura 123. Distribución porcentual del importe de becas y ayudas al estudio según tipología



Dimensión 3. Resultados educativos.

En esta dimensión se estudian los resultados académicos obtenidos desde 2013 hasta 2021. Para ello, se han establecido dos parámetros: el abandono escolar temprano de la educación-formación y las tasas brutas de graduación en las enseñanzas que componen la Educación Secundaria y Formación Profesional.

1. Aspectos generales.

Para el estudio de los resultados académicos se toman las estadísticas de *Educación - Enseñanzas no universitarias -Alumnado - Resultados académicos - Principales series ofrecidas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional*. En este caso, la serie seleccionada es *Alumnado que termina los estudios* (Cifras absolutas y Tasas de graduación). En ella, se seleccionan las tasas de graduación y concretamente: Graduados en Secundaria (a pesar de indicar secundaria se refiere exclusivamente a ESO y antiguos PCPI), Titulados en Bachillerato, Titulados en FP Básica, Titulados Técnico/Técnico Auxiliar y Titulados Técnico Superior/Técnico Especialista¹⁶. Dentro de cada una de las enseñanzas, se selecciona la estadística de *Tasa bruta de población que finaliza un determinado estudio por sexo, CC. AA y curso académico*. Estos datos son ofrecidos por el Ministerio de Educación de manera parcelada y no son ponderables ni se puede efectuar un sumatorio entre ellos dado que son tasas brutas. Por tanto, se analizan desde una perspectiva individualizada, aunque se trazan comparativas dentro de las posibilidades que presentan por sus características.

Antes de comenzar con el análisis se definen los indicadores trabajados. El abandono escolar temprano de la educación-formación según lo indicado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023f) “se define como el porcentaje de población entre 18 y 24 años que no ha completado la E. Secundaria 2ª etapa y no sigue ningún tipo de estudio-formación en las cuatro semanas anteriores a la entrevista” (pp.3-4). Para su cálculo se sigue la metodología establecida por Eurostat tomando en cuenta las medias anuales de los datos trimestrales. En el caso de las tasas brutas de graduación en enseñanzas no universitarias por edad se refiere a:

¹⁶ En los cursos 2013-2014 y 2014-2015 se tienen en cuenta los resultados de los PCPI pero, con los cambios legislativos, a partir del curso 2015-2016 hasta la actualidad se estudia la Formación Profesional Básica. No influye en el estudio porque se han analizado y contabilizado por separado.

Relación porcentual entre el alumnado que termina la enseñanza considerada, independientemente de su edad, y la población asociada a la edad teórica de comienzo del último curso de la enseñanza. Como fuente de población se utilizan las Cifras de población del INE. Las edades teóricas de comienzo del último curso utilizadas son las siguientes:

- Graduado en Secundaria (ESO): 15 años;
- Bachillerato: 17 años; • Ciclos Formativos de FP Básica: 16 años; • Ciclos Formativos de Grado Medio - Técnico (Formación Profesional, Artes Plásticas y Diseño y Enseñanzas Deportivas): 17 años;
- Ciclos Formativos de Grado Superior - Técnico Superior (Formación Profesional, Artes Plásticas y Diseño y Enseñanzas Deportivas): 19 años; (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022d, p. 10).

La estadística es anual, publicándose a finales del año siguiente los datos del curso anterior. Por ejemplo, los datos del curso 2020-2021 se publicaron y actualizaron en noviembre y diciembre de 2022 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023g).

Parámetro 1: Abandono escolar temprano de la educación-formación.

En el primer parámetro se analiza la evolución del abandono escolar temprano de la educación-formación teniendo en cuenta los cuatro indicadores que se describen a continuación.

Indicador 1. Evolución del abandono escolar temprano de la educación-formación: valores totales iniciales y finales. Ranking comparativo.

En el periodo comprendido entre 2013-2021, el abandono escolar temprano ha descendido si se tienen en cuenta los porcentajes totales de inicio y fin del estudio: 23,6% (2013) y 13,3% (2021); sin duda, es un dato muy positivo para el conjunto de los territorios. De hecho, como se aprecia en la siguiente tabla, el número de territorios que se situaban por debajo del valor total eran diez. Entre ellas, País Vasco (9,9%), Cantabria (12,1%) y Navarra (12,9%) tenían las menores tasas de abandono temprano. Por el contrario, Baleares (29,8%), Extremadura (29,2%) y Andalucía (28,7%) tenían las mayores tasas de abandono temprano. Las dos Ciudades Autónomas superaban a las Comunidades en porcentaje de abandono escolar temprano con un 33,1% (Melilla) y un 33,5% (Ceuta). Este mapa cambia en 2021: el número de autonomías que están por debajo del total nacional son 13. Es especialmente notable el cambio de las dos Ciudades Autónomas, pasan de liderar las mayores tasas de abandono escolar a estar entre los seis territorios que menos tasa de abandono escolar temprano presentan. Similar es el caso de Canarias, disminuye su tasa de un 27,5% a un 11%, hecho que la sitúa por debajo del total

de abandono escolar temprano. Estos datos son positivos, pero aún es necesaria una mejora generalizada al existir CC. AA que se encuentran con valores muy superiores a otras. Por tanto, el horizonte debe estar marcado por el logro de esos valores inferiores en el conjunto de los territorios. En la siguiente figura se reflejan los datos de cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas.

Figura 124. Abandono temprano de la educación-formación. Datos iniciales y finales

2013		2021	
País Vasco	9,9 %	País Vasco	4,8 %
Cantabria	12,1 %	Cantabria	6,4 %
Navarra	12,9 %	Galicia	8,1 %
Aragón	18,9 %	Navarra	9,1 %
Asturias	19,1 %	Ceuta	10,2 %
Castilla y León	19,2 %	Melilla	10,5 %
Madrid	19,7 %	Madrid	10,7 %
Galicia	20,2 %	Asturias	11,8 %
Rioja	21,7 %	Canarias	11,8 %
C. Valenciana	21,7 %	Aragón	12,4 %
Total	23,6 %	Castilla y León	12,4 %
Cataluña	24,7 %	C. Valenciana	12,8 %
Murcia	26,3 %	Rioja	12,9 %
Castilla-La Mancha	27,4 %	Total	13,3 %
Canarias	27,5 %	Extremadura	14,0 %
Andalucía	28,7 %	Cataluña	14,8 %
Extremadura	29,2 %	Baleares	15,4 %
Baleares	29,8 %	Castilla-La Mancha	15,5 %
Melilla	33,1 %	Murcia	17,3 %
Ceuta	33,5 %	Andalucía	17,7 %

Indicador 2: Evolución de la tasa de abandono temprano de la educación-formación según Comunidades y Ciudades Autónomas.

Analizadas de manera generaliza, es importante tener en cuenta la evolución de cada una de las autonomías; aunque el descenso de la tasa es generalizado, existen momentos en los que los porcentajes aumentan.

Andalucía parte de valores de 28,7% y cierra el periodo estudiado en 17,7%. A pesar de estos resultados positivos, sigue situándose por encima del total. En 2017 rompe la tendencia de descenso: pasa de 23,1% (2016) a 23,5% (2017). En 2020 ocurre lo mismo, aumenta levemente (21,6% - 21,8%). En Aragón se partía de datos bastante positivos con respecto al total nacional que se han mantenido a la baja en los dos primeros años

estudiados, pero que en 2015 aumentan en más de un punto. Posteriormente, continúan disminuyendo hasta 2021, cerrando el ciclo estudiado con 12,4%. Asturias parte de un porcentaje de 19,1%, pero en 2014 disminuye radicalmente hasta el 13,6%. En 2020 alcanza su mínima (8,9%), aunque la tasa repunta en 2021 (11,8%). Baleares tiene un porcentaje de abandono temprano alto con respecto al total y a la mayoría de territorios. A partir de 2018 comienza a decrecer de manera considerable, especialmente en los últimos dos años de estudio en los que alcanza valores del 21,3% y 15,4%, respectivamente. A pesar de la mejora, sus valores se sitúan por encima del total nacional. En 2021 se encuentra entre los cuatro territorios con mayor porcentaje de abandono escolar temprano. Canarias tiene su mayor porcentaje de abandono en el año 2013. A partir de ahí, comenzará a descender progresivamente hasta 2017 (17,5%). En 2018 se incrementa esta cifra hasta el 20,9%. Posteriormente, vuelve a disminuir hasta cerrar el periodo estudiado con un 11,8%. Cantabria mantiene en estos años de estudio una posición bastante favorable con respecto al resto de las CC. AA, inicia y cierra el ciclo en la segunda posición de territorios que presentan menor tasa de abandono. A pesar de ello, va a tener altibajos continuos: en 2015, 2017, 2018 y 2019 aumentan las tasas con respecto a los años anteriores. Castilla y León finaliza el ciclo estudiado con mejores resultados que los de 2013, pero a lo largo del periodo ha sufrido pequeños repuntes en 2016 (17,3%), 2019 (14,3%) y 2020 (15,4%). Castilla-La Mancha se sitúa entre los territorios que mayor tasa de abandono escolar temprano presentan. De hecho, se mantiene por encima del total en todos los años estudiados con una cifra máxima de 27,4% en 2013 y la mínima de 15,5% en 2021 (promedio de 21,2%). Cataluña tiene varios altibajos y por ello su posición con respecto al total varía, situándose algunos años por encima (ej. 2013, 2014 o 2021). Su tasa más baja es de 14,8% (2021). La Comunidad Valenciana tiene su mayor porcentaje en 2014 (23,4%) y el menor en 2021 (12,8%). Sufre dos incrementos (2014 y 2017). A partir de 2018 comienza su tendencia a la baja hasta alcanzar el valor final. Extremadura comienza el ciclo estudiado con su valor más alto (29,2%), disminuye en 6,3 puntos en 2014, pero en 2015 vuelve a repuntar. Durante el resto de los años (salvo 2018), la tasa de abandono temprano disminuye paulatinamente. En 2021 el valor se sitúa un 0,7% por encima del total. Galicia presenta un descenso paulatino, lo que genera que adquiera una mejor posición al finalizar el estudio. Se sitúa entre las tres CC. AA que menor tasa de abandono escolar temprano tienen en 2021. Madrid se sitúa en todo momento por debajo del total, aunque presenta pequeños repuntes en los años 2018 (14,4%) y 2021 (10,7%). Su mejor cifra se ubica en 2020 (10%). Murcia, tras varios

altibajos, registra el valor más alto en 2016 (26,4%) y el menor en 2021 (17,3%). Este último la convierte en la segunda Comunidad con mayor tasa de abandono temprano de la educación-formación. Navarra presenta datos favorables a lo largo del tiempo, esto genera que se mantenga en todo momento entre las CC. AA que tienen una menor tasa de abandono. Su mejor tasa es adquirida en 2021, siendo la cuarta CC. AA con menor tasa de abandono (9,1%). País Vasco es la que mejores resultados presenta a lo largo del tiempo, encabeza la menor tasa de abandono en todos los años con valores que distan bastante de otras autonomías. Su valor más bajo es alcanzado en 2021 con un 4,8%. La Rioja presenta cierta inestabilidad, mostrándose en ocasiones por encima o debajo del valor total. Su máximo se sitúa en 2013 (21,7%) y el mínimo en 2017 y 2021 (12,9%). Ceuta muestra los valores más altos de todos los territorios en 2013, 2015, 2019 y 2020. En cambio, en 2021 logra disminuirlo drásticamente y se sitúa entre los 5 territorios que menor tasa de abandono tienen (10,2%). Melilla presenta una trayectoria semejante a Ceuta, pero en este caso va a encabezar la lista de las que mayor abandono tienen en 2017 y 2018. En los años 2014 y 2021 logra situarse por debajo del total nacional y en este último se sitúa entre los 6 territorios con menor tasa de abandono.

Indicador 3. Evolución de las tasas de abandono temprano de la educación-formación. Comparativa longitudinal entre las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas.

Una vez descrita la evolución que han tenido las Comunidades y Ciudades Autónomas individualmente, se procede a analizar porcentualmente cuáles han sido los incrementos y descensos de los datos para cada uno de los territorios. Para ello, se toma como año base el 2013.

Se comienza describiendo el total nacional que con una evolución favorable en sus datos, el año en el que más disminuyó fue en 2021 (16,9%). En el lado opuesto está 2018, aunque también bajó su tasa de abandono, fue la más baja de toda la serie estudiada (1,8%). Una vez revisado a nivel general, se profundiza en cada una de las autonomías.

En Andalucía existen dos años en los que se producen incrementos en las tasas de abandono, concretamente en 2017 y 2020, siendo especialmente negativo el primero. En el resto se producen descensos que oscila entre el 1,3% (2019) y el 18,9% (2021). En Aragón, en el año 2015 hubo un repunte de las tasas de abandono temprano, mientras que en el resto de años disminuyó. Su mayor cifra se sitúa en 2017 (disminución de las tasas del 14,3%). Por el contrario, el peor dato corresponde al curso 2015 (aumento del 5,6%).

En Asturias, en los años 2015 y 2021 hay repuntes de las tasas de abandono escolar, siendo especialmente negativo el último al crecer un 32,4% (con respecto al año anterior). Su mejor cifra tiene lugar en 2014: disminuye la tasa de abandono un 29%. En Baleares también existen dos incrementos (2014: 7,8%; 2016: 0,5%). Su mayor descenso se produce en 2021 (27,8%). En Canarias, el aumento de las tasas se produce en 2018 al crecer un 19,3% con respecto al 2017. En el lado opuesto se sitúa el año 2021 con una disminución del 35%. En Cantabria hay cuatro momentos en los se dan aumentos en las tasas de abandono temprano con respecto a los cursos anteriores: 2015 (6,2%), 2017 (3,9%), 2018 (9,8%) y 2019 (30,6%). Su mejor dato tuvo lugar en 2021: el abandono disminuyó un 30,2%. En Castilla y León los crecimientos se producen en 2016, 2019 y 2020, siendo su peor dato el de 2020 (incremento del 7,8%). Por el contrario, el mayor descenso fue en 2021 (19,3%). En Castilla-La Mancha, el único incremento de las tasas de abandono tuvo lugar en el año 2016 con un 11,7% de aumento con respecto al curso que le antecede. La mejor cifra fue la del 2014, disminuye la tasa de abandono un 18,8% de acuerdo al año base (2013). En Cataluña se da un único incremento (2019:11,7%). En el resto, los decrecimientos oscilan entre el 0,1% (2018) y 15,1% (2015 y 2021). En la Comunidad Valenciana hay dos momentos en los que se incrementa la tasa de abandono temprano (2014: 7,8%; 2017: 0,8%). La mayor disminución fue del 18,8% (2019). En Extremadura hay también dos momentos en los que la tasa de abandono crece: en 2018 (8,7%) y en 2015 (6,7%). Por el contrario, el año en el que más disminuye la tasa es en 2021 (23,6%). En Galicia no hay aumentos en las tasas de abandono, convirtiéndose en la única Comunidad que se encuentra en esta situación. Su mejor dato fue el de 2021: disminuye la tasa de abandono en un 32,5% en relación al curso previo. En Madrid hay dos momentos en los que la tasa crece (2018 con un 3,9% y 2021 con un 7,7%). El mejor dato es el de 2019, disminuye la tasa de abandono en un 17,8%. En Murcia, el mayor aumento fue en 2016 (12%). En el lado opuesto está el 2020 con un 17,6% de disminución de la tasa. En Navarra hay tres momentos en los que aumenta la tasa de abandono (2016: 24,1; 2018: 1% y 2019: 22,6%). El año 2020 es el que más disminuye con respecto al anterior (22,7%). En País Vasco, el único aumento se produce en 2015 (2,5%). En el lado opuesto está el año 2021, la tasa desciende un 25,8% con respecto al 2020. En La Rioja existen tres momentos en los que las tasas de abandono crecen de acuerdo a los años anteriores (2015, 2018 y 2020). El peor dato de esta triada es el aumento del 32,9% producido en 2018. En el lado opuesto está el año 2017, la tasa disminuye un 27,6%. En Ceuta hay cuatro años en los que las tasas crecen (2015, 2018, 2019 y 2020). En el lado

opuesto, con la cifra más alta de todos los años y territorios se sitúa el 2021: descendió en un 60% con respecto al 2020. En Melilla ocurre lo mismo, hay cuatro años con incrementos, pero en este caso se trata de los años 2015-2018 (las cifras oscilan entre el 23% y 1,1%). Su mayor descenso fue en 2021 (54%). En la siguiente figura se muestran los datos descriptos.

Figura 125. Evolución de las tasas de abandono temprano de la educación-formación. Comparativa longitudinal entre las Comunidades y Ciudades Autónomas¹⁷

Evolución de las tasas de abandono temprano de la Educación-Formación. Comparativa longitudinal CC.AA									
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Evolución
Total	7,1%	8,9%	5,0%	3,7%	1,8%	3,7%	7,2%	16,9%	
Andalucía	3,8%	9,9%	7,3%	-1,7%	6,8%	1,3%	-1,0%	18,9%	
Aragón	2,4%	-5,6%	1,9%	14,3%	3,7%	7,2%	2,6%	13,1%	
Asturias	29,0%	-24,0%	1,4%	11,0%	14,9%	1,0%	28,0%	-32,4%	
Baleares	-7,8%	16,7%	-0,5%	1,0%	8,2%	0,8%	11,9%	27,8%	
Canarias	13,3%	7,9%	14,0%	6,9%	-19,3%	0,7%	12,3%	35,0%	
Cantabria	20,1%	-6,2%	16,7%	-3,9%	-9,8%	-30,6%	28,5%	30,2%	
Castilla y León	12,7%	0,3%	-3,4%	3,5%	16,5%	-2,8%	-7,8%	19,3%	
Castilla-La Mancha	18,8%	6,4%	-11,7%	5,1%	7,0%	1,2%	7,8%	17,0%	
Cataluña	10,2%	15,1%	4,5%	5,3%	0,1%	-11,7%	8,6%	15,1%	
C.Valenciana	-7,8%	8,3%	6,0%	-0,8%	0,5%	18,8%	5,8%	17,6%	
Extremadura	21,5%	-6,7%	16,6%	5,8%	-8,7%	1,9%	10,4%	23,6%	
Galicia	8,2%	8,1%	10,8%	1,9%	4,2%	11,9%	4,9%	32,5%	
Madrid	7,2%	15,2%	6,1%	5,0%	-3,9%	17,8%	15,9%	-7,7%	
Murcia	8,4%	2,3%	-12,0%	12,8%	-4,4%	5,9%	17,6%	7,3%	
Navarra	8,4%	8,3%	-24,1%	15,9%	-1,0%	-22,6%	22,7%	15,5%	
País Vasco	4,7%	-2,5%	18,1%	11,2%	1,2%	2,7%	3,5%	25,8%	
Rioja	2,4%	-1,9%	17,5%	27,6%	-32,9%	18,5%	-4,6%	11,8%	
Ceuta	11,9%	-1,1%	27,9%	6,6%	-16,3%	-5,7%	-3,4%	60,0%	
Melilla	40,8%	-23,0%	-1,1%	-12,8%	-7,4%	18,4%	5,3%	54,0%	

Teniendo en cuenta todos estos datos, se puede concluir que las tres CC. AA que presentan mayores incrementos en las tasas de abandono temprano con respecto al curso anterior son La Rioja (2018: 32,9%), Asturias (2021: 32,4%) y Cantabria (2019: 30,9%). Por el contrario, las mayores disminuciones corresponden a Ceuta (2021: 60%), Melilla (2021: 54%; 2014: 40,8%) y Canarias (2021: 35%).

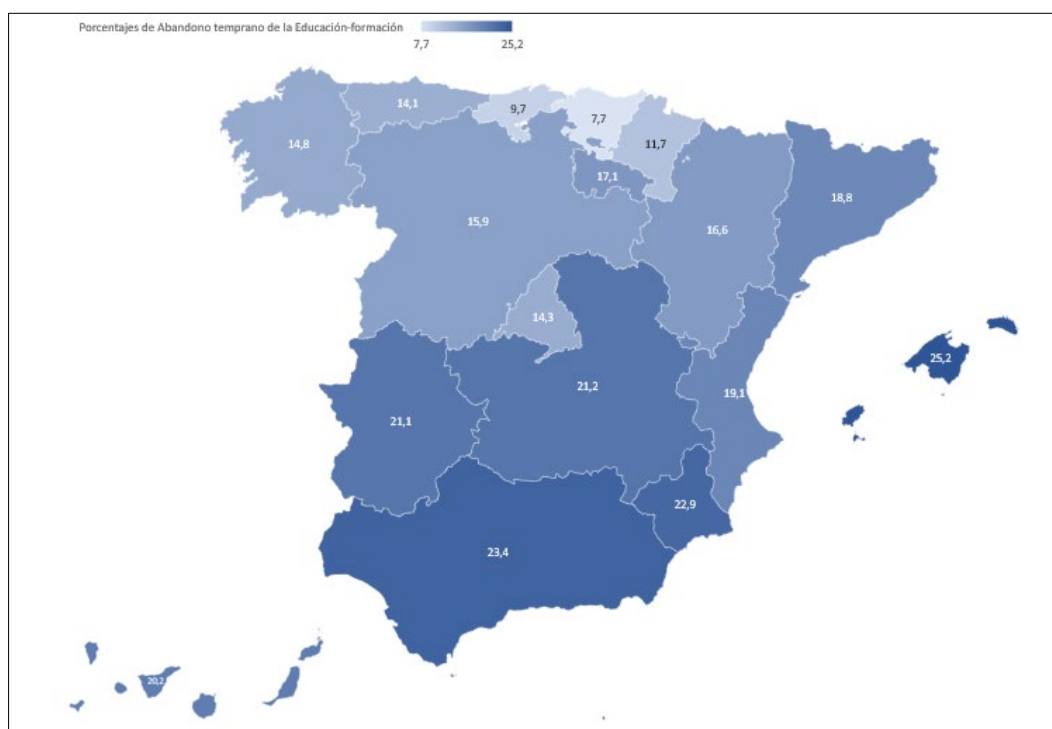
Indicador 4. Tasa de abandono temprano de la educación-formación. Promedio 2013-2021. Comparativa territorial.

En este indicador se calcula el promedio de la tasa de abandono temprano de la educación-formación con el propósito de realizar una comparación entre los 19 territorios. Los resultados arrojan que las Comunidades Autónomas que tienen menores tasas de

¹⁷ Los colores de la figura presentan connotaciones: el color verde representa los valores negativos, el gris el punto más alto y el amarillo el punto más bajo de la serie estudiada para cada uno de los territorios.

abandono en el cómputo de los años son País Vasco (7,7%), Cantabria (9,7%) y Navarra (11,7%). En el lado opuesto, con mayores tasas de abandono están Baleares (25,2%), Ceuta (24,3%) y Melilla (24%). En la siguiente figura se dibuja el mapa de España con los valores promedios de los años estudiados (2013-2021).

Figura 126. Distribución de la tasa de abandono temprano de la educación-formación. Promedio 2013-2021. Comparativa territorial



Parámetro 2. Tasas brutas de graduación.

En este parámetro se estudian las tasas brutas de graduación en las enseñanzas que componen la Educación Secundaria y Formación Profesional. Como se ha explicado anteriormente, no pueden ser analizadas realizando un sumatorio por lo que han de ser trabajadas individualmente en los dos indicadores establecidos. En estos indicadores se realiza inicialmente un análisis individualizado de las tasas de graduación en cada una de las enseñanzas y territorios, mientras que en el segundo se procede a ejecutar una comparativa de las tasas de graduación de acuerdo a los promedios (2013-2021) de las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas.

Indicador 1. Evolución individualizada, según Comunidades y Ciudades Autónomas, de las tasas brutas de graduación en cada una de las enseñanzas que componen la Educación Secundaria y Formación Profesional.

El análisis se realiza siguiendo la siguiente secuencia: Educación Secundaria Obligatoria (ESO); Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) o Formación Profesional Básica (FPB); Bachillerato; Formación Profesional de Grado Medio (CFGM) y Formación Profesional Grado Superior (CFGS).

Educación Secundaria Obligatoria.

En estas enseñanzas, se comienza el estudio de las tasas brutas de graduación considerando el total nacional, ya que ello permitirá situar el marco general en el que se discurren las tasas de las Comunidades y Ciudades Autónomas.

En el total nacional, la menor tasa bruta de graduación en el conjunto de los cursos es de 75,5% (2016-2017). Por el contrario, el curso que tiene un mayor crecimiento es 2019-2020, concretamente de un 6,6% con respecto al año anterior, situándose la tasa bruta de graduación en un 84%. El curso 2020-2021 cierra con peor cifra que su antecesor, concretamente con un 82,2%. En cuanto a las Comunidades y Ciudades Autónomas, en Andalucía la situación es similar, son los mismos cursos en los que se detecta un descenso de las tasas de graduación en estas enseñanzas y los descensos oscilan entre un 4,4% y 1,1%. El año en el que mayor incremento se produjo también coincide con 2019-2020, la tasa aumentó un 6,2% (tasa bruta de graduación de 81,1%). En Aragón, cuatro de los cursos sufren descensos con respecto a los cursos anteriores (2014-2015; 2016-2017; 2017-2018 y 2020-2021). El más notable es el del último curso de estudio (disminución del 4%). En cambio, el año anterior registró un incremento del 9,1% en relación al curso 2018-2019. En Asturias, tres son los cursos en los que la tasa bruta de graduación de ESO desciende (2014-2015, 2016-2017 y 2020-2021). El dato mayor corresponde al descenso del 9,2%. En el lado opuesto se encuentra el curso 2019-2020 con un crecimiento del 6,4%. En Baleares también hay tres años en los que desciende la tasa; el mayor es el decrecimiento del 0,9% del curso 2014-2015. El crecimiento más alto fue el de 2019-2020 (tasa bruta de graduación de 78,8%), aunque no será hasta el curso siguiente cuando adquiera una tasa levemente mayor: 78,9%. En Canarias destacan por sus descensos los cursos 2016-2017 (8,5%) y 2020-2021 (1,5%), mientras que los incrementos mayores se dan en los cursos 2017-2018 (7,1%) y 2019-2020 (6,5%; mayor tasa bruta de graduación 83,9%). En Cantabria, los cursos 2014-2015, 2016-2017 y 2020-2021 presentan cifras

negativas, mientras que el resto tienen aumentos con respecto a las tasas anteriores, siendo la más notable la del 5% de los cursos 2015-2016 y 2019-2020. La mayor tasa de graduación se adquiere en 2019-2020 con un 85,7%. En Castilla y León también hay descensos en tres cursos y el dato menor se da en 2016-2017 cuando decrece un 5,7% (tasa de 78,3%). Frente a este dato, está el crecimiento del curso 2019-2020 (6,6%), que arroja una tasa bruta de graduación del 86,2%. En Castilla-La Mancha existe una alta variabilidad marcada por crecimientos (2015-2016; 2017-2018; 2018-2019 y 2019-2020) y descensos (2016-2017; 2020-2021). La cifra máxima de tasa bruta de graduación está en el curso 2019-2020 (82,7%) y la menor en 2017-2018 (72,6%). En Cataluña el incremento mayor tiene lugar en 2019-2020 con un 3,5%, mientras que la disminución está registrada en 2020-2021 (0,5%), estas cifras no albergan una alta mutabilidad (rango entre el 86,2% y 81,8%). En la Comunidad Valenciana existe un crecimiento que oscila entre el 2,3% (2018-2019) y el 10,9% (2017-2018), mientras que los decrecimientos están entre el 2,4% (2020-2021) y el 8,6% (2016-2017). La tasa más alta es de 82,6% y la menor es de 66,7%. En Extremadura, los descensos se sitúan en los extremos y en el curso 2016-2017 (5,6%; cifra más baja de todas). En el lado opuesto está el curso 2019-2020 con un crecimiento del 7,8%, dando lugar a una tasa del 87,5%. En Galicia los dos primeros cursos muestran crecimiento, pero en 2016-2017 existió un descenso del 6,4%. A partir del curso siguiente, seguirá creciendo paulatinamente hasta 2020-2021 (descenso del 5,5%). Los valores de las tasas oscilan entre el 77% y el 87,9%. En Madrid, los descensos se producen en 2016-2017 y 2020-2021 (6,4% y 3,5%). Por el contrario, el mayor crecimiento tuvo lugar en 2019-2020 con un 7,5% (tasa de graduación: 85%). En Murcia se sigue la misma tendencia, el mínimo y el máximo son registrados en estos años, pero además en el curso 2018-2019 también va a descender en un (0,8%). Su mayor tasa bruta de graduación es 78,6%. En Navarra, los descensos oscilan entre el 0,1% (2018-2019) y el 1,7% (2016-2017), mientras que los crecimientos están entre el 0,8% (2020-2021) y el 4,3% (2019-2020). De hecho, junto a Baleares, son las únicas dos CC. AA que no descienden en 2020-2021 tras los crecimientos de 2019-2020. Su cifra más alta, situada en este último curso, es de 87,5%. En País Vasco no existen datos para el curso 2013-2014, por lo que a efectos de análisis se toma como referencia desde el curso 2014-2015. En relación a su máximo, este se encuentra en el curso 2019-2020 con un 3,6%, mientras que el mayor descenso tiene lugar en 2016-2017 (1,2%), la tasa de graduación más elevada es de 88,9%. En La Rioja, los descensos se producen en 2016-2017 (10,8%) y 2020-2021 (0,2%). Los crecimientos del resto de los años oscilan entre el 6,9% (2017-

2018) y el 2% (2018-2019). La cifra inferior de tasa bruta de graduación es de 73,1% y la más elevada es de 80,2%. En Ceuta, el mayor incremento en la tasa bruta de graduación se produce en el curso 2019-2020 con un 36,6%, siendo la más alta de todos los territorios y años. Por el contrario, el descenso del año 2016-2017 (18,4%), también es el mayor de todos los registrados. Sus datos están entre el 52,7% (2018-2019) y el 72% (2019-2020). En Melilla, el año con mayor incremento en la tasa bruta de graduación en Educación Secundaria Obligatoria es también el curso 2019-2020 (21,3%), mientras que su mayor decrecimiento fue el sufrido en el curso siguiente (13,9%). El dato mayor en la tasa bruta de graduación es del 70% (2019-2020) para esta Ciudad Autónoma.

Programas de Cualificación Profesional Básica/Formación Profesional Básica.

Los Programas de Cualificación Profesional Básica (PCPI) o Formación Profesional Básica (FPB) han tenido un desarrollo muy diverso según los territorios y los años. Si se toma en cuenta el total, se aprecia que existen en los dos primeros cursos tasas negativas para estas enseñanzas, pero a partir del curso 2016-2017 hay un incremento en las tasas de graduación, siendo la mayor la del curso citado (22,6%). En Andalucía, en todos los años académicos hay un aumento de las tasas de graduación, a excepción de los cursos 2015-2016 (descenso del 22%) y 2019-2020 (no existen variaciones con respecto al curso anterior). En Aragón existe cierta variabilidad en las tasas, el mayor crecimiento fue en 2016-2017 (40%), lo que genera que la tasa adquiera un valor de 6,3% (ligeramente inferior a la máxima: 6,5% en 2020-2021). En Asturias, en el primer curso hay una disminución en las tasas que no vuelve a repetirse hasta el 2020-2021, la tasa mayor de graduación es la 2019-2020 (2,9%). En Baleares, en los dos primeros cursos existen descensos. A partir del curso 2016-2017 se darán una serie de incrementos, siendo el mayor el de 2020-2021 (12,5%), en este curso se logra una tasa de graduación del 5,4%. En Canarias existe cierta variabilidad: los cursos 2015-2016, 2018-2019 y 2020-2021 están marcados por descensos. En el resto existen crecimientos, el más notorio es de 36,7% (2016-2017: tasa de graduación de 4,1%). En Cantabria, el incremento mayor se da en 2015-2016 (77,3%), mientras que el decrecimiento más pronunciado tuvo lugar en 2014-2015 (8,3%); la mayor tasa se logra en 2019-2020 (5%) y la menor en 2014-2015 (2,2%). En Castilla y León, los decrecimientos están fijados en los cursos 2014-2015 y 2019-2020, mientras que en el resto se dan aumentos que varían entre unos y otros, por ejemplo, en 2015-2016 se llega al 90,5% de aumento en la tasa bruta de graduación; el año académico con mayor tasa bruta de graduación es 2020-2021(6,1%). En Castilla-La

Mancha, los cursos 2015-2016 y 2018-2019 son los que marcan los puntos de decrecimientos. El rango de descenso se encuentra entre el 29,1% y el 41%. La tasa del curso 2020-2021 es la mayor (7%). En Cataluña, la tasa bruta de graduación tiene un valor de cero en todos los cursos. En la Comunidad Valenciana, el mayor decrecimiento fue en 2015-2016 (48,4%), mientras que en el curso siguiente se produjo el mayor aumento en la tasa con respecto al curso anterior (27,1%); la tasa bruta de graduación más alta es de 9,3% (2014-2015). En Extremadura hay tres cursos con valores negativos: los dos primeros y el último. En el resto los valores de crecimiento llegan hasta el 28,9% (2016-2017). La tasa más alta de graduación es de 6,7% (2019-2020), por el contrario, la menor es 4,5% (2015-2016). En Galicia, en el primer curso existe un descenso en la tasa bruta de graduación (13,5%). A partir de ese ahí, todas las tasas tienen crecimientos, excepto en el 2017-2018 (presenta la misma tasa que su antecesor); las tasas brutas oscilan entre 7,9% y 3,2%. En Madrid, en los primeros cuatro cursos y en el penúltimo la tasa de graduados sufre aumentos de acuerdo a los cursos de referencia. Las tasas brutas están en un rango del 1,7% (2013-2014) y 3,6% (2019-2020). En Murcia, los datos aumentan en todos los cursos: mayor crecimiento en 2017-2018 (21,3%) y menor en 2019-2020 (7,8%). Ante este crecimiento paulatino, los valores más altos y bajos están en los extremos de la serie: 3,3% y 7,9%. En Navarra, salvo en el primer año que no hay variaciones, en el resto las tasas brutas de graduación aumentan con respecto a los cursos que les preceden. La mayor tasa bruta es de 6,1% (2020-2021). En País Vasco no existen datos del curso 2013-2014. Las tasas brutas oscilan entre el 7,4% y 3,8%, fruto de varios crecimientos y dos descensos (2018-2019 y 2019-2020). En La Rioja en los cursos 2015-2016, 2017-2018, 2018-2019 y 2020-2021 hay incrementos en las tasas con respecto a los cursos anteriores. Las tasas varían entre el 10,7% (2018-2019) y 6,4% (dos primeros cursos). En Ceuta, los descensos se sitúan en los extremos y centro del estudio, lo que genera que las tasas están ubicadas entre el 8% (2019-2020) y 2,8% (2014-2015). En Melilla hay tres decrecimientos (2014-2015, 2016-2017 y 2018-2019), el mayor corresponde al primer curso analizado. En 2015-2016 no hay variaciones y en el resto los crecimientos presentan diversidad, siendo el mayor de ellos el de 2017-2018 (47,9%). La mayor tasa bruta de graduados se alcanza en 2013-2014 con un 8,8%.

Bachillerato.

En Bachillerato, la tasa bruta de graduación total experimenta cierta variabilidad. Los crecimientos se sitúan en los cursos 2013-2014, 2014-2015 y 2019-2020, mientras que en

el resto hay decrecimientos entre el 9,8% y 0,5%. La tasa oscila entre un 61% (2019-2020) y 54,8% (2013-2014). En cuanto al desarrollo por territorios, en Andalucía hay crecimientos en los cursos 2014-2015 (0,8%), 2015-2016 (5,5%), 2018-2019 (0,4%) y 2019-2020 (13,3%). Estos cambios generan que las tasas estén entre el 52,2% (2013-2014) y 60,3% (2019-2020). En Aragón, en los cuatro primeros cursos y 2019-2020 las tasas de graduación crecen, aunque con distintos ritmos (3%; 5,3%; 1,2%; 6,7% y 10,7%). En 2019-2020 se registra la cifra más alta de graduación (64,3%). En Asturias se comienza el análisis con un descenso de las cifras con respecto al año anterior. Posteriormente crece, pero de nuevo en 2016-2017 disminuye como ocurre nuevamente en el último curso estudiado (10,9%). En el resto, sus aumentos van desde el 1,3% hasta el 13%, generando tasas brutas entre 63,1% y 73,1%. En Baleares, cuatro de los cursos analizados tienen disminuciones con respecto a las tasas de los cursos anteriores (mayor decrecimiento en 2020-2021: 5,7%). El mayor crecimiento fue en 2019-2020 (11,4%). Los valores de tasas brutas varían entre el 40,4% y el 45,9%. En Canarias, los dos primeros cursos ascienden en sus tasas brutas de graduación, pero en 2016-2017 disminuye (1,6%), esta cifra será recuperada en 2017-2018. En el curso siguiente vuelve a descender, como así lo hará en 2020-2021. En 2019-2020 se produce el mayor crecimiento (14,6%); las tasas brutas están entre 53,3% y 65%. En Cantabria, el mayor crecimiento también se produce en el penúltimo curso analizado (13,7%). Los valores brutos giran entre el 64,7% (2019-2020) y el 56,9% (2018-2019). En Castilla y León, en los cursos centrales (2016-2017 hasta 2018-2019) y en el último descienden las tasas de graduación. En 2019-2020 se produce el mayor crecimiento (12,9%) y también la mayor tasa bruta (67,2%). En Castilla-La Mancha se repite el mismo patrón que en la Comunidad anterior, pero el incremento de 2019-2020 es menor (12,3%), mientras que el descenso es mayor en 2020-2021 (14,6%). La tasa bruta más alta también está en el curso 2019-2020 (60,4%). En Cataluña se comienza la serie de datos con un decrecimiento (1,3%). A raíz de ahí habrá varias oscilaciones, el crecimiento más alto está registrado en 2019-2020 (4,2%), como así lo está su tasa bruta de graduación (52,4%). Por el contrario, el descenso más elevado fue en 2020-2021, pero la tasa bruta menor es la de 2017-2018 (50,2%). En la Comunidad Valenciana hay tres cursos en los que disminuyen las tasas brutas de graduación, el mayor descenso es del 9,5% (2020-2021). Por el contrario, el mayor crecimiento tuvo lugar en el curso anterior (7,1%). Sus tasas brutas mayores y menores están en estos dos cursos: 47,8% vs. 52,8%. En Extremadura, el mayor crecimiento fue en 2019-2020 (17,8%) y el mayor decrecimiento en el curso siguiente

(15,1%). Las tasas brutas de graduación discurren entre el 66,8% (2019-2020) y el 53,4% (2013-2014). En Galicia ocurre lo mismo que en Extremadura, el mayor crecimiento registrado corresponde al 2019-2020 (17,5%) y la mayor disminución al 2020-2021 (14,7%). Los datos de graduación están entre el 72% (2019-2020) y el 59,2% (2013-2014). En Madrid se repite la misma situación: en 2019-2020 se da el mayor crecimiento (12,7%) y la mayor tasa bruta de graduación (69,3%). Además, el mayor descenso se produce en 2020-2021 (11,4%), al igual que la menor tasa de graduación (61,4%). En Murcia sucede lo mismo, pero ahora el incremento se sitúa en el 10,4% (2019-2020), frente al descenso del 9,7% (2020-2021). Las tasas se ubican entre el 60,7% y el 51,8%. En Navarra los descensos están entre el 0,9% y el 7,4%, nuevamente el más alto pertenece al curso 2020-2021. En cambio, los incrementos oscilan entre el 0,5% y el 9,7%, el último corresponde al curso 2019-2020 (tasa bruta: 62,3%). En País Vasco no se cuenta con los datos base del curso 2013-2014. Su mayor descenso se produjo en el curso 2016-2017 (6,5%) y el mayor incremento en 2015-2016 (3%). El 71,1% del curso 2015-2016 es la cifra más alta de graduación para este territorio, aspecto que lo convierte en el único que no tienen su mayor tasa en 2019-2020. En La Rioja, cuatro de los cursos disminuyen sus tasas brutas de graduación en Bachillerato (mayor decrecimiento en 2020-2021: 14,1%). En los cursos restantes, el mayor incremento tuvo lugar en 2019-2020 (6,9%). Los valores de tasas brutas están entre el 49,4% (2020-2021) y el 57,5% (2019-2020). En Ceuta se registran los valores más altos de crecimiento y decrecimiento, concretamente en 2019-2020 (crecimiento del 29%) y 2020-2021 (decrecimiento del 26%). Ambos datos son los mayores del conjunto de territorios. En Melilla, el mayor crecimiento también es en 2019-2020 (21,2%), pero el decrecimiento más alto está en 2017-2018 (19,2%). Los valores oscilan entre 54,3% - 37,2% (Ceuta) y 55,4% - 38,9% (Melilla).

Formación Profesional: Grado Medio y Grado Superior.

En esta parte se analizan la Formación Profesional de Grado Medio (CFGM) y Grado Superior (CFGS). En las tasas brutas totales existen disminuciones en los cursos 2016-2017 y 2017-2018 en Grado Medio, mientras que en Grado Superior los años en los que bajan las tasas de graduación son: 2015-2016, 2016-2017 y 2019-2020. Las cifras situadas en los extremos corresponden a las enseñanzas superiores: crecimiento del 29,3% (2020-2021) y decrecimiento del 6,8% (2019-2020). En las tasas brutas de graduación, los datos

son: 35,3% (CFGS, 2020-2021) y 22,8% (CFGM, 2017-2018). Si se analizan pormenorizadamente cada uno de los territorios, los resultados son los siguientes.

En Andalucía existen crecimientos en las tasas de graduación para los CFGM en los dos cursos iniciales, en 2018-2019 y en el último. En el caso de los CFGS sucede lo mismo, pero se incorpora el 2017-2018. En 2020-2021 se produce el mayor crecimiento (42,1%), mientras que el descenso más pronunciado se da en el curso anterior (7,8%) en los Grados Superiores. La cifra más alta para el Grado Medio es 26,8% y para el Grado Superior asciende a 36,8% (curso 2020-2021). En Aragón, el mayor crecimiento para los CFGM fue en 2014-2015 (35%), mientras que el descenso más elevado fue en 2018-2019 (10,1%). En las enseñanzas superiores el dato de mayor crecimiento se sitúa en 2020-2021 (43,1%) y el decrecimiento del año anterior marca el punto más bajo. La cifra más alta para el Grado Medio es 28,6% y para el Grado Superior es 33,2%. En Asturias, en los CFGM hay crecimientos en 2014-2015 (6,9%), en 2018-2019 (0,7%) y en el curso final (21,1%). En los CFGS se sitúan en 2014-2015 (2,4%), 2017-2018 (5%) y 2020-2021 (52,2%). Las tasas brutas mayores son: 34,2% (CFGM, 2014-2015) y 44,6% (CFGS, 2020-2021). En Baleares existe un mayor número de cursos en los que se reflejan crecimientos con respecto a los anteriores, siendo el de mayor incremento el 2020-2021 (31,4% en CFGM y 42,6% en CFGS). Las cifras más altas, expresadas en tasas brutas, son 27,2% y 21,1% (2020-2021) para los estudios de Grado Medio y Superior, respectivamente. En Canarias, la tasa bruta más elevada de graduación en los Grados Medios es de 35,4% (2015-2016) y 40,9% en los Grados Superiores (2020-2021). En Cantabria, la evolución de las tasas brutas de graduación de los CFGM y de los CFGS tienen varios altibajos, aspecto que provoca que las tasas mayores y menores oscilen entre el 26,8% - 35,4% (Grados Medios) y entre el 32,4% - 40,9% (Grados Superiores). En Castilla y León hay tres cursos en los que las tasas brutas de graduados en Grado Medio aumentan (2015-2016, 2018-2019 y 2020-2021), este último registra la mayor cifra (36,3%). En los CFGS hay mayor número de años en los que las cifras decrecen o no aumentan, tan solo en 2017-2018 y 2020-2021 las cifras crecen, concretamente en el último curso lo hace un 54,7%, cifra más alta del conjunto de territorios. Sus tasas brutas de graduados más altas son 27,8% y 35,9% en Grado Medio y Superior, respectivamente. En Castilla-La Mancha, el mayor incremento de tasas de graduación en CFGM tuvo lugar en 2020-2021 (25,4%) y el descenso más elevado en 2017-2018 (4,8%). En los CFGS fue el curso 2018-2019 el que tuvo el mayor descenso (8,8%), coincidiendo en el 2020-2021

en la mayor tasa (44,7%). En ambos, las tasas brutas de graduados más elevadas están en 2020-2021: un 26,2% (CFGM) y 30,1% (CFGS). En Cataluña, los decrecimientos en las tasas de los CFGM se sitúan en extremos y centro del estudio (mayor tasa en 2017-2018: 3,6%). En los CFGS tan solo en el curso 2015-2016 existió un descenso, concretamente del 14,8%. Los datos de graduación más elevados son: 30,5% (CFGM, 2019-2020) y 37,3% (CFGS, 2020-2021). En la Comunidad Valenciana los tres primeros cursos y el 2019-2020 tienen descensos en las tasas de graduación en Grado Medio. Para los CFGS serán los cursos 2015-2016, 2016-2017 y 2018-2019 los que tengan decrecimientos. El mayor incremento se produjo en 2020-2021 (10,5% en CFGM y 17% en CFGS). Las tasas brutas de graduación más altas vuelven a situarse en 2020-2021: 29,4% y 32,4%, respectivamente. En Extremadura, los mayores incrementos en las tasas de graduación se sitúan al final del estudio, tanto para los CFGM (26,1%) como para los de Grado Superior (34,6%). En cambio, las cifras inferiores están en 2016-2017 (CFGM: 7,8%) y en 2019-2020 (CFGS:14,6%). Las tasas brutas más altas se dieron en 2020-2021: los Grados Medios tienen un 29,5% y los Superiores un 30,7%. En Galicia se registran tres descensos consecutivos en los CFGM (2015-2016 hasta 2017-2018), que junto al 2019-2020, marcaron los decrecimientos en estas enseñanzas. En el caso de los CFGS, en los cursos 2016-2017, 2018-2019 y 2019-2020 se registraron decrecimientos que oscilan entre el 2,2% y el 11,7%. Su tasa más alta de graduación corresponde al 43,2% del curso 2020-2021 (CFGS). En Madrid, los decrecimientos están en la parte central del estudio (cursos 2016-2017 hasta 2018-2019) para las tasas brutas de graduación de los CFGM. En los CFGS son los cursos 2015-2016, 2016-2017, 2018-2019 y 2019-2020 los que decrecen. De especial mención es el curso 2020-2021 (CFGS): aumenta la tasa en un 48,4% en relación al curso que le precede. Sus mejores tasas se registraron en 2020-2021, exactamente un 20% para los CFGM y un 33,1% en los CFGS. En Murcia, el mayor crecimiento fue en el curso 2020-2021 para ambas enseñanzas, con un 36,5% (CFGM) y 42,1% (CFGS). Por el contrario, en los cursos anteriores las cifras descendieron hasta un 14% (CFGM en 2016-2017) y 12,6% (CFGS en 2019-2020). Las tasas brutas más altas de graduación corresponden al último curso estudiado: 25,8% y 33,4%, respectivamente. En Navarra, los datos de mayor aumento de la tasa bruta se registraron en 2017-2018 (Grado Medio: 13,1%) y en 2020-2021 (Grado Superior: 11,6%). La cifra más alta en cuanto a la tasa bruta de graduación tiene lugar en 2020-2021 y en ambos casos coincide en un 27%. En País Vasco no existen datos en el curso 2013-2014. Los incrementos tienen lugar en 2015-2016 (0,7%) y 2020-2021 (6,3%) para Grado Medio. En 2017-2018

(10,6%) y 2020-2021 (10,4%) se registran los incrementos en las tasas de graduación de los Grados Superiores. Los datos más altos de graduación se produjeron en 2015-2016 (27,2%) y en 2014-2015 (45,8%) para los estudios medios y superiores, respectivamente. En La Rioja tienen lugar dos situaciones diferentes. En los CFGM en todos los cursos se dieron crecimientos, a excepción de 2015-2016 y 2016-2017. Por el contrario, en los CFGS hay más años en los que descienden las cifras, tan solo hay aumentos en los cursos que se encuentran en los extremos y centro del estudio. La mayor tasa bruta corresponde a las enseñanzas superiores (33,7%). En Ceuta, los mayores incrementos tuvieron lugar en 2020-2021 (CFGM: 21,8%) y en 2017-2018 (CFGS: 35,7%). Sus mayores tasas brutas alcanzan el 22,9% (Grado Medio) y el 33,7% (Grado Superior) en el curso 2020-2021. En Melilla, los decrecimientos en los CFGM se dan en los cursos 2016-2017 y 2017-2018 (14,7% y 13,5%, respectivamente). El mejor dato de crecimiento se registró en 2019-2020 (16%). En el Grado Superior, el curso 2015-2016 presenta un crecimiento del 29,5%, la mayor de la Ciudad Autónoma. Sus tasas brutas de graduación oscilan entre el 14,1% y 20,1% en los CFGM. En cambio, en los CFGS son levemente mayores y están entre el 15,6% y el 25,3%.

Indicador 2. Comparativa, según Comunidades y Ciudades Autónomas, de las tasas brutas de graduación en las diferentes enseñanzas que componen la Educación Secundaria y Formación Profesional.

En este indicador se analizan las tasas brutas de graduación en las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional Básica (o PCPI), de Grado Medio y Superior desde una perspectiva general considerando las diferentes Comunidades y Ciudades Autónomas. Está contextualizado en los cursos 2013-2014 hasta 2020-2021.

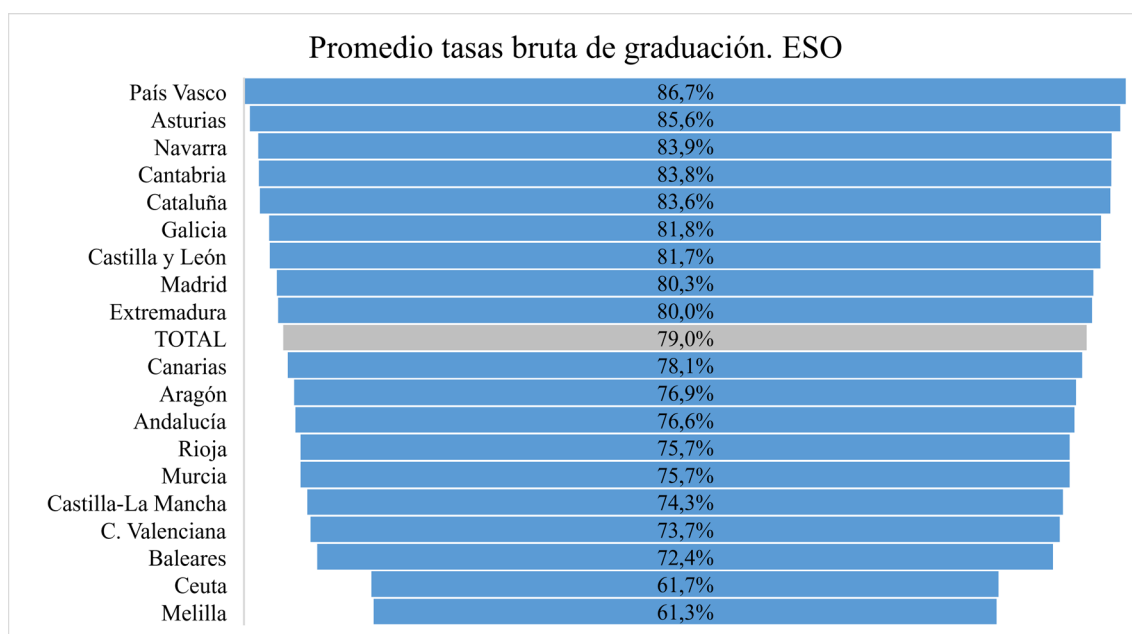
Educación Secundaria Obligatoria.

En la Educación Secundaria Obligatoria, las mayores tasas brutas de graduación para el conjunto de los territorios están en el curso 2019-2020. Las excepciones son Baleares y Navarra, que registran sus mayores cifras en 2020-2021. Las tasas se sitúan entre el 70% (Melilla) y el 89,8% (Asturias). En el lado opuesto, las menores tasas se encuentran principalmente en el curso 2016-2017, con tasas que van desde el 56,4% (Melilla) hasta el 79,7% (Asturias). Los territorios que registran sus mínimos fuera de este curso son

Aragón, Baleares y País Vasco (2014-2015), Cataluña y Navarra (2013-2014) y Ceuta (2018-2019).

Para esclarecer lo indicado, se establece un ranking según el promedio de las tasas brutas de graduación obtenido en los ocho cursos. Como se puede apreciar en la figura siguiente, son las CC. AA de País Vasco¹⁸, Asturias y Navarra las que se sitúan entre las tres que mayor promedio de tasa bruta de graduación tienen. Por el contrario, las dos Ciudades Autónomas y Baleares son las que menor tasa promedio presentan en el conjunto de los años. El valor total se encuentra en el 79%, esto provoca que 9 de los 19 territorios se sitúen por encima de este valor y los 10 restantes por debajo.

Figura 127. Promedio tasas brutas de graduación. Educación Secundaria Obligatoria



Programas de Cualificación Profesional Inicial o Formación Profesional Básica.

En los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) o Formación Profesional Básica (FPB) es el curso 2020-2021 el que, en el conjunto de los territorios, presenta mayores tasas brutas de graduación. En 2020-2021 son las CC. AA de Andalucía, Aragón, Baleares, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Galicia, Murcia y Navarra las que registran sus mayores tasas brutas (valores entre el 4,9% y el 7,9%). En el curso anterior son Asturias, Canarias, Cantabria, Extremadura, Madrid y Ceuta las que tienen sus tasas

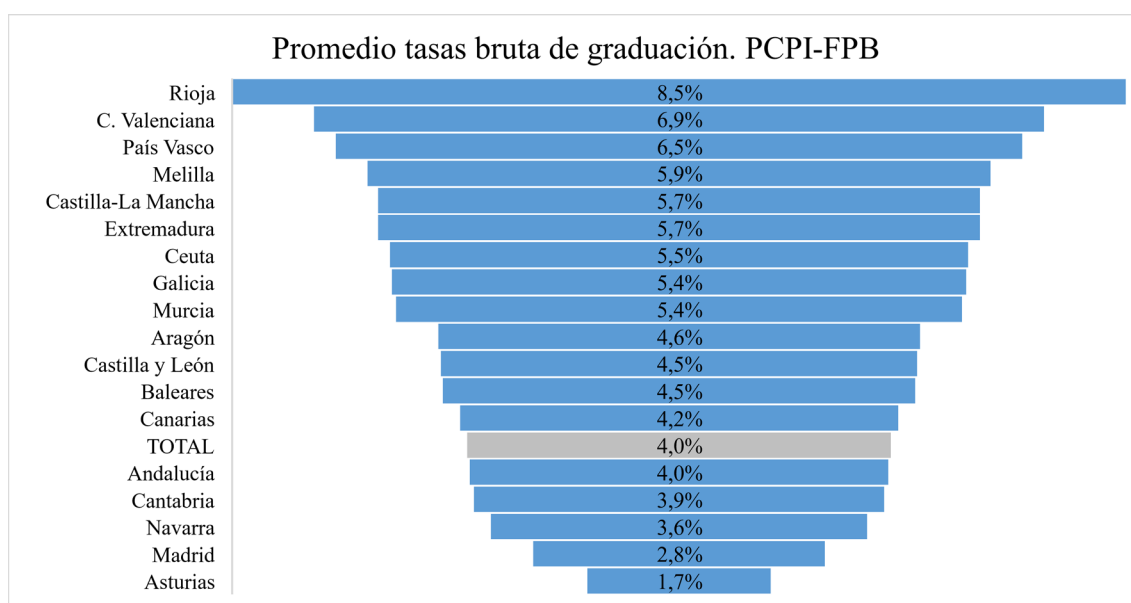
¹⁸ En esta Comunidad en el curso 2013-2014 no existen datos, por lo que se ha omitido este curso a efectos de análisis en todas las enseñanzas.

más altas (oscilan entre el 2,9% y el 8%). En el resto de territorios hay cierta diversidad, por ejemplo, la mayor tasa de La Rioja fue en 2018-2019 (10,7%), en País Vasco en el curso 2017-2018 (7,6%), en la Comunidad Valenciana en 2014-2015 (9,3%) y en Melilla en 2013-2014 (8,8%).

En el lado opuesto, es el curso 2014-2015 el que tiene menores tasas brutas de graduación, aunque está muy seguido de los cursos 2015-2016 y 2013-2014. En detalle, son Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla y León, Galicia, Navarra, La Rioja, País Vasco, Ceuta y Melilla las que sitúan en el curso 2014-2015 sus tasas de graduación más bajas. Por su parte, Andalucía, Baleares, Canarias, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana y Extremadura tienen sus menores tasas en el curso 2015-2016. Finalmente, en 2013-2014 se encuentran Madrid, Murcia, Navarra y La Rioja. Cataluña presenta una tasa de 0 en todos los años. En cuanto a las menores tasas del conjunto de territorios, varían entre el 0,1% de Asturias y 6,4% de La Rioja, ambos en 2014-2015.

Para esclarecer lo indicado, en la figura siguiente se muestran los territorios ordenados de mayor a menor según el promedio de los ocho cursos. En este caso, son La Rioja, la Comunidad Valenciana y País Vasco las que se sitúan entre las tres que mayor promedio de tasa bruta de graduación tienen. Por el contrario, Asturias, Madrid y Navarra son las que menor promedio presentan en el conjunto de los años. El valor total se encuentra en el 4%, cifra superior a la de 5 de los territorios analizados.

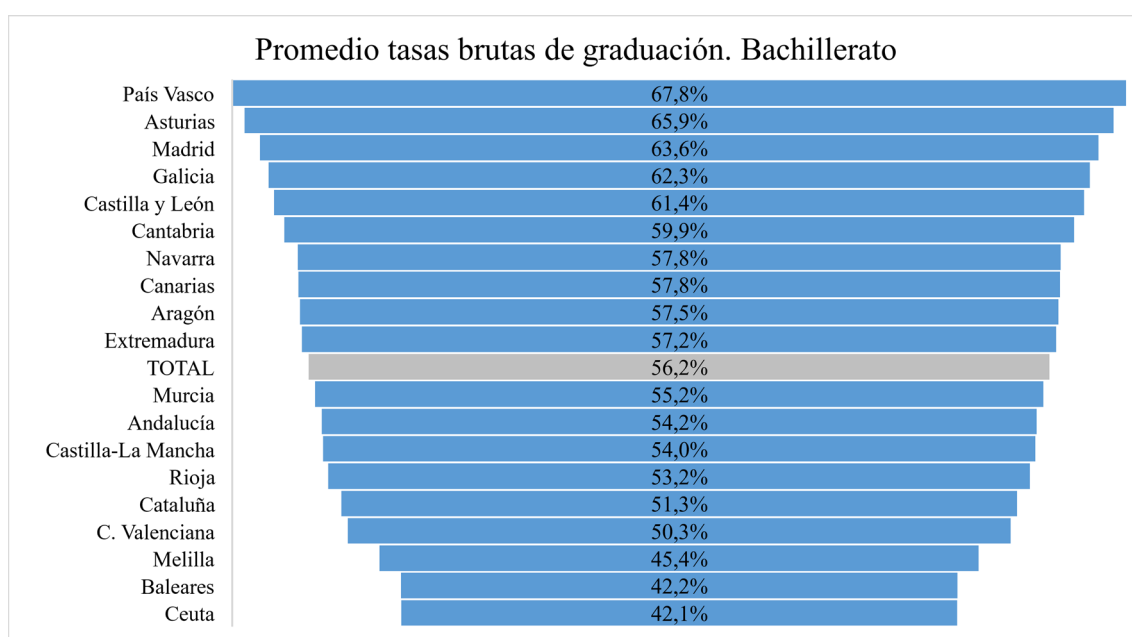
Figura 128. Promedio tasas brutas de graduación. PCPI-FPB



Bachillerato.

En Bachillerato, es el curso 2019-2020 el que tiene las mayores tasas brutas de graduación de todos los años, excepto para País Vasco (2015-2016). Los porcentajes oscilan entre el 45,9% (Baleares) y el 73,1% (Asturias). Por el contrario, las tasas más bajas están bastante repartidas, aunque es 2013-2014 el que acoge a más territorios, concretamente a Andalucía, Aragón, Canarias, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Extremadura, Galicia, Murcia y Melilla. En 2014-2015 se encuentran Navarra y Ceuta. En 2016-2017 está Asturias. En el curso siguiente se encuentran Baleares y Cataluña. En 2018-2019 están Cantabria y País Vasco. Finalmente, en 2020-2021 están la Comunidad Valenciana, Madrid y La Rioja. Las tasas brutas más bajas se sitúan entre el 37,2% (Ceuta) y el 63,1% (Asturias). A continuación, se realiza un ranking con el promedio de tasas brutas de graduación de los distintos territorios.

Figura 129. Promedio tasas brutas de graduación. Bachillerato

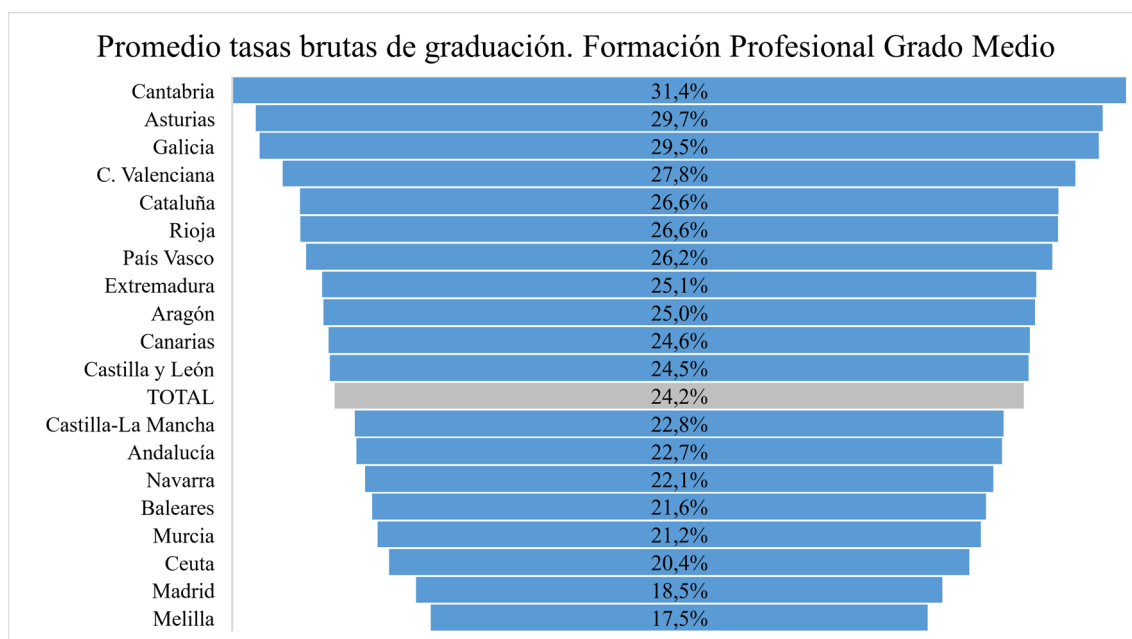


Como se puede apreciar, los promedios están entre el 42,1% (Ceuta) y el 67,8% (País Vasco). Las autonomías con mayores tasas brutas de graduación son País Vasco, Asturias y Madrid, a diferencia de Ceuta, Baleares y Melilla. El total está en 56,2%, esto genera que 10 de los territorios se sitúen por encima de tal cifra.

Formación Profesional de Grado Medio.

En Formación Profesional de Grado Medio, el curso que acoge mayores tasas de graduación es 2020-2021 al situarse en este punto 13 de los 19 territorios. El siguiente curso con mayores tasas es 2014-2015, en el que se encuentran Asturias, Canarias y Galicia. En 2015-2016 están Cantabria y País Vasco. Por último, en el curso 2019-2020 está Cataluña. Las cifras oscilan entre el 35,4% de Cantabria (2015-2016) y el 20% de Madrid (2020-2021). En relación a las menores tasas, nuevamente existe una mayor variabilidad y en casi todos los cursos hay alguna Comunidad o Ciudad Autónoma que registra su cifra más baja. No obstante, se localizan en mayor medida en el curso 2019-2020 (Andalucía, Asturias, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Galicia, Murcia y País Vasco). En 2017-2018 se encuentran las cifras más bajas de Andalucía (misma tasa de graduación en curso 2019-2020), Baleares, Cataluña y Melilla. Seguidamente, en el curso 2013-2014 están Aragón, Extremadura y Navarra. En 2016-2017 la Comunidad Valenciana y La Rioja anotan sus cifras inferiores. En 2014-2015, Navarra repite la misma cifra que anteriormente (19,7%). En 2018-2019, Madrid presenta su menor tasa bruta de graduación. Analizadas en su conjunto, las cifras oscilan entre el 14,1% (Melilla, 2017-2018) y el 26,8% (Cantabria, 2019-2020). En cuanto al promedio de los años, en la siguiente figura se encuentran representadas todas las Comunidades y Ciudades Autónomas.

Figura 130. Promedio tasas brutas de graduación. Formación Profesional de Grado Medio

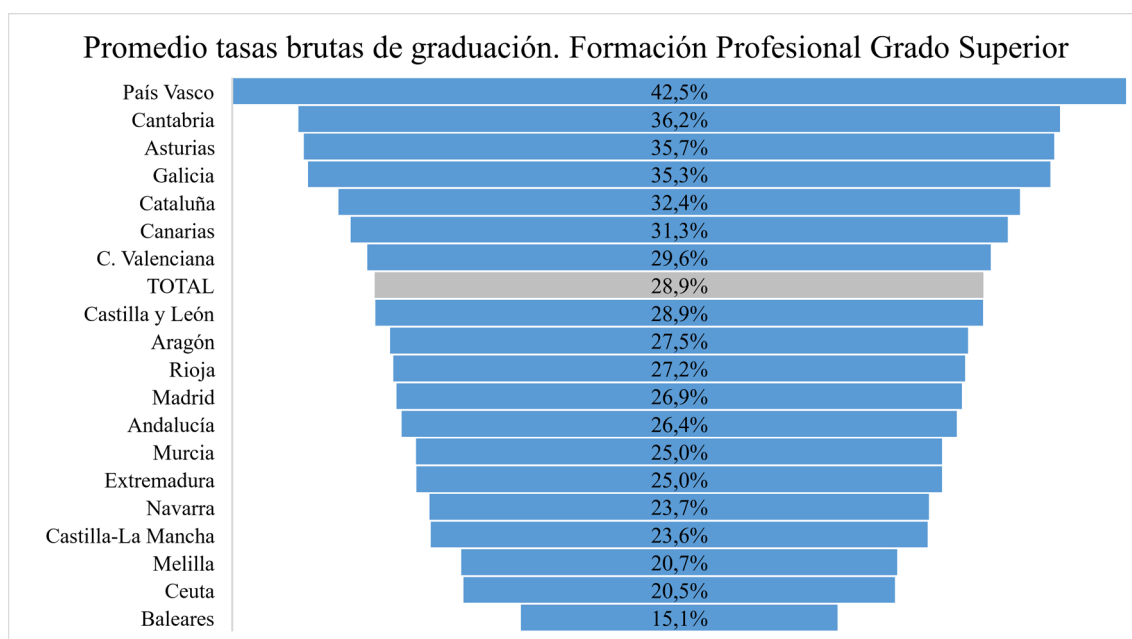


Los resultados obtenidos muestran que Cantabria, Asturias y Galicia son las que tienen mayores cifras, mientras que Melilla, Madrid y Ceuta registran los promedios más bajos. El total en estas enseñanzas se sitúa en el 24,2%, encontrándose 8 de los territorios por debajo del mismo.

Formación Profesional de Grado Superior.

En la Formación Profesional de Grado Superior, el curso que destaca por presentar mayores tasas brutas de graduación es 2020-2021. En él, todos los territorios, excepto País Vasco y Ceuta registran su tasa más alta. Las cifras se encuentran en el rango de 45,8% (País Vasco, 2014-2015) y 21,1% (Baleares, 2020-2021). En el caso de las cifras de graduación más bajas, en todos los cursos, excepto en 2020-2021 y 2017-2018, hay alguna Comunidad o Ciudad Autónoma. En 2013-2014 están: Andalucía, Aragón, Canarias y Extremadura. En 2014-2015: Melilla. Las Comunidades Autónomas de Baleares y Cataluña están en el curso 2015-2016, mientras que Cantabria, Murcia, Navarra, La Rioja y Ceuta se sitúan en el curso posterior. En 2018-2019 está la Comunidad Valenciana y en 2019-2020 se encuentran Asturias, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Galicia, Madrid y País Vasco. Sus cifras oscilan entre el 12,7% (Baleares, 2015-2016) y el 32,4% (Cantabria, 2016-2017). En relación al promedio de todos los cursos, son País Vasco, Cantabria y Asturias las que presentan mayores cifras, frente a Baleares, Ceuta y Melilla. El total se sitúa en 28,9%, tan solo 7 CC.AA están por encima.

Figura 131. Promedio de tasas brutas de graduación. Formación Profesional de Grado Superior



Tras analizar las distintas enseñanzas que componen la Educación Secundaria y la Formación Profesional, se puede concluir que existen territorios que destacan por presentar unas tasas altas o bajas de graduación según las enseñanzas. Los resultados son:

- País Vasco se encuentra entre las tres que mayor tasa presentan en ESO, PCPI, Bachillerato y Formación Profesional de Grado Superior.
- Asturias está entre los tres territorios que mayor tasa bruta de graduación tienen en ESO, Bachillerato y FP de Grado Superior y Medio. En PCPI o FPB está entre las tres de menor tasa bruta de graduación.
- Cantabria destaca por tener el mayor promedio de tasa bruta en la Formación Profesional de Grado Medio. En Formación Profesional de Grado Superior está en segundo lugar.
- Comunidades como La Rioja o Galicia se hallan entre las tres de mayor tasa de graduación en alguna de las enseñanzas. Por ejemplo, La Rioja en PCPI o FPB y Galicia en la FP de Grado Medio.
- La Comunidad de Madrid, en las enseñanzas de Bachillerato ocupa el tercer lugar de acuerdo a su tasa bruta, pero en PCPI y FP de Grado Medio ocupa el segundo puesto de menor tasa bruta. En Navarra ocurre lo mismo, pero en este caso está entre los tres que mayores tasas de graduación tienen en ESO y entre los tres que menos tienen en PCPI.
- Baleares, en las enseñanzas de ESO, Bachillerato y FP de Grado Superior se encuentra entre las tres que menos tasa bruta de graduación tienen.
- Ceuta y Melilla están entre los tres últimos puestos en todas las enseñanzas, excepto en PCPI o FPB.

El resto de Comunidades Autónomas se encuentran en términos medios. Estos casos muestran la diversidad de escenarios que se dan en el conjunto de las enseñanzas y Comunidades o Ciudades Autónomas.

8. Fase de yuxtaposición y comparativa. Resultados en perspectiva comparativa.

Una vez descritas las dimensiones, parámetros e indicadores, se ejecuta la fase de yuxtaposición y comparativa. Para ello, se establecen doce elementos, nacidos de las categorías de comparación anteriormente descritas, que van a ser yuxtapuestos y comparados. En la siguiente tabla se enumeran cada uno de ellos. Se adopta el término elementos de comparación siguiendo lo descrito por Caballero et al. (2016).

Tabla 17. Elementos yuxtapuestos y comparados

Elementos yuxtapuestos y comparados	
1.	Inversiones en educación. Comparativa entre Comunidades y Ciudades Autónomas. Inversión total en educación, enseñanzas no universitarias y Educación Secundaria-Formación Profesional.
2.	Incrementos porcentuales en inversión en el periodo 2013-2020. Inversión total en educación, enseñanzas no universitarias y Educación Secundaria-Formación Profesional.
3.	Producto Interior Bruto. Comparativa con otros indicadores: inversión total en educación, educación no universitaria y Educación Secundaria-Formación Profesional.
4.	Producto Interior Bruto e inversión en educación. Relación con la inversión real y teórica en educación.
5.	Gasto Público e inversión en educación. Comparativa entre los incrementos en inversión educativa y los incrementos del Gasto Público.
6.	Presupuestos Generales de las Comunidades Autónomas y su inversión en educación. Comparativa, según promedios, entre la inversión en educación y el presupuesto dedicado a educación.
7.	Inversión en educación según Presupuestos Generales de las Comunidades Autónomas y renta media por unidad de consumo. Distribución según Comunidades Autónomas.
8.	Gasto en educación por unidad de consumo y renta media por unidad de consumo. Comparativa entre ambas.
9.	Inversión en educación y relación con las becas y ayudas al estudio.
10.	Tasa bruta de graduación en Educación Secundaria Obligatoria y abandono escolar temprano de la educación-formación.
11.	Tasa bruta de graduación en Educación Secundaria Obligatoria y abandono escolar temprano de la educación-formación. Comparativa según datos de inversión en educación, presupuesto destinado a educación, renta media por unidad de consumo, gasto medio en educación por unidad de consumo y porcentaje de inversión ES-FP destinado a becas.
12.	Tasa bruta de graduación en Educación Secundaria Obligatoria y abandono escolar temprano de la educación-formación. Relaciones con inversión en Educación Secundaria-FP, becas en Educación Secundaria-FP, renta media por unidad de consumo y gasto en educación por unidad de consumo.

A continuación, se estudian cada uno de los elementos de comparación.

1. Inversiones en educación. Comparativa entre Comunidades Autónomas y Ciudades Autónomas. Inversión total en educación, enseñanzas no universitarias y Educación Secundaria-Formación Profesional.

En este primer elemento de comparación se analiza la inversión en educación realizando una comparativa entre todas las autonomías, años y enseñanzas de manera individualizada.

Inversión total en educación.

En primer lugar, con respecto a la inversión total en educación, el desarrollo a lo largo de los ocho años ha sido el siguiente: a) entre la primera y la séptima Comunidad en inversión hay gran estabilidad: Andalucía, Cataluña, Madrid, Comunidad Valenciana, País Vasco, Galicia y Castilla y León; b) el octavo y noveno lugar son ocupados por Canarias y Castilla-La Mancha, existiendo intercambios a lo largo de los años, aunque hay un cierto equilibrio entre ellas. Por ejemplo, en la octava posición en los años 2013, 2014, 2016 y 2017 es Canarias la que más invierte, mientras que en los restantes es Castilla-La Mancha; c) en décimo, undécimo y duodécimo puesto a lo largo de los años están Murcia, Aragón y Extremadura, respectivamente; d) en decimotercero y decimocuarto lugar encontramos a Asturias y Baleares, teniendo mayor presencia en el primero Baleares y en el otro, Asturias; e) los últimos cinco lugares no sufren variaciones y de mayor a menor inversión están: Navarra, Cantabria, La Rioja, Ceuta y Melilla. En la siguiente tabla se muestran todos los territorios ordenados de mayor a menor inversión en los distintos años.

Tabla 18. Ranking de inversiones totales en educación. 2013-2020

Ranking de inversiones totales en educación								
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
1	Andalucía	Andalucía	Andalucía	Andalucía	Andalucía	Andalucía	Andalucía	Andalucía
2	Cataluña	Cataluña	Cataluña	Cataluña	Cataluña	Cataluña	Cataluña	Cataluña
3	Madrid	Madrid	Madrid	Madrid	Madrid	Madrid	Madrid	Madrid
4	C. Valenciana	C. Valenciana	C. Valenciana	C. Valenciana	C. Valenciana	C. Valenciana	C. Valenciana	C. Valenciana
5	País Vasco	País Vasco	País Vasco	País Vasco	País Vasco	País Vasco	País Vasco	País Vasco
6	Galicia	Galicia	Galicia	Galicia	Galicia	Galicia	Galicia	Galicia
7	Castilla y León	Castilla y León	Castilla y León	Castilla y León	Castilla y León	Castilla y León	Castilla y León	Castilla y León
8	Canarias	Canarias	C.-La Mancha	Canarias	Canarias	C.-La Mancha	C.-La Mancha	C.-La Mancha
9	C.-La Mancha	C.-La Mancha	Canarias	C.-La Mancha	C.-La Mancha	Canarias	Canarias	Canarias
10	Murcia	Murcia	Murcia	Murcia	Murcia	Murcia	Murcia	Murcia
11	Aragón	Aragón	Aragón	Aragón	Aragón	Aragón	Aragón	Aragón
12	Extremadura	Extremadura	Extremadura	Extremadura	Extremadura	Extremadura	Extremadura	Extremadura
13	Asturias	Asturias	Baleares	Baleares	Baleares	Baleares	Baleares	Baleares
14	Baleares	Baleares	Asturias	Asturias	Asturias	Asturias	Asturias	Asturias
15	Navarra	Navarra	Navarra	Navarra	Navarra	Navarra	Navarra	Navarra
16	Cantabria	Cantabria	Cantabria	Cantabria	Cantabria	Cantabria	Cantabria	Cantabria
17	Rioja	Rioja	Rioja	Rioja	Rioja	Rioja	Rioja	Rioja
18	Ceuta	Ceuta	Ceuta	Ceuta	Ceuta	Ceuta	Ceuta	Ceuta
19	Melilla	Melilla	Melilla	Melilla	Melilla	Melilla	Melilla	Melilla

Enseñanzas no universitarias.

En segundo lugar, la inversión realizada en educación no universitaria también soporta variaciones a lo largo de estos años, aunque existe cierta estabilidad en el orden de las Comunidades y Ciudades Autónomas de acuerdo a su inversión. Los cambios sufridos son: a) Madrid y la Comunidad Valenciana se intercambian el tercer y cuarto puesto; b) Castilla-La Mancha finalmente ocupa en estas enseñanzas el puesto octavo y Canarias en el noveno; c) entre Extremadura y Aragón hay intercambios en los puestos once y doce: la primera ocupa del año 2013 al 2016 el lugar undécimo, posteriormente será Aragón la que lo ostente; d) entre Baleares y Asturias deja de haber cambios en los puestos y, en estas enseñanzas, el decimotercer lugar es ocupado íntegramente por Baleares y el decimocuarto por Asturias; e) a partir de ese puesto no existen variaciones y se sigue la secuencia de las enseñanzas anteriores: Navarra, Cantabria, Rioja, Ceuta y Melilla.

De nuevo, en la siguiente tabla se muestran todos los territorios ordenados de mayor a menor inversión en cada uno de los años.

Tabla 19. Ranking de inversiones en educación no universitaria. 2013-2020

Ranking de inversiones en educación no universitaria								
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
1	Andalucía	Andalucía	Andalucía	Andalucía	Andalucía	Andalucía	Andalucía	Andalucía
2	Cataluña	Cataluña	Cataluña	Cataluña	Cataluña	Cataluña	Cataluña	Cataluña
3	Madrid	Madrid	Madrid	C. Valenciana	C. Valenciana	C. Valenciana	Madrid	Madrid
4	C. Valenciana	C. Valenciana	C. Valenciana	Madrid	Madrid	Madrid	C. Valenciana	C. Valenciana
5	País Vasco	País Vasco	País Vasco	País Vasco	País Vasco	País Vasco	País Vasco	País Vasco
6	Galicia	Galicia	Galicia	Galicia	Galicia	Galicia	Galicia	Galicia
7	Castilla y León	Castilla y León	Castilla y León	Castilla y León	Castilla y León	Castilla y León	Castilla y León	Castilla y León
8	C.-La Mancha	C.-La Mancha	C.-La Mancha	C.-La Mancha	C.-La Mancha	C.-La Mancha	C.-La Mancha	C.-La Mancha
9	Canarias	Canarias	Canarias	Canarias	Canarias	Canarias	Canarias	Canarias
10	Murcia	Murcia	Murcia	Murcia	Murcia	Murcia	Murcia	Murcia
11	Extremadura	Extremadura	Extremadura	Extremadura	Aragón	Aragón	Aragón	Aragón
12	Aragón	Aragón	Aragón	Aragón	Extremadura	Extremadura	Extremadura	Extremadura
13	Baleares	Baleares	Baleares	Baleares	Baleares	Baleares	Baleares	Baleares
14	Asturias	Asturias	Asturias	Asturias	Asturias	Asturias	Asturias	Asturias
15	Navarra	Navarra	Navarra	Navarra	Navarra	Navarra	Navarra	Navarra
16	Cantabria	Cantabria	Cantabria	Cantabria	Cantabria	Cantabria	Cantabria	Cantabria
17	Rioja	Rioja	Rioja	Rioja	Rioja	Rioja	Rioja	Rioja
18	Ceuta	Ceuta	Ceuta	Ceuta	Ceuta	Ceuta	Ceuta	Ceuta
19	Melilla	Melilla	Melilla	Melilla	Melilla	Melilla	Melilla	Melilla

Educación Secundaria-Formación Profesional.

En tercer lugar, también se analiza pormenorizadamente cuál fue la inversión educativa realizada en Educación Secundaria y Formación Profesional en este periodo. En la siguiente tabla, se aprecia el orden en el que se ubican cada uno de los territorios, según el monto económico invertido en los diferentes años.

Tabla 20. Ranking de inversiones en Educación Secundaria y Formación Profesional. 2013-2020

Ranking de inversiones en Educación Secundaria-Formación Profesional								
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
1	Andalucía	Andalucía	Andalucía	Andalucía	Andalucía	Andalucía	Andalucía	Andalucía
2	Cataluña	Cataluña	Cataluña	Cataluña	Cataluña	Cataluña	Cataluña	Cataluña
3	C. Valenciana	C. Valenciana	C. Valenciana	C. Valenciana	C. Valenciana	Madrid	C. Valenciana	C. Valenciana
4	Madrid	Madrid	Madrid	Madrid	Madrid	C. Valenciana	Madrid	Madrid
5	País Vasco	País Vasco	País Vasco	País Vasco	País Vasco	País Vasco	País Vasco	País Vasco
6	Galicia	Galicia	Galicia	Galicia	Galicia	Galicia	Galicia	Galicia
7	Castilla y León	Castilla y León	Castilla y León	Castilla y León	Castilla y León	Castilla y León	Castilla y León	Castilla y León
8	C.-La Mancha	Canarias	Canarias	Canarias	Canarias	Canarias	C.-La Mancha	Canarias
9	Canarias	C.-La Mancha	C.-La Mancha	C.-La Mancha	C.-La Mancha	C.-La Mancha	Canarias	C.-La Mancha
10	Murcia	Murcia	Murcia	Murcia	Murcia	Murcia	Murcia	Murcia
11	Aragón	Extremadura	Extremadura	Aragón	Aragón	Aragón	Aragón	Aragón
12	Extremadura	Aragón	Aragón	Extremadura	Extremadura	Extremadura	Extremadura	Extremadura
13	Baleares	Baleares	Baleares	Baleares	Baleares	Baleares	Baleares	Baleares
14	Asturias	Asturias	Asturias	Asturias	Asturias	Asturias	Asturias	Asturias
15	Navarra	Navarra	Navarra	Navarra	Navarra	Navarra	Navarra	Navarra
16	Cantabria	Cantabria	Cantabria	Cantabria	Cantabria	Cantabria	Cantabria	Cantabria
17	Rioja	Rioja	Rioja	Rioja	Rioja	Rioja	Rioja	Rioja
18	Ceuta	Ceuta	Ceuta	Ceuta	Ceuta	Ceuta	Ceuta	Ceuta
19	Melilla	Melilla	Melilla	Melilla	Melilla	Melilla	Melilla	Melilla

En estas enseñanzas, las situaciones dadas son las siguientes: a) Andalucía y Cataluña mantienen el primer y segundo puesto a lo largo del tiempo; b) Madrid y la Comunidad Valenciana se alternan el tercer y cuarto lugar, pero en este caso solo será en el año 2018 en el que Madrid ocupe el tercer puesto; c) País Vasco, Galicia y Castilla y León están en el mismo orden (quinto, sexto y séptimo); d) Canarias y Castilla-La Mancha vuelven a rotar de posición a lo largo de los años, aunque en este caso existe mayor número de veces en las que Canarias ocupa la octava posición; e) el décimo lugar sigue reservado para Murcia; f) en undécimo y duodécimo puesto se encuentran Aragón y Extremadura, de nuevo van a compartir estas posiciones, aunque ahora es Aragón la que ocupa un lugar más alto, produciéndose el efecto inverso dado en la educación no universitaria; g) a partir

del decimotercer lugar existe el mismo posicionamiento que en el total de inversión y en las enseñanzas no universitarias.

Como se ha podido observar, existe cierta estabilidad en las inversiones de las autonomías si se analizan con respecto a sus análogas, ya que en los tres tipos de enseñanzas establecidos son Andalucía y Cataluña las que mayores cifras presentan. A continuación, Madrid y Comunidad Valenciana, que irán intercambiando posiciones según los años. Posteriormente están País Vasco, Galicia y Castilla y León. En las siguientes posiciones están Castilla-La Mancha y Canarias, que van a ir variando de lugar a lo largo del tiempo y enseñanzas. En décimo lugar se mantiene Murcia. Detrás de ella están Extremadura y Aragón, que también van a ir cambiando de posición. A partir de estas, están Baleares y Asturias, que presentan permutas en el total de enseñanzas, pero no en las enseñanzas no universitarias y Educación Secundaria-Formación Profesional en las que Baleares se queda en la posición decimotercera y Asturias en la siguiente. A partir de ahí, el resto de territorios ocupan los mismos puestos en los tres rankings: Navarra, Cantabria, Rioja, Ceuta y Melilla, siendo las que menor inversión presentan en comparación con el resto de territorios.

2. Incrementos porcentuales en inversión en el periodo 2013-2020. Inversión total en educación, enseñanzas no universitarias y Educación Secundaria-Formación Profesional.

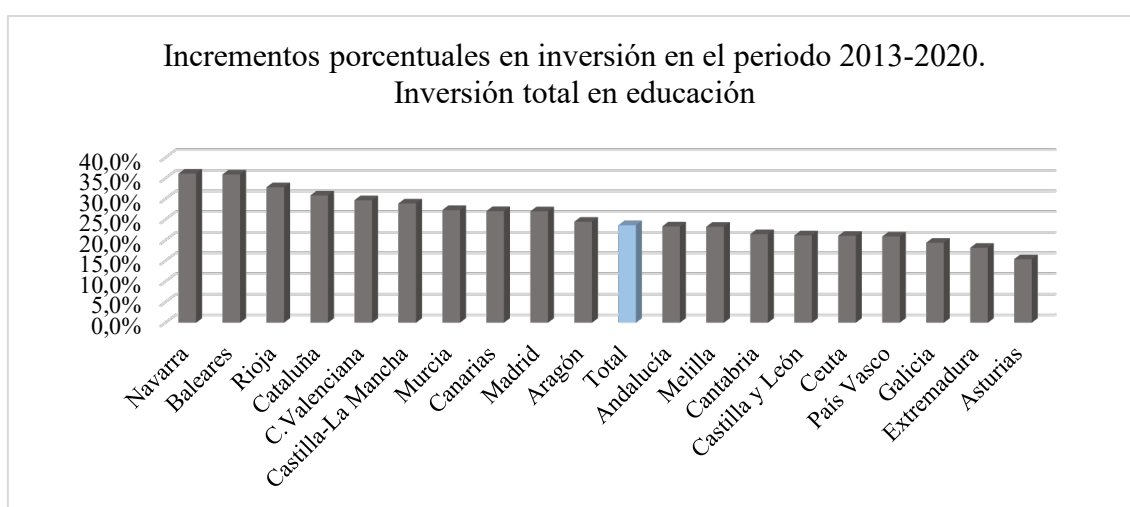
Vistas las posiciones que ocupan cada una de las 19 autonomías, se realiza un estudio del crecimiento en cuanto a las inversiones realizadas en términos porcentuales. No solo es interesante revisar qué cuantías invierten cada una de ellas, sino su evolución. Para ello, se muestran las siguientes figuras en las que de manera gráfica se aseveran los incrementos porcentuales de estos ocho años, tomándose como dato base el 2013. Igualmente, se observa la relación entre sus incrementos y el del total nacional, fruto de la inversión de la Administración General del Estado.

Inversión total en educación.

En la *Figura 132* se establece el orden de las Comunidades y Ciudades Autónomas en base al incremento que han realizado en las inversiones a lo largo del tiempo, esto es, se tiene en cuenta la diferencia entre 2013 y 2020. Esto permite distinguir qué Comunidades han visto incrementadas en mayor medida sus inversiones, puesto que establece y relaciona tales incrementos, independientemente del valor monetario de la inversión.

La mayor diferencia en inversión la tiene Navarra, es decir, presenta el mayor incremento con respecto al año base, siendo la variación del 36,1%. La menor es Asturias con un cambio del 15,4%. Las siguientes Comunidades que se encuentran por encima del incremento total nacional (23,6%) son: Baleares, La Rioja, Cataluña, Comunidad Valenciana, Castilla-La Mancha, Murcia, Canarias, Madrid y Aragón, respectivamente. Por el contrario, los territorios cuyo incremento en inversión de 2013 a 2020 se sitúa por debajo del total nacional son: Asturias, Extremadura, Galicia, País Vasco, Ceuta, Castilla y León, Cantabria, Melilla y Andalucía.

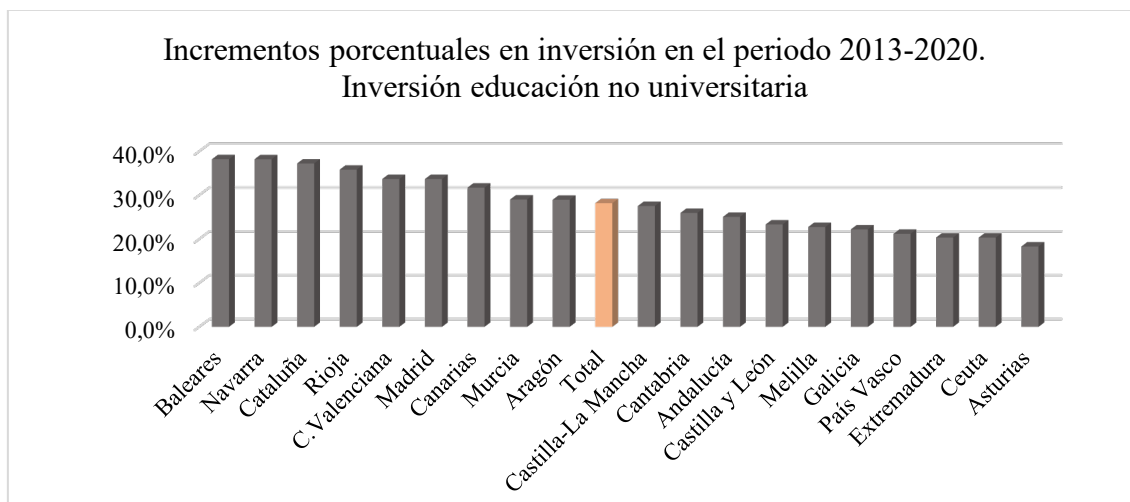
Figura 132. Incrementos porcentuales en inversión en el periodo 2013-2020. Inversión total en educación



Enseñanzas no universitarias.

En las enseñanzas no universitarias es Baleares la que ocupa la primera posición (incremento del 38,2%). En segundo lugar, se encuentra Navarra, seguida de Cataluña, La Rioja, Comunidad Valenciana, Madrid, Canarias, Murcia y Aragón. Todas ellas están por encima del incremento del total nacional (28,2%). Por el contrario, las que se encuentran por debajo del mismo son Asturias (18,3%), seguida de Ceuta, Extremadura, País Vasco, Galicia, Melilla, Castilla y León, Andalucía, Cantabria y Castilla-La Mancha. En la figura siguiente se muestran los incrementos porcentuales de este periodo en la inversión en educación no universitaria, según orden de mayor a menor.

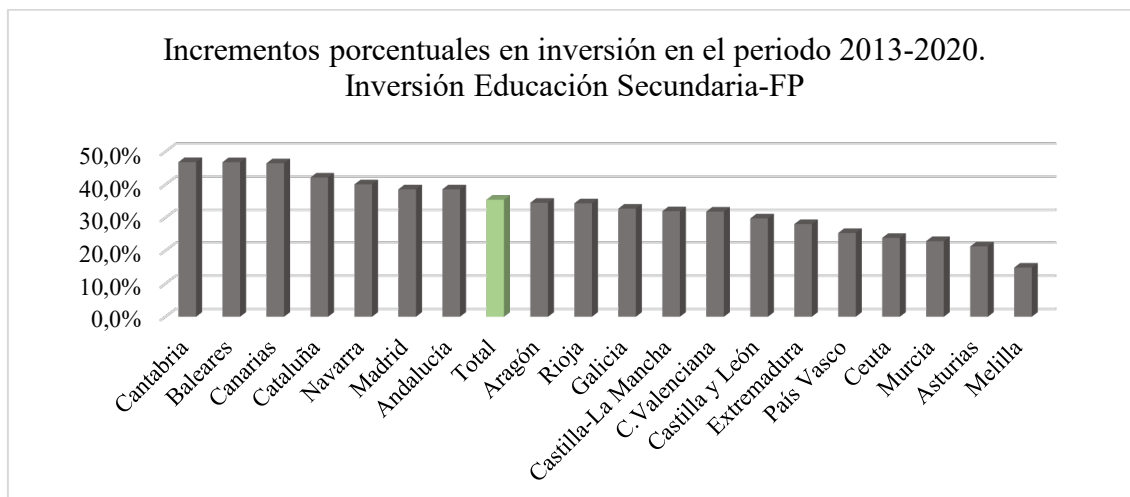
Figura 133. Incrementos porcentuales en inversión en el periodo 2013-2020. Inversión en educación no universitaria



Educación Secundaria-Formación Profesional.

En Educación Secundaria y Formación Profesional el escenario varía y algunos territorios que anteriormente se encontraban por debajo del total nacional pasan ahora a estar por encima. Un ejemplo es Cantabria que se convierte en la Comunidad que más incremento tiene en este periodo (46,8%). Siguiendo el orden según incrementos, las Comunidades que más han aumentado sus inversiones son: Cantabria, Baleares, Canarias, Cataluña, Navarra, Madrid y Andalucía. Por debajo del total, situado en un incremento del 35,4% están Melilla, Asturias, Murcia, Ceuta, País Vasco, Extremadura, Castilla y León, Comunidad Valenciana, Castilla-La Mancha, Galicia, La Rioja y Aragón. Por tanto, en estas enseñanzas es Melilla la que tiene el menor incremento, concretamente crece un 14,9%. En la *Figura 134* se muestran los incrementos porcentuales en estas enseñanzas.

Figura 134. Incrementos porcentuales en inversión en el periodo 2013-2020. Inversión en Educación Secundaria y Formación Profesional



A pesar de que las tres comparaciones de incrementos de inversión en las distintas etapas estén relacionadas entre sí, no tienen por qué coincidir en qué posiciones estén cada una de las Comunidades y Ciudades según el tipo de inversión. Es decir, un incremento de inversión de una autonomía en un tipo de enseñanza, no implica un incremento en el resto. Por ejemplo, la inversión en Cantabria en ES-FP tiene un importante incremento, pero no ocurre lo mismo en el total de inversión o en no universitaria, puesto que se sitúa entre las siete y nueve Comunidades, respectivamente, que menos ven crecer su inversión. Ante ello se pueden encontrar diferentes escenarios:

- Comunidades Autónomas que tienen alto incremento en todas las enseñanzas (están en las tres primeras posiciones): Baleares (35,9%; 38,2%; 46,8%).
- Comunidades Autónomas que varían en las tres posiciones de mayor incremento según enseñanzas, es decir, en algún momento se han encontrado entre las tres que mayor crecimiento han tenido: Navarra (38,2%), Rioja (32,8%), Cataluña (37,2%), Cantabria (46,8%) y Canarias (46,5%). Navarra en el total y en no universitaria está en primera y segunda posición, pero en ES-FP se encuentra en la quinta. La Rioja está la tercera en la inversión total, pero en la no universitaria desciende a la cuarta y en ES-FP se sitúa por debajo del crecimiento total, aunque es en no universitaria en la que tiene mayor incremento porcentual. Cataluña está la tercera en la no universitaria, pero en las otras dos ocupa el cuarto lugar. Cantabria está la primera en ES-FP, pero en las otras dos se sitúa por debajo del incremento del total nacional. Canarias ocupa el tercer lugar en ES-FP, pero en el total está la octava y en las no universitarias la séptima en crecimiento de inversión.
- Comunidades Autónomas que varían en las tres últimas posiciones de incremento según enseñanzas, es decir, en algún momento se han encontrado entre las tres que menor crecimiento han tenido: Asturias es la que menos crece en el total y en las no universitarias, pero en ES-FP mejora en una posición (porcentajes entre 15,4% y 21,3%). Extremadura se encuentra en decimoctavo lugar en el total, mejora en una posición en las no universitarias y en ES-FP logra salir de las tres posiciones en las que se da un menor incremento para situarse en decimocuarto lugar, sus porcentajes son de 18,2%; 20,4% y 28%. Galicia en el total de inversión está en decimoséptima posición, posteriormente en las no universitarias se sitúa en dos posiciones por delante y en ES-FP mejora su incremento porcentual, en

este caso se sitúa en la décima, muy próxima al incremento que presenta el total nacional según la Administración General del Estado. El porcentaje mayor de crecimiento es de 32,7% en ES-FP. Ceuta en las enseñanzas no universitarias tiene la peor posición (20,4%), siendo la segunda de menor crecimiento en estas enseñanzas. En el total de enseñanzas (21,1%) y en ES-FP (23,9%) mejora en tres y dos puestos respectivamente. Melilla es el territorio que menos crecimiento tiene en ES-FP (14,9%), mientras que en el total de las enseñanzas se encuentra muy próxima al total nacional y en las no universitarias está en decimocuarta posición. Murcia en ES-FP es la tercera Comunidad que menor incremento porcentual sufre, con un 22,9%, mientras que en las otras dos inversiones se encuentra entre las 8 que mayor crecimiento han tenido en sus inversiones (27,3% en el total y 29% en no universitarias).

En el resto de Comunidades se dan situaciones diversas, por ejemplo, Andalucía en Educación Secundaria-Formación Profesional se encuentra justo por encima del total nacional con 38,6% y en las otras dos inversiones pasa a estar por debajo, su posición con respecto a las 19 autonomías cambia en las enseñanzas (undécima en el total de enseñanzas; duodécima en no universitaria y séptima en ES-FP). Aragón en las dos primeras inversiones se sitúa por encima del total con 24,5% y 29%, pero en ES-FP pasa a estar por debajo, su posición oscila entre el octavo y décimo lugar con respecto a las 19 Comunidades y Ciudades Autónomas. Madrid en el total está en novena posición y en las otras dos en sexta, su porcentaje de incremento es mayor en ES-FP (38,6%). En Castilla-La Mancha es también en ES-FP en la que se da el mayor incremento porcentual, seguido del total de enseñanzas y no universitarias, aunque la mejor posición es la del total. En la Comunidad Valenciana sus porcentajes de incrementos varían entre 29,7% y el 33,7%, teniendo un mayor crecimiento en las no universitarias. Castilla y León en las tres inversiones está por debajo del total y es en ES-FP (29,8%) en la que mayor incremento presenta. Finalmente, País Vasco se encuentra entre las cuatro que menor crecimiento tienen en la inversión total y en no universitaria con porcentajes de 20,9% y 21,2%. Además, en las no universitarias es el quinto territorio que menos crece (25,4%).

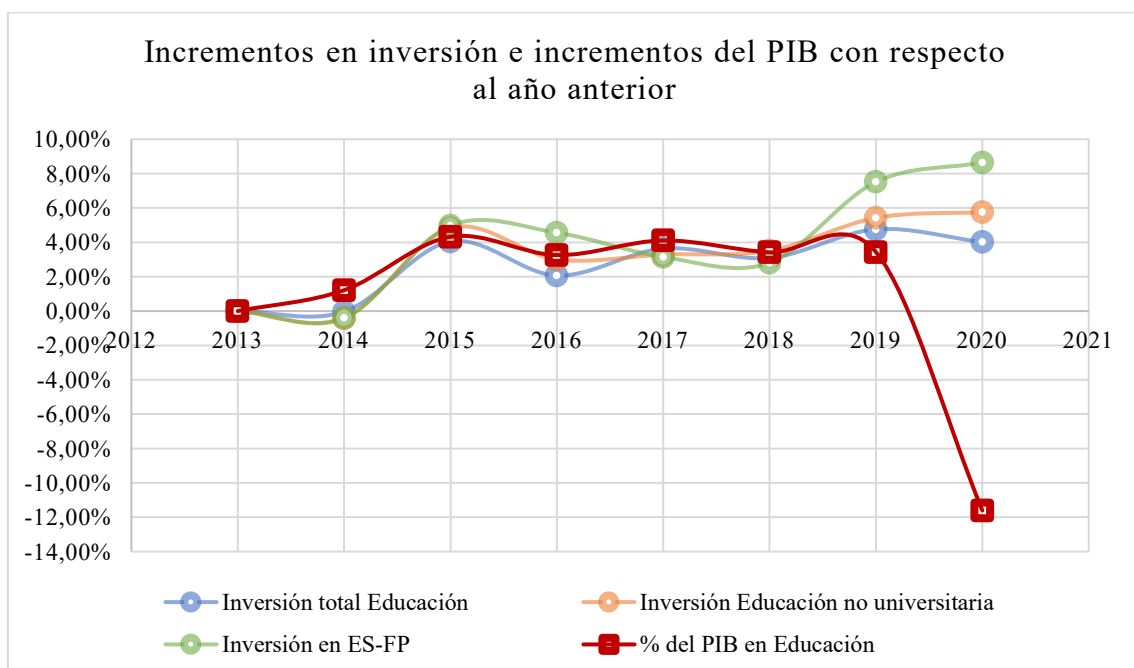
Por otro lado, se debe destacar la diferencia entre el incremento de la inversión y el valor absoluto (expresado en miles de euros), puesto que puede haber Comunidades o Ciudades Autónomas en las que con un incremento porcentual menor estén aumentando más sus cuantías en inversión que otras con porcentajes mayores, pero con cantidades menores.

Por ejemplo, Andalucía, Cataluña o Madrid, cuyas inversiones se sitúan entre los valores más altos, tendrán un mayor valor absoluto en la diferencia de inversión en el periodo, a pesar de no ser este incremento porcentual muy elevado en el conjunto de los años. Considerando ambos aspectos (porcentaje de crecimiento e inversión total expresada en miles de euros), se pueden dar cuatro casos: Comunidades y Ciudades Autónomas con baja inversión e incremento bajo (Asturias o Ceuta); Comunidades y Ciudades Autónomas con baja inversión e incremento alto (Baleares, Navarra o La Rioja); Comunidades y Ciudades Autónomas con alta inversión e incremento bajo (Andalucía o País Vasco); Comunidades y Ciudades Autónomas con alta inversión e incremento alto (Comunidad Valenciana o Cataluña).

3. Producto Interior Bruto. Comparativa con otros indicadores: inversión total en educación, educación no universitaria y Educación Secundaria-Formación Profesional.

El papel que tiene el Producto Interior Bruto sobre la inversión en educación es relevante. Por ello, en este elemento de comparación se yuxtapone y compara, en términos relativos, con la inversión en educación, profundizando en la evolución de ambos a lo largo del periodo estudiado. Para una primera aproximación, se parte de la *Figura 24* en la que se añade, junto a la variación porcentual en inversión, la variación porcentual del PIB con respecto al año anterior, tal y como aparece en la *Figura 135*.

Figura 135. Incrementos en inversión en educación e incrementos del PIB con respecto al año anterior



En esta figura se observa la desviación del año 2020 con respecto a las tendencias de años anteriores. Como se ha comentado, el PIB de 2020 decrece con respecto al 2019 y desvirtúa cualquier tipo de conclusión que se pudiese sacar si se estudia el periodo en su conjunto.

Obviando el dato de 2020, se perciben las mismas variaciones en los incrementos anuales del PIB y en los incrementos en inversión en las diferentes enseñanzas, es decir, a mayor incremento del PIB se observan mayores incrementos en las inversiones en educación. Destaca también el punto de 2019, en el que el aumento de la inversión en educación está por encima del incremento obtenido en el PIB, siendo la primera vez que en el conjunto de los años estudiados sucede. En este mismo año, según el análisis del porcentaje del PIB que se destina a la educación, la tendencia decreciente revertía como consecuencia de esta mayor inversión, tal y como se apreciaba en la *Figura 79*.

Dicho esto, es cierto que un crecimiento de un 3% anual en el PIB no es lo mismo que un incremento de un 3% anual en inversión en educación, la cantidad en euros en el PIB es mucho mayor que la cantidad de inversión en educación, por lo que el crecimiento no podría ser igual en ambos. Si se quisiera mantener el mismo porcentaje relativo de inversión con respecto al PIB anualmente, el incremento en inversión en educación debe ser mayor que el incremento existente en el PIB anual, como ocurre en el caso de 2019.

Si se disponen los datos de la figura anterior como en la *Tabla 21*, se puede apreciar que desde 2013 (año base) a 2018 hay incrementos muy parecidos o inferiores si se compara la inversión en educación total y el PIB. Esto deriva en que el peso de la inversión en educación sobre el PIB decrezca: con incrementos similares, pero con valores absolutos tan dispares, la relación entre ambos se distancia. Esto refuerza el hecho de que para llegar a un valor PIB/inversión en educación que esté al porcentaje que propone la LOMLOE (5% del PIB), la inversión en educación debe aumentar mucho más de lo que ha estado creciendo durante los últimos años.

Tabla 21. Incrementos anuales en inversión en educación, inversión en no universitaria y Educación Secundaria -FP y PIB

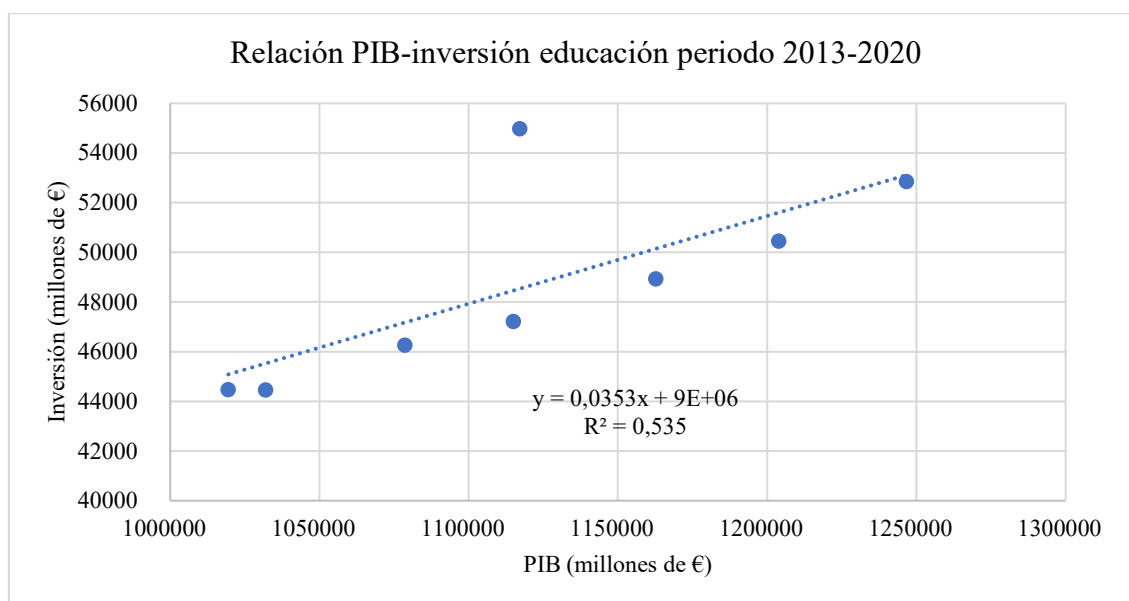
	Incremento en inversión total educación	Incremento en inversión educación no universitaria	Incremento en inversión en ES-FP	Incremento PIB
2013	-	-	-	-
2014	-0,03%	-0,43%	-0,39%	1,22%
2015	4,05%	4,83%	4,98%	4,32%
2016	2,07%	3,01%	4,56%	3,26%
2017	3,64%	3,29%	3,15%	4,11%
2018	3,10%	3,51%	2,80%	3,42%
2019	4,76%	5,42%	7,52%	3,43%
2020	4,02%	5,77%	8,64%	-11,61%

Las conclusiones podrían ser similares con respecto a los incrementos observados en educación no universitaria y en Educación Secundaria-FP, sin embargo, en algunos años, los incrementos de estas enseñanzas están por encima de los incrementos del PIB, tendencia a seguir para que exista proporcionalidad en ambos crecimientos.

4. Producto Interior Bruto e inversión en educación. Relación con la inversión real y teórica en educación.

Analizados los datos anteriores, cabe pensar que existe una relación, más o menos lineal, entre el PIB y la inversión educativa. Para ello, en la siguiente figura se representan el PIB y la inversión en educación y se realiza una regresión lineal¹⁹.

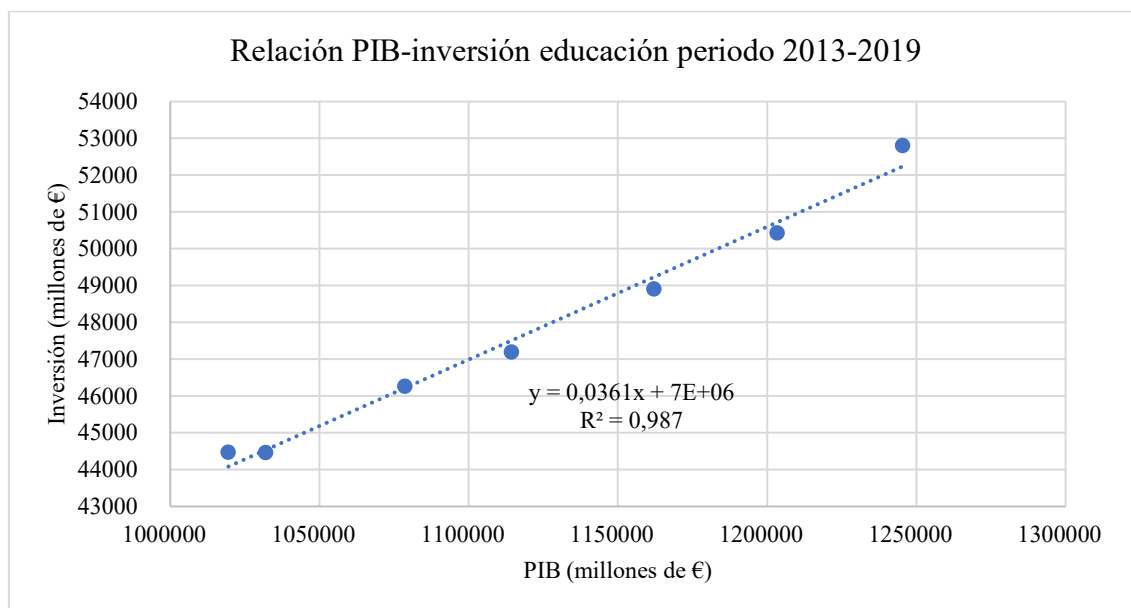
Figura 136. Relación Producto Interior Bruto - inversión en educación. Periodo 2013-2020



¹⁹ La regresión lineal ha sido calculada con valores en unidades de miles de euros, pero para facilitar su representación en las siguientes figuras se expresan en millones de euros.

Esta regresión lineal muestra una relación que se desvirtúa por un punto alejado de la tendencia y el valor de R^2 (0,535) confirma que no es un sistema válido. Este punto alejado corresponde al 2020 que, como anteriormente se ha indicado, no cumple ninguno de los supuestos planteados. Considerándolo una excepción, se realiza la misma regresión sin este valor en la *Figura 137*.

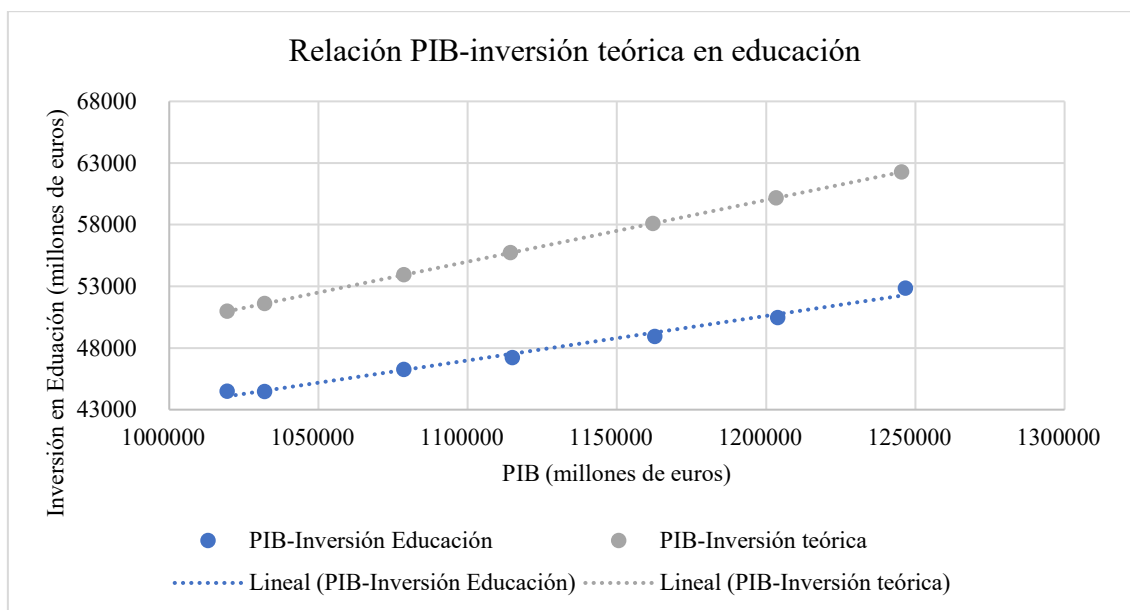
Figura 137. Relación Producto Interior Bruto - inversión en educación. Periodo 2013-2019



Efectivamente, se puede observar que ambas mantienen una proporcionalidad marcada por la ecuación que se muestra en la figura con un factor de regresión del 0,987, el cual indica una relación bastante aproximada. Esta proporcionalidad, en caso de mantenerse, permitiría prever cuál es el valor mínimo de aumento esperado por parte de la inversión en educación en función del incremento del PIB que se vaya a registrar. Sin embargo, no es posible predecirlo si el peso de la inversión sobre el PIB fluctúa.

Dado que lo previsto es invertir un 5% del PIB en educación (según LOMLOE), la recta anterior tendría de pendiente ese 5% y de coordenada en el origen 0, lo que da una ecuación teórica que se puede comparar con la real. Esto se representa en la *Figura 138*.

Figura 138. Relación Producto Interior Bruto e inversión teórica en educación



De mantenerse la relación de inversión en educación-PIB teórica, los incrementos de la inversión deberían ser mucho mayores a los actuales. Es más, según ambas tendencias se observa que a medida que aumenta el PIB, la diferencia entre ambos valores (inversión teórica vs. inversión real) se acentúa aún más, esto indica que se continúan distanciando en lugar de tender a converger. En el año 2020, la relación entre la inversión y el PIB se aproxima más a la teórica, pero esto es debido a una reducción en el PIB en lugar de a un incremento de la inversión en educación. Ante ello, no debe tomarse como ejemplo a seguir, a pesar de que se acerque al estado ideal teórico. En la *Tabla 22*, se concretan los datos representados en la gráfica anterior.

Tabla 22. Diferencia neta entre inversión teórica y real en educación. Valores en miles de euros

Año	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Relación inversión/PIB	5,00%	5,00%	5,00%	5,00%	5,00%	5,00%	5,00%	5,00%
PIB	1.019.466.971	1.032.011.465	1.078.652.407	1.114.978.520	1.162.750.080	1.203.925.435	1.246.737.493	1.117.085.719
Inversión teórica	50.973.349	51.600.573	53.932.620	55.748.926	58.137.504	60.196.272	62.336.875	55.854.286
Diferencia con la inversión real	6.014.855,1	6.811.275,7	7.334.836,4	8.139.343,2	8.720.625,6	9.511.010,9	9.225.857,4	670.251,4
Diferencia porcentual con la inversión real	11,80%	13,20%	13,60%	14,60%	15,00%	15,80%	14,80%	1,20%

Lo que se puede extraer de la tabla es que las diferencias de las inversiones reales distan con respecto a las teóricas y esta distancia va en aumento. En la diferencia porcentual con la inversión real se observa que año a año el porcentaje aumenta, desde un 11,80% hasta un máximo de un 15,80% en 2018. Esto supone, por ejemplo, en 2018 una diferencia de

inversión de 9.511.010,9 miles de euros. Al año siguiente, en 2019 se aprecia que esa diferencia se reduce y se refuerza el concepto de que, para mantener el indicador inversión en educación sobre el PIB en un valor constante e incluso aumentarlo, los crecimientos en inversiones en educación deben ser mayores que los del PIB nacional. En 2020, año en que la relación inversión total sobre el PIB se aproxima al objetivo, la diferencia es tan solo de 1,2% con respecto a la teórica. Sin embargo, en el caso hipotético de que el PIB no hubiese disminuido y se hubiese mantenido un crecimiento anual del 3%, se estaría describiendo una distancia mayor y la diferencia porcentual con la inversión real rondaría el 14% de años anteriores. De nuevo, cabe matizar que es necesario analizar este dato con cautela por la situación excepcional vivida en ese año.

En conclusión, para alcanzar el objetivo mínimo establecido en la LOMLOE, la tendencia de la inversión en educación debe cambiar y ajustarse mejor en referencia a la previsión de incrementos del PIB o bien doblar los esfuerzos en cuanto al propio incremento de la inversión hasta que ambos factores converjan. Finalmente, con la situación de 2020 en mente, cabe preguntarse si en los escenarios de un decrecimiento del PIB continuado o de unos incrementos menores debido a diversos factores, la inversión en educación vería también reducida su cifra o se mantendría al mismo ritmo hasta ajustarse, tal y como ha ido haciendo en el periodo. Sin duda, es un aspecto que merece ser estudiado en el futuro.

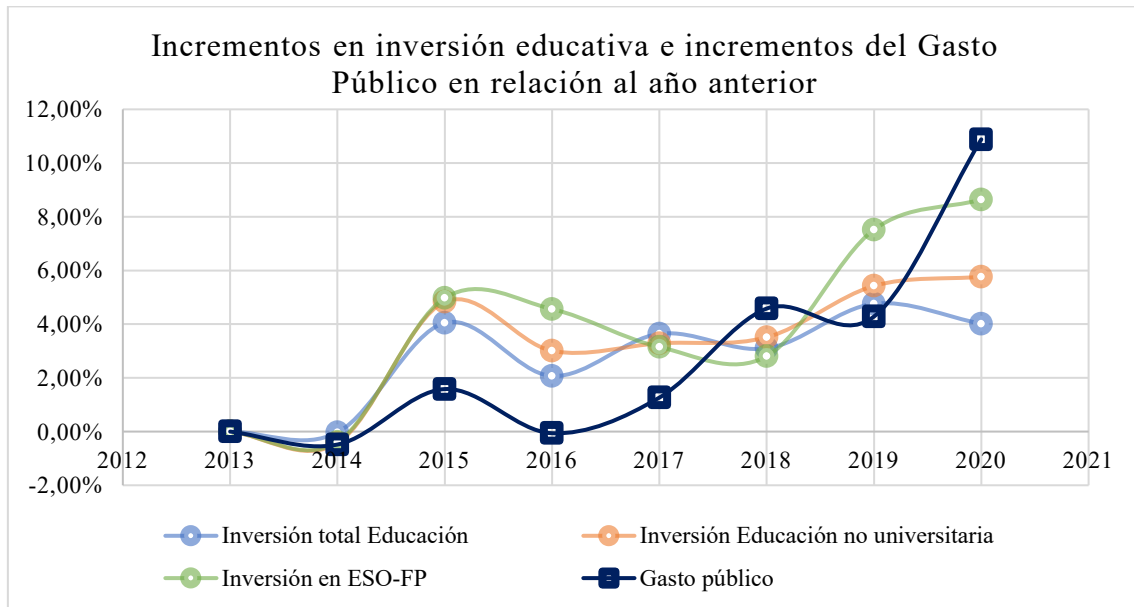
5. Gasto Público e inversión en educación. Comparativa entre los incrementos en inversión educativa y los incrementos del Gasto Público.

El Gasto Público y la inversión en educación también muestran cierta relación, pero en este caso, si se contrastan los datos de incrementos anuales entre ambos factores, no se observa una relación tan directa como en el PIB, aunque sí una ligera dependencia.

En la *Figura 139* se representan los incrementos anuales del Gasto Público y de las inversiones en educación (total, educación no universitaria y Educación Secundaria-Formación Profesional). En la misma se aprecia que los mínimos y máximos coinciden, pero no de una manera tan clara como en el caso anterior. También se observa el despunte de 2020 debido al incremento sustancial en el Gasto Público de ese año, casi un 11%, pero que no parece llevar de la mano a las inversiones en educación. Es normal que ambos factores tengan relación, dentro del Gasto Público está la inversión en educación. Sin embargo, el sumatorio de todos los elementos que se incluyen en el Gasto Público

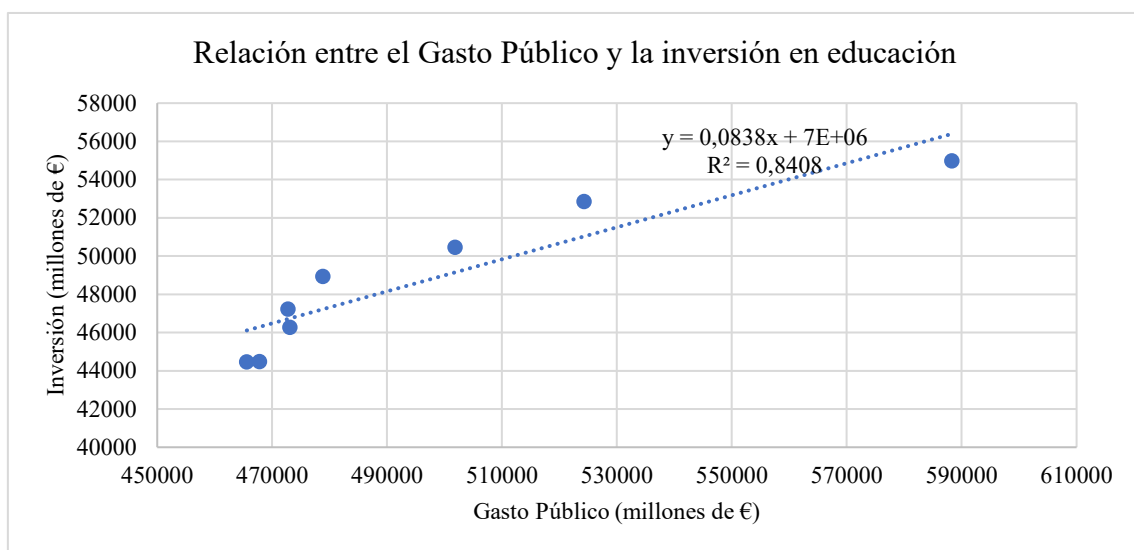
(sanidad, servicios públicos...), hacen que exista una amplia casuística como para obtener una relación proporcional.

Figura 139. Incrementos en inversión educativa e incrementos del Gasto Público en relación al año anterior



Representando los datos del Gasto Público y la inversión en educación de 2013 a 2020 (Figura 140), se observa cierta linealidad, pero no tan fuerte como en el caso del PIB (valor de regresión de 0,84²⁰). Visto esto, parece que la relación no está definida y, por ello, oscila a lo largo de los años revisados.

Figura 140. Relación entre el Gasto Público y la inversión en educación

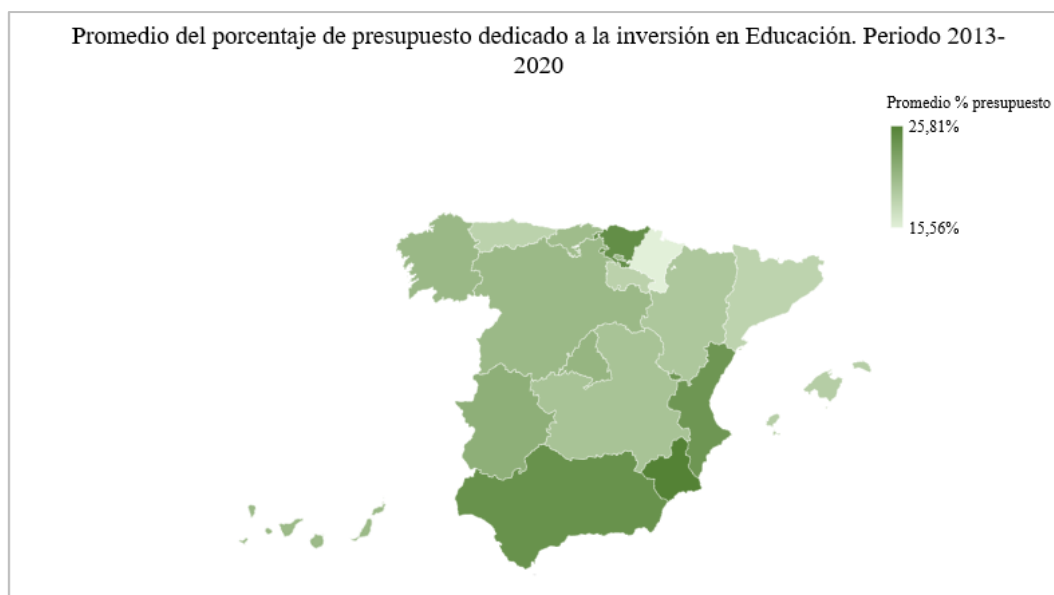


²⁰ La regresión lineal ha sido calculada con valores en unidades de miles de euros, pero para facilitar su representación en las siguientes figuras se expresan en millones de euros.

6. Presupuestos Generales de las Comunidades Autónomas y su inversión en educación. Comparativa, según promedios, entre la inversión en educación y el presupuesto dedicado a educación.

Establecer una comparativa entre los Presupuestos Generales de las Comunidades Autónomas y la inversión realizada en educación, permite contrastar cuáles son aquellas autonomías que dedican cuantías mayores o menores de su presupuesto a esta materia. Inicialmente, para ofrecer una comparativa general de las 17 CC. AA se calcula el promedio del presupuesto dedicado a educación en el periodo 2013-2020. Teniendo como base que el promedio global es de 21,43%, se pueden diferenciar dos tramos según la posición que ocupan las CC. AA con respecto a este valor. Entre las Comunidades que se encuentran por encima de tal valor están: Murcia (25,81%), País Vasco (24,71%), Andalucía (24,35%), C. Valenciana (23,93%) y Extremadura (21,64%). En el otro extremo, se sitúan Navarra (15,56%), Asturias, Baleares, Cataluña y La Rioja con valores del 18% y el resto de Comunidades rondando el 20-21%. En la *Figura 141* se encuentran representados estos valores.

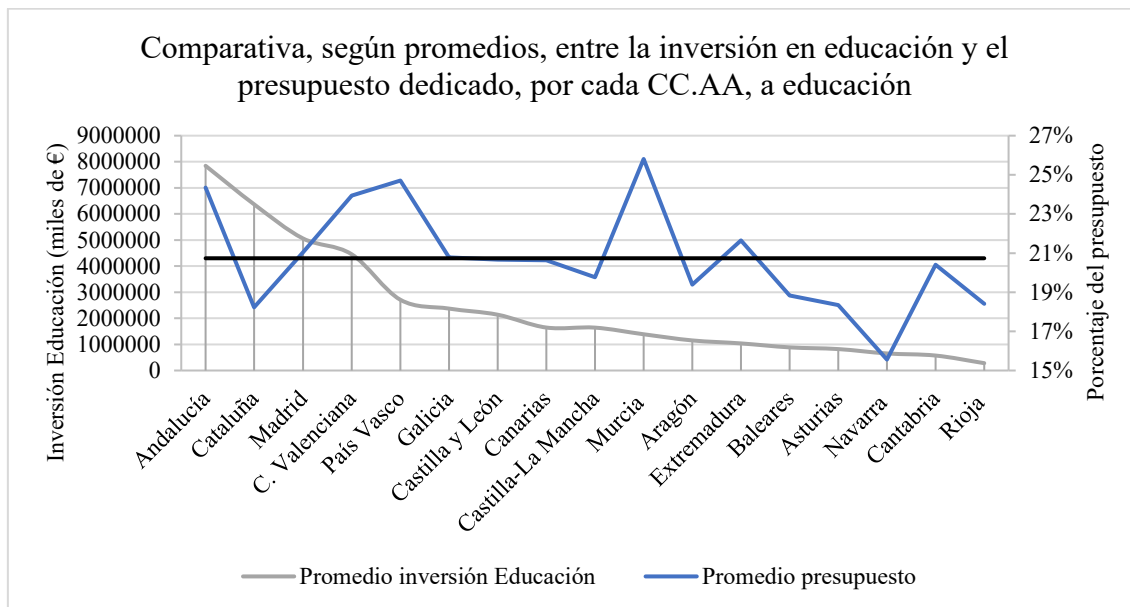
Figura 141. Promedio del porcentaje de presupuesto dedicado a la inversión en educación. Estudio comparativo entre Comunidades Autónomas. Periodo 2013-2020



A efectos de análisis, la comparativa entre el promedio de inversión en educación y el promedio de presupuesto que cada Comunidad Autónoma dedica a la inversión en educación, proporciona la posibilidad de examinar cuáles son los comportamientos a desarrollar por cada una de las autonomías. En la *Figura 142* se representan ambos

promedios (expresados en valores absolutos y relativos, según la naturaleza de los datos), de cada Comunidad Autónoma, ordenadas de mayor a menor inversión en educación.

Figura 142. Comparativa, según promedios, entre la inversión en educación y el presupuesto dedicado, por cada Comunidad Autónoma, a educación



De acuerdo a los valores de cada uno de los promedios y según el dato global anteriormente calculado (21,43%), los resultados que se obtienen de la combinación de ambos son los siguientes:

- Comunidades Autónomas que dedican un alto porcentaje de sus presupuestos a educación y tienen una alta inversión en educación. En esta situación están Andalucía, la Comunidad Valenciana y País Vasco.
- Comunidades Autónomas que dedican un bajo porcentaje de sus presupuestos a educación, pero tienen una alta inversión en educación. Cataluña y, en el límite, Madrid son las Comunidades que más destacan. Galicia y Castilla y León se podrían incluir también en este grupo, aunque estén levemente por debajo del promedio nacional.
- Comunidades Autónomas que dedican un alto porcentaje de su presupuesto a educación, pero tienen una baja inversión en educación. Murcia y Extremadura se encuentran en este grupo.
- Comunidades Autónomas que dedican un bajo porcentaje de su presupuesto a educación y tienen una baja inversión. De mayor a menor porcentaje del presupuesto dedicado están Cantabria, Baleares, La Rioja, Asturias y Navarra.

7. Inversión en educación según Presupuestos Generales de las Comunidades Autónomas y renta media por unidad de consumo. Distribución según Comunidades Autónomas.

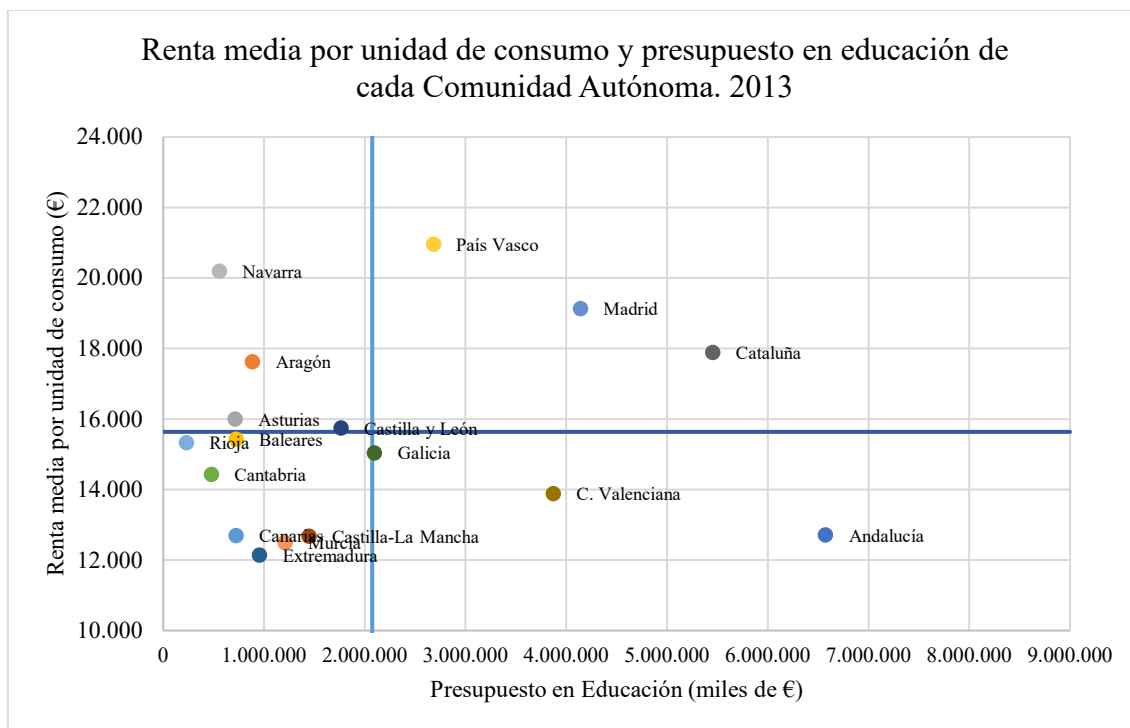
En este elemento de comparación se estudia la relación existente entre el presupuesto destinado a educación y la renta media por unidad de consumo en cada Comunidad Autónoma. A diferencia del análisis anteriormente efectuado, en el que se empleaban promedios, en este se toman los datos de inicio y fin del estudio, es decir, 2013 y 2019-2020. De nuevo, se analizan los dos últimos cursos a fin de esclarecer si existe alguna diferencia entre ellos que pueda alterar los resultados.

Asimismo, a efectos de yuxtaposición y comparación, resulta interesante tener como referente la renta media por unidad de consumo, en lugar de la analizada en el apartado descriptivo (renta media por persona), al ofrecer datos vinculados al ámbito familiar, tal y como se justifica en su definición:

La renta por unidad de consumo del hogar se calcula para tener en cuenta economías de escala en los hogares. Se obtiene dividiendo los ingresos totales del hogar entre el número de unidades de consumo del mismo, cuyo valor resulta al sumar los pesos de la denominada escala de la OCDE modificada que concede un peso de 1 a un adulto del hogar, un peso de 0.5 al resto de miembros mayores de 13 años y un peso de 0.3 a los menores de 14 años. Una vez calculado la renta por unidad de consumo del hogar se adjudica a cada uno de los miembros de este (INE (2023a, s.p)).

En las *Figura 143*, *Figura 144* y *Figura 145* se representa la distribución generada a raíz de la combinación de los datos de renta media por unidad de consumo y el presupuesto destinado a educación. La diferencia entre sectores está dada por el dato de renta media por unidad de consumo a nivel nacional y, en la parte de presupuestos en educación, por el promedio del año de estudio. Las categorías de clasificación son: renta alta-presupuesto bajo, renta baja-presupuesto bajo, renta alta-presupuesto bajo, renta baja-presupuesto alto.

Figura 143. Renta media por unidad de consumo y presupuesto en educación de cada Comunidad Autónoma. 2013



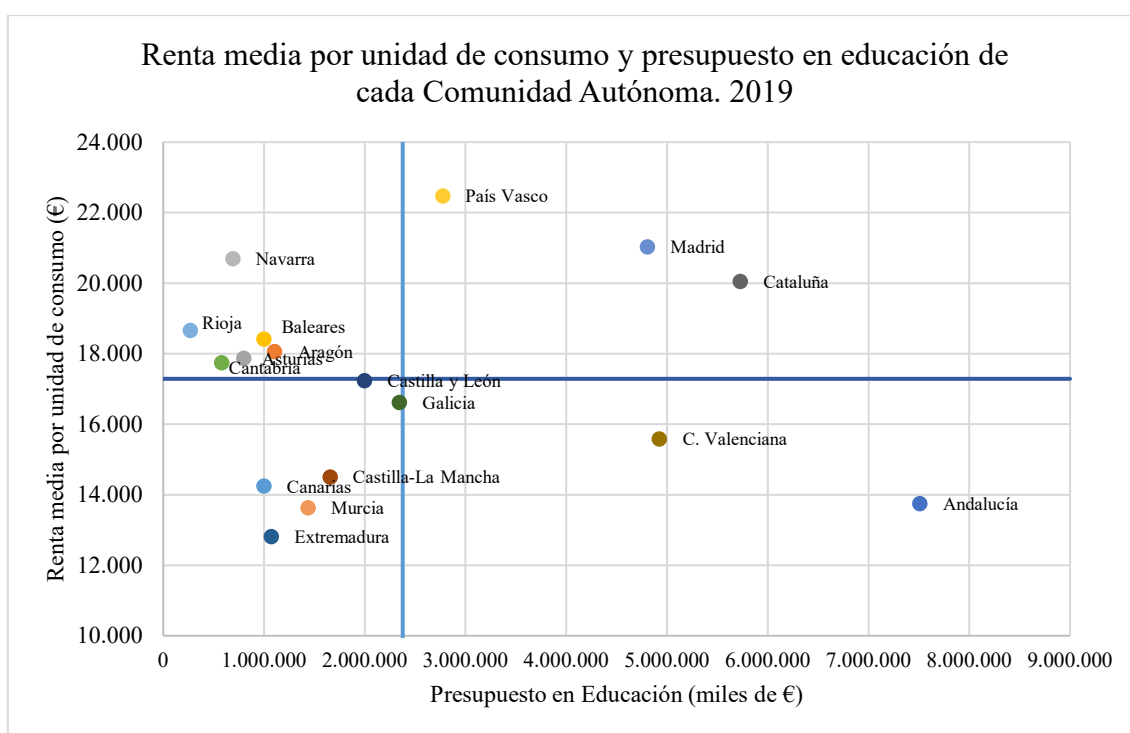
En 2013, la distribución de las Comunidades Autónomas en los diferentes sectores queda tal como sigue a continuación, teniendo presente que la división según la renta media total es de 15.635 € y la división entre presupuestos se hace en 2.074.183 miles de euros:

- Renta media por unidad de consumo alta y presupuesto en educación bajo. Navarra destaca con la mayor renta media, seguida de Aragón y Asturias y, a continuación, Castilla y León dedicando algo más de presupuesto y cercano a la división en renta media.
- Renta media por unidad de consumo baja y presupuesto en educación bajo. De mayor a menor renta, se tiene a Baleares, La Rioja (con el menor presupuesto), Cantabria, Canarias y Castilla-La Mancha, Murcia y, finalmente, Extremadura con la menor renta media por unidad de consumo, pero que supera en presupuesto a cuatro de las seis Comunidades que se encuentran en este sector.
- Renta media por unidad de consumo alta y presupuesto en educación alto. País Vasco, Madrid y Cataluña componen este grupo, muy distanciadas entre sí tanto por renta media como por presupuesto. Entre ellas se cumple la relación de a mayor renta media, menor presupuesto en educación.
- Renta media por unidad de consumo baja y presupuesto en educación alto. Galicia, con mayor renta media, se encuentra en el límite de la división establecida

entre el presupuesto alto-bajo. A continuación, la Comunidad Valenciana destina mayor presupuesto con una renta menor y, finalmente, Andalucía es la Comunidad que mayor presupuesto dedica y cuya renta media se sitúa al nivel de Castilla-La Mancha, Murcia o Extremadura.

Igualmente, trasladando el estudio a 2019, la renta media por unidad de consumo se desplaza a 18.116 € para el total nacional y el presupuesto medio en educación a 2.376.666 miles de euros.

Figura 144. Renta media por unidad de consumo y presupuesto en educación de cada Comunidad Autónoma. 2019



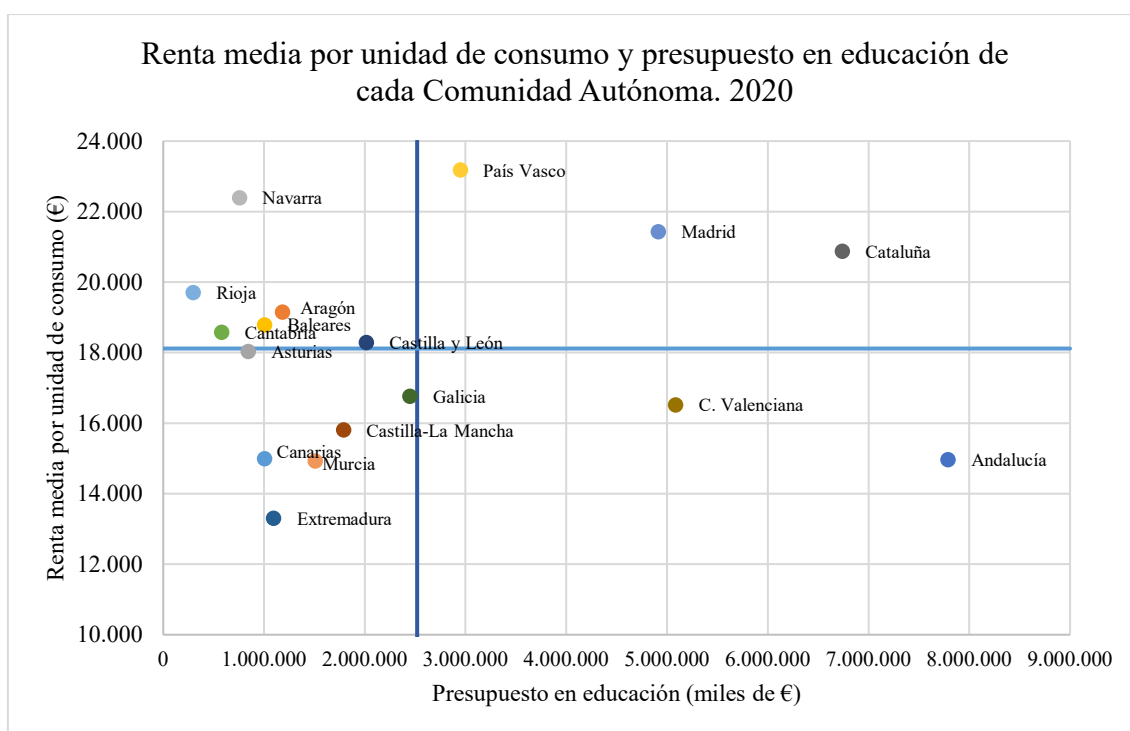
La primera impresión al comparar ambas gráficas es que todos los puntos parecen extenderse y distanciarse desde el sector inferior. También se observa que el punto de confluencia que separa los sectores está más centrado y hay una ligera redistribución. En concreto:

- Renta media por unidad de consumo alta y presupuesto en educación bajo. A este sector se incorpora La Rioja, que adelanta en renta media a Aragón. Junto a ellas están Navarra, Baleares, Asturias y Cantabria. Castilla y León, dedicando algo más de presupuesto, vuelve a quedarse en la división de la renta media según el valor total.

- Renta media por unidad de consumo baja y presupuesto en educación bajo. Dentro de este grupo, Galicia es la que tiene tanto una mayor renta media como presupuesto en educación, estando muy próxima a la línea de división del presupuesto alto. Castilla-La Mancha, Canarias, Murcia y Extremadura permanente en este sector de renta baja y presupuesto bajo.
- Renta media por unidad de consumo alta y presupuesto en educación alto. No existen variaciones con respecto a Comunidades Autónomas que se encuentran en este grupo: País Vasco, Madrid y Cataluña. Las tres aumentan tanto la renta como el presupuesto destinado a educación.
- Renta media por unidad de consumo baja y presupuesto en educación alto. En este grupo se mantienen la C. Valenciana y Andalucía, despuntando esta última con respecto al presupuesto, pero no tanto con en relación a la renta media.

Finalmente, el mismo análisis en 2020 proporciona una renta media por unidad de consumo de 18.116 € y un presupuesto medio de 2.520.046 miles de euros. Estos datos vuelven a generar una distribución de las Comunidades Autónomas, de acuerdo a su renta media por unidad de consumo y el presupuesto destinado a educación, tal y como se aprecia en la figura siguiente.

Figura 145. Renta media por unidad de consumo y presupuesto en educación de cada Comunidad Autónoma. 2020



Los resultados muestran leves diferencias en los sectores, tan solo Asturias está en el límite en renta media. La principal conclusión extraída es que hay cambios mínimos en los presupuestos en educación, pero modificaciones bastante sustanciales en la renta media por unidad de consumo. Navarra, La Rioja, País Vasco, C. Valenciana, Andalucía y Canarias son los ejemplos de esta tendencia: han aumentado la renta media, pero el presupuesto prácticamente se mantiene. Tan solo Cataluña no sigue esta pauta y aumenta su presupuesto considerablemente. Tal y como se ha estado observando en otros parámetros e indicadores, 2020 no sigue fielmente las tendencias o valores esperados.

Finalmente, en base al análisis realizado, se puede concluir que las Comunidades Autónomas presentan escasa variabilidad a lo largo del tiempo y que, en términos generales, el aumento de la renta media por unidad de consumo no conduce a un mayor presupuesto en educación, aunque se observe un crecimiento continuado en ambos aspectos durante este periodo.

8. Gasto en educación por unidad de consumo y renta media por unidad de consumo. Comparativa entre ambas.

Hasta ahora se han analizado los presupuestos de las Comunidades Autónomas, relacionándolos con la inversión y con la renta media por unidad de consumo. A continuación, se analiza cómo ha evolucionado la inversión de las familias en educación, a fin de revisar las posibles tendencias seguidas. En este análisis, hay que tener en cuenta las diferencias existentes entre las Comunidades Autónomas. Con el fin de evitar resultados o conclusiones desacertadas en la comparativa entre Comunidades, se procede a crear una base de cálculo que sea común y que minimice las diferencias. Para ello, se calcula un indicador que relacione el gasto medio por unidad de consumo y la renta media por unidad de consumo, este es: $\text{gasto medio} / 100 \text{ € de renta media}$. Es decir, el valor que se proporciona es el de euros gastados por unidad de consumo por cada 100 € de renta media por unidad de consumo. En la *Tabla 23*, se facilitan los datos de tal indicador junto con una gráfica de la evolución, ordenados en base a 2013 de menor a mayor gasto.

Tabla 23. Evolución del indicador de euros gastados por cada 100 € de renta media para cada Comunidad Autónoma en el periodo 2013-2020²¹

	Indicador € gastados / 100 € renta media								Evolución del indicador
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	
Asturias	0,88	1,04	1,11	0,86	0,80	0,96	1,07	0,87	
Rioja	0,95	1,19	1,01	1,04	1,16	1,33	1,38	0,93	
Castilla y León	1,01	1,28	1,11	0,99	1,03	0,96	1,30	1,14	
Galicia	1,01	1,07	1,18	0,99	1,13	1,13	0,96	0,90	
Castilla - La Mancha	1,04	0,97	1,05	1,03	0,88	0,97	1,17	0,93	
Extremadura	1,07	1,02	1,02	0,99	1,12	1,31	1,14	0,93	
Andalucía	1,07	1,05	1,32	1,16	1,28	1,34	1,25	1,00	
Cantabria	1,08	1,19	1,14	1,00	1,18	1,09	1,09	0,96	
Canarias	1,17	1,50	1,37	1,09	1,10	1,00	1,17	1,15	
Murcia	1,25	1,68	1,12	1,03	1,14	1,29	1,67	1,05	
Aragón	1,27	1,50	1,24	1,46	1,42	1,36	1,48	1,45	
Baleares	1,31	1,28	1,23	1,43	1,29	1,37	0,88	0,84	
C. Valenciana	1,46	1,52	1,68	1,70	1,82	1,78	1,75	1,51	
Total Nacional	1,46	1,52	1,57	1,50	1,51	1,62	1,66	1,44	
País Vasco	1,60	1,59	1,74	1,54	1,56	1,59	1,68	1,48	
Cataluña	1,73	1,87	1,84	1,78	1,75	2,03	2,10	1,70	
Navarra	1,77	1,94	1,56	1,69	1,60	1,39	1,56	1,60	
Madrid	2,16	2,01	2,17	2,17	2,04	2,36	2,33	2,23	

En primer lugar, se puede ver que la horquilla de gasto por unidad de consumo oscila desde los 0,80 € hasta los 2,36 € de máxima por cada 100 euros de renta media. Las Comunidades Autónomas que menos invierten en 2013 son Asturias, La Rioja, Castilla y León y Galicia, mientras que las que más inversión realizan son País Vasco, Cataluña, Navarra y Madrid (orden creciente). Esta situación cambia en 2020, pasando a ser Baleares la Comunidad que menos invierte (0,84 €/100€), seguida de Asturias (0,87€), Galicia (0,90€) y La Rioja, Castilla-La Mancha y Extremadura (0,93€/100€). En este mismo año, las Comunidades que más invierten son C. Valenciana (1,51 €/100€), Navarra (1,60€), Cataluña (1,7€) y Madrid (2,23 €/100€).

A continuación, se analizan en términos generales las Comunidades Autónomas. Madrid, que es la Comunidad que mayor gasto medio por unidad de consumo presenta, es también la que presenta valores más altos en el indicador calculado. Seguidamente, manteniendo esta misma relación, se encuentran Cataluña, Navarra, País Vasco y C. Valenciana. Baleares al inicio de la serie tenía un gasto bastante alto, pero con la caída del gasto medio en los años 2019-2020 y la disminución en su renta media, pasa a ser la que menor relación entre factores presenta. Extremadura, Castilla-La Mancha y Andalucía eran las tres Comunidades que menor gasto medio en educación por unidad de consumo tenían,

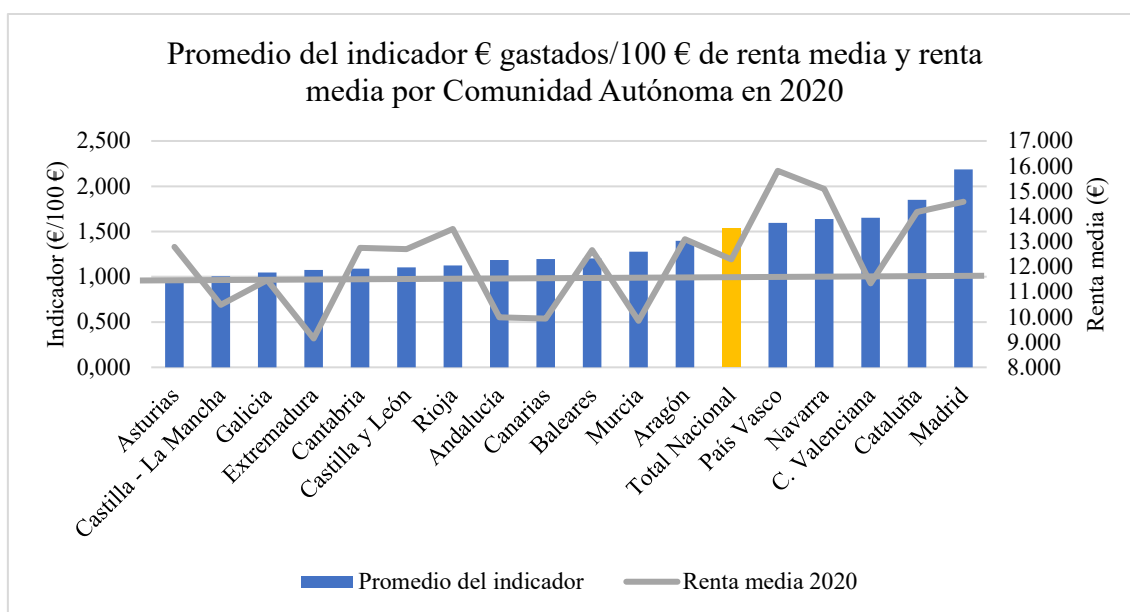
²¹ En la gráfica se han marcado los valores a través de colores: desde el verde para los más bajos, pasando por el amarillo, hasta el rojo para los valores más altos.

en cambio en relación con su renta media por unidad de consumo, se encuentran en valores medio-bajos, sin llegar a representar los mínimos anteriores, lo que implica que destinan más recursos en relación a su renta. En la parte inferior del indicador están La Rioja y Asturias, puntos destacables puesto que la renta media en ambas se sitúa en valores altos, especialmente en La Rioja, quinta Comunidad en orden de renta media. Esto implica que, al contrario que en Andalucía y Extremadura, los recursos destinados a educación son menores en relación a la renta media por unidad de consumo.

En cuanto a los años, 2019 es el que proporciona en promedio el mayor gasto en educación por unidad de consumo por cada 100 € de renta. Por el contrario, es 2020 el de menor promedio.

Por otro lado, con el objetivo de profundizar más en estos valores, se realiza la comparación del promedio del indicador anteriormente calculado (2013-2020), con la renta media por unidad de consumo en 2020 según las diferentes Comunidades Autónomas. En la *Figura 146* se representa esta relación.

Figura 146. Promedio del indicador de € gastados/100 € de renta media y renta media por Comunidad Autónoma en 2020



Esta distribución permite crear cuatro grupos distintos: indicador alto – renta alta, indicador alto – renta baja, indicador bajo – renta alta, indicador bajo – renta baja. De nuevo, el punto de referencia para efectuar las distinciones es el total nacional. Los resultados son:

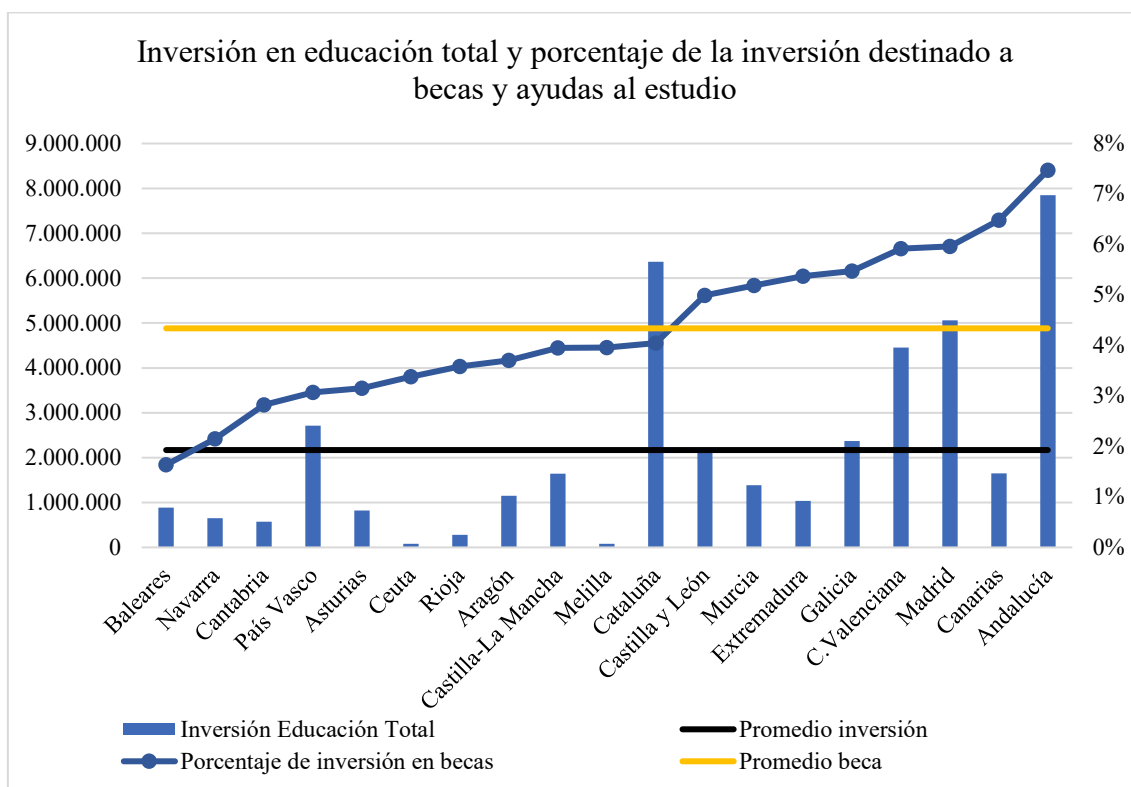
- Indicador Gasto/100 € renta alto-renta media alta: País Vasco, Navarra, Cataluña y Madrid se encuentran en este grupo.
- Indicador Gasto/100 € renta alto-renta media baja: la Comunidad Valenciana es la única que se incluye dentro de este grupo.
- Indicador Gasto/100 € renta bajo-renta media alta: La Rioja, Aragón, Cantabria, Asturias, Castilla y León y Baleares (según orden de renta).
- Indicador Gasto/100 € renta bajo-renta media baja: Galicia, Castilla-La Mancha, Andalucía, Canarias, Murcia y Extremadura (según orden de renta).

9. Inversión en educación y relación con las becas y ayudas al estudio.

A fin de establecer una comparación entre Comunidades Autónomas en función de las becas y ayudas al estudio, es necesario extraer un indicador en términos relativos que permita hacerlo. Para la realización de tal cometido, en primer lugar se hará un promedio de la inversión de cada Comunidad Autónoma, así como un promedio del valor de las becas y ayudas del periodo de estudio. Con ambos valores, se extrae qué porcentaje de la inversión corresponde a becas y se tendrá la base de comparación entre Comunidades Autónomas.

Una vez realizados los cálculos, en la *Figura 147* se representa en el eje izquierdo el valor de la inversión total en educación, mientras que en el eje derecho está el porcentaje de la inversión que se destina a becas, ordenados los territorios de menor a mayor porcentaje destinado a becas y ayudas al estudio. Asimismo, para hacer las divisiones entre las Comunidades Autónomas, se representa el promedio de inversión total y el promedio del porcentaje destinado a becas.

Figura 147. Inversión en educación total y porcentaje de la inversión destinado a becas y ayudas al estudio



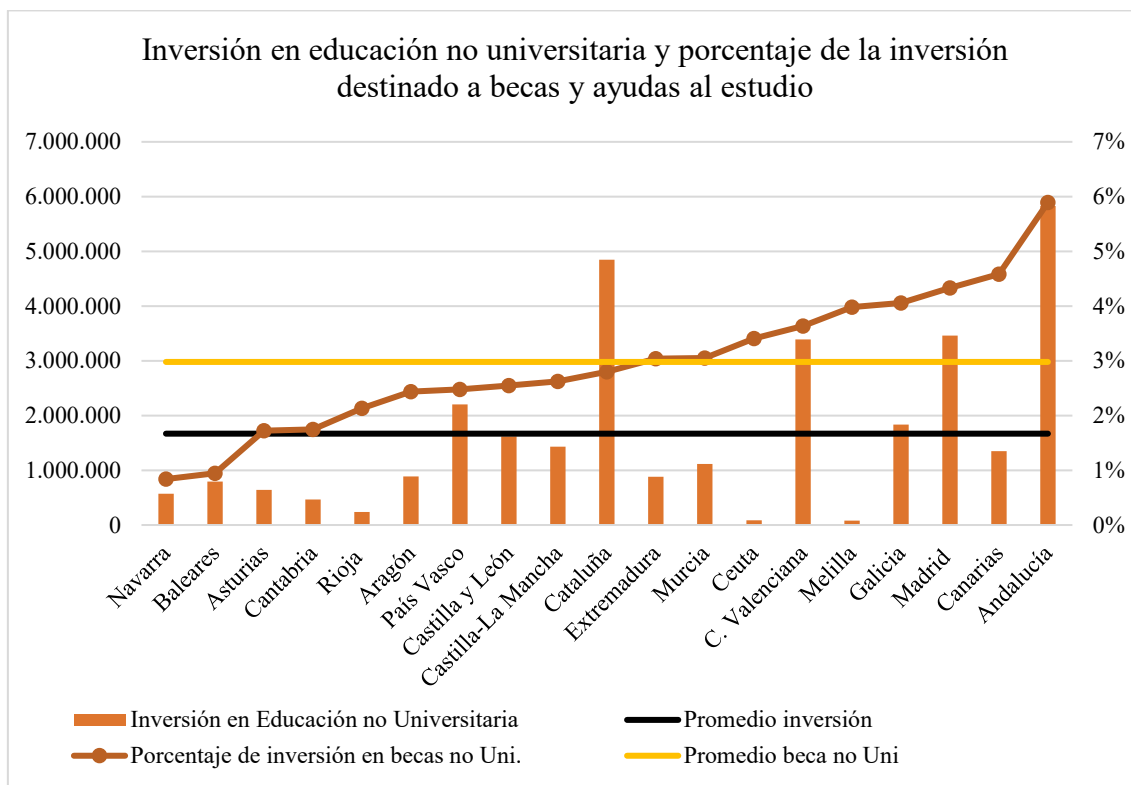
De nuevo, de la figura se pueden hacer cuatro grandes grupos, dependiendo de dónde se sitúen los valores en referencia a los promedios de becas e inversión:

- Baja inversión-Bajo porcentaje dedicado a becas y ayudas al estudio: Ceuta, Melilla, La Rioja, Cantabria, Navarra, Asturias, Baleares, Aragón y Castilla-La Mancha.
- Baja inversión-Alto porcentaje dedicado a becas y ayudas al estudio: Extremadura, Murcia, Canarias y Castilla y León.
- Alta inversión-Bajo porcentaje dedicado a becas y ayudas al estudio: Cataluña y País Vasco.
- Alta inversión-Alto porcentaje dedicado a becas y ayudas al estudio: Galicia, Comunidad Valenciana, Madrid y Andalucía.

Dado que son términos relativos, no tienen por qué ser las Comunidades que más inversión tienen las que destinan más porcentaje a becas, aunque lo hagan en términos absolutos. Por lo que se puede destacar que aquellas Comunidades que hacen un mayor esfuerzo son las que se encuentran en el grupo de baja inversión-alto porcentaje en becas.

Por otro lado, del mismo modo que se ha establecido la división en inversión total, se realizan los cálculos y se representan las inversiones en educación no universitaria y su relación con las becas en la *Figura 148*.

Figura 148. Inversión en educación no universitaria y porcentaje de la inversión destinado a becas y ayudas al estudio



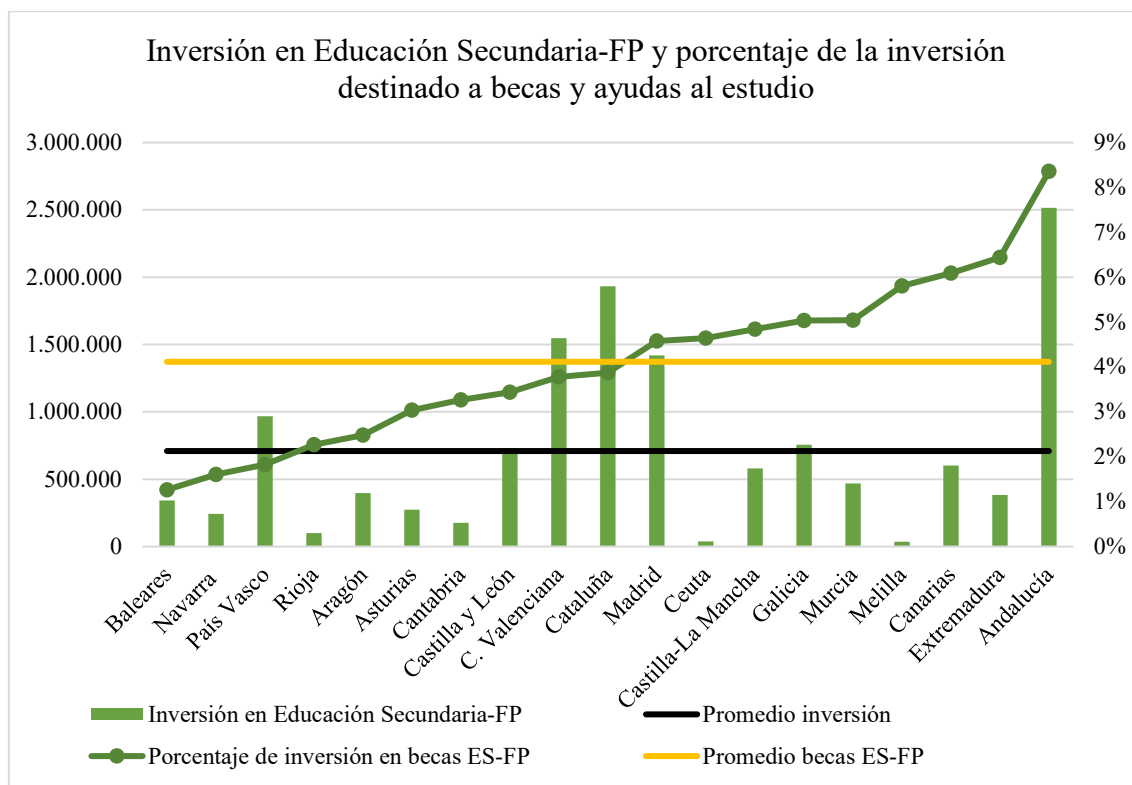
En este caso, los grupos son:

- Baja inversión- Bajo porcentaje dedicado a becas y ayudas al estudio: La Rioja, Cantabria, Asturias, Navarra, Baleares, Aragón, Castilla La-Mancha y Castilla y León.
- Baja inversión- Alto porcentaje dedicado a becas y ayudas al estudio: Ceuta, Melilla, Extremadura, Murcia y Canarias.
- Alta inversión-Bajo porcentaje dedicado a becas y ayudas al estudio: Cataluña y País Vasco.
- Alta inversión-Alto porcentaje dedicado a becas y ayudas al estudio: Galicia, Comunidad Valenciana, Madrid y Andalucía.

Como se observa, varias autonomías cambian de grupo (Ej. Castilla y León, Ceuta y Melilla), pero el resto se mantiene en la situación anteriormente comentada.

Finalmente, el mismo ejercicio realizado para Educación Secundaria y Formación Profesional genera los datos registrados en la *Figura 149*.

Figura 149. Inversión en Educación Secundaria-Formación Profesional y porcentaje de la inversión destinado a becas y ayudas al estudio



De nuevo, agrupando tales datos, los resultados son:

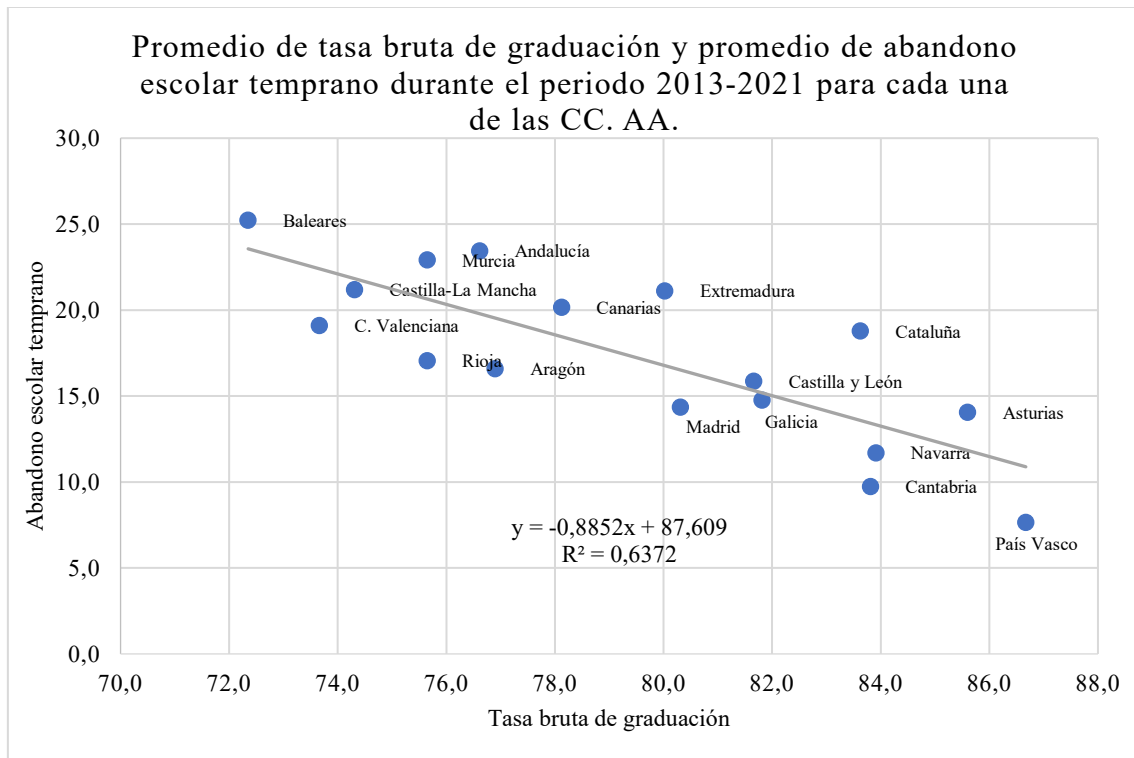
- Baja inversión-Bajo porcentaje dedicado a becas y ayudas al estudio: La Rioja, Cantabria, Navarra, Asturias, Baleares, Aragón y Castilla y León.
- Baja inversión-Alto porcentaje dedicado a becas y ayudas al estudio: Ceuta, Melilla, Extremadura, Murcia, Canarias y Castilla-La Mancha.
- Alta inversión-Bajo porcentaje dedicado a becas y ayudas al estudio: Cataluña, Comunidad Valenciana y País Vasco.
- Alta inversión-Alto porcentaje dedicado a becas y ayudas al estudio: Galicia, Madrid y Andalucía.

Ahora son Castilla-La Mancha y la Comunidad Valenciana las que cambian de grupo, manteniéndose el resto en la misma situación. Esto implica que existe una ligera proporcionalidad en cuanto a lo que estas Comunidades Autónomas dedican a las diferentes etapas educativas.

10. Tasa bruta de graduación en Educación Secundaria Obligatoria y abandono escolar temprano de la educación-formación.

En este elemento de comparación se estudia la posible relación entre las tasas brutas de graduación en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el abandono escolar temprano de la educación-formación. Inicialmente, cabría pensar que ambos indicadores deben estar relacionados: a mayor tasa de graduación, menor abandono. Sin embargo, es preciso analizarlo para concluir si existe relación y cómo de directa es la dependencia de uno sobre el otro. En la *Figura 150* se representa la distribución de las Comunidades Autónomas según su tasa bruta de graduación en ESO y el abandono escolar temprano, ambos valores son datos promedio del periodo estudiado (2013-2021).

Figura 150. Promedio de tasa bruta de graduación y promedio de abandono escolar temprano durante el periodo 2013-2021 para cada una de las CC. AA



Efectivamente, en la figura se observa una distribución dispersa, pero que sigue una tendencia clara: aquellas Comunidades con mayor tasa bruta de graduación en ESO, presentan un menor abandono escolar temprano. En la figura también se representa la regresión lineal de los datos que se han obtenido, en este caso, proporcionando un valor de R^2 de 0,6372. Este dato confirma la dispersión, pero es lo suficientemente alto de acuerdo a la naturaleza de los datos como para poder validar la linealidad representada y establecer una segregación entre Comunidades Autónomas. Las Comunidades

Autónomas que se encuentran por encima de la línea de regresión son territorios que, para una tasa bruta de graduación dada, presentan un abandono escolar temprano alto. En este rango se encuentran Baleares, Murcia, Andalucía, Canarias, Extremadura, Castilla y León, Cataluña y Asturias. Todas ellas muestran un abandono escolar por encima de lo previsto. En el otro lado de la regresión, están las Comunidades con un abandono escolar menor en relación a lo esperado según su tasa bruta de graduación en ESO. En este grupo están la C. Valenciana, Castilla-La Mancha, La Rioja, Aragón, Madrid, Galicia, Navarra, Cantabria y País Vasco. Un ejemplo de la división que se ha comentado se encuentra entre Cataluña, Navarra y Cantabria, las tres tienen una tasa bruta de graduación similar (próxima al 84%), sin embargo, presentan tasas de abandono diferentes: 18,8%; 11,7% y 9,7%, respectivamente.

Por otro lado, hay que resaltar que ambos indicadores están vinculados a franjas de edades diferentes, es decir, el abandono escolar temprano mide el porcentaje de personas entre 18 y 24 años, mientras que la tasa de finalización en ESO estaría más próxima a la edad de 16 años. Esto implica que puede haber alumnado que no continúa sus estudios, pero pueden ser jóvenes que hayan acabado la Educación Secundaria Obligatoria, esto no tiene que implicar que haya un menor abandono posterior en cuanto a datos se refiere. Sin embargo, es cierto que el hecho de que haya un mayor número de graduados en ESO, puede interferir en que un mayor número de jóvenes continúen sus estudios en etapas posteriores.

Finalmente, Ceuta y Melilla se han considerado fuera de los análisis conjuntos puesto que los datos aislados que muestran desvirtúan los análisis anteriores. Ambas, con una tasa bruta de 61,7% y 61,3% estarían alejadas de la dispersión actual, aunque para estos valores de tasa bruta presentan porcentajes de abandono escolar temprano de la educación-formación relativamente bajos (24,3% y 24%) con respecto a lo calculado en la regresión.

11. Tasa bruta de graduación en Educación Secundaria Obligatoria y abandono escolar temprano de la educación-formación. Comparativa según datos de inversión en educación, presupuesto destinado a educación, renta media por unidad de consumo, gasto medio en educación por unidad de consumo y porcentaje de inversión ES-FP destinado a becas.

En los indicadores y elementos comparativos anteriormente analizados se han podido clasificar las Comunidades y Ciudades Autónomas de acuerdo a sus datos de inversión, presupuesto destinado a educación, rentas medias, gastos por unidad de consumo e inversión en becas y ayudas al estudio. Dichos grupos, pueden converger en una tabla resumen en la que se puedan establecer yuxtaposiciones y comparativas. El objetivo que se pretende es relacionar estos puntos de análisis con la tasa bruta de graduación en ESO y con el abandono escolar temprano.

De la relación lineal anteriormente vista, se ha obtenido una dispersión que únicamente permitiría comparar Comunidades Autónomas dentro de determinados rangos similares de tasa de graduación o de abandono escolar temprano, siendo difícil sopesar a qué darle mayor valor. Para evitar esa incertidumbre, se calcula un indicador que relaciona la tasa de graduación y el abandono escolar temprano dividiendo el primero entre el segundo, ya que interesa destacar a aquellas Comunidades con una tasa de graduación alta (relación directa) y un abandono bajo (relación inversa). Esto permite establecer una clasificación entre Comunidades Autónomas que se contrasta con el resto de factores comentados. En la *Tabla 24*, se muestran los datos de cada uno de los indicadores y elementos según Comunidades Autónomas.

Tabla 24. Comparación de Comunidades Autónomas según Tasa de graduación/
Abandono escolar y grupos

	Tasa de graduación en ESO promedio	Abandono escolar temprano promedio	Tasa de graduación / Abandono escolar temprano	Inversión en educación	Porcentaje del Presupuesto destinado a educación	Renta media por unidad de consumo	Indicador gasto en educación por unidad de consumo	Porcentaje de la inversión ES-FP destinado a becas
País Vasco	86,7	7,7	11,3	Alta	Alto	Alta	Alto	Bajo
Cantabria	83,8	9,7	8,6	Baja	Bajo	Alta	Bajo	Bajo
Navarra	83,9	11,7	7,2	Baja	Bajo	Alta	Alto	Bajo
Asturias	85,6	14,1	6,1	Baja	Bajo	Baja	Bajo	Bajo
Madrid	80,3	14,3	5,6	Alta	Bajo	Alta	Alto	Alto
Galicia	81,8	14,8	5,5	Alta	Bajo	Baja	Bajo	Alto
Castilla y León	81,7	15,9	5,1	Alta	Bajo	Alta	Bajo	Bajo
Aragón	76,9	16,6	4,6	Baja	Bajo	Alta	Bajo	Bajo
Cataluña	83,6	18,8	4,5	Alta	Bajo	Alta	Alto	Bajo
Rioja	75,7	17,1	4,4	Baja	Bajo	Alta	Bajo	Bajo
Canarias	78,1	20,2	3,9	Alta	Bajo	Baja	Bajo	Alto
C Valenciana	73,7	19,1	3,9	Alta	Alto	Baja	Alto	Alto
Extremadura	80,0	21,1	3,8	Baja	Alto	Baja	Bajo	Alto
Castilla-La Mancha	74,3	21,2	3,5	Alta	Bajo	Baja	Bajo	Bajo
Murcia	75,7	22,9	3,3	Baja	Alto	Baja	Bajo	Alto
Andalucía	76,6	23,4	3,3	Alta	Alto	Baja	Bajo	Alto
Baleares	72,4	25,2	2,9	Baja	Bajo	Alta	Bajo	Bajo

Como se ha comentado, la tabla clasifica las Comunidades Autónomas relacionando la tasa de graduación en ESO y el abandono escolar temprano, utilizando para el cálculo los valores promedios del periodo de estudio. Así, País Vasco encabeza la lista al tener los mayores valores de tasa de graduación y los menores de abandono escolar temprano.

En cuanto a los puntos de análisis, los resultados son:

- Inversión en educación. La diferenciación entre alta y baja inversión no parece ser determinante en los resultados (mayor tasa de graduación y un menor abandono temprano).
- Porcentaje del presupuesto destinado a educación. País Vasco, que lidera la lista, es la única Comunidad Autónoma que dedica un presupuesto alto y se encuentra en la parte alta de la tabla. Las restantes cuatro Comunidades clasificadas con presupuesto alto, se encuentran entre las de menores resultados.
- Renta media por unidad de consumo. Solo Baleares, clasificada con una renta alta, tiene un resultado bajo, el resto de Comunidades se encuentran en la parte

superior. Asturias y Galicia con rentas clasificadas como bajas, aparecen como excepciones a esta regla.

- Indicador gasto en educación por unidad de consumo. País Vasco, Navarra y Madrid clasificadas con gasto alto, son tres de las cinco Comunidades con mejores resultados. Solo la Comunidad Valenciana se clasifica con un gasto alto y obtiene resultados bajos (tasa bruta de graduación alta y abandono escolar bajo).
- Porcentaje de la inversión en Educación Secundaria-Formación Profesional destinado a becas y ayudas al estudio. La mayoría de Comunidades que dedican un mayor porcentaje de inversión en becas en Educación Secundaria-FP con respecto a la inversión en la etapa, presentan resultados bajos en cuanto al indicador de graduación-abandono, a excepción de Madrid y Galicia.

Analizada la tabla, se ha podido visualizar qué características pueden ser indicativas de una mayor tasa de graduación y un menor abandono temprano de la educación-formación, observando si la renta o el gasto en educación por unidad de consumo pueden ser dependientes y que la inversión por territorio no parece influir.

12. Tasa bruta de graduación en Educación Secundaria Obligatoria y abandono escolar temprano de la educación-formación. Relaciones con inversión en Educación Secundaria-FP, becas en Educación Secundaria-FP, renta media por unidad de consumo y gasto en educación por unidad de consumo.

Partiendo del análisis realizado anteriormente y de las dependencias que parecen existir, se realiza una comparativa con datos de los mismos indicadores para poder esclarecer si existe relación lineal entre ellos en el conjunto de las Comunidades Autónomas. Para el cálculo de relaciones, se utilizan datos promedios de cada indicador a fin de minimizar las fluctuaciones que hayan podido ocurrir durante el periodo de estudio. En concreto, se analizan:

- Inversión en Educación Secundaria-FP promedio del periodo 2013-2020. Junto con los valores absolutos, se calcula un valor relativo en relación al porcentaje de inversión que ocupa cada territorio sobre el total nacional.
- Becas y ayudas al estudio en Educación Secundaria-FP promedio del periodo comprendido desde el curso 2013-2014 hasta el 2020-2021. De nuevo, se presentan valores absolutos y se calculan valores relativos en función de la inversión de cada Comunidad. Es decir, para poder comparar entre Comunidades

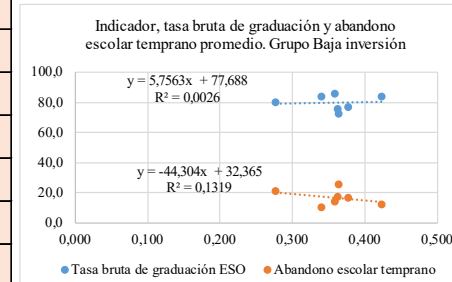
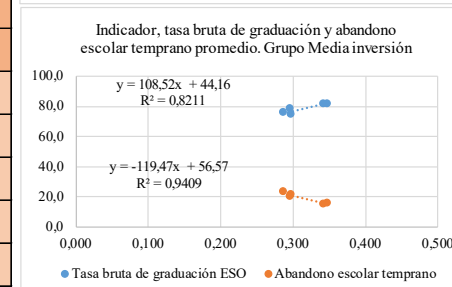
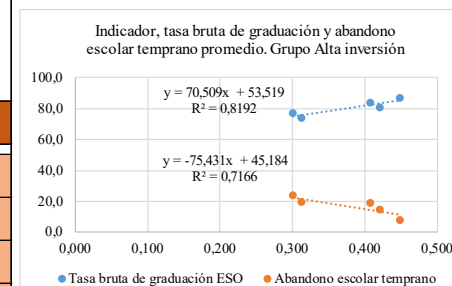
Autónomas, se calcula el porcentaje de becas que dedica cada una de ellas sobre el total de la inversión realizada en Educación Secundaria-FP.

- Renta media por unidad de consumo promedio del periodo 2013-2020. Se presenta el valor absoluto y la relación entre la renta media por unidad de consumo de cada territorio con respecto al valor promedio total nacional.
- Gasto medio en educación por unidad de consumo promedio del periodo 2013-2020. Junto con el valor absoluto, se presenta un indicador relativo de gasto en función de la renta vista anteriormente para cada Comunidad Autónoma.
- Tasa bruta de graduación en ESO promedio. Calculada como tal, promedio del periodo comprendido entre los cursos 2013-2014 y 2020-2021.
- Abandono escolar temprano promedio. Obtenida igual que la anterior, promedio del periodo 2013-2021.

En la *Figura 151* se representan estos valores y el indicador calculado como base de comparación. Este indicador es el resultado del promedio entre el porcentaje de becas sobre la inversión dedicada en cada Comunidad, la renta media por unidad de consumo y el porcentaje de gasto en educación por unidad de consumo sobre la renta para cada Comunidad Autónoma. En cuanto a inversión en Educación Secundaria-FP, se hacen tres grupos que clasifican a las Comunidades en inversión alta, media o baja en función de la cuantía dedicada. Una vez obtenidos los datos, se representan las relaciones del indicador comparativo para los tres grupos de inversión, por un lado, con la tasa bruta de graduación en ESO promedio y por otro, frente al abandono escolar temprano promedio. En cada uno de ellos, se elabora una regresión lineal que define la relación entre datos.

Figura 151. Inversión en ES-FP, Becas ES-FP, renta media, gasto medio en educación, tasa bruta de graduación en ESO y abandono escolar temprano.

	Inversión en Educación Secundaria-FP		Becas en Educación Secundaria - FP		Renta media por unidad de consumo		Gasto medio en educación por unidad de consumo		Indicador Comparativo	Tasa bruta de graduación ESO	Abandono escolar temprano
	Total	% sobre el total	Total	% Sobre inversión de CC.AA	Total	% sobre total nacional	Total	% sobre renta			
TOTAL	13.728.132		639.588,2		16.378		251,43			79,0	18,6
Andalucía	2.515.833	18,33%	210.232,3	8,36%	13.206	80,63%	156,29	1,18%	0,301	76,6	23,4
Cataluña	1.931.870	14,07%	74.767,5	3,87%	19.090	116,56%	353,78	1,85%	0,408	83,6	18,8
C. Valenciana	1.547.974	11,28%	58.522,1	3,78%	14.466	88,33%	239,16	1,65%	0,313	73,7	19,1
Madrid	1.419.540	10,34%	64.972,5	4,58%	19.580	119,55%	428,56	2,19%	0,421	80,3	14,3
País Vasco	966.681	7,04%	17.656,8	1,83%	21.481	131,16%	342,73	1,60%	0,449	86,7	7,7
Galicia	756.020	5,51%	38.077,5	5,04%	15.861	96,85%	165,95	1,05%	0,343	81,8	14,8
Castilla y León	697.782	5,08%	23.969,1	3,44%	16.354	99,86%	180,31	1,10%	0,348	81,7	15,9
Canarias	601.499	4,38%	36.641,2	6,09%	13.383	81,71%	159,45	1,19%	0,297	78,1	20,2
Castilla-La Mancha	581.407	4,24%	28.167,4	4,84%	13.693	83,61%	137,64	1,01%	0,298	74,3	21,2
Murcia	468.198	3,41%	23.613,3	5,04%	13.094	79,95%	166,65	1,27%	0,288	75,7	22,9
Aragón	397.353	2,89%	9.855,5	2,48%	17.930	109,48%	250,44	1,40%	0,378	76,9	16,6
Extremadura	382.438	2,79%	24.636,9	6,44%	12.397	75,69%	133,09	1,07%	0,277	80,0	21,1
Baleares	342.594	2,50%	4.334,9	1,27%	17.502	106,87%	209,80	1,20%	0,364	72,4	25,2
Asturias	273.594	1,99%	8.312,1	3,04%	17.032	104,00%	161,11	0,95%	0,360	85,6	14,1
Navarra	243.649	1,77%	3.903,6	1,60%	20.295	123,92%	332,13	1,64%	0,424	83,9	11,7
Cantabria	175.293	1,28%	5.721,2	3,26%	16.016	97,79%	174,00	1,09%	0,340	83,8	9,7
Rioja	101.117	0,74%	2.292,4	2,27%	17.286	105,55%	194,66	1,13%	0,363	75,7	17,1

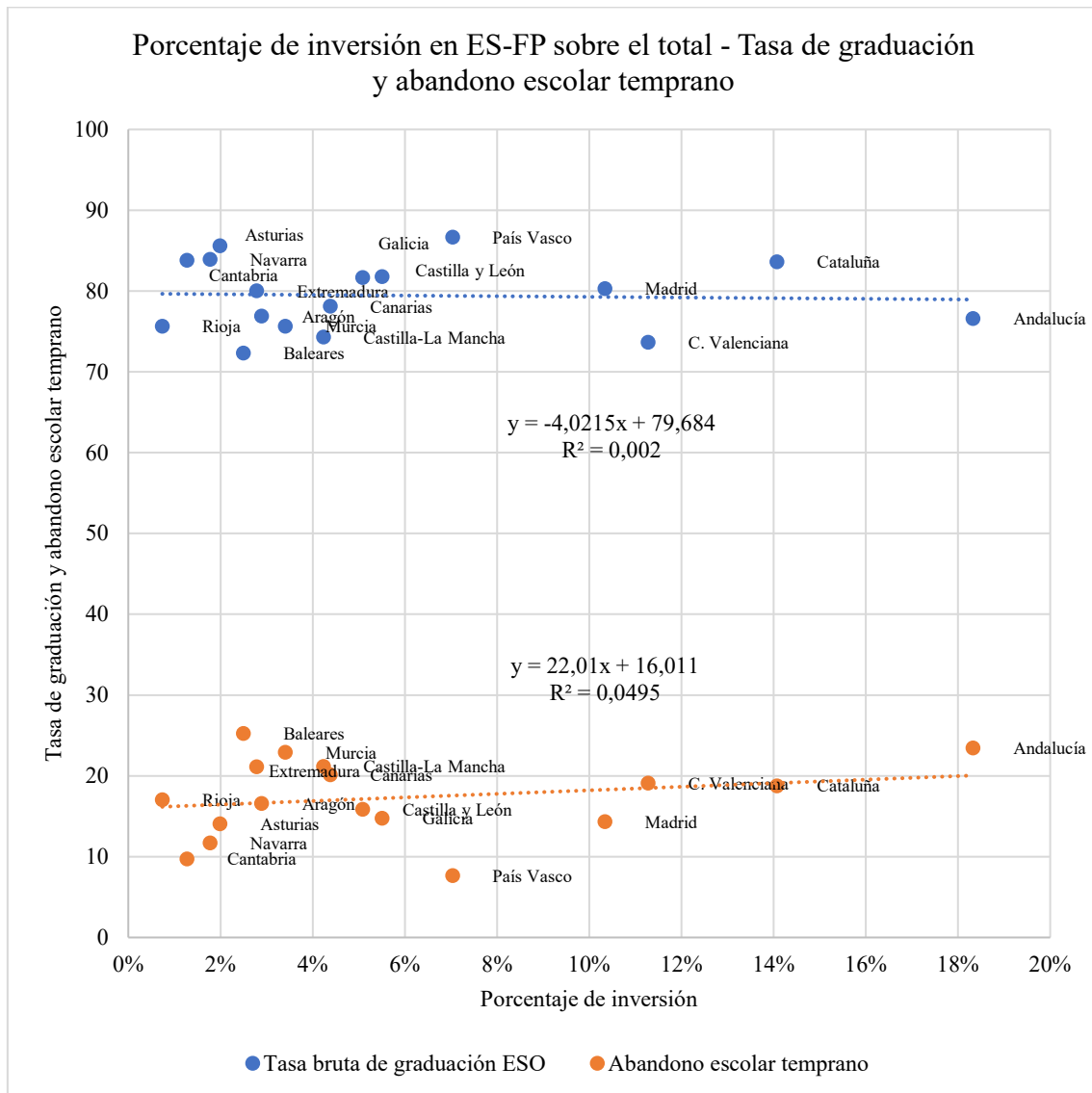


A grandes rasgos, los tres conjuntos de datos representados en las figuras presentan las mismas tendencias: relación directa entre el indicador y la tasa bruta de graduación (a mayor indicador, mayor tasa de graduación) y relación inversa entre el indicador y el abandono escolar temprano (a mayor indicador, menor abandono escolar temprano).

El primer grupo, definido como de alta inversión, engloba a Andalucía, Cataluña, Comunidad Valenciana, Madrid y País Vasco. En él se observa linealidad tanto para la tasa de graduación como para el abandono escolar temprano y, además, poca dispersión al hacer la regresión lineal con valores de R^2 de 0,82 y 0,72, respectivamente, lo que es indicativo de una relación fuerte entre variables. El segundo grupo, definido como media inversión y formado por Galicia, Castilla y León, Canarias, Castilla-La Mancha y Murcia, presenta la misma linealidad incluso con una dispersión menor (valores de R^2 de 0,82 para la tasa de graduación y de 0,94 para el abandono escolar temprano). El grupo definido como baja inversión que comprende a Aragón, Extremadura, Baleares, Asturias, Navarra, Cantabria y La Rioja, al contrario que los anteriores, no muestra una clara tendencia en cuanto a la relación del indicador con la tasa de graduación y solo una ligera pendiente en el abandono escolar, por lo que es síntoma de que en este grupo debe haber otros factores que influyan en tales resultados académicos.

Dado que el indicador muestra la dependencia entre factores, tiene sentido analizarlos por separado y confirmar lo estudiado. En primer lugar, en la *Figura 152* se representa el porcentaje de la inversión en Educación Secundaria-FP sobre el total, junto con la tasa de graduación en ESO y el abandono escolar temprano.

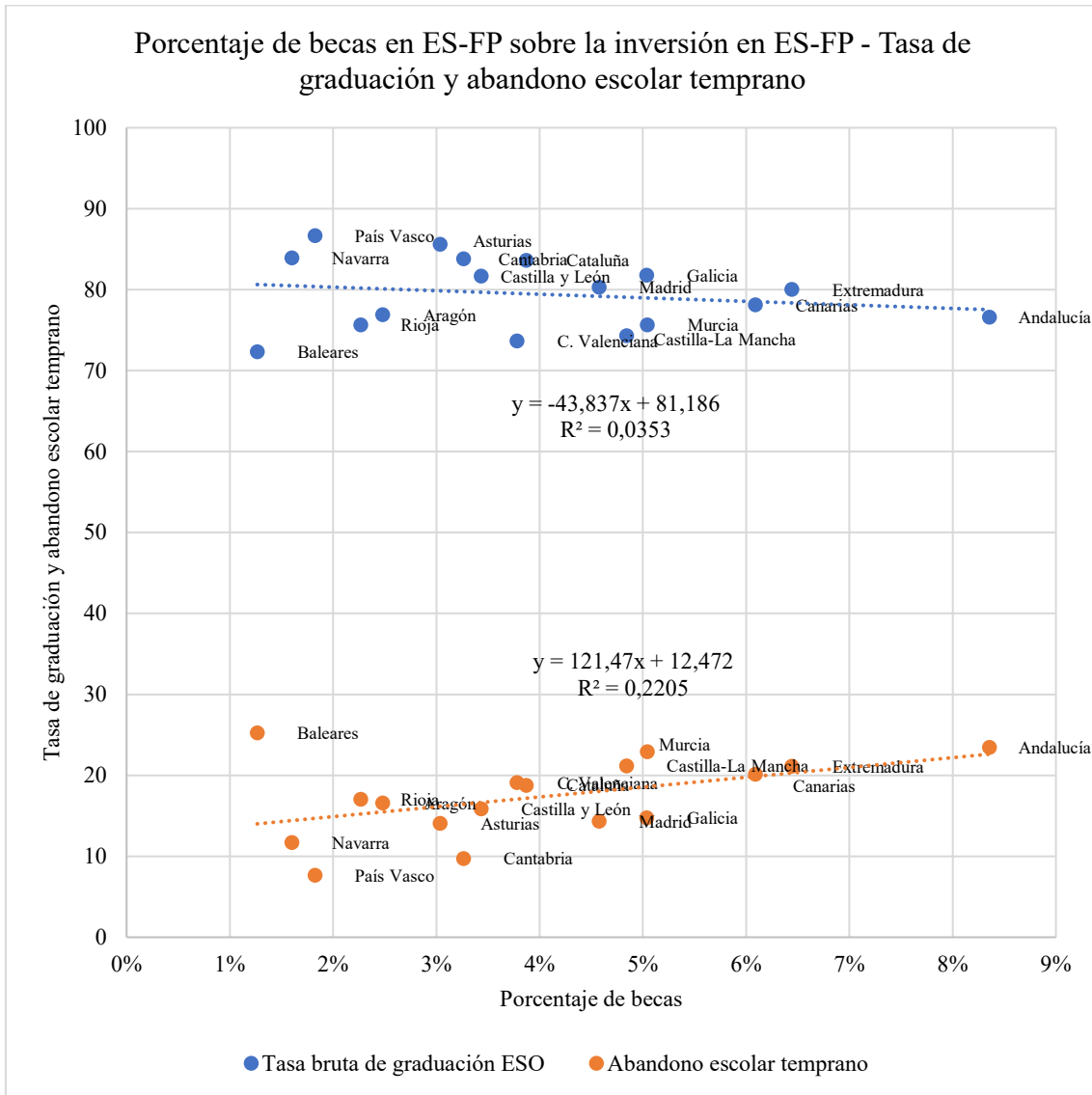
Figura 152. Porcentaje de inversión en ES-FP sobre el total - Tasa de graduación y abandono escolar temprano



Las rectas de regresión lineal muestran que no hay tendencia destacable y que la dispersión es muy alta, por lo se puede concluir que la inversión como tal no está relacionada con los resultados académicos (tasa bruta de graduación en ESO y abandono escolar temprano).

En segundo lugar, en la *Figura 153* se representa el porcentaje de becas en Educación Secundaria-FP con respecto a la inversión realizada en cada Comunidad Autónoma, junto con la tasa de graduación y el abandono escolar temprano.

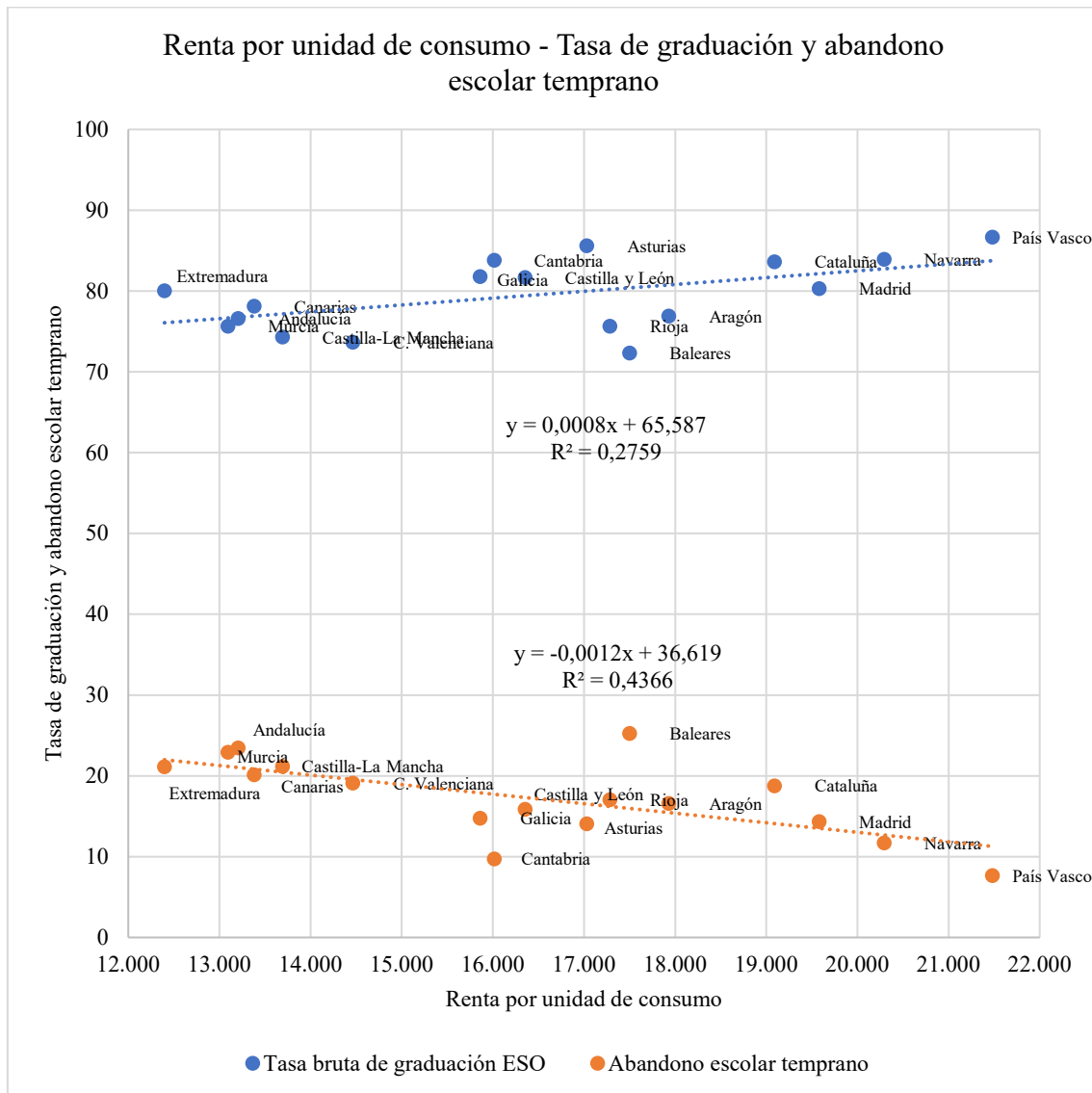
Figura 153. Porcentaje de becas en ES-FP sobre la inversión en ES-FP - Tasa de graduación y abandono escolar temprano



En este caso, la tendencia que se percibe es la contraria a la que se podría pensar: aquellas Comunidades Autónomas que tienen un mayor porcentaje de la inversión dedicado a becas en ES-FP, son las que obtienen menores tasas de graduación y mayor abandono escolar temprano. Como se puede observar, incluso con dispersión alta, la tendencia para la tasa de graduación es a decrecer y para el abandono escolar temprano a aumentar cuando aumenta el porcentaje de becas y ayudas al estudio.

En tercer lugar, en la Figura 154 se representan la renta por unidad de consumo para cada Comunidad Autónoma y los resultados académicos.

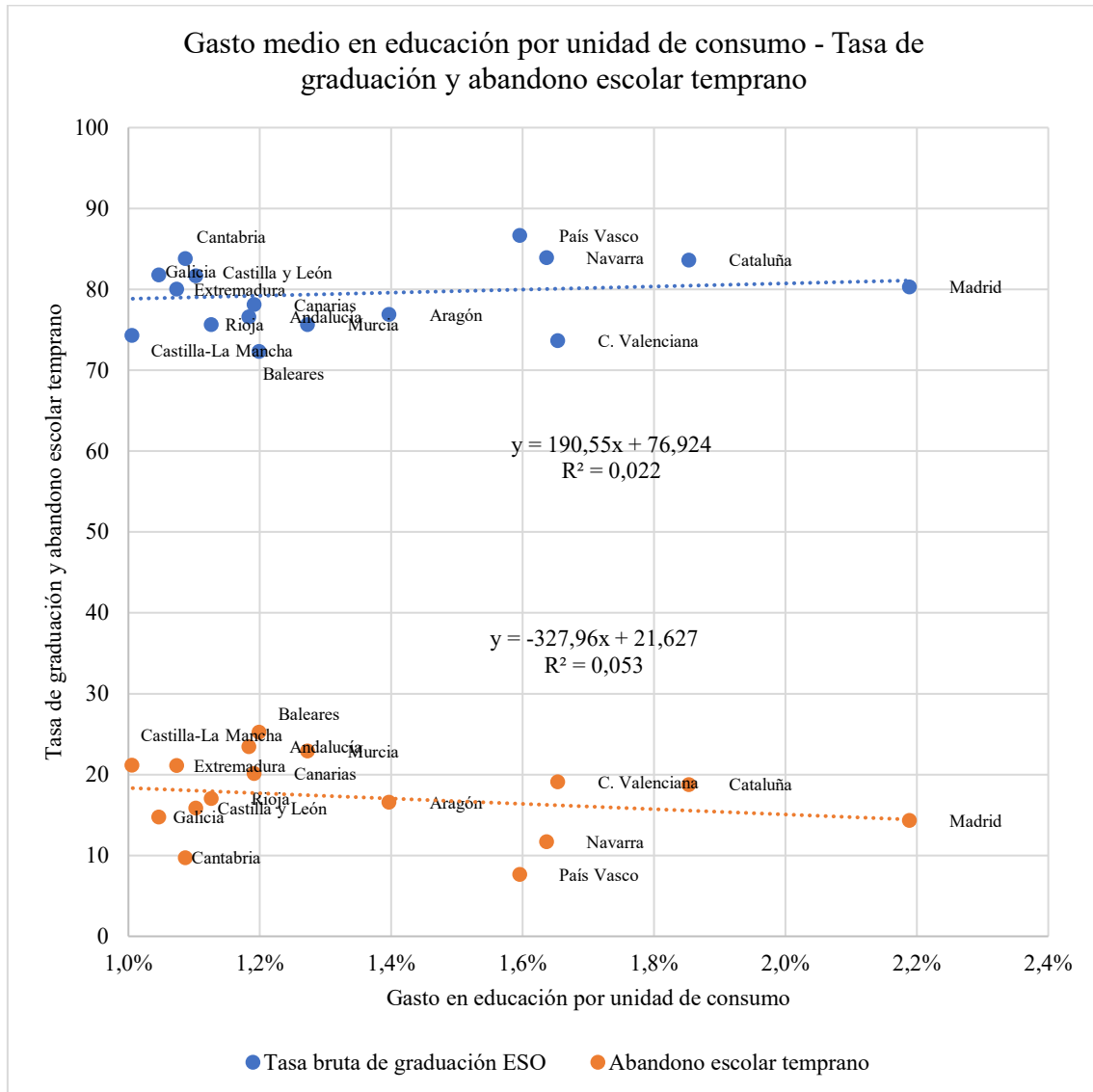
Figura 154. Renta por unidad de consumo - Tasa de graduación y abandono escolar temprano



En la figura se observa dependencia de los resultados académicos con la renta por unidad de consumo: las Comunidades con mayor renta por unidad de consumo presentan mejores resultados académicos, es decir, superior tasa de graduación e inferiores niveles de abandono escolar. Es más, la dispersión, aunque existe, no es demasiado elevada y se aprecia que son pocas las Comunidades que se desvían de las rectas de regresión representadas.

Finalmente, en cuarto lugar se muestran el gasto medio en educación por unidad de consumo, la tasa de graduación y el abandono escolar temprano.

Figura 155. Gasto medio en educación por unidad de consumo - Tasa de graduación y abandono escolar temprano



A pesar de no se observarse la misma dependencia que en el caso anterior, se visualiza que las tendencias siguen el mismo patrón: aumenta el gasto en educación por unidad de consumo y aumenta la tasa de graduación, disminuyendo el abandono escolar. Por otro lado, la dispersión que marca la regresión es bastante alta como para poder concluir que el gasto medio en educación por unidad de consumo y los resultados académicos son dependientes entre sí, especialmente en aquellas que tienen un gasto por unidad de consumo más bajo con respecto a la renta por unidad de consumo.

9. Fase de conclusiones, limitaciones y prospectiva del estudio comparativo.

En el siguiente epígrafe se incluyen las conclusiones, limitaciones y prospectiva del estudio comparativo realizado en este capítulo de la tesis. Las mismas se desarrollan tanto en español como en portugués.

Fase de conclusiones, limitaciones y prospectiva del estudio comparativo.

Realizadas las distintas fases marcadas por la metodología propia de la Educación Comparada, se afronta la recta final del desarrollo de la investigación en la que se presentan las conclusiones, limitaciones y prospectiva del estudio comparativo.

En primer lugar, se exponen las conclusiones que arroja el estudio según las diferentes dimensiones. En la primera, la inversión en educación tanto en el total de enseñanzas como en no universitarias y Educación Secundaria-Formación Profesional ha aumentado a lo largo del periodo estudiado, llegando a alcanzar cifras de 54.978.887 miles de euros para el total, 39.854.345 miles de euros en no universitaria y 16.483.924 miles de euros en Educación Secundaria-Formación Profesional. El crecimiento mantiene una tendencia lineal y en los dos últimos años la inversión supera lo esperado. En cuanto al porcentaje de Educación Secundaria- Formación Profesional con respecto a la inversión total, en los últimos tres años vivió un crecimiento importante, pudiendo concluir que se tiende a invertir más en estas enseñanzas (el incremento en 2020 con respecto al año anterior fue de un 8,6%). Las Comunidades Autónomas que tienen mayor inversión total según el periodo estudiado son Andalucía, Cataluña, Madrid y la Comunidad Valenciana, respectivamente. Por el contrario, las cuatro Comunidades Autónomas que realizan menor inversión son La Rioja, Cantabria, Navarra, Baleares (hasta 2014) y Asturias (a partir de 2015), además de las dos Ciudades Autónomas. La distribución de la inversión total en educación es diferente para el conjunto de autonomías. Los cuatro territorios que mayor inversión presentan suponen en 2020 el 49,9% del total de la inversión educativa, existiendo una distribución desigual. Por otro lado, se ha medido la distribución del porcentaje de inversión de los territorios con respecto al total a través de la desviación estándar de los ocho años de la muestra, siendo Cataluña la que mayor desviación presenta (0,33%), frente a otras que están por debajo del 0,1%, como por ejemplo Murcia. En el

caso de la inversión no universitaria, son las Comunidades Autónomas de Andalucía, Cataluña, Madrid y Comunidad Valenciana las que vuelven a tener mayor inversión, pero ahora entre las dos últimas van a existir cambios en los puestos de inversión según los años. Entre las que menor inversión presentan, repiten La Rioja, Cantabria, Navarra y Asturias, además de las dos Ciudades Autónomas. En cuanto a la desviación estándar, de nuevo destaca Cataluña y en el lado opuesto están Ceuta y Melilla con una alta estabilidad, ya que en todos los años se ha destinado el mismo porcentaje a estas enseñanzas. En referencia a la inversión en Educación Secundaria y Formación Profesional, nuevamente se repite el patrón de territorios que se sitúan entre los cuatro que mayor y menor inversión realizan. La desviación estándar es más alta para Andalucía y Cataluña, al contrario que en otras como Asturias o País Vasco. El desarrollo de estas enseñanzas en las distintas autonomías es semejante, como se pudo concluir en el parámetro 3 e indicador 1. El parámetro de inversión por alumno también ha ido variando a lo largo del tiempo. Si se toman los datos promedios de inversión por alumno público/concertado en enseñanzas no universitarias, estos demuestran un crecimiento paulatino a nivel nacional que será, salvo pequeñas excepciones, mantenido en los territorios. En valores absolutos, se pasa de una cuantía de 4.569 euros (2013) a 5.667 euros (2020), lo que supone un crecimiento del 24%. Los territorios que tienen mayor promedio (2013-2020) son País Vasco, Navarra y Cantabria frente a Madrid, Andalucía y Murcia. Por último, destacar que existen diferencias entre el gasto que se realiza por alumno público/concertado y solamente público, con una diferencia a favor de este último de 873 euros si se toman los datos del total nacional del año 2020.

En cuanto a la distribución que se hace de las cuantías de inversión en relación a los capítulos que la componen, la mayoría se destina a los gastos de personal. Posteriormente, a las transferencias corrientes. En tercer lugar, a los bienes y servicios, seguidamente a las inversiones realizadas y finalmente, a las transferencias de capital. Existe una diferencia significativa entre el primero y el resto de ellos.

Con respecto al porcentaje de Producto Interior Bruto en correlación a la inversión total en educación, desde 2013 hasta 2018 hay una disminución progresiva: se parte de un 4,36% y se llega a descender hasta el 4,19%. A partir de 2019 aumenta y en 2020 despunta con una cifra de 4,92%. Este hecho, como ya se matizó (parámetro 5, indicador 1), no solo tiene que ver con la inversión en educación, sino también con la caída del PIB en este año. Por tanto, un aumento porcentual de la inversión en educación con respecto al

PIB implica un análisis en profundidad, tras estos datos puede haber una disminución del PIB lo que provoca que la proporción porcentual sea más alta sin que conlleve una mayor inversión. En las enseñanzas no universitarias y Educación Secundaria-Formación Profesional sucede lo mismo, aunque con pequeños repuntes a lo largo de los años. En 2018 tiene la menor cifra, aumenta en 2019 y aún más en 2020 (cifra en no universitaria de 3,5% del PIB y 1,48% del PIB para Educación Secundaria-Formación Profesional). En cuanto a las autonomías, existen diferentes comportamientos en relación al PIB y las enseñanzas de Educación Secundaria- Formación Profesional al no seguirse la tendencia marcada a nivel nacional. En un análisis más profundo, obviando el dato de 2020, las variaciones entre el PIB y la inversión en los diferentes tipos de enseñanzas analizadas ejecutan una relación directa, es decir, un mayor crecimiento en el PIB arroja mayores incrementos en la inversión en educación. En el conjunto de los años, el aumento del PIB se sitúa por encima del crecimiento de inversión, a excepción del 2019. Por la situación particular de este año, no se ha podido contrastar qué hubiera sucedido en 2020 de haber seguido la misma tendencia, ya que al haber descendido el PIB, la relación con la inversión es mayor. En la LOMLOE se indica que la inversión en educación debe alcanzar un mínimo del 5% del PIB. En estos momentos, según el histórico de datos trabajados, la diferencia entre la inversión real y esa inversión teórica en 2019 es del 14,80%; esto muestra que, para lograr esa situación objetivo, se debe aumentar la inversión en educación todavía más de lo que se está haciendo.

En relación al parámetro 6, inversión en educación y Gasto Público, existe un crecimiento paulatino hasta 2017 que se ve frenado en 2018 y termina cayendo de manera notoria en 2020 para el conjunto de los datos estudiados. En consecuencia, el peso del Gasto Público en relación a la inversión en educación ha disminuido en la inversión total (considerándose el año de inicio y fin del estudio), pero no en el resto de enseñanzas, en las que se ha conseguido cerrar con mejores datos finales. La relación que se observa entre la inversión en educación y el Gasto Público es semejante a la relación anterior (PIB-inversión), aunque en este caso es menor teniendo en cuenta el valor de regresión lineal.

La inversión que realizan las Comunidades Autónomas, de acuerdo a sus Presupuestos Generales, presenta cierta variabilidad. Si se toman los datos del conjunto de las CC. AA, es en 2013 cuando mayor porcentaje (22,65%) se dedica en el total de las enseñanzas, al contrario que en 2020 (20,27%). En el caso de Educación Secundaria-Formación

Profesional, fue en 2015 en el que hubo un porcentaje más alto con respecto a los datos presupuestarios, mientras que 2020 ocurrió a la inversa. Tomando en cuenta la comparativa realizada entre los promedios de inversión y del presupuesto dedicado en cada territorio para tal fin, existen Comunidades con alto porcentaje del presupuesto destinado a educación y una alta inversión según el promedio (Andalucía, Comunidad Valenciana y País Vasco). Otras están en el lado opuesto, como son Cantabria, Baleares, La Rioja, Asturias y Navarra. El resto establecen relaciones asimétricas, es decir, con un alto porcentaje del presupuesto dedicado a educación y una baja inversión están Murcia y Extremadura. En el caso de un bajo porcentaje del presupuesto y una alta inversión se encuentran Cataluña, Madrid, Galicia y Castilla y León. La situación más propicia es la establecida entre un mayor porcentaje de inversión y una alta inversión, pero se han de considerar a aquellas Comunidades que, dentro de los recursos disponibles, destinan un alto porcentaje de los mismos a educación.

La renta media por persona y año es otra de las cuestiones analizadas, ya que España es un país amplio con una realidad muy diversa en lo económico. De hecho, si se toma como referencia la evolución de este aspecto durante los ocho años de estudio, hay 10 Comunidades Autónomas que se encuentran por encima de la media nacional, frente a las siete restantes, con una diferencia entre la primera y la última (País Vasco-Extremadura) de 6.666 euros por persona. Igualmente, los crecimientos relativos de cada una de ellas también presentan cierta mutabilidad, encontrando entre Cantabria y Aragón, Comunidades de mayor y menor incremento, una diferencia de un 21% entre 2013-2020, contraste más que significativo. Aplicada al gasto en educación por unidad de consumo, se aprecia que Comunidades con una renta media por persona elevada se encuentran entre las que mayor gasto por unidad de consumo realizan, sirvan de ejemplo los casos de País Vasco, Navarra, Madrid o Cataluña. Asimismo, Comunidades con menor renta media por persona se hallan entre las que tienen un gasto medio por unidad de consumo por año más bajo, como es el caso de Extremadura, Andalucía, Murcia o Canarias. Por otro lado, hay Comunidades que con una renta por debajo de la media nacional se sitúan entre las que mayor gasto efectúan, por ejemplo, la Comunidad Valenciana o en el caso contrario, La Rioja que, aunque se encuentra por encima de la media nacional en renta media por persona, está en el grupo de las que efectúan un gasto inferior a los 200€ por año al tomarse como dato el 2020. Por tanto, se podría concluir que existe cierta relación positiva entre la renta media y el gasto en educación, sin embargo, al analizarse

pormenorizadamente la evolución de ambas, hay años en los que el gasto medio por unidad de consumo decae, mientras que la renta media por persona se mantiene, no existiendo el crecimiento teórico que debería darse.

Analizados los presupuestos y la renta media, cabría preguntarse por la relación entre ellos. En su caso, estos no siguen una tendencia lineal puesto que como se ha podido apreciar en lo trabajado en los epígrafes anteriores, tanto en la parte descriptiva como en comparativa y yuxtaposición, si el foco se pone en el año 2020 hay territorios con renta media por unidad de consumo más baja, pero con presupuestos en educación más elevados (Comunidad Valenciana o Andalucía), Comunidades en la situación contraria (Navarra, Rioja o Baleares), Comunidades que tienen en ambos casos valores bajos (Extremadura, Murcia o Canarias) y aquellas que en ambos son elevados (Madrid, Cataluña o País Vasco). Por tanto, no se puede establecer una relación entre estas cuestiones.

Pero, ¿cómo afecta y se distribuye la renta media en relación a la educación? Analizada la evolución del indicador de euros gastados por cada 100 euros de renta media por unidad de consumo, en el conjunto de los años, el rango se encuentra entre 0,80€ y 2,36€, cuantías ínfimas dada la relevancia que la educación tiene para el ser humano. En relación a los años, fue en 2020 cuando en el conjunto de los territorios se gastó menos, por el contrario, en 2019 se fijó el mayor gasto. Entre las Comunidades Autónomas que más invierten, de acuerdo a su renta media, hay diversos escenarios si se toma el indicador elaborado de Gasto/100 € de renta media por unidad de consumo. En este caso, en una proporción de ambos alta están País Vasco, Navarra, Cataluña y Madrid, mientras que en la situación contraria se encuentran Galicia, Castilla-La Mancha, Andalucía, Canarias, Murcia y Extremadura. De la combinación de los dos, están la Comunidad Valenciana (indicador alto y renta baja), La Rioja, Aragón, Cantabria, Asturias, Castilla y León y Baleares (indicador bajo y renta alta).

En la segunda dimensión, becas y ayudas al estudio, tomando el número de alumnado becario en las diferentes enseñanzas y en el conjunto de los territorios, se puede indicar que hay una variabilidad alta. Entre las Comunidades y Ciudades Autónomas que tienen mayor promedio de alumnos becados se encuentran Andalucía, Madrid, Comunidad Valenciana o Galicia frente a Navarra, Baleares o Cantabria. En cuanto al total nacional, hay un aumento de alumnado en Educación Secundaria-Formación Profesional desde

2013-2014 hasta 2020-2021 con un crecimiento sostenido, a excepción del curso 2014-2015. En cuanto al número de alumnado becado por una u otra Administración hay diferencias, por ejemplo, en el total de las enseñanzas y en no universitarias hay mayor número de becados por parte de las Administraciones de las Comunidades Autónomas, pero en Educación Secundaria-FP la balanza se inclina hacia un mayor porcentaje de becados por parte del Ministerio de Educación. En el parámetro 2, importe destinado a becas y ayudas al estudio, también hay un crecimiento paulatino a excepción de los cursos 2019-2020 (disminución en el total de enseñanzas y en no universitarias) y en 2014-2015 (disminución en Educación Secundaria-Formación Profesional). No obstante, el periodo analizado finaliza con cifras más altas que las del curso de inicio. En cuanto a la distribución del porcentaje del importe aportado por el Ministerio de Educación y por las Administraciones de las Comunidades Autónomas, en todas las enseñanzas el mayor el importe corresponde al Ministerio de Educación, ocupando mayor porcentaje las enseñanzas de Bachillerato-Formación Profesional. El territorio que mayor cuantía financia es País Vasco, por el contrario, las Ciudades Autónomas son becadas en su totalidad por el Ministerio de Educación. En el parámetro 3, las becas y ayudas que presentan cifras más altas en número son las destinadas a comedor, seguidas de las ayudas para la adquisición de libros y materiales escolares. En el lado opuesto, son las becas y ayudas de residencia e idiomas las que tienen menores valores. En la distribución porcentual según el importe, de nuevo son las becas y ayudas de comedor las que mayor cuantía demandan, seguidas de las becas y ayudas de necesidades educativas especiales. En las dos últimas posiciones están las becas y ayudas de residencia y aprendizaje de idiomas extranjeros.

En la dimensión tercera, dedicada a los resultados educativos, los datos arrojan que la evolución del abandono escolar temprano de la educación-formación ha disminuido entre 2013 y 2021, teniendo en cuenta los valores totales (23,6%-13,3%). En el curso 2013 eran Ceuta, Melilla y Baleares las que mayores tasas de abandono escolar tenían (33,5%; 33,1% y 29,8%), al contrario que País Vasco, Cantabria y Navarra (9,9%; 12,1%, 12,9%). En 2021 el escenario cambia y son Andalucía, Murcia y Castilla-La Mancha las que tienen mayores tasas de abandono (17,7%; 17,3% y 15,5%), a diferencia de País Vasco, Cantabria y Galicia (4,8%; 6,4% y 8,1%). En general, según los valores promedios del total de los años, los mejores resultados corresponden a País Vasco, Cantabria y Navarra, frente a los resultados de Baleares, Ceuta y Melilla.

Respecto a las tasas brutas de graduación, segundo parámetro de esta dimensión, las Comunidades y Ciudades Autónomas que poseen mayor promedio en las tasas brutas de graduación en ESO son País Vasco, Asturias y Navarra frente a Melilla, Ceuta y Baleares; el promedio total nacional es un 79%. En el caso de PCPI-FPB, son las Comunidades de La Rioja, Comunidad Valenciana y País Vasco las que tienen las tasas brutas de graduación superiores, al contrario que Asturias, Madrid y Navarra; el promedio total se sitúa en el 4%. País Vasco, Asturias y Madrid lideran los promedios con mejores tasas de graduación en Bachillerato, mientras que Ceuta, Baleares y Melilla están en el lado opuesto; el promedio total está en 56,2%. En FP de Grado Medio, con un promedio total de 24,2%, lideran el ranking Cantabria, Asturias y Galicia frente a Melilla, Madrid y Ceuta, mientras que en la FP de Grado Superior se sitúan con mejores tasas País Vasco, Cantabria y Asturias, en contraposición a Baleares, Ceuta y Melilla; el promedio total en estas enseñanzas es 28,9%. En general, en ESO y Bachillerato es el curso 2019-2020 en el que se registran las mayores tasas brutas de graduación, en tanto que en las enseñanzas de FP Básico, Grado Medio y Superior fue en 2020-2021.

Conociendo la gestión realizada por las Administraciones Educativas, las familias y distinguiendo la tipología de becas, así como su cuantía y el número de beneficiarios, se aborda la relación que se establece entre la inversión en educación y las becas-ayudas al estudio puesto que, como se ha señalado anteriormente, son fuente de equidad al intentar paliar las necesidades del alumnado. Nuevamente, se presentan cuatro situaciones diferenciadas de acuerdo a los promedios de becas e inversión en educación. Entre las Comunidades y Ciudades Autónomas que mayor inversión tienen, pero exhiben un porcentaje relativo a becas bajo están Cataluña y País Vasco en los tres tipos de enseñanzas analizadas y en Educación Secundaria-Formación Profesional se incorpora a este grupo la Comunidad Valenciana. Las Comunidades y Ciudades Autónomas con mayor inversión y alto porcentaje destinado a becas son Galicia, Madrid, Andalucía y Comunidad Valenciana en el total de enseñanzas, en no universitarias y en ES-FP (a excepción de la Comunidad Valenciana). Con una baja inversión y un alto porcentaje, haciendo por tanto un mayor esfuerzo, se sitúan Extremadura, Murcia, Canarias y Castilla y León (total de enseñanzas) y estas mismas, salvo Castilla y León más Ceuta y Melilla, en las enseñanzas no universitarias. En Educación Secundaria-Formación Profesional están en este grupo Ceuta, Melilla, Extremadura, Murcia, Canarias y Castilla-La Mancha. Los territorios que tienen una baja inversión y un bajo porcentaje en el total de enseñanzas

son Ceuta y Melilla, La Rioja, Cantabria, Navarra, Asturias, Baleares, Aragón y Castilla-La Mancha. En las no universitarias son La Rioja, Cantabria, Asturias, Navarra, Baleares, Aragón, Castilla La-Mancha y Castilla y León y finalmente, en ES-FP se sitúan La Rioja, Cantabria, Navarra, Asturias, Baleares, Aragón y Castilla y León. Ante ello, hay una amplia variabilidad, lo que indica que no se puede establecer una correlación entre ambos aspectos: inversión en educación y porcentaje de inversión en becas y ayudas al estudio.

Los últimos puntos de estudio, vinculados a los resultados académicos, son analizados desde una comparativa entre la tasa bruta de graduación y el abandono escolar temprano de la educación-formación en los diferentes años, Comunidades y Ciudades Autónomas. Se puede concluir que existe relación entre el promedio de un aspecto y otro, a pesar de la dispersión que hay en los datos. En este sentido, se calcula que territorios como Baleares, Canarias, Cataluña o Asturias se sitúan por encima de un abandono escolar temprano superior al esperado según su tasa bruta de graduación en Educación Secundaria Obligatoria. La Rioja, Aragón, Madrid o País Vasco vivencian el efecto contrario.

Afrontando la parte final, de acuerdo a las hipótesis establecidas en esta investigación, se concluye que:

- La cuantía de la inversión en educación desde 2013 hasta 2020 aumenta en el conjunto de enseñanzas estudiadas (total, no universitaria y Educación Secundaria-Formación Profesional). Se acepta la hipótesis, el crecimiento es mantenido a lo largo del tiempo, siendo más notorio en los últimos dos años del estudio (2019 y 2020), superando el crecimiento esperado según la tendencia previa.

- La distribución de la inversión en los diferentes territorios presenta una tendencia de crecimiento sostenido y se mantiene constante durante el periodo de estudio en el conjunto de enseñanzas (total, no universitaria y Educación Secundaria-Formación Profesional). Se acepta la hipótesis parcialmente, el crecimiento en general se mantiene a lo largo de los años, salvo en 2014. Se ha de matizar que la desviación estándar es diferente para el conjunto de las enseñanzas y territorios por lo que, a pesar de darse ese incremento, el crecimiento es disímil en las mismas. Por tanto, hay crecimiento en el periodo, pero no es constante ni igual para el conjunto de los territorios.

- El capítulo presupuestario al que mayor cuantía económica se destina es al de personal durante el periodo de estudio en el conjunto de enseñanzas (total, no universitaria y

Educación Secundaria-Formación Profesional). Se acepta la hipótesis, en 2020 el gasto de personal ocupa un 73,3% frente al resto de elementos financiados.

- Hay una relación lineal entre la inversión en educación y el Producto Interior Bruto. La hipótesis se acepta si se excluye 2020 en este análisis. La relación lineal entre ambas se rompe por el decrecimiento del PIB en este punto, por lo que en caso de incluirse, esta hipótesis debe ser rechazada.

- Hay una relación lineal entre la inversión en educación y el Gasto Público total. Se rechaza la hipótesis por la variabilidad del Gasto Público a lo largo del tiempo que no conlleva a un crecimiento o disminución de la inversión en educación por la ligera relación que se establece y se asume que hay otros factores que influyen.

- Existe mayor porcentaje de inversión en educación en aquellas Comunidades Autónomas en las que el presupuesto económico, según Presupuestos Generales, sea mayor. Se rechaza la hipótesis. El análisis mediante los cuatro grupos descritos manifiesta que no hay una correlación clara entre ambos aspectos dada la diversidad de situaciones (Ej. Territorios con alta inversión y bajo presupuesto o viceversa).

- A mayor renta media, mayor gasto medio por unidad de consumo en educación. Se rechaza la hipótesis, nuevamente hay grupos mixtos en los que se combinan las diferentes posibilidades (alta renta-alto gasto; alta renta-bajo gasto; baja renta-alto gasto; baja renta-bajo gasto).

- La inversión por alumno en enseñanzas no universitarias crece a lo largo del periodo estudiado. Se acepta la hipótesis, se alcanza en 2020 la inversión de 5.667 euros por alumno público-concertado y de 6.540 por alumno público en enseñanzas no universitarias, ambas cifras son superiores a las de inicio del estudio.

- El número de alumnado becario aumenta en el periodo estudiado, así como el importe de las becas y ayudas al estudio en Educación Secundaria-Formación Profesional. Se acepta la hipótesis. El número de becarios crece un 44,1% tomando los datos de inicio y fin de la serie. En cuanto a la cuantía, el incremento es del 56,0% entre las cifras de 2013-2014 y 2020-2021.

- Las becas y ayudas al estudio más numerosas son las de comedor, tanto en número como en la cuantía económica que se destina. Se acepta la hipótesis, el promedio en este periodo es del 45,3% según tipología y del 55,4% de acuerdo a su importe.

- La tasa de abandono escolar temprano de la educación-formación en el total nacional ha ido disminuyendo a lo largo del tiempo (2013-2021), mientras que la tasa bruta de graduación en ESO ha aumentado (cursos 2013-2014 hasta 2020-2021). Se acepta la hipótesis parcialmente, la tasa de abandono temprano de la educación-formación del total nacional ha ido decreciendo paulatinamente a lo largo del tiempo. Por el contrario, la tasa bruta de graduación en ESO ha ido fluctuando durante los ocho cursos: en los tres primeros disminuyó (en 2016-2017 tuvo su peor cifra), posteriormente en los tres cursos siguientes aumenta, pero en 2020-2021 cierra el periodo con una tasa inferior a la del curso 2019-2020.

- Los territorios con mayor inversión en Educación Secundaria y Formación Profesional destinan mayor porcentaje a becas y ayudas al estudio, al contrario que a las autonomías que tienen inversiones más bajas. Se rechaza la hipótesis. Nuevamente, se dividen los territorios en cuatro segmentos en los que se combinan la inversión y el porcentaje de becas y ayudas al estudio.

- La inversión en educación no tiene relación directa con las tasas de abandono temprano en educación-formación. Se acepta la hipótesis. La variabilidad entre las Comunidades y Ciudades Autónomas es alta y no se observa relación directa tras contrastar los datos de inversión en educación (total, Educación Secundaria-Formación Profesional) y las tasas de abandono temprano de la educación-formación.

- La inversión en Educación Secundaria y Formación Profesional no tiene relación directa con la tasa bruta de graduación en Educación Secundaria Obligatoria. Se acepta la hipótesis, según los análisis realizados, la inversión en educación en esta etapa no se relaciona con el incremento o disminución de las tasas brutas de graduación. Igualmente ocurre con la inversión en el total de las enseñanzas.

-La renta media por unidad de consumo está relacionada con mejores resultados educativos (mayor tasa bruta de graduación en ESO y menor abandono temprano de la educación-formación). Se acepta la hipótesis. Las Comunidades Autónomas en las que

hay una renta media por unidad de consumo más alta, presentan mejores resultados educativos.

- Un mayor gasto en educación por unidad de consumo genera mejores resultados educativos (mayor tasa bruta de graduación en ESO y menor abandono temprano de la educación-formación). Se rechaza la hipótesis. Existe una tendencia lineal en los datos (directa para la tasa de graduación e inversa para el abandono escolar), pero ante la alta dispersión que presenta la comparativa debe ser rechazada.

- Las Comunidades Autónomas que más destinan de sus presupuestos a becas y ayudas al estudio, tendrán mejores resultados académicos (mayor tasa bruta de graduación en ESO y menor abandono temprano de la educación-formación). Se rechaza la hipótesis, los datos analizados no muestran correlación entre ambos aspectos.

En base a estas hipótesis y los análisis realizados en esta investigación, los resultados son: a) la inversión en educación no parece ser determinante para la tasa bruta de graduación en Educación Secundaria Obligatoria o el abandono escolar temprano de la educación-formación; b) el porcentaje del presupuesto destinado a inversión tampoco se correlaciona con mejores resultados educativos; c) la renta media por unidad de consumo parece tener vinculación con los resultados educativos, existiendo una relación de que a mayor renta, mejores resultados; d) el gasto en educación por unidad de consumo sigue la misma tendencia que el anterior, relación positiva entre ambos, pero con una alta dispersión que no permite establecer correlación entre ambos elementos; e) el porcentaje de inversión en Educación Secundaria-Formación Profesional destinado a becas y ayudas al estudio no se relaciona con mayores tasas de graduación y menores de abandono, ya que territorios con alto porcentaje muestran un menor rendimiento.

En segundo lugar, en este estudio existen una serie de limitaciones. En el análisis de la inversión educativa en educación, las barreras encontradas se relacionan con la existencia de diferentes Administraciones, dimensiones y enseñanzas implicadas que emplean distintos procedimientos para la recogida y presentación de datos. En este caso, hay algunas dimensiones, parámetros e indicadores, por ejemplo, el PIB, la renta media por persona o las tasas de abandono de la educación-formación que son anuales, mientras que las becas y ayudas al estudio o las tasas brutas de graduados son por cursos académicos. Otra dificultad es que hay Administraciones que no presentan los datos en algunas dimensiones. A nivel muestral, otra de las limitaciones es que existe incompatibilidad en

el análisis conjunto de datos por sus propias características, obligando al tratamiento y transformación de datos. Igualmente, un estudio longitudinal de esta tipología implica una serie de complejidades como es la periodicidad de la publicación de los datos. En este caso, algunos de ellos se publican con carácter retroactivo y son habituales las rectificaciones, lo que genera una actualización permanente. Otro obstáculo es que en un periodo de 8 años se pueden producir cambios, por ejemplo, de tendencias en un determinado aspecto, a nivel legislativo o terminológico.

En último lugar, en futuros trabajos de investigación se continuará estudiando pormenorizadamente el sistema educativo español desde el análisis de aspectos económicos, políticos e históricos.

Fase de conclusões, limitações e prospetiva do estudo comparativo.

Realizadas as diferentes fases marcadas pela metodologia própria da Educação Comparada, enfrenta-se a reta final do desenvolvimento da pesquisa, na qual são apresentadas as conclusões, limitações e prospetiva do estudo comparativo.

Em primeiro lugar, apresentam-se as conclusões do estudo de acordo com as diferentes dimensões. Na primeira, o investimento na educação, tanto no ensino total de ensinamentos como nos não universitários e Educação Secundária e Formação Profissional, aumentou ao longo do período estudado, atingindo valores de 54.978.887.000 euros para o total, 39.854.345.000 euros no ensino não universitário e 16.483.924.000 euros no Ensino Secundário e Formação Profissional. O crescimento mantém uma tendência linear e, nos últimos dois anos, o investimento superou as expectativas. Quanto à percentagem de Ensino Secundário e Formação Profissional relativamente ao investimento total, nos últimos três anos registou um crescimento significativo, podendo concluir-se que existe uma tendência para investir mais nestes ensinamentos; de facto, o aumento em 2020 em relação com o ano anterior foi de 8,6%. As Comunidades Autónomas com maior investimento total de acordo com o período estudado são a Andaluzia, a Catalunha, a Comunidade de Madrid e a Comunidade Valenciana, respetivamente. Pelo contrário, as quatro Comunidades Autónomas que fazem o menor investimento são La Rioja, a Cantábria, Navarra e as Ilhas Baleares (até 2014) e as Astúrias (a partir de 2015), para além das duas Cidades Autónomas. A distribuição do investimento total em educação é diferente para o conjunto das autonomias. Os quatro territórios com maior investimento representaram em 2020 um

49,9% do investimento total em educação, existindo uma distribuição desigual. Por outro lado, foi medida a distribuição da percentagem de investimento dos territórios em relação ao total através do desvio padrão dos oito anos da amostra, sendo a Catalunha (0,33%) a que apresenta o maior desvio em comparação com outras que estão abaixo de 0,1%, por exemplo, a Região de Múrcia. No caso do investimento não universitário, são as Comunidades Autónomas da Andaluzia, a Catalunha, de Madrid e da Comunidade Valenciana que voltam a ter maior investimento, mas agora, entre as duas últimas, haverá alterações nas posições de investimento de acordo com os anos. Entre as que apresentam o menor investimento, repetem-se La Rioja, a Cantábria, Navarra e as Astúrias, além das duas Cidades Autónomas. Quanto ao desvio padrão, a Catalunha volta a destacar-se e do lado oposto estão Ceuta e Melilha com uma elevada estabilidade, uma vez que em todos os anos foi atribuída a mesma percentagem a estes ensinamentos. No que diz respeito ao investimento no Ensino Secundário e na Formação Profissional, repete-se o padrão dos territórios que estão entre os quatro que fazem maior e menor investimento. O desvio padrão é mais elevado na Andaluzia e na Catalunha que noutros lugares, como as Astúrias ou o País Basco. O desenvolvimento destes ensinamentos nas diferentes Comunidades Autónomas é semelhante, como se pode concluir no parâmetro 3-indicador 1. O parâmetro de investimento por aluno também tem variado ao longo do tempo. Se forem tomados os dados médios de investimento por aluno público no ensino não universitário, estes mostram um crescimento paulatino a nível nacional que será, salvo pequenas exceções, mantido nos territórios. Em valores absolutos, passa-se de um montante de 4.569 euros (2013) para 5.667 euros (2020), o que representa um crescimento de 24%. Os territórios com a média mais elevada (2013-2020) são País Basco, Navarra e a Cantábria, em comparação com a Comunidade de Madrid, a Andaluzia e Múrcia. Por fim, refira-se que existem diferenças entre a despesa efetuada por aluno público/concertado e apenas por público, com uma diferença a favor deste último de até 873 euros se forem tomados os dados do total nacional do curso de 2020.

Quanto à distribuição que é feita dos montantes de investimento em relação aos capítulos que a compõem, a maior parte destina-se a despesas com pessoal. Posteriormente, às transferências correntes. Em terceiro lugar, aos bens e serviços, depois aos investimentos realizados e finalmente, às transferências de capital, com uma diferença significativa entre o primeiro e os restantes.

No que diz respeito à percentagem do Produto Interno Bruto (PIB), em relação ao investimento total em educação, de 2013 para 2018 verifica-se uma diminuição progressiva, uma vez que parte de 4,36% e se chega a descer para 4,19%. A partir de 2019 aumenta e em 2020 destaca-se com um valor de 4,92%. Este facto, como já qualificado no parâmetro 5-indicador 1, tem a ver não só com o investimento na educação, mas também com a queda do PIB neste ano. Portanto, um aumento percentual do investimento em educação em relação ao PIB implica uma análise aprofundada; após esses dados pode haver uma diminuição do PIB que faz com que o rácio percentual seja maior sem implicar um maior investimento. No ensino não universitário e Ensino Secundário-Formação Profissional acontece a mesma coisa, embora com pequenas recuperações ao longo dos anos, tendo em 2018 o valor mais baixo, que aumentará em 2019 e ainda mais, em 2020 (valor em não universitário de 3,5% do PIB e 1,84% do PIB para Ensino Secundário e Formação Profissional). Quanto às autonomias, existem comportamentos diferentes em relação ao PIB e aos ensinamentos do Ensino Secundário e Formação Profissional, uma vez que não é seguida a tendência marcada a nível nacional. Numa análise mais profunda, ignorando os dados de 2020, as variações entre PIB e investimento nos diferentes tipos de ensino analisados mostram uma relação direta, ou seja, um maior crescimento do PIB gera maiores aumentos no investimento em educação. No conjunto dos anos, o aumento do PIB está acima do crescimento do investimento, com exceção de 2019. Devido à situação excecional, não foi possível verificar o que teria acontecido em 2020 se tivesse seguido a mesma tendência, uma vez que, com a queda do PIB, a relação com o investimento é maior. A Lei Orgânica 3/2020, de 29 de dezembro, que altera a Lei Orgânica 2/2006, de 3 de maio, da Educação (LOMLOE) indica que o investimento na educação deve atingir um mínimo de 5% do PIB. Neste momento, de acordo com os dados históricos trabalhados, a diferença entre o investimento real e aquele investimento teórico em 2019 é de 14,80%, o que mostra que, para atingir esta situação objetivo, o investimento em educação tem de ser claramente aumentado ainda mais do que aquilo que está a ser feito.

Em relação ao parâmetro 6, *investimento em educação e despesa pública*, há um crescimento paulatino até 2017 que desacelera em 2018 e acaba por cair notoriamente em 2020 para o conjunto de dados estudados. Consequentemente, o peso da despesa pública em relação ao investimento em educação diminuiu no investimento total (considerando o ano de início e fim do estudo), mas não no resto da educação, em que foi possível fechar

com melhores dados finais. A relação observada entre o investimento em educação e a despesa pública é semelhante ao rácio anterior (investimento-PIB), embora neste caso seja menor tendo em conta o valor de regressão linear.

O investimento realizado pelas Comunidades Autónomas de acordo com os seus Orçamentos Gerais apresenta igualmente alguma variabilidade. Se forem tomados os dados do conjunto das Comunidades Autónomas, é 2013 o ano em que se dedica a maior percentagem no total dos ensinamentos (22,65%) em comparação a 2020 (20,27%). No caso do Ensino Secundário e Formação Profissional foi o ano de 2015 em que se verificou uma percentagem mais elevada em relação aos dados orçamentais. Tendo em conta a comparação feita entre as médias de investimento e o orçamento dedicado em cada território para o efeito, existem Comunidades com uma elevada percentagem do orçamento destinado à educação e um investimento elevado de acordo com a média (a Andaluzia, a Comunidade Valenciana ou o País Basco). Outras estão no lado oposto, como a Cantábria, as Ilhas Baleares, La Rioja, as Astúrias e Navarra. As restantes estabelecem relações assimétricas, ou seja, com uma elevada percentagem do orçamento dedicado à educação e um baixo investimento, nomeadamente Múrcia ou Extremadura, ou no caso de uma baixa percentagem do orçamento e um investimento elevado são a Catalunha, Comunidade de Madrid, a Galiza e Castela e Leão. A situação mais propícia é a que se estabelece entre uma percentagem mais elevada de investimento e um investimento elevado, mas devem ser consideradas as Comunidades que, dentro dos recursos disponíveis, atribuem uma elevada percentagem dos mesmos à educação.

O rendimento médio por pessoa e por ano é outra das questões analisadas, uma vez que Espanha é um país grande com uma realidade económica muito diversificada. De facto, se tomarmos como referência a evolução deste aspeto ao longo dos oito anos de estudo, há 10 Comunidades que estão acima da média nacional em comparação às restantes sete, com uma diferença entre a primeira e a última (o País Basco e a Extremadura) de 6.666 euros por pessoa. Da mesma forma, o crescimento relativo de cada uma delas também apresenta uma certa mutabilidade, encontrando entre Cantábria e Aragão, Comunidades de maior e menor aumento, uma diferença de 21% entre 2013-2020, um contraste mais do que significativo. Aplicado à despesa em educação por unidade de consumo, verifica-se como as Comunidades com rendimentos per capita elevados se encontram entre as que apresentam as despesas mais elevadas por unidade de consumo, por exemplo o País Basco, Navarra, Comunidade de Madrid ou a Catalunha. Do mesmo modo, as

Comunidades com rendimentos per capita mais baixos contam-se entre as que apresentam a menor despesa média por unidade de consumo por ano, como é o caso da Extremadura, da Andaluzia, de Múrcia ou das Ilhas Canárias. Mas, por outro lado, há Comunidades que com um rendimento abaixo da média nacional estão entre as que mais gastam, por exemplo, a Comunidade Valenciana ou, no caso oposto, La Rioja que, embora esteja acima da média nacional em rendimento per capita, está no grupo das que fazem uma despesa inferior a 200€ por ano quando tomadas como dados em 2020. Portanto, pode-se concluir que existe uma certa relação positiva entre o rendimento médio e o gasto com educação; no entanto, ao analisar detalhadamente a evolução de ambos, há anos em que o gasto médio por unidade de consumo diminui enquanto a renda per capita é mantida, não existindo o crescimento teórico que deveria ocorrer.

Analisados os orçamentos e rendimentos médios, poder-se-ia perguntar qual a relação entre eles. No seu caso, estes não seguem uma tendência linear, uma vez que, como se viu no trabalho nas secções anteriores, tanto na parte descritiva como na comparação e justaposição, se o foco for colocado no ano de 2020 existem territórios com menor rendimento médio por unidade de consumo, mas com orçamentos para o ensino superior (a Comunidade Valenciana ou a Andaluzia), Comunidades em situação oposta (Navarra, La Rioja ou as Ilhas Baleares), Comunidades que têm em ambos os casos valores baixos (a Extremadura, Múrcia ou as Ilhas Canárias) e aquelas que, em ambos os casos, são altas (Comunidade de Madrid, a Catalunha ou o País Basco). Por conseguinte, não é possível estabelecer uma ligação entre as duas questões.

Mas como afeta e se distribui a renda média em relação à educação? Analisada a evolução do indicador de euros gastos por cada 100 euros de rendimento médio por unidade de consumo, no conjunto dos anos, o intervalo situa-se entre 0,80€ e 2,36€, valores insignificantes dada a relevância que a educação tem para o ser humano. Em relação aos anos, foi em 2020 que o conjunto dos territórios gastou menos, em comparação com 2019 que foi aquele em que mais se gastou de toda a série. Entre as Comunidades Autónomas que mais investem de acordo com o seu rendimento médio existem vários cenários se for tomado o indicador elaborado de despesa/100€ de rendimento médio por unidade de consumo. Neste caso, em proporção alta de ambos estão o País Vasco, Navarra, a Catalunha e Comunidade de Madrid, enquanto na situação oposta estão a Galiza, Castela-Mancha, a Andaluzia, as Ilhas Canárias, a Múrcia e a Extremadura. Da combinação dos dois, destacam-se a Comunidade Valenciana (indicador elevado e baixo rendimento), La

Rioja, Aragón, a Cantábria, as Astúrias, Castela e Leão e as Ilhas Baleares (indicador baixo e rendimento elevado).

Na segunda dimensão, bolsas e ajudas de estudo, tendo em conta o número de alunos bolseiros nos diferentes ensinos e no conjunto dos territórios, pode indicar-se que existe uma elevada variabilidade. Entre as Comunidades com o maior número médio de estudantes bolseiros contam-se a Andaluzia, Comunidade de Madrid, a Comunidade Valenciana ou a Galiza, em comparação com Navarra, as Ilhas Baleares ou a Cantábria. Quanto ao total nacional, verifica-se um aumento de alunos no Ensino Secundário e Formação Profissional de 2013-2014 para 2020-2021 com crescimento sustentado, com exceção do ano letivo 2014-2015. Quanto ao número de estudantes a quem são atribuídas bolsas de estudo por uma ou outra Administração existem diferenças; por exemplo, no total dos ensinos e no não universitário há um maior número de bolsas de estudo por parte das Administrações das Comunidades Autónomas, mas no Ensino Secundário e Formação Profissional o saldo inclina-se para uma maior percentagem de bolsas de estudo por parte do Ministério da Educação. No parâmetro 2, montante atribuído a bolsas e ajudas de estudo, verifica-se também um crescimento paulatino com exceção dos cursos de 2019-2020 (diminuição do total de cursos educativos e não universitários) e em 2014-2015 (diminuição do ES-FP). No entanto, o período analisado termina com valores superiores aos do curso inicial. Quanto à distribuição da percentagem do montante contribuído pelo Ministério e pelas Administrações das Comunidades Autónomas, em todos os ensinos o montante mais elevado corresponde ao Ministério da Educação, ocupando uma maior percentagem os ensinos do Bacharelato-Formação Profissional comparativamente ao Ensino Secundário Obrigatório. O território que financia o maior montante é o País Basco em comparação com as Cidades Autónomas que são totalmente concedidas pelo Ministério. No parâmetro 3, as bolsas e subsídios de estudo que apresentam os valores mais elevados em número são os destinados á refeições, seguindo-se as ajudas à aquisição de livros e material escolar. Pelo contrário, são as bolsas e subsídios de residência e línguas que têm valores mais baixos. No caso da distribuição percentual de acordo com o montante, mais uma vez são as bolsas de estudo e ajudas alimentares que exigem o valor mais elevado, seguindo-se as bolsas de estudo e as ajudas para necessidades educativas especiais. Nas duas últimas posições estão novamente as de residência e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Na terceira dimensão, dedicada aos resultados educativos, os dados mostram que a evolução do abandono escolar precoce do ensino-formação diminuiu entre 2013 e 2021, tendo em conta os valores totais (23,6%-13,3%). No curso 2013, Ceuta, Melilha e as Ilhas Baleares registaram as taxas mais elevadas de abandono escolar (33,5%; 33,1% y 29,8%) em comparação com o País Basco, a Cantábria e Navarra (9,9%; 12,1%, 12,9%). Em 2021 o cenário muda e é a Andaluzia, a Múrcia e a Castela-Mancha que têm as maiores taxas de abandono (17,7%; 17,3% y 15,5%) em comparação com o País Basco, a Cantábria e a Galiza (4,8%; 6,4% y 8,1%). Em geral, de acordo com os valores médios do total dos anos, os melhores resultados correspondem ao País Basco, a Cantábria e Navarra em comparação com as Ilhas Baleares, Ceuta e Melilha.

No que diz respeito às taxas brutas de graduação, o segundo parâmetro desta dimensão, as Comunidades que têm a média mais elevada nas taxas brutas de graduação no Ensino Secundário Obrigatório são o País Basco, as Astúrias e Navarra em comparação com Melilha, Ceuta e as Ilhas Baleares, com o total nacional em 79%. No caso do Programa de Qualificação Profissional Inicial e de Formação Profissional de Base, são as Comunidades de La Rioja, da Comunidade Valenciana e do País Basco que têm as maiores taxas brutas de graduação em comparação com as Astúrias, a Comunidade de Madrid e Navarra; a média total é de 4%. País Basco, as Astúrias e Comunidade de Madrid lideram as médias com as melhores taxas de graduação no Bacharelato, em comparação com Ceuta, as Ilhas Baleares e Melilha; o total é de 56,2%. Na Formação Profissional Intermédia, com uma média total de 24,2%, as Comunidades Autónomas da Cantábria, das Astúrias e da Galiza lideram o ranking com taxas mais elevadas em comparação com Melilha, Comunidade de Madrid e Ceuta, enquanto, na Formação Profissional Superior, o País Basco, a Cantábria e as Astúrias estão localizadas com melhores taxas contra as Ilhas Baleares, Ceuta e Melilha, com uma média total de 28,9%. Em geral, no Ensino Secundário Obrigatório e Bacharelato é no ano letivo de 2019-2020 que se registam as maiores taxas brutas de graduação, enquanto, nos ensinos de Formação Profissional Básico, Grau Médio e Superior foi em 2020-2021.

Conhecendo a gestão levada a cabo pelas Administrações Educativas, pelas famílias e distinguindo o tipo de bolsas, bem como o seu montante e o número de beneficiários, aborda-se a relação estabelecida entre investimento e bolsas e subsídios de estudo, uma vez que, como referido acima, são uma fonte de equidade quando se procura aliviar as necessidades dos estudantes. Mais uma vez, são apresentadas quatro situações diferentes

de acordo com as médias de bolsas e investimento. Entre as Comunidades Autónomas que têm maior investimento, mas apresentam uma percentagem relativa às baixas bolsas de estudo estão a Catalunha e o País Basco nos três tipos de ensino analisados e a Comunidade Valenciana junta-se a este grupo no Ensino Secundário e Formação Profissional. Entre as Comunidades Autónomas com maior investimento e elevada percentagem atribuída a bolsas de estudo contam-se a Galiza, Comunidade de Madrid, a Andaluzia e a Comunidade Valenciana no total do ensino, no ensino não universitário e no Ensino Secundário e Formação Profissional (com exceção da Comunidade Valenciana neste último). Com um baixo investimento e uma elevada percentagem, fazendo assim um esforço maior, localizam-se a Extremadura, Múrcia, Ilhas Canárias e Castela e Leão (ensino total) e, estas mesmas, exceto Castela e Leão mais Ceuta e Melilha no ensino não universitário. No Ensino Secundário e Formação Profissional estão neste grupo Ceuta, Melilha, Extremadura, Múrcia, Ilhas Canárias e Castela-Mancha. Os territórios que têm um baixo investimento e uma baixa percentagem no total de ensinamentos são Ceuta e Melilha, La Rioja, a Cantábria, Navarra, as Astúrias, as Ilhas Baleares, Aragão e Castela-Mancha. No ensino não universitário, La Rioja, a Cantábria, as Astúrias, Navarra, as Ilhas Baleares, Aragão, Castela-Mancha e Castela e Leão e, finalmente, no Ensino Secundário e Formação Profissional estão La Rioja, a Cantábria, a Navarra, as Astúrias, as Ilhas Baleares, a Aragão e a Castela e Leão. Diante disso, há uma grande variabilidade, o que indica que não é possível estabelecer uma correlação entre os dois aspetos, investimento em educação e percentual de investimento em bolsas e ajudas de estudo.

Os últimos pontos de estudo, ligados aos resultados académicos, são analisados a partir de uma comparação entre a taxa bruta de graduação e o abandono escolar precoce do ensino-formação. Pode-se concluir que existe uma relação entre a média de um aspeto e outro, apesar da dispersão nos dados. Neste sentido, estima-se que territórios como as Ilhas Balerares, as Ilhas Canárias, a Catalunha ou as Astúrias estejam acima de um abandono escolar precoce superior ao esperado de acordo com a sua taxa bruta de graduação no ESO. Entretanto, La Rioja, Aragão, Comunidade de Madrid e o País Basco experimentam o efeito oposto.

Diante da parte final, de acordo com as hipóteses estabelecidas nesta pesquisa, conclui-se que:

- O montante de investimento em educação de 2013 a 2020 aumenta no conjunto de estudos (total, não universitário e Ensino Secundário e Formação Profissional). A hipótese é aceite; o crescimento mantém-se ao longo do tempo sendo mais perceptível nos últimos dois anos do estudo (2019 e 2020), excedendo o crescimento esperado de acordo com a tendência anterior.
- A distribuição do investimento nos diferentes territórios mostra uma tendência de crescimento sustentado e mantém-se constante durante o período estudado no conjunto de estudos (total, não universitário e Ensino Secundário e Formação Profissional). A hipótese é parcialmente aceite; o crescimento em geral mantém-se ao longo dos anos, exceto em 2014. É preciso esclarecer que o desvio padrão é diferente para o conjunto de ensinamentos e territórios; assim, apesar desse aumento, o crescimento é diferente neles. Portanto, há crescimento no período, mas não é constante ou igual para o conjunto dos territórios.
- O capítulo orçamental ao qual é atribuído o maior montante económico é o do pessoal durante o período de estudo no conjunto de ensinamentos (total, no universitária e Ensino Secundário e Formação Profissional). A hipótese é aceite; em 2020, as despesas com pessoal ocupam 73,3% em comparação aos restantes elementos financiados.
- Existe uma relação linear entre o investimento em educação e o Produto Interno Bruto. A hipótese é aceite se 2020 for excluído nesta análise. A relação linear entre os dois é quebrada pela diminuição do PIB neste momento, pelo que se incluído, essa hipótese deve ser rejeitada.
- Existe uma relação linear entre o investimento na educação e a Despesa Pública total. A hipótese é rejeitada devido à variabilidade da despesa pública ao longo do tempo que não conduz a um crescimento ou diminuição do investimento em educação dada a ligeira relação que se estabelece, pelo que se assume que existem outros fatores que influenciam.
- Há uma maior percentagem de investimento na educação nas Comunidades Autónomas em que o orçamento económico, de acordo com os orçamentos gerais, é maior. A hipótese é rejeitada. A análise através dos quatro grupos descritos mostra que não existe uma correlação clara entre ambos os aspetos, dada a diversidade de situações (por exemplo, territórios com elevado investimento e baixo orçamento ou vice-versa).

- Quanto maior for o rendimento, maior será a despesa média por unidade de consumo. A hipótese é rejeitada novamente visto que há grupos mistos nos quais se combinam as diferentes possibilidades (alto rendimento, baixo gasto em educação; alto rendimento, alto gasto em educação; baixo rendimento, baixo gasto em educação; baixo rendimento, alto gasto em educação).
- O investimento por estudante no ensino não universitário vai aumentando ao longo do tempo. A hipótese é aceite. É atingido em 2020 o investimento de 5.667 euros por aluno público-subsidiado e 6.540 por estudante público no ensino não universitário, valores superiores aos registrados no início do estudo.
- O número de alunos com bolsa e ajudas do estudo aumenta no período estudado, assim como a quantidade de bolsas e ajudas de estudo no Ensino Secundário e Formação Profissional. A hipótese é aceite; o número de alunos com bolsa e ajuda de estudo cresce em 44,1% tendo em conta os dados de início e fim da série. Quanto ao montante, o aumento é de 56% entre os valores de 2013-2020.
- As bolsas de estudo mais numerosas são as ajudas de refeição, tanto em número como em montante económico que é atribuído. A hipótese é aceite. A média neste período é de 45,3% de acordo com o tipo e 55,4% de acordo com o seu montante.
- A taxa de abandono escolar precoce do ensino e da formação no total nacional tem vindo a diminuir ao longo do tempo (2013-2021), enquanto a taxa bruta de graduação no Ensino Secundário Obrigatório tem aumentado (2013-2014 e 2020-2021). A hipótese é parcialmente aceite; a taxa de abandono escolar precoce do ensino e da formação no total nacional tem vindo a diminuir gradualmente ao longo do tempo. Pelo contrário, a taxa bruta de graduação no Ensino Secundário Obrigatório tem oscilado durante os oito cursos: nos três primeiros diminuiu (em 2016-2017 teve o seu pior valor), depois nos três cursos seguintes aumenta, mas em 2020-2021 fecha o período com uma taxa inferior à do curso de 2019-2020.
- Os territórios com maior investimento no Ensino Secundário e Formação Profissional atribuem uma percentagem mais elevada a bolsas e ajudas de estudo em comparação com as autonomias que têm menores investimentos. A hipótese é rejeitada. Mais uma vez, os territórios dividem-se em quatro segmentos em que o investimento e a percentagem de bolsas e ajudas de estudo são combinados.

- O investimento na educação não está diretamente relacionado com as taxas de abandono precoce do ensino e da formação. A hipótese é aceite. A variabilidade entre as Comunidades é elevada e não se observa qualquer relação direta após comparação dos dados sobre o investimento na educação e as taxas de abandono precoce.

- O investimento no Ensino Secundário e Formação Profissional não tem relação direta com a taxa bruta de graduação no Ensino Secundário Obrigatório. A hipótese é aceite. De acordo com as análises realizadas, o investimento em educação nesta fase não está relacionado com o aumento ou diminuição das taxas brutas de graduação. O mesmo acontece com o investimento no total dos ensinamentos.

- O rendimento médio por unidade de consumo está relacionado com melhores resultados educativos. A hipótese é aceite. As Comunidades Autónomas em que existe um rendimento médio por unidade de consumo mais elevado têm melhores resultados educativos.

- Maiores gastos em educação por unidade de consumo levam a melhores resultados educacionais. A hipótese é rejeitada. Há uma tendência linear nos dados (direta para a taxa de graduação e inversa para o abandono escolar), mas dada a alta dispersão que a comparação apresenta, ela deve ser rejeitada.

- As Comunidades que atribuem mais dos seus orçamentos a bolsas e ajudas de estudo terão melhores resultados académicos. A hipótese é rejeitada. Os dados analisados não mostram correlação entre os dois aspetos.

Com base nestas hipóteses, os resultados são: a) o investimento na educação não parece ser decisivo para a taxa bruta de graduação no Ensino Secundário Obrigatório ou para o abandono escolar precoce; b) a percentagem do orçamento afetada ao investimento também não está correlacionada com melhores resultados educativos; c) o rendimento médio por unidade de consumo parece corresponder aos resultados escolares, com uma relação segundo a qual quanto maior o rendimento, melhores os resultados; d) a despesa com educação por unidade de consumo segue a mesma tendência da anterior, com uma relação positiva entre ambas, mas com uma elevada dispersão que não permite uma correlação entre os dois aspetos; e) a percentagem de investimento no Ensino Secundário e Formação Profissional destinado a bolsas e ajudas de estudo não está relacionado com maiores taxas de graduação e menores taxas de abandono escolar, uma vez que territórios com alta percentagem apresentam menor desempenho.

Em segundo lugar, há uma série de limitações neste estudo. Na análise do investimento educacional em educação, as barreiras encontradas estão relacionadas com a existência de diferentes Administrações, dimensões e ensinamentos envolvidos que utilizam diferentes procedimentos para a recolha e apresentação de dados. Neste caso, existem algumas dimensões, parâmetros e indicadores como, por exemplo, o PIB, o rendimento per capita ou as taxas de abandono do ensino-formação que são anuais, enquanto as bolsas e ajudas de estudo ou as taxas brutas dos diplomados são por cursos. Outra dificuldade é que há Administrações que não apresentam os dados em algumas dimensões. Ao nível da amostra, outra limitação é que existe incompatibilidade na análise conjunta dos dados devido às características da amostra, obrigando ao tratamento e transformação dos dados. Da mesma forma, um estudo longitudinal dessas características envolve uma série de complexidades, como a periodicidade da publicação dos dados. Neste caso, alguns deles são publicados retroativamente e correções são comuns, o que gera uma atualização permanente. Outro obstáculo é que num período de 8 anos pode haver mudanças, por exemplo, nas tendências num determinado aspeto, a nível legislativo ou terminológico.

Finalmente, no futuro, os trabalhos de investigação continuarão a estudar em detalhe o sistema educativo espanhol a partir da análise de aspetos económicos, políticos e históricos.

Capítulo VII. Conclusiones y prospectiva de la tesis.

Conclusiones y prospectiva de la tesis.

La educación, como derecho inherente del ser humano, privilegio de unos cuantos durante un amplio periodo de tiempo y en manos de determinados sectores en otros momentos, ha acompañado al ser humano desde el inicio de su existencia, aunque con matices diferenciadores que la han conducido a una educación creada desde un marco formal a fin de favorecer el perfeccionamiento humano en determinados conocimientos.

El estudio histórico y político de los sistemas debe considerarse desde el contexto en el que tienen lugar; por eso, es importante realizar un recorrido mirando hacia atrás para poder analizar las decisiones tomadas, identificar los objetivos y los porqués de cada una de las propuestas realizadas, ya que permite comprender la configuración del actual sistema educativo (Rodrigues et al., 2016).

Desde una perspectiva política, el origen del sistema nacional de educación se sitúa en la revolución liberal-burguesa. Ávida de romper con las estructuras del Antiguo Régimen, era necesario formar a los ciudadanos en un contexto formal desde la gratuidad, obligatoriedad y extensión de la educación más allá de la formación básica, esto es, se buscaba una escuela “nacional y nacionalizadora” (Escolano, 2002, p. 273). Iglesia y Estado comienzan una batalla para lograr el poder educativo, siendo precisos diversos pactos y acuerdos. La adopción de un modelo laico o religioso por parte del Estado ha sido uno de los aspectos más debatidos tanto tradicionalmente como en la actualidad, apostando por el diálogo y la convivencia de ambas fórmulas.

En el presente y bajo el amparo del Estado, el sistema educativo español es sin duda un articulado que, a pesar de precisar mejoras fruto de los cambios permanentes en diferentes esferas, se erige como un sistema que permite el aprendizaje a lo largo de la vida y desde un marco inclusivo. Es decir, “el derecho a la educación se convierte en un derecho prestacional y en un deber del Estado” (De Puéllles, 1987, p. 67) al ser la educación un elemento fundamental de toda sociedad. Por tanto, bajo los ideales de que la educación es compensadora de desigualdades sociales y garante de los derechos básicos, el Estado debe intervenir en la medida de sus posibilidades en la regulación de la educación, sin perjuicio del derecho que asiste al resto de las Administraciones. Igualmente, el Estado debe hacer un ejercicio permanente de evaluación del impacto de las políticas educativas, favoreciendo la transparencia y el análisis sistemático en pro de buscar su calidad. Asimismo, la solidaridad interterritorial ha de estar garantizada dado que la igualdad de

oportunidades en el acceso a los servicios educativos es un derecho nato. Para Pérez y Cucarella (2016), las posibles diferencias entre territorios afectan tanto en la cantidad como la calidad de los servicios educativos recibidos y están marcadas por la diferencia de recursos disponibles y no por cuestiones de preferencias de los gobiernos. Por otro lado, no se deben considerar simplemente connotaciones filantrópicas en la relación Estado-educación, puesto que la educación es el medio más idóneo para el desarrollo social, económico y político de un país. Invertir en educación es obtener beneficios a otras escalas (Sanz, 2012a). Es decir, supone conocimiento y desarrollo para la sociedad, desde lo individual y hacia lo colectivo, en otras palabras, “de ser con otros seres humanos y de hacer-nos con ellos y ellas” (Perera y González, 2021, p. 367).

Otro de los retos del sistema educativo es la búsqueda de consenso a nivel nacional sobre lo que se debe enseñar y cómo. Esto se ha reflejado en las numerosas reformas que han tenido lugar a través de sendas leyes, siendo en ocasiones fruto del turno político del propio país, empleándose la educación como una *tabula rasa* en la que acometer cambios, a veces, alejados de las necesidades de los ciudadanos. De hecho, coincidiendo con las palabras de Marchesi (1992), la reforma debe anticiparse y adaptarse a las necesidades futuras y debe existir una actitud favorable al acuerdo con otras fuerzas sociales y políticas. A este respecto, se considera que la legislación española ha sido una consecuencia de los cambios y demandas más que el origen y causa del cambio de los sistemas educativos. Tomando las palabras de Ruiz (2016), en España se recurre a ciclos de reforma que, sucediéndose con cierta frecuencia y en los que poco o nada se aprende, generan costes por los recursos humanos, materiales y financieros que se invierten. Cámara Villar (2007) indicaba que la educación nacida en un sistema democrático debía sostenerse sobre dos elementos principales: la satisfacción de las necesidades de formación para el desarrollo de las personas y la contribución al desarrollo social y económico. Considerándose ambas, la consecución de un pacto en materia educativa es más tangible al hacer posible el entendimiento de los diferentes agentes. En términos generales, estos cambios generan inestabilidad, aumento de reformas y contrarreformas, desmoralización de la sociedad y pérdida de la esencia y valor de la educación y, especialmente, desatención a los problemas y fines cruciales de la educación (De Puéllas, 2016). A pesar de ello, España tiene una tradición legislativa marcada por el disenso.

Marchesi (2000) ponía de manifiesto que en la educación existen una serie de contradicciones como es que la sociedad tiene altas exigencias y expectativas en ella, pero

no existe compromiso ni recursos en la práctica. Igualmente, a nivel general se piden cambios, pero se añora la educación del pasado. En cuanto a los docentes o las escuelas, han de realizar nuevas funciones, pero se mantienen esquemas tradicionales en la organización. Finalmente, en relación a los alumnos, a pesar de que han cambiado, los estilos de enseñanza no lo han hecho al mismo ritmo.

La educación vive una permanente tensión entre las exigencias de cambio, pero con la necesidad de estabilidad, entonces, ¿cómo hacer para que todo evolucione sin que nada cambie? Es un verdadero desafío en el que hay que conciliar el cambio y la estabilidad para evitar el conflicto. El sistema educativo está abocado al cambio si se asume que las reformas deben mediar entre conflictos sociales, converger de acuerdo al marco internacional e incluso, deben atender a otros elementos como el capitalismo internacional o los intereses de los países (Pedró y Puig, 1999).

Por tanto, para que exista una mejora generalizada, se ha de trabajar en tres líneas: búsqueda de la equidad (en entornos desfavorecidos ubicados en determinados centros y Comunidades o Ciudades Autónomas), abordar los factores que provocan bajo rendimiento (por ejemplo, tardío comienzo en la Educación Infantil, clima del centro, etc.) y generar conocimiento y difusión sobre buenas prácticas educativas tanto de actores como de otros sistemas educativos (Pérez et al., 2018). Ello garantiza la tan deseada igualdad y el ejercicio del derecho a la educación, esto es, una educación democrática en la que se vele por una educación basada en la libertad y también liberadora, garante de favorecer la accesibilidad universal. En definitiva, se trata de una educación para todos como instrumento capacitante para un desarrollo holístico hacia esferas superiores; ¿quizás sea utópico? lo cierto es que no es fácil y, aunque el camino a recorrer es complejo, se ha de mirar con prospectiva para que pequeños cambios desemboquen en mejoras en el sistema educativo. Estos cambios no solo brotan de la sociedad, sino que también deben provenir de los poderes públicos como ya recogía Posada en 1904. En este sentido, “la educación debe beneficiar, por tanto, a todas las clases, nivelando las diferencias existentes y promoviendo lo que cada persona posee de valioso, único e irrepetible” (Tiana, 2021, p. 38).

A pesar de que esta idea está clara y parece haber consenso entre los diferentes agentes, la cuestión educativa sigue presentando opiniones contrapuestas en el seno de lo político. Tomando las palabras de De Puéllas (2010; 2012), aunque un gran acuerdo no es posible

debido a la diferencia de valores e intereses existentes, debería trazarse un pacto político con aspectos cruciales para evitar estos cambios legislativos continuos. En relación a esto, asumiendo el discurso de Calafell (1980), el Estado debe armonizar los distintos intereses. Este asunto no es baladí, se lleva décadas trabajando en ello tanto a nivel nacional como europeo. En síntesis, se trata de generar una concepción política que busque que la enseñanza sea para todos, pero sin ser igual (Gomes Ferreira, 2005). A la par, se deben evitar discursos erróneos que buscan cumplir una función política en los que las reformas educativas son la solución a los problemas existentes (Ruiz, 2016). Dicho de otra manera, estas reformas funcionan como espejismos mediante la aplicación de expresiones retóricas que poco o nada se aproximan a la realidad educativa, en muchas ocasiones, desde estandarizaciones internacionales y desde un punto de vista globalizado y burocrático que se alejan de la búsqueda de una educación de calidad que redunde sobre la propia comunidad educativa. Para ello, siguiendo a Ruiz (2016) “resulta necesario recuperar la visión de la pedagogía, en el marco de la mirada comprensiva de las Ciencias de la Educación, para alumbrar la instrumentación de las políticas educativas con efectos y resultados democratizadores” (p. 42). En esta misma línea está la idea de García Garrido (2005b), sostiene que es preciso que se haga un inventario con sentido crítico y prospectivo del sistema educativo español para evitar que las leyes aprobadas no tengan un desajuste entre lo que se necesita de ellas y lo que promulgan al estar elaboradas, en ocasiones, desde la visión de solucionar viejos problemas.

Entre los elementos que dificultan el desarrollo armonioso del sistema educativo se encuentra la inversión. En ese conflicto, nace la idea de contrastar hasta qué punto la educación genera desarrollo o si son el desarrollo y el crecimiento los que producen mejoras en la educación. Dar una respuesta precisa es complejo. Si bien es cierto, es más que notorio que un ascenso del nivel educativo, potencia y mejora el progreso grupal (Moreno Becerra, 1998; De Puéllés, 2004). En tanto, se puede considerar a la educación como un bien de consumo o como bien de inversión (San Segundo, 2001).

Sea como fuere, la inversión en educación sigue siendo insuficiente. Décadas atrás, Reimer (1973) afirmaba que no es posible costear la educación deseada por el pueblo puesto que, como indicaba Sarramona (1989), la demanda hacia la calidad sigue estando presente y es cada vez más creciente. De hecho, Pereyra (1998) sostenía que el presupuesto educativo debe responder a una planificación general en el que se tenga en cuenta un plan de desarrollo y un planteamiento sectorial, es decir, un programa educativo

que pueda avalar al proyecto político del país. Tawney (1922) consideraba que una nación podría permitirse un determinado gasto en educación dependiendo de si es más o menos importante que otros fines. En sí, el tándem generado entre la educación y su financiación sigue siendo un aspecto debatido por lo que ello supone al garantizar la participación de todos en la educación bajo elementos semejantes, por ejemplo, legislativos o administrativos, pero reconociéndose la libertad territorial y la libertad de enseñanza (Gortazar, 2020).

Por tanto, hace falta una mayor financiación, pero también un uso eficiente de los recursos, es decir, se trata de distribuir con mayor equidad y transparencia los recursos (Moreno Olmedilla, 2020; Pérez et al., 2018). A este respecto, los resultados de la investigación realizada en la presente tesis permiten afirmar que la inversión en educación no determina mejores resultados educativos, aunque una mayor renta media por unidad de consumo parece tener relación con resultados más satisfactorios. Por tanto, se asevera que la inversión es importante, especialmente para el alumnado más vulnerable (Gortázar, 2020), ya que los factores socioeconómicos del alumnado no deben dificultar las posibilidades de participación en la educación (San Segundo, 2001; Ferrer Blanco, 2020). A pesar de su importancia, no es concluyente llegado un determinado umbral (Bonal, 2020) al entrar en juego otros factores como la adecuada planificación, la formación docente o el necesario diálogo entre los organismos implicados (Florit, 1965; Martín, 1965; Michavila y Narejos, 2021; Montes-Pineda y López Rupérez, 2022). Esto toma aún mayor relevancia cuando se contrasta que genera numerosos beneficios a distinta escala (Cordero et al., 2021).

Estas nociones sobre la relación entre inversión y resultados educativos siguen vigentes en la actualidad, debido a que la sociedad busca de manera incansable sistemas educativos que respondan a sus necesidades, pero ¿cuáles son esas necesidades? sin duda, dependerán del momento histórico, agentes implicados y el contexto socioeconómico y político. Aunque, a favor de lo descrito en esta tesis y lo trabajado a lo largo de su realización, la historia se repite, a pesar de los cambios, fruto del desconocimiento e incluso por la falta de valoración de lo que se hizo en el momento (Pernil, 1988).

De nuevo, se sigue embarcados en planteamientos que en su momento eran el foco de atención, como así lo son ahora en el siglo XXI. De este modo, se asumen las palabras de Martín-Sánchez (2022) cuando indica que los cambios están presentes, pero no las

mejoras, existiendo nuevos escenarios, pero viejos problemas. En la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, ya se ponía de manifiesto que la educación es una cuestión incompleta. Por tanto, la mejora permanente es ineludible.

En este marco, el sistema educativo mantiene una estrecha relación, interconexión y dependencia con aspectos sociales, económicos, políticos, culturales e históricos. No es un sistema aislado, de ahí que sus cambios y adaptaciones sean permanentes, incluso producto de elementos que salen de lo estrictamente educativo, siendo fruto del contexto en el que tiene lugar (Lorenzo Vicente, 1996). En este escenario, se debe prestar atención a los nuevos actores educativos para comprender las condiciones en las que se desarrolla la política educativa (Saura y Luengo, 2016).

Por todos estos motivos, es imprescindible que el sistema educativo sea lo suficientemente poderoso para que rompa con las desigualdades y la equidad sea una realidad. La educación es un derecho de los ciudadanos y un deber para los poderes públicos, puesto que:

Si es necesario que el hombre se eduque; si para educarse es preciso instruirse; si nadie puede aprender sin que se le enseñe, el deber de cultivar la inteligencia lleva consigo el derecho a la instrucción, porque no hay deberes imposibles (Arenal, 1999, capítulo III, párr. 1).

Por último, expuestas estas conclusiones, se considera que los objetivos de la tesis doctoral se han logrado. En la misma se ha podido profundizar en aspectos de la Historia, la Política y la Economía de la Educación, permitiendo el análisis y comparación del sistema educativo español desde una perspectiva nacional, autonómica e histórico-política. No obstante, como se ha indicado anteriormente, en futuros trabajos de investigación se continuará estudiando el sistema educativo español desde esta tríada, ampliando el número de años y teniendo en cuenta otros sistemas educativos. Esto contribuirá a tener una visión más general, a la par que profunda, del sistema educativo español y, por ende, de la educación.

Conclusões e prospetiva da tese.

A educação, como direito inerente ao ser humano, privilégio de poucos por um longo período de tempo e nas mãos de certos setores noutros momentos, acompanhou o ser humano desde o início da sua existência, embora com nuances diferenciadoras que levaram a uma educação criada a partir de um quadro formal a fim de favorecer o aperfeiçoamento humano em determinados conhecimentos.

O estudo histórico e político dos sistemas deve ser considerado a partir do contexto em que ocorrem; portanto, é importante olhar para trás para poder analisar as decisões tomadas, identificar os objetivos e os porquês de cada uma das propostas feitas, uma vez que nos permite compreender a configuração do sistema educacional atual (Rodrigues et al., 2016).

Do ponto de vista político, a origem do sistema nacional de educação está na revolução liberal-burguesa. Com o desejo de prescindir das estruturas do Antigo Regime, era necessário formar cidadãos num contexto formal a partir do carácter livre e obrigatório do ensino e da extensão do mesmo para além da formação básica; ou seja, procurou-se um ensino "nacional e nacionalizador" (Escolano, 2002, p.273). Igreja e Estado iniciam uma batalha para alcançar o poder educativo, sendo necessários vários pactos e acordos. A adoção de um modelo laico ou religioso pelo Estado tem sido um dos aspetos mais debatidos tanto tradicionalmente como atualmente, apostando no diálogo e na coexistência de ambas as fórmulas.

Atualmente e sobre a tutela do Estado, o sistema educativo espanhol é, sem dúvida, uma organização que, apesar de necessitar de melhorias em resultado de mudanças permanentes em diferentes esferas, se mantém como um sistema que permite a aprendizagem ao longo da vida e a partir de um quadro inclusivo. Ou seja, "o direito à educação torna-se um direito de benefício e um dever do Estado" (De Puélles, 1987, p.67), uma vez que a educação é um elemento fundamental de qualquer sociedade. Portanto, sobre a ideologia de que a educação é compensadora das desigualdades sociais e garantidora de direitos básicos, o Estado deve intervir na medida das suas possibilidades na regulação da educação, sem prejuízo do direito que assiste ao restante das Administrações. Da mesma forma, o Estado deve realizar um exercício permanente de avaliação do impacto das políticas educativas, favorecendo a transparência e a análise sistemática para buscar a sua qualidade. A solidariedade interterritorial deve igualmente

ser garantida, uma vez que a igualdade de oportunidades no acesso aos serviços educativos é um direito nato. Para Pérez e Cucarella (2016), essas diferenças afetam tanto a quantidade quanto a qualidade dos serviços educacionais recebidos e são marcadas pela diferença de recursos disponíveis e não por questões de preferências governamentais. Por outro lado, não se devem considerar conotações filantrópicas simplesmente na relação Estado-educação, uma vez que a educação é o meio mais adequado para o desenvolvimento social, económico e político de um país. Investir em educação é obter benefícios a outras escalas (Sanz, 2012). Ou seja, implica conhecimento e desenvolvimento para a sociedade, do individual para o coletivo; por outras palavras, "ser com outros seres humanos e fazer com eles e elas" (Perera e González, 2021, p.367).

Outro desafio para o sistema educativo é a procura de consensos a nível nacional sobre o que deve ser ensinado e como. Isto refletiu-se nas numerosas reformas que ocorreram através de várias leis, sendo resultado do *turnismo* político do próprio país, utilizando a educação como *tabula rasa* para empreender mudanças, por vezes longe das necessidades dos cidadãos. De facto, coincidindo com as palavras de Marchesi (1992), a reforma deve antecipar necessidades futuras, em que esteja presente a atitude favorável ao acordo com outras forças sociais e políticas, para além de ter a capacidade de adaptação a novas exigências. A este respeito, considera-se que a legislação espanhola tem sido uma consequência de mudanças e exigências mais do que a origem e a causa da mudança nos sistemas educativos. Tomando as palavras de Ruiz (2016), em Espanha recorre-se a ciclos de reforma que, acontecendo com alguma frequência e onde pouco ou nada se aprende, geram custos para os recursos humanos, materiais e financeiros que são investidos. Cámara Villar (2007) indicava que a educação nascida num sistema democrático deve basear-se em dois elementos principais: a satisfação das necessidades de formação para o desenvolvimento das pessoas e a contribuição para o desenvolvimento social e económico. Considerando ambas, a realização de um pacto em matéria educativa é mais tangível ao possibilitar o entendimento dos diferentes agentes. Em termos gerais, estas alterações legislativas geram instabilidade, aumento das reformas e contrarreformas, desmoralização da sociedade e perda da essência e do valor da educação e, sobretudo, negligência dos problemas e propósitos cruciais da educação (De Puéllles, 2016). Apesar disso, a Espanha tem uma tradição legislativa marcada pelo desacordo.

Marchesi (2000) mostrou que na educação existem uma série de contradições, como a de que a sociedade tem altas exigências e expectativas, mas não há compromisso ou recursos

na prática. Da mesma forma, a um nível geral, solicita-se mudanças, mas deseja-se a educação do passado. Quanto aos professores ou escolas, eles têm que desempenhar novas funções, mas mantêm-se esquemas tradicionais na organização. Por fim, em relação aos alunos, embora tenham mudado, os estilos de ensino não o fizeram ao mesmo ritmo.

A educação vive uma tensão permanente entre as exigências da mudança, mas com a necessidade de estabilidade; então, como fazer tudo evoluir sem que nada mude? trata-se de um verdadeiro desafio em que a mudança e a estabilidade têm de ser conciliadas para evitar conflitos. O sistema educativo está condenado à mudança se se assumir que as reformas devem mediar os conflitos sociais, convergir de acordo com o quadro internacional e mesmo atender a outros elementos, como o capitalismo internacional ou os interesses dos países (Pedró e Puig, 1999).

Portanto, para que haja uma melhoria generalizada, é necessário trabalhar em três linhas: busca da equidade (em ambientes desfavorecidos localizados em determinados centros e Comunidades e Cidades Autônomas), abordar os fatores que causam o baixo desempenho (por exemplo, início tardio na Educação Infantil, clima escolar, etc.) e gerar conhecimento e disseminação sobre boas práticas educacionais tanto dos atores quanto de outros sistemas educativos (Pérez et al., 2018). Isso garante a tão desejada igualdade e o exercício do direito à educação, ou seja, uma educação democrática em que seja assegurada uma educação baseada na liberdade e também libertadora, garantindo favorecer a acessibilidade universal. Em suma, trata-se de uma educação para todos como instrumento facilitador de um desenvolvimento holístico para esferas superiores; talvez seja utópico? a verdade é que não é fácil e, embora o caminho a percorrer seja complexo, deve ser encarado com prospeção para que pequenas mudanças conduzam a melhorias no sistema educativo. Essas mudanças não só brotam da sociedade, mas também devem vir dos poderes públicos como já afirmava Posada em 1904. Nesta linha, "a educação deve, por isso, beneficiar todas as classes, nivelando as diferenças existentes e promovendo o que cada pessoa tem de valor, único e irrepetível" (Tiana, 2021, p.38).

Apesar de esta ideia ser clara e de parecer haver consenso entre os diferentes agentes, a questão educativa continua a apresentar opiniões conflituosas no âmbito político. Tomando as palavras de De Puéllles (2010; 2012), embora não seja possível um grande acordo devido à diferença de valores e interesses existentes, deve ser elaborado um pacto

político com aspetos cruciais para evitar estas alterações legislativas contínuas. Em relação a isto, assumindo o discurso de Calafell (1980), o Estado deve harmonizar os diferentes interesses. Esta questão não é trivial, uma vez que se trabalha nela há décadas, tanto a nível nacional como europeu. Em síntese, trata-se de gerar uma conceção política que procure fazer com que a educação seja para todos, mas sem ser igual (Gomes Ferreira, 2005). Ao mesmo tempo, devem ser evitados discursos erróneos que procuram cumprir uma função política onde as reformas educacionais são a solução para os problemas existentes (Ruiz, 2016). Dito de outra maneira, estas reformas funcionam como miragens através da aplicação de expressões retóricas que pouco ou nada se aproximam da realidade educativa, em muitas ocasiões, a partir de padronizações internacionais e de um ponto de vista globalizado e burocrático que se afastam da busca por uma educação de qualidade que resulta na própria comunidade educativa. Para isso, segundo Ruiz (2016, p.42) "é necessário recuperar a visão da pedagogia, no quadro da visão abrangente das Ciências da Educação, para iluminar a instrumentação das políticas educativas com efeitos e resultados democratizantes". Nesta mesma linha está a ideia de García Garrido (2005b), quando defende que é necessário fazer um inventário com sentido crítico e prospetivo do sistema educativo espanhol para evitar que as leis aprovadas não tenham um desfazamento entre o que delas se necessita e o que promulgam sendo elaboradas, por vezes, a partir da visão de resolver velhos problemas.

Entre os elementos que dificultam o desenvolvimento harmonioso do sistema educativo está o investimento. Nesse conflito, surge a ideia de contrastar em que medida a educação gera desenvolvimento ou se são o desenvolvimento e o crescimento que produzem melhorias na educação. Dar uma resposta precisa é complexo. Embora seja verdade, é mais do que notório que um aumento no nível educativo aumenta e melhora o progresso do grupo (Moreno Becerra, 1998; De Puéllles, 2004). Enquanto isso, a educação pode ser considerada como um bem de consumo ou como um bem de investimento (San Segundo, 2001).

Seja como for, o investimento em educação ainda é insuficiente. Há décadas, Reimer (1973) afirmou que não é possível pagar a educação desejada pelo povo, uma vez que, como Sarramona (1989) indicou, a demanda por qualidade ainda está presente e está a crescer cada vez mais. De fato, Pereyra (1998) defendia que o orçamento educativo deve responder a uma planificação geral que tenha em conta um plano de desenvolvimento e uma abordagem setorial, ou seja, um programa educacional que possa endossar o projeto

político do país. Tawney (1922) acreditava que uma nação poderia arcar com um certo gasto em educação, dependendo se a mesma fosse mais ou menos importante do que outros fins. Em si mesmo, o tandem gerado entre a educação e o seu financiamento ainda é um aspeto debatido pelo que significa garantir a participação de todos na educação sobre elementos semelhantes, por exemplo, legislativos ou administrativos, mas reconhecendo-se a liberdade territorial e a liberdade de educação (Gortazar, 2020).

Precisamos, portanto, de mais financiamento, mas também de uma utilização eficiente dos recursos, ou seja, trata-se de distribuir os recursos de forma mais justa e transparente (Moreno Olmedilla, 2020; Pérez et al., 2018). Nesse sentido, os resultados da investigação realizada na presente tese permitem afirmar que o investimento em educação não determina melhores resultados educacionais, embora uma maior renda média por unidade de consumo pareça estar relacionada com resultados mais satisfatórios. Por conseguinte, argumenta-se que o investimento é importante, especialmente para os alunos mais vulneráveis (Gortázar, 2020), uma vez que os fatores socioeconómicos dos alunos não devem impedir as possibilidades de participação na educação (San Segundo, 2001; Ferrer Blanco, 2020). Apesar desta importância, não é conclusivo ao alcançar um certo limiar (Bonal, 2020) quando entram em jogo outros fatores, como o planeamento adequado, a formação de professores ou o necessário diálogo entre os organismos implicados (Florit, 1965; Martín, 1965; Michavila y Narejos, 2021; Montes-Pineda y López Rupérez, 2022). Isto torna-se ainda mais relevante quando se contrasta que gera inúmeros benefícios em diferentes escalas (Cordero et al., 2021).

Estas noções sobre a relação entre investimento e resultados educativos são válidas ainda hoje, porque a sociedade procura incansavelmente sistemas educativos que respondam às suas necessidades, mas quais são essas necessidades? sem dúvida, dependerão do momento histórico, dos agentes envolvidos e do contexto socioeconómico e político, embora, em favor do que está descrito nesta tese e do que foi trabalhado ao longo da sua realização, a história se repita, apesar das mudanças, fruto do desconhecimento e até mesmo da falta de valorização do que foi feito na época (Pernil, 1988).

Mais uma vez, continua-se a embarcar em abordagens que na altura eram o foco das atenções, como estão agora no século XXI. Desta forma, são assumidas as palavras de Martín-Sánchez (2022) quando ele indica que as mudanças estão presentes, mas não as melhorias, existindo novos cenários, mas velhos problemas. Na Lei 14/1970, de 4 de

agosto, Geral de Educação e Financiamento da Reforma Educativa, já era evidente que a educação é uma questão incompleta. Portanto, a melhoria permanente é inevitável.

Neste contexto, o sistema educativo mantém uma estreita relação, interligação e dependência com aspetos sociais, económicos, políticos, culturais e históricos. Não é um sistema isolado, daí as suas mudanças e adaptações serem permanentes, inclusive produto de elementos que vão além do estritamente educativo, sendo o resultado do contexto em que ocorre (Lorenzo Vicente, 1996). Neste cenário, deve-se prestar atenção aos novos atores educativos para compreender as condições em que a política educacional é desenvolvida (Saura y Luengo, 2016).

Por todos estes motivos, é imprescindível que o sistema educativo seja suficientemente poderoso para romper com as desigualdades e que a equidade se torne uma realidade. A educação é um direito dos cidadãos e um dever das autoridades públicas, uma vez que:

Se é necessário que o homem se eduque; se para ser educado é necessário instruir-se; se ninguém pode aprender sem ser ensinado, o dever de cultivar a inteligência traz consigo o direito à instrução, porque não há deveres impossíveis (Arenal, 1999, capítulo III, párr.1).

Finalmente, expostas estas conclusões, considera-se que os objetivos da tese de doutoramento foram alcançados. Na mesma, foi possível aprofundar aspetos da História, Política e Economia da Educação, permitindo a análise e comparação do sistema educacional espanhol a partir de uma perspetiva nacional, regional e histórico-política. No entanto, como indicado anteriormente, em pesquisas futuras continuar-se-á a estudar o sistema educativo espanhol a partir desta tríade, ampliando o número de anos e até mesmo tendo em conta outros sistemas educativos. Isto contribuirá para ter uma visão mais geral assim como profunda do sistema educativo espanhol e, portanto, da educação.

Referencias bibliográficas.

- Acosta, R. (2017). *La Educación del ser Humano: Un reto permanente*. Universidad Metropolitana. <https://www.unimet.edu.ve/wp-content/uploads/2019/10/La-educaci%C3%B3n-del-ser-humano.-Un-reto-permanente.pdf>
- Albert, M.J. (2006). *La investigación educativa: claves teóricas*. McGrawHill.
- Almedina, A. (2010). A autonomia e os agrupamentos de escolas em Portugal: sinalização de um percurso. *Aula*, (16), 231-252.
- Araque, N. (2009). La educación en la Constitución de 1812: antecedentes y consecuencias. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche*, (1), 1-21.
- Arenal, C. (1999). *La instrucción del pueblo*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-instruccion-del-pueblo-memoria-premiada-por-la-real-academia-de-ciencias-morales-y-politicas-en-el-concurso-de-1878--0/html/>
- Arnold, M. y Osorio, F. (1998). Introducción a los Conceptos Básicos de la Teoría General de Sistemas. *Cinta de Moebio*, (3).
- Asegurado, A. y Marrodán, J. (2021). Introducción. En A. Asegurado y J. Marrodán (Coords.). *La LOMLOE y su análisis. Una mirada técnica* (pp. 13-26). ANELE-USIE.
- Bamberger, M., Rao, V. y Woolcock, M. (2010). Using mixed methods in monitoring and evaluation. Experiences from international development. In A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.). *Mixed method in Social and Behavioral Research*. Sage Publications.
- Barceinas, F., Oliver, J., Raymond, J.L. y Roig, J.L. (2000). Rendimiento público de la educación y restricción presupuestaria. *Papeles de economía española*, (896), 236-248.
- Bericat, E. (1998). *La investigación de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Ariel Sociología.
- Bertalanffy, L. (1976). *Teoría General de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. Fondo de Cultura Económica.

- Bonal, X. (2020). Financiación y equidad en España. En L. Gortazar (Coord.). *La financiación del sistema educativo: invertir en calidad, equidad e inclusión* (pp. 87-95). REDE-ANELE.
- Blanco y Sánchez, R. (1907). *Bibliografía Pedagógica de Obras Escritas en castellano o traducidas a este idioma. Primer tomo*. Tipografía de la revista de archivos, bibliotecas y museos.
- Blanco y Sánchez, R. (1909). *Bibliografía Pedagógica de Obras Escritas en castellano o traducidas a este idioma. Tercer tomo*. Tipografía de la revista de archivos, bibliotecas y museos.
- Blat, J. (1992). Apuntes sobre la elaboración y aplicación de la reforma educativa de 1968-1970. *Revista de Educación*, (número extraordinario), 289-296.
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J.M. (2016). Investigación en Educación Comparada: pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, (9), 39-56.
- Calafell, A. (1980). Economía, política y sociedad: España en el momento actual. *Revista Española de Financiación y contabilidad*, 9(33), 507-524.
- Cámara Villar, G. (2007). Las necesidades del consenso en torno al derecho a la educación en España. *Revista de Educación*, (344), 61-82.
- Capitán Díaz, A. (1991). *Historia de la educación en España I De los orígenes al Reglamento General de Instrucción Pública (1821)*. Dykinson.
- Capitán Díaz, A. (1994). *Historia de la educación en España II Pedagogía Contemporánea*. Dykinson.
- Capitán Díaz, A. (1996). Tradición evolución en la ley de enseñanza media de 1953 de Ruiz Giménez. En *Jornadas de Educación Secundaria* (pp. 219-230). Kronos.
- Capitán Díaz, A. (2000). *Educación en la España contemporánea*. Ariel Educación.
- Capitán Díaz, A. (2002). *Republicanism y educación en España (1873-1951)*. Dykinson.
- Carbonell, J. (1992). De la Ley General de Educación a la alternativa de escuela pública. Algunas notas introductorias sobre los movimientos sociales en el sector de la enseñanza. *Revista de Educación*, (número extraordinario), 237-255.
- Carr, E.H. (1961). *¿Qué es la Historia?* Editorial Ariel.
- Coll, C. y Martín, E. (2021). La LOMLOE, una oportunidad para la modernización curricular. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, (35), 1-22.

- Comisión de las Comunidades Europeas. (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-es/format-PDF>
- Comisión Europea. (1994). *Libro Blanco sobre el crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea. (2010). *Europa 2020. Una estrategia para el crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:ES:PDF>
- Comisión Europea. (2017). *Pilar europeo de derechos sociales*. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:914b1a2e-a293-495d-a51d-95006a47f148/EPSR-booklet_es.pdf
- Comisión Europea. (2023a). *Financiación de la educación infantil, primaria y secundaria*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/es/national-education-systems/spain/financiacion-de-la-educacion-infantil-primaria-y-secundaria>
- Comisión Europea. (2023b). *Financiación de la educación*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/es/national-education-systems/spain/financiacion-de-la-educacion>
- Coombs, H. (1978). *La crisis mundial de la educación*. Península.
- Consejo Escolar del Estado. (2021). *Situación actual de la educación en España a consecuencia de la pandemia*. Secretaría General Técnica.
- Corral, C. (1977). Enseñanza, Constitución y Concordato. *Revista de Educación*, (253), 31-64.
- Cordero, J.M., Gil, M. y López, L. (2021). *Economía de la educación*. Editorial Síntesis.
- Creswell, J. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J., Shope, R., Plano, V. y Green, D. (2006). How interpretative qualitative research extends mixed methods research. *Research in the schools*, 13(1), 1-11.
- Damián, J. (1977). Por un consenso constitucional en educación. *Revista de educación*, (253), 65-74.
- De Azcárate, P. (1872). *Obras completas de Platón puestas en lengua castellana por primera vez*. Medina y Navarro Editores.

- De la Fuente y Teixido, N. (1996). Análisis histórico-educativo del periodo tecnocrático 1960-1970 a través del estudio de la situación económico-religiosa: Los avances sociales de una política orientada hacia la gestión integral del discente en la educación. *En Jornadas de Educación Secundaria* (pp. 244-258). Kronos.
- De la Orden, A. (1969). El binomio investigación-acción en pedagogía. Hacia una solución de continuidad. *Revista española de pedagogía*, (106), 119-132.
- De los Mozos, I.M. (2014). La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa: una reforma contestada, pero de corto alcance. *Revista española de pedagogía*, (257), 23-38.
- De Paula González, F. (1820). *Memoria sobre la influencia de la Instrucción Pública en la prosperidad de los Estados*. Imprenta de Don Vicente Blanco.
- De Puéllles, M. (1985a). La educación de los absolutistas los planes de Calomarde. En Ministerio de Educación (Ed.). *Historia de la Educación en España. Tomo II. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868* (pp. 20-23). Servicios de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- De Puéllles, M. (1985b). La “cuestión universitaria”. En Ministerio de Educación (Ed.). *Historia de la Educación en España. Tomo II. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868* (pp. 40-42). Servicios de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- De Puéllles, M. (1985c). La secularización de la enseñanza: el Plan Pidal. En Ministerio de Educación y Cultura (Ed.). *Historia de la Educación en España. Tomo II. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868* (pp. 32-36). Servicios de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- De Puéllles, M. (1985d). Los presupuestos básicos de la Restauración. En Ministerio de Educación y Cultura (Ed.). *Historia de la Educación en España. Tomo III. De la Restauración a la II República* (pp. 13-15). Servicios de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- De Puéllles, M. (1985e). La política educativa de la Dictadura. En Ministerio de Educación y Cultura (Ed.). *Historia de la Educación en España. Tomo III. De la Restauración a la II República* (pp. 40-44). Servicios de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- De Puéllles, M. (1986). Administración y Educación. En M. De Puéllles, J. Seage, J. Torreblanca, J.M. Merino y E. Lázaro (Eds.). *Elementos de Administración Educativa* (pp. 19-52). Ministerio de Educación y Ciencia.

- De Puéllés, M. (1987). *Políticas y administración educativa*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- De Puéllés, M. (1992). Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970. *Revista de Educación*, (número extraordinario), 13-27.
- De Puéllés, M. (1998). Grandeza y miseria de los liberales españoles ante la educación secundaria (1934-1857). *Historia de la educación*, (17), 53-69.
- De Puéllés, M. (2002). El pacto escolar constituyente: génesis, significación y situación actual. *Historia de la Educación*, (21), 49-66.
- De Puéllés, M. (2004). *Elementos de política de la educación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- De Puéllés, M. (2006). *Problemas actuales de política educativa*. Ediciones Morata.
- De Puéllés, M. (2007a). *Política y Educación en la España contemporánea*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- De Puéllés, M. (2007b). ¿Pacto de Estado? La educación entre el consenso y el disenso. *Revista de Educación*, (344), 23-40.
- De Puéllés, M. (2011). La educación secundaria en la España democrática: antecedentes, problemas y perspectivas. *Cadernos de pesquisa*, 41(114), 710-731.
- De Puéllés, M. (2012a). La educación en el constitucionalismo español. *Cuestiones pedagógicas*, (21), 15-35.
- De Puéllés, M. (2012b). La educación secundaria como problema: orígenes, evaluación y situación actual. En G. Vicente y Guerrero (Eds.). *Estudios sobre la historia de la Enseñanza Secundaria en Aragón* (pp. 9-26). IFC.
- De Puéllés, M. (2016). Reflexiones sobre cuarenta años de educación en España o la irresistible seducción de las leyes. *Historia y Memoria de la Educación*, (3), 15-44.
- Del Campo, S. (1965). Educación y Desarrollo económico: el caso de España. *Revista española de la educación pública*, (2), 9-20.
- Del Pozo, M.M. (2012). El movimiento de la Escuela Nueva y la renovación de los sistemas educativos. En A. Tiana, G. Ossenbach y F. Sanz (Eds.). *Historia de la educación (Edad Contemporánea)* (pp. 179-205). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Delgado Criado, B. (1996). Los primeros Institutos de Segunda Enseñanza. En *Jornadas de Educación Secundaria* (pp. 51-67). Kronos.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Ediciones UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Echevarría, H. (2017). Clasificación de los diseños mixtos en las Ciencias Sociales y aplicación al análisis de tres informes de investigación. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (12), 8-26.
- Egido, I. y Martínez-Usurralde, M. (2019). *La educación comparada, hoy*. Síntesis.
- Escolano, A. (1969). La investigación comparativa y la revisión de los sistemas escolares. *Revista Española de Pedagogía*, (108), 367-374.
- Escolano, A. (1988). Economía y Educación Técnica en la Ilustración Española. *Revista de Educación*, (número extraordinario), 373-391.
- Escolano, A. (2002). *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Biblioteca Nueva.
- Escolano, A. (2012). Modelos y culturas de educación secundaria en la España contemporánea. En G. Vicente y Guerrero (Eds.). *Estudios sobre la historia de la Enseñanza Secundaria en Aragón* (pp. 9-26). IFC.
- Esteban, L. (1988). Las Obras “Ilustradas” sobre Educación y su recepción en España. *Revista de Educación*, (número extraordinario), 133-160.
- Esteban Mateo, L. (1996). Los precedentes de la enseñanza secundaria: De las Escuelas de Gramática a los Colegios de Humanidades. En *Jornadas de Educación Secundaria* (pp. 21-50). Kronos.
- Eurostat. (2023). *Education and training. On data*.
<https://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/database>
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A-R., Lopes, H., Petrovsky, A., Rahnema, M. y Champion, F. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. UNESCO.
- Fernández Enguita, M. (1992). Las enseñanzas medias en el sistema de la Ley General de Educación. *Revista de Educación*, (número extraordinario), 73-87.
- Fernández Enguita, M. (2007). Dirigir, en España, es morir. Resistencias corporativas y estilos de dirección en los centros docentes. *Revista de Educación*, (344), 511-532.
- Fernández Soria, J.M. (2002). *Estado y educación en la España contemporánea*. Síntesis Educación.

- Fernández-Soria, J.M. y Sevilla, D. (2021). La Ley General de Educación de 1970, ¿Una Ley para la modernización de España? *Historia y Memoria de la Educación*, (14), 23-68.
- Ferrer, S. (1934). *La Escuela y el Estado*. Gráfica Leonesa.
- Ferrer Blanco, A. (2020). La equidad educativa en un marco europeo de inversión social en infancia 2020+. En L. Gortazar (Coord.). *La financiación del sistema educativo: invertir en calidad, equidad e inclusión* (pp. 59-71). REDE-ANELE.
- Flecha, C. (1998). La incorporación de las mujeres a los institutos de segunda enseñanza en España. *Historia de la Educación*, (17), 159-178.
- Flores-Rodríguez, C. y Martín-Sánchez, M.A. (2022). *Educación y democracia contemporánea*. Dykinson.
- Florit, M. (1965). Política y economía de la Educación. *Revista Española de Pedagogía*, 23(91/92), 811-817.
- Fuentes, J.F. (1988). Luces y sombras de la Ilustración española. *Revista de Educación*, (número extraordinario), 9-27.
- Fundación Encuentro. (1997). Declaración conjunta en favor de la educación. *Aula de Innovación Educativa*, (67), 5-8.
- García, W. y Martín-Sánchez, M.A. (2013). Hermenéutica y pedagogía. La práctica educativa en el discurso sobre la educación. *Pulso*, (36), 55-78.
- García Carrasco, J. y García del Dujo, A. (1996). *Teoría de la Educación. I. Educación y acción pedagógica*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- García de la Hoz, V. (1993). Sobre los variados reflejos de la educación personalizada. *Cuadernos de pensamiento*, (8), 9-14.
- García Garrido, J.L. (1996a). *Diccionario europeo de la educación*. Dykinson.
- García Garrido, J.L. (1996b). *Fundamentos de Educación Comparada*. Dykinson.
- García Garrido, J.L. (2005a). Diez años de educación comparada en España. *Revista Española de Educación Comparada*, (11), 15-36.
- García Garrido, J.L. (2005b). *Sistemas educativos de hoy*. Ediciones Académicas
- García-Ruiz, M.J. (2019). Educación comparada, Teología y Postrelativismo. *Revista Española de Educación Comparada*, (33), 46-61.
- Gimeno Sacristán, J. (2014). La LOMCE. ¿Una ley más de educación? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81(28.3), 31-44.

- Gobierno de España (2020). *Plan de Modernización de la Formación Profesional*. <https://www.todofp.es/dam/jcr:5d43ab06-7cdf-4db6-a95c-b97b4a0e1b74/220720-plan-modernizacion-fp.pdf>
- Gomes Ferreira, A. (2005). A difusão da escola e a afirmação da sociedade burguesa. *Revista brasileira de história da educação*, (9), 177-198.
- Gómez, G. y Guerrero, E. (1977). La educación y la evolución histórica del constitucionalismo español. *Revista de Educación*, (253), 5-30.
- Gómez Dacal, G. (1981). La teoría general del sistema, aplicada al centro escolar. *Revista de Educación*, (266), 5-40.
- Gómez García, M.N. (1998). Introducción a la Historia de la Educación Secundaria. *Historia de la Educación*, (17), 5-14.
- Gómez Pérez, R. (1977). *Las ideologías políticas ante la libertad de enseñanza*. Dossat.
- Gómez R. de Castro. (2012a). Génesis del sistema educativo francés: de la revolución al imperio napoleónico. En A. Tiana, G. Ossenbach y F. Sanz (Eds.). *Historia de la educación (Edad Contemporánea)* (pp. 36-62). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gómez R. de Castro. (2012b). Guillermo de Humboldt y el origen del sistema educativo prusiano. En A. Tiana, G. Ossenbach y F. Sanz (Eds.). *Historia de la educación (Edad Contemporánea)* (pp. 63-82). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- González, M.P. y Lozano, J.M. (2021). La organización del currículo. En A. Asegurado y J. Marrodán (Coords.). *La LOMLOE y su análisis. Una mirada técnica* (pp. 43-68). ANELE-USIE.
- González Agapito, J. (2002). Transición democrática y educación. *Historia de la educación*, (21), 17-18.
- Gortazar, L. (2020). Un modelo integral de financiación para un nuevo modelo educativo. En L. Gortazar (Coord.). *La financiación del sistema educativo: invertir en calidad, equidad e inclusión* (pp. 7-10). REDE-ANELE.
- Gortazar, L. y Moreno, J.M. (2017). Costes y consecuencias de no alcanzar un pacto educativo en España. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 2(2), 9-37.
- Guerrero, E. (1985a). Estudio preliminar. En Ministerio de Educación y Ciencia (Ed.). *Historia de la Educación en España. Tomo I. Del Despotismo Ilustrado a las Cortes de Cádiz* (pp. 9-46). Servicios de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

- Guerrero, E, (1985b). La revolución científico-metodológica y los contenidos de la Educación. En Ministerio de Educación y Ciencia (Ed.). *Historia de la Educación en España. Tomo I. Del Despotismo Ilustrado a las Cortes de Cádiz* (pp. 22-31). Servicios de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Guerrero, E, (1985c). Régimen político y educación. En Ministerio de Educación y Ciencia (Ed.). *Historia de la Educación en España. Tomo I. Del Despotismo Ilustrado a las Cortes de Cádiz* (pp. 37-46). Servicios de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gutiérrez Reñón, A. (1975). La Administración educativa. *Documentación administrativa*, (163), 23-42.
- Gray, H. (1981). La teoría de la organización escolar. *Revista de Educación*, (266), 41-54.
- Halls, W.D. (1979). Educación comparada y responsables políticos. *Revista de Educación*, (260), 76-85.
- Hernández Beltrán, J. C. (2002). Educar en tiempos de transición: significación educativa de los Pactos de la Moncloa. *Aula*, (14), 143-154.
- Hernández Beltrán, J. C. (2008). Política y Educación en la Transición Democrática española. *Foro de Educación*, (10), 57-92.
- Hernández García, J. (2010). Ideología, educación y políticas educativas. *Revista española de pedagogía*, (245), 133-150.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (noviembre, 2008). El matrimonio cuantitativo-cualitativo: El paradigma mixto. *En 6to. Congreso de Investigación en Sexología*. Instituto Mexicano de Sexología y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C.P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Holgado, J. (1996). La enseñanza secundaria en el contexto regeneracionista español 1898-1902. En *Jornadas de Educación Secundaria* (pp. 117-122). Kronos.
- Holmes, B. (1979). Los precursores de la educación comparada. *Revista de Educación*, (260), 6-18.
- Instituto Nacional de Estadística. (2023a). *Encuesta de Condiciones de Vida (ECV)*. <https://www.ine.es/dynt3/metadatos/es/RespuestaDatos.htm?oper=155>

- Instituto Nacional de Estadística. (2023b). *Encuesta de Gasto de los Hogares en Educación*. <https://www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.htm?padre=7436&capsel=7437>
- Johansen, O. (2004). *Introducción a la teoría general de sistemas*. Limusa.
- Koehl, R. (1979). La educación comparada como estudio comparado de la socialización a lo largo de la vida. *Revista de Educación*, (260), 86-114.
- La Moncloa. (2023). *La inversión pública en educación alcanza su máximo histórico con 55.265,8 millones en 2020*. <https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/educacion/Paginas/2022/230222-inversion-publica.aspx>
- Láscaris, C. (1955). Un concepto de educación. *Revista Española de Pedagogía*, 13(51), 163-175.
- Lázaro, E. (1981). La administración educativa y su proyección en el centro escolar. *Revista de Educación*, (266), 79-94.
- Llopis, R. y Tejerina, B. (2016). Crisis, educación y precariedad-afluencia. El rol de la educación en las condiciones de vida de la población española. *Política y Sociedad*, 53(2), 413-442.
- Llorent-Bedmar, V. y Cobano-Delgado, V. (2018). Reformas en la Legislación Educativa Española durante el Actual Período Democrático: Una Perspectiva Crítica. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 26(125), 1-20.
- López Rupérez, F. (2021). Prólogo. En A. Asegurado y J. Marrodán (Coords.). *La LOMLOE y su análisis. Una mirada técnica* (pp. 27-42). ANELE-USIE.
- López Rupérez, F. (2022). El enfoque del currículo por competencias. Un análisis de la LOMLOE. *Revista española de pedagogía*, (281), 55-6.
- López Rupérez, F. y García García, I. (2020). España vs. Portugal en educación. Una aproximación sistémica. *Revista Iberoamericana de Educación*, (84), 193-215.
- Lorenzo Vicente, J.A. (1996). Evolución y problemática de la Educación Secundaria Contemporánea en España. *Revista Complutense de Educación*, 7(2), 51-79.
- Lorenzo Vicente, J.A. (1998). La enseñanza media en España (1938-1953): el modelo establecido en la Ley de 20 de septiembre de 1938 y la alternativa del anteproyecto de 1947. *Historia de la educación*, (17), 71-88.
- Lorenzo Vicente, J.A (2003). *La enseñanza media en la España franquista (1936-1975)*. Editorial Complutense.
- Luzuriaga, L. (1946). *Historia de la Educación Pública*. Losada

- Luzuriaga, L. (1959). *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Losada
- Maravall, J.A. (1986). Los límites estamentales de la educación en el pensamiento ilustrado. *Revista de História das Ideias*, (8), 123-144.
- Marchesi, A. (1992). Educational reform in Spain. *International Review of Education*, (38), 591-609.
- Marchesi, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Alianza Editorial.
- Martín, I. (1965). Política y economía de la educación. *Revista Española de pedagogía*, 23(91/92), 779-785.
- Martín-Sánchez, M.A. (2022). *El gatopardo educativo. ¿Qué hay de neo en las pedagogías alternativas?* Octaedro.
- Mayordomo, A. (2002). La transición a la democracia: Educación y Desarrollo Político. *Historia de la Educación*, (21), 19-47.
- Meireles Coelho, C. (1996). Evolução da estrutura dos sistemas educativos de Portugal e Espanha. *Rumos*, (12), 14-15.
- Michavila, F. y Narejos, A. (2021). *Algunas debilidades del sistema educativo español*. Fundación 1 de mayo (n.º 158).
- Millán, A. (1958). Concepto de educación en Santo Tomás. *Revista Española de Pedagogía*, (64), 359-382.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1979). *Pacto de la Moncloa. Informe sobre el programa de construcciones escolares*. Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1985a). *Historia de la Educación en España. Tomo I. Del Despotismo Ilustrado a las Cortes de Cádiz*. Servicios de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1988). *Proyecto para la reforma de la educación técnico profesional. Propuesta para debate*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*. Secretaría General de Educación.
- Ministerio de Educación. (2009). *Bases para un pacto social y político por la educación*. https://stec.es/Pacto_Educacion_2010/Bases%20para%20un%20Pacto%20Social%20y%20Politico%20por%20la%20Educacion.PDF

- Ministerio de Educación. (2010). *Pacto social y político por la educación*. <https://intersindical.org/stepv/acsin/pacte2010/7-pactofinal220410.pdf>
- Ministerio de Educación. (2011). *Estrategia Universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español*. Secretaría General de Universidades.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2000). *El sistema educativo español 2000*. CIDE.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013a). *Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación y Formación 2020. Informe español 2013*. Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2018a). *Estadística del Gasto público en Educación. Año 2013*. Subdirección General de Estadística y Estudios. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:8c86bc18-7514-4c2e-9be8-bbf3739b2d7e/2013metod.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2018b). *Estadística del Gasto público en Educación. Año 2014*. Subdirección General de Estadística y Estudios. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:85c06b31-789b-4f91-bc39-198805f81e80/2014metod.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2019a). *Estadística del Gasto público en Educación. Año 2015*. Subdirección General de Estadística y Estudios. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ec0c9320-5f24-48f9-be48-4220e6d52438/2015metod.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2019b). *Estadística del Gasto público en Educación. Año 2016*. Subdirección General de Estadística y Estudios. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:9103cf9e-304a-4908-83fa-34970ddc83f1/2016metod.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2018). *I Plan Estratégico de Formación Profesional del Sistema Educativo. 2019-2022*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1bc3728e-d71f-4a8e-bb99-846996d8a2f2/i-plan-estrat-gico-de-formaci-n-profesional-del-sistema.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020a). *Metodología de la estadística del Gasto Público en educación. Año 2017*. Subdirección General de Estadística

y Estudios. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1ce3acbc-26f6-4c84-a513-4980fbade5f1/2017metod.pdf>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020b). *Metodología de la estadística del Gasto Público en educación. Año 2018*. Subdirección General de Estadística y Estudios. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:77752149-7eea-4c0c-95f2-7f4594381e15/2018-dd-metod.pdf>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020c). *Metodología de la estadística del Gasto Público en educación. Año 2019*. Subdirección General de Estadística y Estudios. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e0bb838b-10c2-44d4-8eb0-2eb931556af2/2019-dp-meto.pdf>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022a). *Nota: Estadística de las Enseñanzas no Universitarias. Datos avance 2020-2021*. Subdirección General de Estadística y Estudios. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:38b733cea07a-4b83-a911-dde297965023/notaresumen2021-22.pdf>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022b). *Serie de la Estadística del Gasto Público en Educación*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:5051de85-afd3-4d30-844c-fb781b195ac4/series-2019-dp-notas.pdf>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022c). *Metodología de la Estadística de Becas y Ayudas al Estudio. Curso 2020-2021*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:8f7b20bc-39d0-4baa-ab48-2fc6dae17b39/2020metod.pdf>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022d). *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Resultados Detallados. Curso 2020-2021. Metodología*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:fe80f714-a695-44ba-9ee6-81873ec9c9ff/met-no-uni-2020-2021.pdf>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022e). *Metodología de la estadística del Gasto Público en educación. Año 2020*. Subdirección General de Estadística y Estudios. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f5ca1bfl-22ea-4d8b-a222-6a6b481140dc/metodologiagasto.pdf>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022f). *Datos y cifras. Curso escolar 2022/2023*. Secretaría General Técnica.

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:23ffe4f5-a212-4f99-aea4-dd1baac84bd4/datos-y-cifras-2022-2023-espanol.pdf>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023a). *Organigrama Ministerio de Educación*. <https://www.educacionyfp.gob.es/ministerio/organigrama.html>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023b). *Estadísticas de la educación*. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria.html>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023c). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado. Resultados académicos. 2020-2021*. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/resultados/2020-2021-rd.html>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023d). *Las cifras de la educación en España. Curso 2020-2021 (Edición 2023)*. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/cifras-educacion-espana/2020-2021.html>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023e). *Recursos económicos. Becas y ayudas al estudio*. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/economicas/becas.html>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023f). *Nivel de formación, formación permanente y abandono: Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:7e77587a-3f60-4138-ab4a-3f22f9a06aa3/nota-meto.pdf>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023g). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado. Resultados académicos. Serie*. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/resultados/series.html>

Ministerio de Universidades. (2022). *Anteproyecto de Ley Orgánica del sistema universitario*. Ministerio de Universidades.

Ministerio de Hacienda y Función Pública (2022). *Notas metodológicas*. <https://serviciostelematicosext.hacienda.gob.es/SGCIEF/PublicacionPresupuesto/s.aspx/inicio.aspx>

- Ministerio de Política Territorial. (2023). *Fondo de Compensación Interterritorial*. https://mpt.gob.es/politica-territorial/autonomica/info_basica/4asecorelcol/fci/fci_func.html
- Ministerio de Política Territorial y Función Pública. (2020). *Informe sobre las subvenciones distribuidas entre Comunidades Autónomas durante 2019*. https://mpt.gob.es/dam/es/portal/politica-territorial/autonomica/coop_autonomica/Cooperacion-financiera/191229_INFORME_SUBVENCIONES_2019.pdf#page=1
- Ministerio de la Presidencia. (1977). *Los Pactos de la Moncloa. Texto completo del acuerdo económico y del acuerdo político*. Servicio Central de Publicaciones. Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Sanidad y Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). *Medidas de prevención, higiene y promoción de la salud frente a COVID-19 para centros educativos en el curso 2021-2022*. https://www.sanidad.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCov/documentos/Medidas_centros_educativos_Curso_2021_2022.pdf
- Monés I Pujol-Busquet, J. (1992). La Ley General de Educación de 1970. La Administración educativa. *Revista de Educación*, (número extraordinario), 131-192.
- Montes-Pineda, O. y López Rupérez, F. (2022). Gasto y políticas educativas en España. La relevancia de la asignación económica para el rendimiento académico. *EduPsykhé*, 19(1), 1-34.
- Moreno, P. (1992). La Ley General de Educación y la educación de adultos. *Revista de Educación*, (número extraordinario), 109-130.
- Moreno Becerra, J.L. (1998). *Economía de la Educación*. Ediciones Pirámide.
- Moreno Olmedilla, J.M. (2020). La tensa y compleja relación entre los Ministerios de Educación y Hacienda en la financiación de la educación pública. En L. Gortazar (Coord.). *La financiación del sistema educativo: invertir en calidad, equidad e inclusión* (pp. 97-103). REDE-ANELE.
- Murillo, F.J. y Martínez-Garrido, C. (2018). Incidencia de la crisis económica en la segregación escolar en España. *Revista de Educación*, (381), 67-93.
- Negrín, O. y Vergara, J. (2009). *Historia de la Educación*. Centro de Estudios Ramón Areces.

- OECD. (2022). *Education at Glance 2022*. OECD. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance_19991487
- OECD. (2023). *Online Education Database*. <https://www.oecd.org/education/database.htm>
- Olmedo, A. (2013). Policy-makers, market advocates and edu-businesses: new and renewed players in the Spanish education policy arena. *Journal of Education Policy*, (28), 55-76.
- Oria, M.R. y Llorent, V. (1999). Los sistemas escolares de la Unión Europea: una comparación en relación a las fuentes de financiación. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, (14), 153-179.
- Ortega, F. (1992). Las ideologías de la reforma educativa de 1970. *Revista de Educación*, (número extraordinario), 31-46.
- Ortega y Gasset, J. (1963). *Obras Completas. Tomo II. El espectador (1916-1934)*. Revista de Occidente.
- Ossenbach, G. (1988). Introducción. En F. Gómez Rodríguez de Castro, J. Ruiz Berrio, G. Ossenbach Sauter, A. Gutiérrez Gutiérrez y A. Tiana Ferrer (Eds.). *Génesis de los sistemas educativos nacionales* (pp. 7-17). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ossenbach, G. (2012a). Génesis de los sistemas educativos nacionales en el mundo occidental. En A. Tiana, G. Ossenbach y F. Sanz (Eds.). *Historia de la educación (Edad Contemporánea)* (pp. 15-37). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ossenbach, G. (2012b). Evolución de los sistemas educativos europeos a lo largo del siglo XIX. En A. Tiana, G. Ossenbach y F. Sanz (Eds.). *Historia de la educación (Edad Contemporánea)* (pp. 132-153). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ossenbach, G. (2012c). La educación en el fascismo italiano y el nacional-socialismo alemán. En A. Tiana, G. Ossenbach y F. Sanz (Eds.). *Historia de la educación (Edad Contemporánea)* (pp. 206-221). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Parcerisa, L. (2016). Modernización conservadora y privatización en la educación: el caso de la LOMCE y la Nueva Gestión Pública. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 11-42.
- Pedró, F. (1987). *Los precursores españoles de la educación comparada*. Ministerio de Educación y Ciencia.

- Pedró, F. y Puig, I. (1999). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Paidós.
- Perera Méndez, P. y González Novoa, A. (2021). Educar como acto político: de vuelta a la comunidad. *Revista de Historia de la Educación*, (40), 347-368.
- Pereyra, L. (1998). Financiación del sistema educativo. En J.L García Garrido y J. Del Valle (Coords.). *Educación comparada I. Planificación, financiación y evaluación de los sistemas educativos iberoamericanos* (pp. 9-36). Cuadernos de la OEI Educación Comparada.
- Pérez, F. y Cucarella, V. (2016). Gasto público en educación: situación y perspectivas. *Papeles de economía española*, (147), 212-230.
- Pérez, F., Serrano, L. y Uriel, E. (2019). *Diferencias educativas regionales, 2000-2016. Condicionantes y resultados*. Fundación BBVA
- Pernil, P. (1988). Caridad, Educación y Política Ilustrada en el Reinado de Carlos III. *Revista de Educación*, (número extraordinario), 327-344.
- Posada, A. (1904). *Socialismo y reforma social*. Ricardo Fé.
- Prats, J. y Raventós, F. (2005). *Los sistemas educativos europeos. ¿crisis o transformación?* Colección Estudios Sociales, 18.
- Raventós, F. (2005). La crisis de los sistemas educativos europeos en J. Prats y F. Raventós, (Dir.), *Los sistemas educativos europeos. ¿crisis o transformación?* (pp. 12-28). Colección Estudios Sociales, n.º 18.
- Reimer, E. (1973). *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Barral
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Ediciones Morata.
- Rodrigues, M.L., Sebastião, J., Trocado da Mata, J., Capucha, L., Araújo, L., Vieira da Silva, M., Martins, S.C. y Lemos, V. (2016). *Educação. 30 anos de Lei de Bases*. Mundos Sociais.
- Rogero-García, J. y Andrés-Candelas, M. (2014). Gasto Público y de las familias en la educación en España: diferencias entre centro públicos y concertados. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (147), 121-132.
- Rojas, I. (2019). Metodología comparada y estudio de políticas educativas. En M.T De Sierra y Z. Navarrete (Eds.). *Políticas y prácticas educativas en perspectiva comparada* (pp. 133-157). Horizontes educativos.
- Roselló, P. (1970). La educación comparada, al servicio de la planificación. *Revista de Educación*, (210-211), 33-41.

- Rousseau, J. (1821). *Emilio, ó de la educación*. Imprenta de Albán y Compañía.
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124.
- Ruiz, G. (2016). Los procesos de reformas educativas: internacionalismo y políticas educativas. En J.M Valle y J.A Núñez (Eds.). *Educación, supranacionalidad y ciudadanía* (pp. 29-44). Fundación Santillana.
- Ruiz Berrio, J. (1988a). La Educación del Pueblo Español en el proyecto de los Ilustrados. *Revista de educación*, (número extraordinario), 163-191.
- Ruiz Berrio, J. (1988b). Constitucionalismos y educación en España. En F. Gómez Rodríguez de Castro, J. Ruiz Berrio, G. Ossenbach, A. Gutiérrez Gutiérrez y A. Tiana Ferrer (Eds.). *Génesis de los sistemas educativos nacionales* (pp. 115-158). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ruiz Berrio, J. (1988c). Las nuevas instituciones en la enseñanza en España. En F. Gómez Rodríguez de Castro, J. Ruiz Berrio, G. Ossenbach, A. Gutiérrez Gutiérrez y A. Tiana Ferrer (Eds.). *Génesis de los sistemas educativos nacionales* (pp. 159-202). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ruiz Berrio, J. (1996). Sugerencias para una historia comparada del currículo en España. En M.N Gómez García (Ed). *Pasado, presente y futuro de la educación secundaria en España* (pp. 321-335). Kronos.
- Ruiz Berrio, J. (2006). Las reformas históricas de la enseñanza secundaria en España. *Encounters on Education*, (7), 95-111.
- Ruiz Berrio, J. (2012). El sistema educativo español: de las Cortes de Cádiz a la Ley Moyano. En A. Tiana, G. Ossenbach y F. Sanz (Eds.). *Historia de la educación (Edad Contemporánea)* (pp. 15-37). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ruiz de Azúa, E. y De Ezquerecocha, E. (2000). Un primer balance de la educación en España en el siglo XX. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, (22), 159-182.
- San Román, S. (2013). Evolución de los modelos metodológicos y su relación con la política educativa en España. *Educ.Pesquisa*, 39(1), 227-243.
- San Segundo, M.J. (2001). *Economía de la educación*. Síntesis educación.
- Sanchidrián Blanco, C. (1996). La segunda enseñanza hace cien años. Consideraciones generales en torno a sus usuarios. En *Jornadas de Educación Secundaria* (pp. 103-116). Kronos.

- Sanz, F. (2012a). Desarrollismo mundial de la educación. En A. Tiana, G. Ossenbach y F. Sanz (Eds.). *Historia de la educación (Edad Contemporánea)* (pp. 268-289). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sanz, F. (2012b). Crítica a los sistemas de enseñanza. En A. Tiana, G. Ossenbach y F. Sanz (Eds.), *Historia de la educación (Edad Contemporánea)* (pp. 290-314). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sarramona, J. (1989). *Fundamentos de educación*. Ediciones Ceac.
- Saura, G. y Luengo, J. (2016) Estado como relación social, privatización encubierta y “think tanks” reestructurando las reglas del juego en la política educativa española. El neoliberalismo de FAES en la LOMCE. En J.M Valle y J.A Núñez (Eds.). *Educación, supranacionalidad y ciudadanía* (pp. 45-64). Fundación Santillana.
- Schultz, T. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- Seage, J. (1969). *El “Libro Blanco” de la Educación*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/82814/00820093002256.pdf?sequence=1>
- Seage, J., Medela, P. y De Blas, P. (1986). La Administración educativa como organización y como proceso. En M. De Puéllles, J. Seage, J. Torreblanca, J.M. Merino y E. Lázaro (Eds.). *Elementos de Administración Educativa* (pp. 53-94). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Secadas, F. (1969). Criterios para una reforma de la educación. *Revista española de Pedagogía*, (105), 3-56.
- Subirats, M. (2014). La LOMCE: Hacia una educación antidemocrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 45-57.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology*. Sage Publications.
- Tawney, R.H. (1922). *Secondary education for all. A policy for labour*. The Labour Party.
- Teodoro, a. (2016). Governando por números: os grandes inquéritos estatísticos internacionais e a construção de uma agenda global nas políticas de educação. *Em aberto*, 29(96), 41-52.
- Tiana Ferrer, A. (1992). La Ley General de Educación, veinte años después. Elementos para una revisión. *Revista de Educación*, (número extraordinario), 7-10.
- Tiana Ferrer, A. (2007). A la búsqueda del consenso en educación: la experiencia de la LOE. *Revista de educación*, (344), 83-100.

- Tiana Ferrer, A. (2012a). Génesis del sistema educativo inglés. En A. Tiana, G. Ossenbach y F. Sanz (Eds.). *Historia de la educación (Edad Contemporánea)* (pp. 109-130). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Tiana Ferrer, A. (2012b). Socialismo y sistemas educativos. En A. Tiana, G. Ossenbach y F. Sanz (Eds.). *Historia de la educación (Edad Contemporánea)* (pp. 154-178). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Tiana Ferrer, A. (2012c). Reconstrucción de los sistemas educativos después de la Segunda Guerra Mundial. En A. Tiana, G. Ossenbach y F. Sanz (Eds.). *Historia de la educación (Edad Contemporánea)* (pp. 246-267). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Tiana Ferrer, A. (2018). Leyes y reformas educativas: consideraciones sobre sus actores. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, (1), 89-102.
- Tiana Ferrer, A. (2021). *Las misiones pedagógicas. Educación popular en la Segunda República*. Catarata.
- Torreblanca, J. (1986). La financiación de la educación. En M. De Puéllles, J. Seage, J. Torreblanca, J.M. Merino y E. Lázaro (Eds.). *Elementos de Administración Educativa* (pp. 53-94). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Torres, I. (2012). La educación en tres momentos constitucionales (1812, 1931, 1978). *Revista española de pedagogía*, (253), 401-416.
- Tort i Raventós, L. (1984). Supervisión y administración escolar. *Educación*, (6), 59-81.
- Touriñán, J.M. (2011). Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educación: La Mirada Pedagógica. *Revista portuguesa de Pedagogía*, (Extra-série), 283-307.
- Touriñán, J.M. (2013). Conocer, enseñar, educar no significan lo mismo. El carácter y sentido de la educación como referentes de su significado desde la mirada pedagógica. *Teoría educativa*, (25), 25-46.
- Touriñán, J.M. (2019). Hermenéutica de la Educación: Explorar y experimentar la impredecibilidad de la educación. *REDIPE*, 8(12)23-35.
- Turienzo, D. (2020). *La equidad del sistema educativo español. Estudio comparado de las Comunidades Autónomas*. Instituto Nacional de Administración Pública.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- UNESCO. (2023). *Institute for statistics*. <http://data.uis.unesco.org/>
- Varela, J. (1988). La Educación Ilustrada o cómo fabricar sujetos dóciles y útiles. *Revista de Educación*, (número extraordinario), 245-274.

- Villar Palasí, J.M. (1969a). Introducción. *Revista de Educación*, (69), 7-10.
- Villar Palasí, J.M. (1969b). Bases para una nueva política educativa. *Revista de Educación*, (69), 11-35.
- Viñao, A. (1982). *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen de sus relaciones en la enseñanza secundaria*. Siglo XXI de España.
- Viñao, A. (1992). La Educación General Básica. Entre la realidad y el mito. *Revista de Educación*, (número extraordinario), 47-72.
- Viñao, A. (2012a). Del bachillerato de élite a la educación secundaria para todos (España, siglo XX). En G. Vicente y Guerrero (Eds.). *Estudios sobre la historia de la Enseñanza Secundaria en Aragón* (pp. 9-26). IFC.
- Viñao, A. (2012b). La enseñanza secundaria. En J-L. Guereña, J. Ruiz Berrio y A. Tiana (Eds.). *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX* (pp. 129-175). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Viñao, A. (2016). La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013: ¿una reforma más? *Historia y Memoria de la Educación*, (3), 137-170.

Normativa educativa. ²²

- Constitución Política de la Monarquía Española. 19 de marzo de 1812. Imprenta Real.
<https://www.congreso.es/docu/constituciones/1812/P-0004-00002.pdf>
- Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el arreglo general de la Enseñanza Pública de 7 de marzo 1814.
- Reglamento General de Instrucción Pública. 29 de junio de 1821.
<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/51929/C-001-055%20%2850%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Reglamento General para las Escuelas de Latinidad y los Colegios de Humanidades. 1825. Ministerio de Justicia y Gracia. Imprenta Real.
https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/46189/BG~81677_6.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Real Decreto de 4 de agosto de 1836. *Gaceta de Madrid*, n.º 630, de 4 de septiembre de 1936. <https://www.boe.es/gazeta/dias/1836/09/04/pdfs/GMD-1836-630.pdf>
- Constitución de la Monarquía española. 1837.
https://www.congreso.es/docu/constituciones/1837/ce37_cd.pdf

²² Ordenadas según fecha de publicación.

Ley de 21 de julio de 1838 de Instrucción Pública. *Gaceta de Madrid*, n.º 1381, de 28 de agosto de 1838. <https://www.boe.es/gazeta/dias/1838/08/28/pdfs/GMD-1838-1381.pdf>

Ley de Instrucción Pública. *Gaceta de Madrid*, n.º 1.710, 10 de septiembre de 1857. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1857/1710/A00001-00003.pdf>

Ley de 2 de junio de 1868 de Instrucción primaria. *Gaceta de Madrid*, n.º 169, de 7 de junio de 1868. <https://www.boe.es/gazeta/dias/1868/06/17/pdfs/GMD-1868-169.pdf>

Proyecto de la Constitución de la Monarquía Española. 27 de julio de 1876. https://www.congreso.es/docu/constituciones/1876/1876_cd.pdf

Constitución de la República Española. 9 de diciembre de 1931. https://www.congreso.es/docu/constituciones/1931/1931_cd.pdf

Ley de 17 de Julio de 1945 sobre Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 199, 18 de julio de 1945. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1945/199/A00385-00416.pdf>

Declaración Universal de los Derechos Humanos. 10 de diciembre de 1948. Asamblea General de las Naciones Unidas.

Ley de 16 de julio de 1949 de Bases de Enseñanza Media y Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 198, de 17 de julio de 1949. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1949/198/A03164-03166.pdf>

Ley de 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 58, 27 de febrero de 1953. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1953/058/A01119-01130.pdf>

Decreto de 31 de mayo de 1957 por el que se establece reducción de asignaturas en el vigente Plan de Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 158, 18 de junio de 1957. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1957/158/A00437-00438.pdf>

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 187, 6 de agosto de 1970. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>

Proyecto de Ley sobre financiación de la enseñanza obligatoria. *Boletín oficial de las Cortes*, n.º 160, 11 de octubre de 1978. https://www.congreso.es/public_oficiales/L0/CONG/BOCG/BOC_160.PDF

Constitución española. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 311, 29 de diciembre de 1978. [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)

- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de centros Escolares. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 154, 27 de junio de 1980. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1980/06/19/5>
- Real Decreto-ley 7/1980, de 29 de agosto, de medidas urgentes para la iniciación del curso escolar 1980-81, ampliación de plantillas de Cuerpos docentes y concesión de suplementos de crédito para ayudas de enseñanza y contratación de personal docente y auxiliar. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 230, 24 de septiembre de 1980. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1980-20454>
- Ley 21/1981, de 6 de julio, sobre medidas urgentes en materia educativa. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 165, 11 de julio de 1981. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1981-15420>
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 209, 1 de septiembre de 1983. <https://www.boe.es/boe/dias/1983/09/01/pdfs/A24034-24042.pdf>
- Ley 12/1983, de 14 de octubre, del Proceso Autonómico. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 247, 15 de octubre de 1983. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1983-27280>
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 159, 4 de julio de 1985. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12978>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 238, 4 de octubre de 1990. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Tratado de la Unión Europea (92/C 191/01). *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, n.º C191/1, 27 de julio de 1992. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:11992M/TXT&from=ES>
- Real Decreto 2274/1993, de 22 de diciembre, de cooperación de las corporaciones locales con el Ministerio de Educación y Ciencia. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 19, 22 de enero de 1994. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1994-1501>
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y gobierno de los centros docentes. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 278, de 21 de noviembre de 1995. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1995/11/20/9>
- Ley 4/1999, de 13 de enero, de modificación de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento

- Administrativo Común. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 12, 14 de enero de 1999. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1999-847>
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 307, 24 de diciembre de 2001. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 147, 20 de junio de 2002. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2002/BOE-A-2002-12018-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 307, 24 de diciembre de 2002. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>
- Tratado de la Unión Europea y del Tratado constitutivo de la Comunidad Europea, 2002C 325/01. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, n.º C325, 24 de diciembre de 2002. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2002:325:FULL&from=BG>
- Versiones consolidadas del Tratado de la Unión europea y del Tratado constitutivo de la Comunidad europea (2002/C 325/01). *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, n.º C191/1, 24 de diciembre de 2002. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:12002M/TXT&from=ES>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 106, 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 89, 13 de abril de 2007. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 295, 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 298, de 10 de diciembre de 2016. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2016-11733

- Real Decreto 2/2020, de 12 de enero, por el que se reestructuran los departamentos ministeriales. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 11, 13 de enero de 2020. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-410-consolidado.pdf>
- Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 67, 14 de marzo de 2020. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-3692>
- Orden EFP/365/2020, de 22 de abril, por la que se establecen el marco y las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021, ante la situación de crisis ocasionada por el COVID-19. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 114, 24 de abril de 2020. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-4609>
- Real Decreto 498/2020, de 28 de abril, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 121, 1 de mayo de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2020/04/28/498>
- Real Decreto-ley 22/2020, de 16 de junio, por el que se regula la creación del Fondo COVID-19 y se establecen las reglas relativas a su distribución y libramiento. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 169, 17 de junio de 2020. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/06/17/pdfs/BOE-A-2020-6232.pdf>
- Real Decreto-ley 31/2020, de 29 de septiembre, por el que se adoptan medidas urgentes en el ámbito de la educación no universitaria. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 259, 30 de septiembre de 2020. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-11417>
- Recomendaciones del Consejo de 24 de noviembre de 2020 sobre la educación y formación profesional (EFP) para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia (2020/C 417/01). *Diario Oficial de la Unión Europea*, n.º C417/1, 2 de diciembre de 2020. <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/08b9af27-3465-11eb-b27b-01aa75ed71a1/language-es>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 340, 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 78, 1 de abril de 2022. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5139>

Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 70, 23 de marzo de 2023. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2023/BOE-A-2023-7500-consolidado.pdf>

