

DEPARTAMENT DE SOCIOLOGIA I ANTROPOLOGIA  
SOCIAL

DESIGUALTATS TERRITORIALS EN L'ENSENYAMENT A  
LA CIUTAT DE VALÈNCIA.

FERRAN COLOM I ORTIZ

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA  
Servei de Publicacions  
2011

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 9 març de 2011 davant un tribunal format per:

- Dr. Rafael Xambó Olmos
- Dr. Jordi Garreta Bochaca
- Dra. Belén Pascual Barrio
- Dr. Xavier Rambla Marigot
- Dr. Ignacio Martínez Morales

Va ser dirigida per:

Dr. Francesc Jesús Hernández Dobón

Dr. Albert Piñero Guilamany

©Copyright: Servei de Publicacions  
Ferran Colom i Ortiz

---

Dipòsit legal: V-4110-2011

I.S.B.N.: 978-84-370-8094-9

Edita: Universitat de València

Servei de Publicacions

C/ Arts Gràfiques, 13 baix

46010 València

Spain

Telèfon:(0034)963864115

**UNIVERSITAT DE VALÈNCIA**

**FACULTAT DE CIÈNCIES SOCIALS**

**DEPARTAMENT DE SOCIOLOGIA**

**I ANTROPOLOGIA SOCIAL**



UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

**DESIGUALTATS TERRITORIALS EN L'ENSENYAMENT  
A LA CIUTAT DE VALÈNCIA**

**TESI DOCTORAL**

Presentada per: En Ferran Colom i Ortiz

Dirigida per: Dr. En Francesc Hernández i Dobón  
Dr. N'Albert Piñero Guilamany

València, 2010

Dedique aquesta tesi doctoral a la meua família per la seua pacient ajuda diària i als que treballen per aconseguir una educació més igualitària per a tots.

Per a *Cuca, Andreu i Ricard.*

## **AGRAÏMENTS**

En el procés de gestació i elaboració d'aquesta tesi són moltes les persones que han col·laborat o han influït d'alguna manera, és per això que vull expressar-los sincerament el meu agraïment.

Al Dr. Francesc Hernández Dobón que des del primer moment em va acompanyar en aquest treball amb suggeriments, orientacions, correccions i accés a tota classe de materials sense els quals aquest treball no hauria estat possible.

Al Dr. Albert Piñero Guilamany, per la seua atenta dedicació en la resolució dels meus dubtes i pel seu mestratge i supervisió en aspectes metodològics claus per aquesta tesi.

Al Dr. Rafael Xambó, amic i professor, al qual dec la meua incorporació al Programa de Tercer Cicle del Departament de Sociologia i Antropologia Social i les primeres orientacions sobre la temàtica d'aquest treball.

A totes aquelles persones que m'han facilitat l'accés a la informació en els serveis de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana o en les Federacions d'Ensenyament dels sindicats.

Als alumnes, pares, mares i professors que han participat desinteressadament en els grups de discussió i que han aportat les seues valoracions en els aspectes qualitius del sistema educatiu.

Als professors/es i companys/es del Programa de Tercer Cicle del Departament de Sociologia i Antropologia Social per les experiències i reflexions compartides.

## ÍNDEX GENERAL

	<i>Pàgina</i>
<b>CAPÍTOL 1. INTRODUCCIÓ .....</b>	<b>1</b>
<b>1. Presentació de la investigació.....</b>	<b>1</b>
1.1. Paradigmes teòrics en la sociologia de l'educació.....	6
1.2. Delimitació del camp d'investigació.....	19
1.3. Rellevància social de la investigació.....	36
1.4. Antecedents empírics.....	43
<b>2. Construcció de l'objecte d'investigació.....</b>	<b>49</b>
2.1. Delimitació de l'objecte d'investigació.....	49
2.2. Formulació d'hipòtesis .....	60
<b>3. Disseny metodològic.....</b>	<b>64</b>
3.1. Justificació metodològica.....	64
3.2. Mètodes de recollida i anàlisi de les dades.....	71
3.2.1. Tècniques quantitatives.....	71
3.2.2. Tècniques qualitatives.....	79
<b>CAPÍTOL 2. REVISIÓ DELS PROCESSOS HISTÒRICS.....</b>	<b>83</b>
<b>1. El procés de metropolització de la ciutat de València.....</b>	<b>83</b>
1.1. La València Moderna.....	85
1.2. La València del franquisme i l'inici del procés de metropolització	86
1.3. Els canvis dels ajuntaments democràtics.....	88
1.4. La situació urbanística actual de la ciutat de València.....	91
<b>2. Història de la Institució Escolar a la ciutat de València.....</b>	<b>99</b>
2.1. El model escolàstic.....	103
2.2. El model liberal-elitista.....	104
2.3. El model tecnocràtic de masses .....	110

<b>CAPÍTOL 3. SISTEMA D'INDICADORS EDUCATIUS.....</b>	<b>121</b>
<b>1. El context socioeconòmic general.....</b>	<b>122</b>
C1. Marc geogràfic i indicadors demogràfics.....	123
C2. Població segons el lloc de naixement.....	134
C3. Proporció de població en edat escolaritzable.....	139
C4. Resultats a les eleccions municipals.....	150
C5. PIB per habitant i Nivell de Renda Assignada .....	158
C6. Relació de la població amb l'activitat econòmica.....	164
C7. Nivell d'estudis de la població adulta.....	188
C8. Nivell de competència en la llengua pròpia.....	198
Conclusions sobre el context socioeconòmic general.....	209
<b>2. Els recursos educatius.....</b>	<b>220</b>
2.1. Recursos financers i econòmics.....	225
Rc1. Despesa en educació no universitària en relació al PIB.....	225
Rc2. Despesa pública en educació no universitària.....	237
Rc3. Despesa pública destinada a concerts educatius.....	266
Rc4. Despesa privada en educació no universitària.....	283
Rc5 i Rc6. Despesa en educació per alumne i despesa en educació per alumne en relació al PIB.....	308
2.2. Recursos humans.....	320
Rc7. Població ocupada com a personal docent.....	322
Rc8. Alumnes per grup educatiu.....	339
Rc9. Alumnes per professor.....	348
Conclusions sobre els recursos educatius.....	355
<b>3. L'escolarització.....</b>	<b>369</b>
E1. Nombre d'unitats escolars i d'alumnes per centre.....	370
E2. Escolarització i població escolaritzable en cada etapa educativa....	414
E3. Esperança de vida escolar als sis anys.....	447
E4. Escolarització i finançament de l'ensenyament.....	451
E5. Taxes d'escolarització en les edats de les etapes obligatòries.....	487
E5.1. Educació Primària.....	490
E5.2. Educació Secundària Obligatòria.....	493

E6. Taxes d'escolarització en les edats dels nivells no obligatoris.....	497
E6.1. Educació Infantil.....	497
E6.1.1. Educació Infantil (Primer Cicle).....	502
E6.1.2. Educació Infantil (Segon Cicle).....	509
E6.2. Educació Secundària Postobligatòria .....	513
E6.2.1. Batxillerats.....	517
E6.2.2. Cicles Formatius de Grau Mitjà.....	523
E6.2.3. Cicles Formatius de Grau Superior.....	536
E7. Atenció a la diversitat.....	545
E7.1. Alumnat amb necessitats educatives especials.....	545
E7.2. Alumnat estranger.....	555
E8. Escolarització segons modalitat lingüística.....	575
Conclusions sobre l'escolarització.....	592
<b>4. Els processos educatius .....</b>	<b>605</b>
4.1. Organització i funcionament dels centres.....	609
P1. Funcions directives.....	612
P1.1. Perfil del director dels centres educatius.....	612
P1.2. Temps dedicat a funcions directives.....	614
P2. Nombre d'hores d'ensenyança.....	616
P3. Agrupament d'alumnes.....	618
P4. Participació de les famílies en el centre.....	622
P4.1. Pertinença i participació en Associacions de Mares i Pares d'Alumnes.....	624
P4.2. Participació de les famílies en les activitats del centre.....	625
4.2. Pràctica educativa.....	626
P5. Treball en equip dels professors.....	627
P6. Estil docent del professorat.....	629
P7. Activitats de l'alumnat fora de l'horari escolar.....	634
P7.1. Treballs escolar a casa.....	635
P7.2. Activitats extraescolars.....	638
P8. Tutoria i orientació educativa.....	639
P8.1. Assignació de les tutories.....	639
P8.2. Funcions de les tutories.....	641
P9. Formació permanent del professorat.....	642



4.3. Clima escolar.....	645
P10. Relacions en l'aula i en el centre.....	647
Conclusions sobre els processos educatius.....	655
<b>5. Els resultats educatius.....</b>	<b>662</b>
5.1. Resultats d'aprenentatge.....	664
Rs1. Resultats dels alumnes per àrees de coneixement.....	664
Rs2. Competències claus al 15 anys.....	669
Rs3. Manifestació de conductes en els alumnes.....	674
5.2. Promoció i certificació acadèmica.....	676
Rs4. Taxes d'idoneïtat en l'edat dels alumnes.....	678
Rs5. Taxes de repetició.....	685
Rs6. Abandonament escolar prematur.....	690
Rs7. Taxes de graduació i promoció.....	699
Rs7.1. Taxes de graduació i promoció en ESO.....	701
Rs7.2. Taxes de graduació en estudis secundaris postobligatoris	709
5.3. Resultats a llarg termini.....	721
Rs8. Educació dels pares i educació dels fills.....	724
Rs9. Situació laboral dels pares i educació dels fills.....	729
Rs10. Taxa d'activitat segons nivell educatiu.....	732
Rs11. Taxa d'atur segons nivell educatiu.....	739
Rs12. Condició socioeconòmica mitjana segons nivell d'estudis.....	746
Rs13. Condició socioeconòmica mitjana segons nivell d'estudis i sexe	754
Conclusions sobre els resultats educatius.....	759
 <b>CAPÍTOL 4. CONCLUSIONS GENERALS .....</b>	 <b>775</b>
 <b>CAPÍTOL 5. PROPOSTES D'INTERVENCIÓ EN POLÍTICA</b>	
<b>EDUCATIVA .....</b>	<b>803</b>
 <b>REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.....</b>	 <b>829</b>
<b>ANNEXOS.....</b>	<b>857</b>
Annex.1. Sistema d'indicadors educatius comparats.....	857
Annex.2. Notes sobre els indicadors.....	860
Annex 3. Transcripcions dels grups de discussió.....	907

## GLOSSARI DE SIGLES

AMPA	Associació de Mares i Pares d'Alumnes
AP	Alianza Popular
BOE	Butlletí Oficial de l'Estat
BUP	Batxillerat Unificat Polivalent
CAES	Centre d'Acció Educativa Singular
CAP	Certificat d'Aptitud Pedagògica
CCAA	Comunitats Autònomes
CCOO	Comissions Obreres
CDS	Centre Democràtic i Social
CEIP	Col·legi d'Educació Infantil i Primària
CIDE	Centre d'Investigació i Documentació Educativa
CIEGSA	Construccions i Infraestructures Educatives de la Generalitat Valenciana
CINE97	Classificació Internacional de Nivells Educatius
CF	Cicles Formatius
CFGM	Cicles Formatius de Grau Mitjà
CFGS	Cicles Formatius de Grau Superior
CIS	Centro d'Investigacions Sociològiques
CNED2000	Classificació Nacional d'Educació
CNO94	Classificació Nacional d'Ocupacions
CRA	Centre Rural Agrupat
CSASE	Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu
COU	Curs d'Orientació Universitària
CV	Comunitat Valenciana / Coalició Valenciana
EES	Enquesta d'Estructura Salarial
EGB	Educació General Bàsica
EPA	Enquesta de Població Activa
EPF	Enquesta de Pressupostos Familiars
ESO	Educació Secundària Obligatoria
EUPV	Esquerra Unida del País Valencià
FAES	Fundació per a l'Anàlisi i Estudis Socials
FERE-CECA	Federació Espanyola de Religiosos d'Ensenyament-Centres Catòlics
FMI	Fons Monetari Internacional
FP	Formació Professional
IA	Institut d'Avaluació
IAC	Índex Agregat de Context
IAE	Índex Agregat d'Escolarització
IAG	Índex Agregat General
IARc	Índex Agregat de Recursos
IARs	Índex Agregat de Resultats
IDEA	Institut d'Avaluació i Assessorament Educatiu
IES	Institut d'Educació Secundària
INCE	Institut Nacional de Qualitat i Avaluació
INE	Institut Nacional d'Estadística
INECSE	Institut Nacional d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu
INES	Indicadors Internacionals dels Sistemes Educatius
IRPF	Impost sobre la Renda de les Persones Físiques
IVAM	Institut Valencià d'Art Modern

IVE	Institut Valencià d'Estadística
IVIE	Institut Valencià d'Investigacions Econòmiques
IVQE	Institut Valencià de Qualitat Educativa
LGE	Llei General d'Educació
LODE	Llei Orgànica reguladora del Dret a l'Educació
LOGSE	Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu
LOCE	Llei Orgànica de Qualitat de l'Educació
LOE	Llei Orgànica d'Educació
LOPEG	Llei Orgànica de Participació, Avaluació i Govern de centres docents
LUEV	Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià
MEC	Ministeri d'Educació i Ciència
NEE	Necessitats Educatives Especials
OCDE	Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic
OIT	Organització Internacional del Treball.
PACG	Programes d'Adaptació Curricular en Grup
PAI	Pla d'Actuació Integral
PASE	Programa d'Adaptació al Sistema Educatiu
PCC	Projecte Curricular de Centre
PCE	Partit Comunista d'Espanya
PDC	Programa de Diversificació Curricular
PEBE	Programa d'Ensenyament Bilingüe Enriquít
PEV	Programa d'Ensenyament en Valencià
PGOU	Pla General d'Ordenació Urbana
PGS	Programa de Garantia Social
PHOGUE	Panell de Llars de la Unió Europea
PIB	Producte Interior Brut
PIL	Programa d'Immersion Lingüística
PIP	Programa d'Incorporació Progressiva
PISA	Programa Internacional d'Avaluació d'Estudiants
PP	Partit Popular
PQPI	Programa de Qualificació Professional Inicial
PROA	Programa de Reforçament, Orientació i Ajut
PSOE-PSPV	Partit Socialista Obrer Espanyol- Partit Socialista del País Valencià.
PV	País Valencià
SIES	Servei d'Investigació i Estudis Sociolingüístics
STEPV	Sindicat de Treballadors de l'Ensenyament del País Valencià
TIC	Tecnologies de la Informació i la Comunicació
UCD	Unió de Centre Democràtic
UE	Unió Europea
UNESCO	Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura
UPV	Universitat Politècnica de València/ Unió del Poble Valencià
UV	Universitat de València/ Unió Valenciana.
VPO	Vivenda de Protecció Oficial



## **INTRODUCCIÓ**

### **1. Presentació de la investigació**

El plantejament d'aquest estudi té el seu origen en la meua ocupació com a docent en un centre públic d'ensenyament secundari de la ciutat de València. Aquesta posició d'implicació directa en la tasca docent, així com els canvis socials i polítics que s'han esdevingut en els darrers anys a nivell global i, en concret, a la societat valenciana, van fer que el meu interès se centrés en entendre els factors que incideixen en la persistència de les desigualtats en el sistema educatiu i en plantejar-me la possibilitat d'aportar als actors socials una visió global de la realitat educativa per tal que es puguen plantejar polítiques educatives alternatives, dirigides a reduir aquestes desigualtats a partir de l'accés a una informació el més completa possible i que ajude a obrir camins de reflexió crítica.

Som conscients de les limitacions d'aquest projecte ja que, en aquest sentit, Ibáñez (1985) ens recordava l'existència d'una dualitat bàsica en les aproximacions als fets socials en considerar la diferència entre les mesures que l'investigador social pren de la societat i les mesures que la societat pren a través de l'investigador. I, en aquesta mateixa línia, Marina Subirats (1983) també plantejava que els esforços teòrics per fer més transparent el funcionament i els problemes de l'educació, no acaben de tenir sentit si no es manifesta, políticament i socialment, una voluntat de reconstruir el model d'educació.

Per altra banda, creiem que l'educació segueix ocupant en l'anomenada societat de la informació i el coneixement un espai clau en el debat social i polític com a camp de confrontació. Els antics interrogants caldria reformular-los ara a partir de les noves desigualtats socials i educatives generades en el nou context social i des d'aquesta perspectiva començarem plantejant algunes preguntes que orienten la nostra investigació:

- a) Perquè persisteixen les desigualtats en els sistemes educatius? En què consisteixen ara aquestes desigualtats? Com afecten les desigualtats territorials urbanes en les desigualtats educatives?

- b) Com afecten les desigualtats del context social i cultural dels alumnes, de disponibilitat de recursos educatius, de models d'escolarització o de processos educatius aplicats en els centres i en les aules, en el seu rendiment acadèmic i en la futura inserció en el mercat laboral?
- c) Com afecten les polítiques públiques en matèria de distribució de la despesa educativa en la reducció o increment de les desigualtats en l'escolarització o en els resultats educatius?
- d) Quina influència té el model d'escolarització i, en concret, la consolidació d'una doble xarxa pública i privada i una doble via acadèmica i professional en l'existència de desigualtats en l'escolarització i en els resultats a curt i llarg termini?
- e) Com afecten els diferents processos educatius que es viuen a les aules i en els centres educatius en l'assoliment de l'objectiu d'una educació de més qualitat i més equitativa?
- f) En definitiva, fins a quin punt el sistema educatiu i els agents implicats reproduïxen les desigualtats inicials dels alumnes? Realment poden contribuir a contrarestar-les o s'acabaran mantenint per molts esforços que s'hi apliquen?

Es tracta d'una sèrie d'interrogants que afecten no només a una determinada concepció del sistema educatiu i dels seus objectius, sinó a altres aspectes més generals de la dinàmica social i que, a més, pressuposen la participació d'agents molt variats que interactuen de manera multilateral en una dinàmica de tipus reactiu. Alumnes, professors, famílies, administracions educatives públiques, titulars de centres d'iniciativa privada (religiosos o laics), sindicats d'ensenyants, associacions de pares i mares, associacions d'alumnes, partits polítics, mitjans de comunicació i la societat en general es veuen immersos en dinàmiques basades en interessos particulars, de vegades confluents, però sovint contraposats, que dificulten els consensos necessaris per tal que l'educació pugui replantejar-se els seus objectius.

Des del reconeixement de la complexitat del camp d'investigació, partim de la necessitat de fer-ne una descripció modalitzada, sempre limitada, que servisca per descriure les característiques essencials de l'objecte d'investigació i que, a partir de la seua anàlisi, permeti donar algunes possibles respostes a les preguntes formulades. Aquesta acceptació de les limitacions epistemològiques del procés de coneixement de les realitats socials no pot impedir-nos d'avançar, des del rigor metodològic, en l'assaig per buscar noves respostes que puguin ser útils en l'acció social. En aquest sentit hem intentat partir d'una construcció d'un marc teòric explicatiu, el qual ens servirà de referència, i ens hem

centrat en seleccionar i analitzar aquells aspectes del constructe explicatiu que poden servir per trobar algunes possibles respostes a partir d'una metodologia plural. Certament, hi haurà molts aspectes del camp de l'educació sobre els quals no ens detindrem, però hem intentat que el model explicatiu mantinga una coherència interna sustentada en el marc teòric general i en les teories auxiliars intermèdies.

És per això que en aquest *primer capítol* introductori, començarem amb un primer apartat que inclou la revisió dels paradigmes teòrics de la sociologia i, en concret, de la sociologia de l'educació. A continuació, delimitarem el camp de la nostra investigació, a partir de la proposta d'un model teòric explicatiu, justificant la rellevància social d'una investigació sobre les desigualtats en el sistema educatiu en el context d'una ciutat com València i presentarem alguns antecedents d'investigacions empíriques que se situen en aquest mateix camp. Dedicarem un segon apartat a la construcció de l'objecte de la nostra investigació a partir de la justificació de la selecció d'indicadors i de l'establiment d'uns límits territorials, temporals i de nivells educatius. En aquest mateix apartat plantejarem les hipòtesis del treball. Finalment, en un tercer apartat, aportarem una justificació del disseny metodològic emprat a partir de l'articulació de tècniques quantitatives i qualitatives i finalitzarem amb una explicació dels mètodes de recollida i anàlisi de les dades que hi hem utilitzat.

En un *segon capítol* ens plantejarem els dos nuclis de la nostra investigació des d'una perspectiva de contextualització històrica. Per una banda, aportarem una revisió dels canvis socials relacionats amb l'urbanisme de la ciutat de València en el darrer segle i, per altra banda, revisarem els canvis històrics del paper social de la institució escolar amb una especial atenció a la seua evolució en el cas de la ciutat de València.

El *tercer capítol*, que constitueix la part central del nostre treball, consta de cinc apartats que es corresponen amb els principals factors que actuen en els sistemes educatius segons el model teòric que hem adoptat: *context* socioeconòmic, *recursos* destinats a l'educació, *participació en l'escolarització*, *processos* educatius dins dels centres escolars i *resultats* d'aprenentatge dels alumnes, acadèmics i d'inserció laboral. En aquest capítol presentarem, des d'una perspectiva quantitativa, una explotació de les fonts secundàries disponibles que ens han servit per construir un sistema d'indicadors educatius dels districtes de la ciutat de València. Per altra banda, com a complement d'aquesta aproximació quantitativa que constitueix el nucli de la nostra investigació, hem inclòs des d'una perspectiva qualitativa una anàlisi del sistema educatiu amb especial atenció als processos educatius que es produeixen dins de l'escola a partir de la tècnica del grup de

discussió que ens permetrà acostar-nos al sentit que li donen els propis actors socials a aquests processos.

L'explotació de les fonts secundàries ens ha permès fer una descripció de les desigualtats territorials en l'ensenyament entre els districtes de la ciutat de València en forma d'un sistema d'indicadors amb els quals podrem elaborar uns d'índexs agregats de cada apartat i, finalment un índex agregat general. Aquest sistema d'indicadors i d'índexs agregats ens servirà per definir, amb les necessàries cauteles, l'existència de relacions entre les variables seleccionades que ens ajudaran a explicar com actuen els diferents factors analitzats en l'existència de les desigualtats educatives i els seus mecanismes d'interrelació.

La selecció i elaboració d'aquest sistema d'indicadors i d'índexs agregats pren com a model de referència el "Sistema estatal d'indicadors de l'educació" elaborat per l'Institut d'Avaluació del Ministeri d'Educació (2006), i consisteix en una presentació sistemàtica de dades quantitatives referides als cinc Apartats esmentats: *Context*, *Recursos*, *Escolarització*, *Processos* i *Resultats* educatius. Cadascun d'aquest Apartats consta d'una sèrie d'*Indicadors* que s'han analitzat, sempre que ha estat possible, a nivell de districte i de manera desagregada segons el sexe, la titularitat del centre, els nivells educatius, la categoria socioeconòmica o el lloc de naixement. En el cas de l'apartat de processos educatius, però, l'anàlisi a nivell de districtes de la ciutat de València no ha estat possible per l'absència de dades, de manera que no s'ha pogut incloure en la metodologia general. A partir d'una agregació ponderada dels indicadors de districte de cada apartat, s'han elaborat quatre *Índexs Agregats* dels apartats de context, recursos, escolarització i resultats que ens permetran analitzar les relacions entre aquests grups d'indicadors.

En el *quart capítol*, destinat a les conclusions generals, s'ha elaborat un *Índex Agregat General* a partir dels quatre *Índexs Agregats* anteriors, que ens ha servit per establir el quadre general de les desigualtats socioeducatives entre els districtes de València, determinar de quina manera interactuen els elements bàsics del sistema educatiu segons el model teòric definit prèviament i confirmar o rebutjar, en el seu cas, les hipòtesis plantejades inicialment.

Per altra banda, en la presentació de les dades també hem adoptat una perspectiva comparativa, ja que junt a les dades de la ciutat de València i els seus districtes hem inclòs les corresponents al conjunt d'Espanya i del País Valencià per tal d'establir un marc de comparació. En alguns casos, hem incorporat també dades corresponents al conjunt dels 27 països de la Unió Europea, però, cal recordar que darrere dels valors dels indicadors



d'aquests àmbits territorials amplis s'amaguen importants desigualtats territorials entre els diferents estats, comunitats autònomes o entre les comarques i municipis valencians i, en darrer terme, entre els diferents centres i aules de la ciutat de València.

Un altre aspecte que hem contemplat, sempre que hem pogut, ha estat l'anàlisi evolutiva de les tendències a partir de sèries històriques dels indicadors entre l'any 1981 i l'any 2006 en períodes quinquennals. Les raons per a establir aquest marc temporal es basen, per una part, en la possibilitat d'accedir a les dades desagregades per districtes de la ciutat de València a partir de l'any d'inici de la sèrie i, per altra, en l'interès de presentar una sèrie de suficient amplitud temporal que incloga contextos educatius i polítics diferents que ens permeten identificar variacions en les tendències.

El conjunt de dades secundàries consultades i analitzades ha estat molt ampli i, de fet, les tècniques estadístiques ens permetrien la realització d'anàlisis més exhaustives i variades en alguns aspectes, però la intenció ha estat donar una visió el més aclaridora possible dels fenòmens analitzats a partir d'una sèrie limitada d'indicadors que puguen servir per donar a conèixer als actors socials alguns dels principals problemes relacionats amb l'educació i per iniciar una reflexió pública sobre la necessitat d'aplicar noves polítiques educatives amb l'objectiu central de la superació de les desigualtats.

En aquest sentit, el *cinquè capítol* i final consistirà en una revisió dels principals problemes detectats en el camp del sistema educatiu no universitari i de com, les polítiques educatives aplicades en els darrers anys s'han plantejat la solució d'aquests problemes des de diferents perspectives ideològiques, així com d'una reflexió sobre les possibles intervencions en el cas concret de la ciutat de València. La voluntat de portar al terreny del debat públic els resultats d'aquesta investigació, més enllà de l'àmbit especialitzat, constitueix un imperatiu irrenunciable, tot i que, com afirmaven Lerena i Fernández Enguita (1988) cal insistir en les limitacions d'aquestes propostes:

“Primer, perquè l'anàlisi d'un fenomen social no es tradueix necessàriament en conclusions per a l'acció. Segon, perquè, si ho fa, sovint es presenta en forma d'una gamma d'opcions possibles. Tercer, perquè els ciutadans que elegeixen les autoritats democràtiques no tenen perquè compartir les conclusions dels experts o poden tenir altres motius per rebutjar-les. I quart, i sobretot, perquè la idea segons la qual el poder polític basa les seues decisions en l'elecció de l'opció tècnicament millor no passa de ser un desideràtum.”

## 1.1. Paradigmes teòrics en la sociologia de l'educació

L'aproximació als diferents *paradigmes teòrics* relacionats amb la reflexió sobre la sociologia de l'educació ens ha de servir per establir el disseny de la nostra investigació, per elaborar un model teòric interpretatiu que sustente les hipòtesis plantejades i per dotar de solidesa interpretativa els resultats aconseguits. Ara bé, la revisió de la literatura sobre teoria sociològica general ens mostra que la comprensió de la realitat social se sustenta en una base teòrica que presenta diversitat d'enfocaments ja que, com va plantejar Lakatós, les diferents perspectives teòriques són comparades i, a llarg termini, elegides unes en lloc d'altres en un procés que implica la superació o la convivència dels paradigmes.

Així, pel que fa a aquests enfocaments teòrics generals, Taberner Guasp (1999) distingeix dins de la sociologia els següents corrents interpretatius principals:

- a) El *positivisme-funcionalisme* que es basaria, per una part, en els plantejaments de Durkheim pel que fa a la centralitat dels fets observables externament i quantificables; i, per altra, en la concepció de la societat com un tot organitzat en el qual cada norma o institució no han sorgit a l'atzar, sinó que compleix funcions de manteniment d'aqueixa societat. Aquest corrent, a partir de les propostes de Parsons, tendirà en els seus plantejaments a legitimar l'ordre social existent, de manera que el conflicte social és concebut com una disfunció i no és valorat com un factor de progrés, sinó de pertorbació social.
- b) El *conflictivisme* de tradició marxista, en canvi, planteja la societat com una totalitat dividida en classes socials amb interessos contraposats. Els sociòlegs del conflicte basen l'anàlisi dels fets socials en les seues arrels econòmiques i polítiques i analitzen no sols les desigualtats de classe, sinó també les de gènere o d'ètnia des d'una perspectiva crítica amb les desigualtats i, sovint, amb un projecte de transformació social.
- c) La sociologia *comprensiva* o de la interacció social orientada per valors tindria el seu referent en Weber i es basa en l'establiment de tipus ideals que ens permeten explicar la societat. Aquest corrent planteja que l'explicació dels processos socials requereixen d'una comprensió dels motius i de les finalitats que motiven els actors socials. Els mecanismes que afecten els processos socials tindrien un caràcter psicosocial, de manera que una autèntica comprensió sociològica no s'hauria de limitar a presentar estadísticament les regularitats externament observables, sinó que hauria d'aprofundir en els aspectes qualitatius.

- d) Per últim, es presenten altres *corrents actuals* com les teories de la informació o de la postmodernitat, a través de les quals autors com Beck o Giddens han introduït els conceptes de la “societat del risc” o la “modernitat reflexiva” per tal d’interpretar les mutacions socials dels darrers anys. Altres corrents amb influència en les anàlisis socials recents serien la teoria de la decisió racional o la teoria de jocs, que utilitzen conceptes o mètodes de base econòmica; o el cognitivisme i l’etnografia, que recorren a elements de base sociolingüística o antropològica.

Alvira (1983) en un article dedicat a revisar el tradicional enfrontament entre les perspectives quantitatives i qualitatives acabarà reivindicant la complementarietat d’aquests diferents enfocaments dins d’una proposta que defensa l’adequació d’un model multiparadigmàtic en el camp de la sociologia. Rodríguez (1991), en aquesta mateixa línia, plantejava en la seua anàlisi dels corrents dins de la investigació sociològica l’existència d’una tendència cap a la superació dels paradigmes teòrics aïllats a partir de l’observació del creixent interès per desenvolupar models teòrics sintètics:

“Les recents contribucions són a la vegada menys propenses a centrar-se en un nivell d’anàlisi social i més interessades en les interrelacions dels múltiples nivells. Són el resultat de la tendència dominant en aquests anys de lligar els nivells d’anàlisi micro i macro (...) Un dels aspectes centrals és el trencament de les barreres entre disciplines i la tendència a crear perspectives multidisciplinars i multidimensionals que sintetitzen idees provinents de diversos camps (filosofia, economia, política, teoria cultural, història, antropologia, sociologia).”

Des d’aquesta perspectiva, Rodríguez farà un repàs a les principals tendències que caracteritzen la sociologia actual. La renovació de la sociologia *històrica* es manifesta en la incorporació de mètodes de tipus històric i en l’augment dels estudis comparatius de tendències a nivells transnacionals i interregionals; la sociologia *econòmica i política* s’hauria centrat en analitzar el fracàs de les teories keynesianes i neoliberals; la sociologia de les *organitzacions complexes* s’ha desenvolupat a partir de l’aplicació de nous models teòrics basats en la perspectiva ecològica, en l’anàlisi de les estructures de xarxes de poder institucional o en les teories de xarxes socials; mentre que la sociologia de la *cultura* s’ha consolidat a partir dels estudis sobre la dona, les organitzacions no lucratives, la ciència i la tecnologia o el medi ambient.

En el terreny concret de la sociologia de l'educació, Bonal (2000) aporta una detallada revisió dels principals corrents contemporanis des del punt de vista de la seua relació amb els canvis en els contextos històrics generals. Després de situar els orígens de la sociologia de l'educació en el context històric del positivisme i de la confiança utòpica en la capacitat d'influència del canvi escolar en el canvi social, distingeix els canvis que es produeixen a partir de la segona meitat del segle XX en quatre períodes:

- a) En els anys posteriors a la segona guerra mundial es produeix en les societats occidentals un procés d'expansió econòmica i educativa relacionada amb la implantació del model de l'Estat de Benestar basat en les propostes de Keynes. La intervenció de l'Estat es dirigeix a afavorir el desenvolupament econòmic i a establir polítiques socials d'igualtat d'oportunitats. En l'àmbit educatiu la teoria del capital humà de Schultz justificarà un model meritocràtic d'assignació de les posicions socials a través de l'educació formal. En aquest context sorgeix el que Bonal anomena "*paradigma liberal*", i en el qual el corrent dominant en la sociologia de l'educació serà el funcionalisme d'origen nord-americà, centrat en estudis quantitius de tipus tecnocràtic. Dins d'aquest corrent s'originaran els estudis d'indicadors socials com a mecanisme d'avaluació i planificació que pretén legitimar la política educativa de l'Estat de Benestar. Aquest paradigma arribarà a Espanya de la mà de la LGE (1970), com a projecte de consolidació d'una escola de masses a partir dels principis meritocràtics de la teoria del capital humà. Tanmateix, la introducció d'aquest model coincidirà en els anys 80 amb la crisi fiscal de l'Estat i amb la crisi econòmica que produirà un augment de l'atur entre els titulats superiors, tot posant en qüestió l'adequació del model meritocràtic.
- b) En el context internacional, els canvis socials dels anys 60 i la crisi econòmica mundial dels anys 70 ja havien generat una crisi de legitimació de l'educació formal com a mecanisme redistributiu, la qual cosa va afavorir la consolidació del que Bonal anomena "*paradigma crític*". Dins d'aquest paradigma situa les teories credencialistes (Collins), de la reproducció cultural (Bourdieu i Passeron) o lingüística (Bernstein) com a corrents més representatives. També inclou altres corrents d'arrel marxista estructuralista que se centren en analitzar les relacions entre l'educació i les desigualtats econòmiques a partir de la consideració de l'escola com aparell ideològic de l'Estat (Althusser), la teoria de les xarxes escolars (Baudelot i Establet) o la teoria de la correspondència (Bowles i Gintis).

- c) Cap dels dos paradigmes anteriors de base estructuralista, però, penetraven en l'anàlisi dels processos a l'interior de la institució escolar, la qual cosa explicaria l'aparició a partir dels anys 80 del que anomena "*Paradigma interpretatiu*". Els nous corrents de la sociologia de l'educació s'allunyaran tant del model positivista i optimista del funcionalisme, com del model mecanicista i pessimista de la teoria de la reproducció, i obriran pas al nou model de la sociologia interpretativa, que se centrarà en estudis de tipus microsociològic i qualitatiu, amb l'aparició de nous corrents com l'interaccionisme simbòlic (Mead), l'etnometodologia, la sociologia del currículum (Apple) o les teories de la resistència (Willis i Giroux).
- d) Finalment, ja en els anys 90, Bonal assenyala que el nou context de canvi tecnològic i econòmic que genera la societat de la informació estaria relacionat amb la recuperació de la teoria del capital humà o amb el creixent interès per la sociologia de la política educativa. La teoria del capital humà dels anys 60 destacava la importància de la "quantitat" de l'educació, de la seua generalització com a mecanisme de creixement econòmic, però a partir dels anys 80 es passarà a prioritzar la "qualitat" de l'educació com a factor de competitivitat. Per altra banda, en el context de la crisi de l'Estat del Benestar s'iniciaran els estudis sobre els conflictes entre els diferents grups d'interès en la definició i aplicació de la polítiques educatives. Aquest és el camp d'estudi dels nous models de sistemes de finançament de l'educació a través de processos de desregularització (mercantilització, quasimercats...) que centrarà l'atenció de les investigacions sobre economia de l'educació.

Lerena i Enguita (1988), en el seu particular repàs als principals corrents dins de la sociologia de l'educació, parteixen d'una delimitació de les dues funcions principals de l'escola: *producció* i *distribució*. Segons la primera funció ens interessa saber què passa dins de l'escola, encara que després s'explique, en part, per factors externs; mentre que, des de la perspectiva distributiva, ens interessaran els fluxos de l'escola cap a les diferents posicions socials en la vida adulta.

Els corrents d'interpretació sociològica de l'escola com a mecanisme de *producció* es poden diferenciar a partir de la seua posició front als binomis estructura/acció social i harmonia/conflicte. El primer binomi distingeix entre els corrents que posen l'èmfasi en el poder de la societat sobre els individus (determinisme estructuralista) i els que destaquen la capacitat dels individus per intervenir sobre la societat (voluntarisme individualista). Segons aquest binomi, els autors identifiquen enfocaments teòrics deterministes com el

funcionalisme o les teories de la reproducció i, en l'extrem oposat, enfocaments individualistes, com l'interaccionisme o les teories de la resistència. Per altra banda, i prenent com a referència el segon binomi, distingeixen entre els enfocaments funcionalistes o interaccionistes que veuen la societat com un marc harmònic, lliure de conflictes, mentre que els enfocaments de les teories de la reproducció i de la resistència, analitzen l'escola com un lloc de conflictes entre interessos oposats.

A continuació analitzen la posició dels diferents corrents interpretatius a partir del paper de l'escola com un mecanisme de *distribució* en relació als binomis indicats anteriorment. Així, segons el primer binomi (estructura/acció social), en el cas de les teories funcionalistes i de la reproducció, de caràcter estructuralista determinista, allò més important és l'anàlisi dels resultats del procés de distribució o assignació social dels individus a través de l'escola, en forma de validació de les seues hipòtesis sobre la seua funció meritocràtica (funcionalisme) o reproductora (teories de la reproducció). En canvi, per als enfocaments individualistes (interaccionisme o teories de la resistència) la verificació dels resultats d'assignació social no tindrien importància. Per altra banda, segons el segon binomi interpretatiu (harmonia/conflicte), en el cas del funcionalisme i de l'interaccionisme la funció distribuïdora de l'escola no és problemàtica, sinó que és justa i necessària (funcionalisme) o no entra dins del seu camp d'anàlisi centrat en les relacions individuals (interaccionisme). En canvi, per a les teories de la reproducció i de la resistència, la funció distribuïdora de l'escola és clau, ja que explica la seua funció reproductora de les diferències dins del sistema social (teories de la reproducció) o es veu com una conseqüència dels diferents processos culturals seguits pels individus i els grups (teories de la resistència).

Finalment, segons aquests autors, el credencialisme seria un enfocament d'un altre tipus, centrat en la funció de distribució de l'escola, ja que no s'interessa pel que passa dins de l'escola, és a dir, com a procés de producció, sinó que pretén analitzar com l'escola o, més concretament, els seus títols, serveixen com a instruments als individus o als grups per obtenir, mantenir o augmentar els seus avantatges en la societat i, especialment, en el mercat de treball.

Ernest García (1990) apuntava que la descripció de l'objecte de la sociologia de l'educació va quedar bàsicament definit per Durkheim en establir les tres funcions bàsiques de l'educació: la transmissió intergeneracional, la cohesió social i la jerarquització social. En la seua anàlisi dels corrents recents en la sociologia de l'educació estableix una

distinció a partir de la centralitat de les relacions entre els sistemes educatius i els següents àmbits d'estudi:

- a) *Creixement econòmic, mobilitat social i igualtat d'oportunitats.* La teoria del capital humà de Schultz es va centrar en defensar el valor econòmic de l'educació entesa com a inversió que facilitaria un increment de la productivitat i una millora de les rendes individuals. El reconeixement dels límits de l'expansió escolar com a palanca per a la igualtat social va afavorir l'interès pels estudis sobre les desigualtats d'oportunitats, centrats en descriure i explicar les seues causes a partir de diferents variables (classe social, sexe, nivell cultural de les famílies, raça o ètnia, habitat). Entre les investigacions que presentaven una intencionalitat reformista, l'informe Coleman dels anys 60, va accentuar la importància de les condicions socioeconòmiques i culturals del medi familiar i va contribuir a reorientar les polítiques educatives cap a mesures d'educació compensatòria. Jencks, tanmateix, concloué que les reformes educatives no poden ser mai una alternativa eficaç a reformes socials més profundes. Boudon, arribaria a unes conclusions similars en establir que l'expansió educativa i la reducció de desigualtats d'oportunitats en l'ensenyament no han anat acompanyades d'un increment de la igualtat en la distribució de les rendes, és a dir, d'una correcció de les desigualtats socials.
- b) *Crisi, qualificació i ocupació.* La nova situació provocada per la crisi econòmica internacional dels anys 70 posava en evidència les contradiccions del reformisme educatiu, ja que l'expansió educativa continuava, però el creixement econòmic es reduïa. Coombs descriu com durant els anys 80 comencen a aparèixer en l'educació problemes relacionats amb la "sobrequalificació" i amb la crisi de confiança en l'eficàcia de l'expansió educativa. Aquest clima afavorirà l'emergència dels discursos neoliberals sobre la necessitat d'un reducció de la despesa pública i de la privatització dels serveis públics per tal de millorar la seua eficiència.
- c) *Desigualtat, reproducció i legitimació.* Des dels anys 70, han aparegut diverses reflexions sociològiques que se centren en destacar el paper de l'escola com a mitjà de reproducció i de legitimació de l'estructura social, i per tant, de les desigualtats socials. En aquests corrents se situen la teoria de la reproducció de Bourdieu i Passeron i d'altres aportacions fetes des de la teoria de la correspondència per autors com Bowles o Gintis. Aquests plantejaments critiquen la tesi funcionalista-meritocràtica de Parsons segons la qual la funció de l'escola és la selecció, segons els seus mèrits, dels individus que hauran d'ocupar les diferents posicions en la jerarquia social. La teoria de la

reproducció negarà que el criteri de selecció siga els mèrits i afirmarà que és el resultat del domini ideològic i cultural de determinats grups socials.

d) *Socialització, ideologia i control*. La teoria de la reproducció, però, ha estat criticada per la seua incapacitat per explicar els fenòmens de canvi a l'escola i a la societat. Amb el nom de "Nova sociologia de l'educació" autors com Young van plantejar la necessitat d'entendre allò que passava dins de les aules, dins de l'escola. L'interaccionisme simbòlic o l'etnometodologia han estat corrents que s'han centrat en analitzar aspectes com la violència simbòlica, els codis lingüístics o els codis de gènere com a mecanismes de reproducció en l'àmbit escolar de les desigualtats socials.

Pel que fa a la reflexió en el terreny concret de les desigualtats educatives, els primers resultats de l'Informe Coleman (1966) posaven en evidència que les desigualtats educatives no tenien relació amb els recursos destinats a l'educació, sinó que tenien el seu origen en les desigualtats socials, ètniques o de gènere. Aquestes evidències van posar en qüestió la visió "rousseauiana" del paper de socialització igualitària de l'educació que el funcionalisme havia assumit com a pròpia i van obrir pas a les teories de la reproducció, segons les quals l'educació és un dispositiu que reproduïx les relacions socials desigualitàries, en el sentit que no només les trasllada d'una generació a la següent, sinó que les amplia i legitima. Per altra banda, segons indica Hernández Dobón (2007) diferents autors, des de perspectives estructuralistes crítiques, van identificar com a factors essencials per explicar les desigualtats educatives les pròpies característiques estructurals del sistema educatiu:

"La doble divisió del sistema educatiu; d'una banda en centres de titularitat pública i centres educatius de titularitat privada, val a dir, empreses educatives; i, per altra banda, la configuració del sistema en una doble xarxa, una amb l'itinerari educació primària-formació professional i una altra amb l'itinerari educació secundària-ensenyament superior (...) Altrament dit, l'escola ni és única, ni és pública."

Després de comentar aquelles teories de base estructuralista que analitzen l'objectivitat de la reproducció de les desigualtats socials a través de l'escola, Hernández Dobón se centrarà en la revisió d'un altre conjunt de teories (dins de l'anomenada Nova Sociologia de l'Educació o Sociologia interpretativa) que no es referiran als mecanismes estructurals pels quals es reproduïxen les desigualtats socials, sinó als dispositius



subjectius per mitjà dels quals són acceptades o rebutjades. Dins d'aquest grup inclou les recerques de Bernstein sobre els mecanismes de control relacionats amb els codis lingüístics a l'ensenyament, la descripció de les "cultures" que hi ha a les aules feta per Willis des d'una aproximació etnològica, les teories de les resistències dels diferents actors que participen a l'ensenyament i les teories interaccionistes que analitzen els models de relacions i d'organització dins de les escoles.

Carabaña (1993), en un exercici d'aproximació entre els diferents corrents estructuralistes o interpretatius, explica que les teories de la reproducció partien d'una correlació bàsica entre classe social i aprenentatge escolar en afirmar que l'escola havia de reproduir necessàriament les desigualtats de classe entre els alumnes perquè aquest és el seu paper en la societat. Ara bé, segons aquest autor, "caldría afegir que una cosa és que l'escola tinga una funció de selecció social i contribuísca a determinar el futur dels individus, i una altra que faça aquesta selecció tot reproduint les mateixes posicions i situacions de classe dels pares."

Casal i altres (1998) distingirien tres models explicatius del fracàs escolar com a manifestació de les desigualtats educatives. En primer lloc, l'explicació com a fracàs *en l'escola* se centraria en les teories del dèficit cultural de les classes socials més desfavorides, de manera que els desavantatges socioeconòmics i culturals de les famílies pobres explicarien les desigualtats en els resultats escolars i responsabilitzarien sobretot a l'estructura social. En segon lloc, l'explicació com a fracàs *de l'escola* centrada en les teories de la reproducció i en les variants de les teories de la resistència atribuirien la responsabilitat a l'aparell escolar. I, en tercer lloc, l'aproximació com a fracàs *per l'escola* es correspondria amb una visió credencialista centrada en els efectes de les desigualtats en l'escolarització en relació amb els processos d'inserció social i professional que permetria una aproximació sociohistòrica al significat social del fracàs escolar.

Cabrera Rodríguez (2007), per la seua banda, es plantejarà la reflexió sobre el fracàs escolar i les desigualtats socials, tot relacionant-los amb els punts de vista que adopten els diferents paradigmes teòrics sobre aquestes qüestions:

"Els resultats escolars sempre han tingut un gran interès per a la Sociologia de l'Educació i són un punt neuràlgic dels estudis de desigualtat educativa. Interessen a la Sociologia de l'Educació, potser més a la crítica que al funcionalisme, des del moment en què els investigadors vinculen els resultats escolars positius, l'èxit escolar, o negatius, el fracàs escolar, a característiques personals dels individus i al seu entorn

familiar i social de procedència, tot restant, en conseqüència, condicionats a elements d'estructura familiar i social, principalment, i no a la seua capacitat individual i d'esforç d'aprenentatge, als seus propis mèrits.”

En aquest punt, cal aclarir que la utilització de les tècniques quantitatives dels indicadors socials que fem en aquest treball ha estat històricament associada als estudis de base funcionalista, però, darrerament, i des d'una perspectiva crítica, s'han anat incorporant en l'anàlisi de l'exclusió social i, en concret, de les desigualtats educatives (Joan Subirats, 2004a, Calero, 2006b). En aquest sentit Birou (1972) i, posteriorment, Colom i Domínguez (1997), en les seues reflexions sobre els problemes teòrics i metodològics dels indicadors socials, ja es refereix a l'ús funcionalista que sovint s'havia fet d'aquesta metodologia. Com hem vist anteriorment, des d'aquesta perspectiva no es discutiria l'ordre establert, ja que s'admet que la societat està composta per dimensions i variables amb determinades funcions i es tracta de resoldre els problemes socials en el marc estructural existent. Però Birou, assenyala que igualment es podrien analitzar aquestes mateixes variables des d'una perspectiva conflictivista que considere l'estructura social com una organització jerarquitzada de relacions de poder entre grups socials diferents i on cal prestar especial atenció a l'anàlisi de les forces en conflicte, a les seues aliances i rivalitats. Per altra banda, aquest autor qüestiona que els indicadors socials siguin sempre un mitjà adequat i suficient per conèixer una situació social ja que, en definitiva, l'elecció de les variables és un procés qualitatiu determinat per les hipòtesis de partida o pel recurs d'allò que ja està mesurat o és fàcilment quantificable. Davant d'aquest problema general de les ciències socials recomana una actitud de precaució crítica basada en l'explicitació dels discursos subjacents al procés d'elecció de les variables, així com una concreció del nivell d'adequació entre les variables seleccionades i la realitat que pretenen explicar. Finalment indica que el mètode dels indicadors socials no pot considerar-se per si mateix suficient per establir estratègies d'acció que incidisquen sobre l'evolució de les estructures socials, ja que aquest mètode fa una descomposició necessària de la realitat social per facilitar la seua anàlisi, però, com indica Birou, “l'anàlisi és només un moment que ha d'anar seguit sempre del moment de la interpretació i de la síntesi per tornar a trobar, sota una llum científica, el tot social original del qual s'ha partit”.

Finalment, Casas (1989) en la seua descripció dels indicadors socials com a tècnica d'investigació social ens recordava que els indicadors poden ser entesos com a simples descriptors d'una realitat, poden considerar-se com a instruments-guia per a l'acció política

o poden ser utilitzats per a posar a prova determinades teories. Ara bé, l'autor destacava que "sols una teoria subjacent pot veritablement donar capacitat explicativa i predictiva als resultats obtinguts amb indicadors. Està clar que el problema no estava tant en la incapacitat dels indicadors, com en la seua utilització dins de procediments simplistes i inadequats."

En aquest treball hem procurat adoptar una posició eclèctica amb la inclusió d'enfocaments teòrics diversos que he intentat combinar d'una manera coherent. Així, a partir d'una posició inicial d'arrel *estructuralista* hem combinat la utilització d'una metodologia basada en l'anàlisi quantitatiu a partir d'un sistema d'indicadors educatius, que s'emmarcaria, a priori, en la tradició d'utilització d'indicadors socials dels corrents *funcionalistes*, però que han estat tractats amb un enfocament *crític-conflictivista* que pretén posar en evidència, a partir d'aquests mateixos indicadors, les contradiccions de base política i socioeconòmica en el funcionament del sistema educatiu.

Per altra banda, en el procés d'anàlisi no ens limitarem a descriure l'estructura del sistema educatiu, ja que intentarem explicitar en què consisteixen les disfuncions del sistema a partir d'una anàlisi *interpretativa* de la interacció social. En aquest sentit, l'articulació de les tècniques quantitatives pròpies de l'anàlisi d'indicadors socials amb altres de tipus qualitatiu ajudarà a matisar les conclusions, a copsar la interpretació dels propis actors socials sobre el sistema escolar i, en particular, sobre els processos educatius dins de les escoles i, en definitiva, a realitzar una síntesi que ens aproxime a la realitat social en tota la seua complexitat.

En aquest treball d'investigació combinarem, doncs, aspectes dels diferents models teòrics exposats anteriorment per tal d'aconseguir un marc teòric de les relacions entre les variables i actors que intervenen en el procés educatiu. Partirem del supòsit de l'existència d'una relació estructural determinista entre les condicions del context social i cultural dels alumnes i els seus resultats educatius, però aquesta posició bàsica, que ens permetrà realitzar una descripció estàtica del funcionament de l'estructura del sistema educatiu, vindrà acompanyada d'una anàlisi interpretativa del paper d'altres elements estructurals (recursos, escolarització i processos) i dels diferents actors socials en els processos de canvi que analitzarem des d'una perspectiva conflictivista i evolutiva.

Aquest plantejament significa, en definitiva, l'acceptació d'una concepció de l'anàlisi de realitat social com a eina d'intervenció social segons el model plantejat per Callejo i Viedma (2005). Des d'aquesta perspectiva, l'elecció d'unes determinades tècniques d'anàlisi, s'han d'entendre com la tria d'un instrument de coneixement que ha de

servir per poder prendre accions que ajuden a transformar una realitat moralment injusta. La present investigació pretén, per tant, ser una ferramenta que partisca de la descripció de les desigualtats en la situació actual i de la seua evolució en el sistema educatiu de la ciutat de València per posar al descobert com, els mecanismes de mercantilització dels serveis educatius i les polítiques de planificació i organització educativa (o la seua absència), han actuat de manera determinant en el manteniment d'aquestes desigualtats en l'àmbit educatiu i, finalment, per ajudar a elaborar als actors socials un model alternatiu que puga contribuir a la creació d'un horitzó de superació d'aquestes desigualtats.

Així, doncs, la combinació, des d'una posició crítica, d'una anàlisi estructural descriptiva a partir de l'elaboració d'un sistema d'indicadors quantitius i d'una anàlisi interpretativa dels conflictes ideològics i polítics al voltant de l'educació, dels processos de canvi que se'n deriven i de la visió dels actors socials a partir d'una anàlisi evolutiva i qualitativa d'aquests conflictes i processos permetrà arribar a una fase pragmàtica final de propostes d'intervenció social en el camp de les polítiques educatives. Aquest seria l'objectiu últim d'una orientació crítica de l'activitat investigadora, posar en evidència les contradiccions dels fets socials per tal de facilitar la seua superació per part dels actors socials a partir d'un procés reflexiu.

Com plantejava de manera sintètica Carbonell (1996), després de la Segona Guerra Mundial s'inicià en els països occidentals europeus un període d'intens progrés quantitiu de l'educació i de les prestacions socials. La teoria del capital humà sorgida en aquest període de fort creixement econòmic va afavorir aquest procés ja que defensava una correspondència lineal entre desenvolupament educatiu i creixement econòmic, però sobretot caldrà tenir en compte que l'extensió de les corrents de planificació macroeconòmica de tipus keynesià van afavorir un creixent protagonisme de l'Estat que havia de garantir, a través de polítiques fiscals progressives, els drets i serveis socials per a tots els ciutadans. Tot aquest procés permetrà la consolidació i legitimació del model de l'Estat de Benestar protector que tindrà els seus exemples modèlics en les polítiques aplicades pels governs socialdemòcrates del centre i del nord d'Europa. La crisi mundial dels anys 70, però, suposarà una crisi fiscal dels estats i posarà en qüestió el model keynesià, tot provocant la retallada de les inversions públiques. És el moment de les doctrines neoliberals que s'estenen de manera hegemònica durant els anys 80. En el cas particular espanyol, la situació que es crearà resultarà contradictòria, ja que els governs de la transició es trobaran amb la necessitat d'ampliar la cobertura de les polítiques socials per superar uns dèficits històrics insostenibles provocats pel període de la dictadura franquista,

enmig d'un context de dificultats pressupostàries i de predomini internacional de les receptes econòmiques de tall neoliberal.

Gallego i altres (2003), per altra banda, matisaran que els diferents règims de l'Estat de benestar són el resultat d'una configuració específica que sorgeix de la distribució de responsabilitats i funcions entre les esferes estatal, mercantil, familiar i comunitària. Segons la seua anàlisi, en el cas espanyol, des dels anys 70 s'hauria produït un increment del pes dels poders públics estatals en un procés en el qual s'han assumit funcions o responsabilitats que tradicionalment corresponien a les altres esferes. Tanmateix, de manera paral·lela, en la resta de països més avançats, l'Estat hauria tendit a perdre pes en benefici del mercat i en perjudici de la família i la comunitat. Aquests canvis, els permeten avançar a tall d'hipòtesi que “la perspectiva comparada ens dóna la possibilitat de pensar que l'articulació de papers públics de benestar potents, amb xarxes de capital social denses i dinàmiques, genera nivells de qualitat de vida per damunt d'altres possibles escenaris amb més pes d'elements mercantils i familiaristes”.

Gil Villa (1991) en la seua revisió dels models teòrics de la sociologia de l'educació en relació a les desigualtats parteix de la presentació de les funcions de l'escola segons les seues relacions amb els altres àmbits socials. Així, segons aquest autor, en relació amb l'*Estat*, la funció de l'escola seria generar una cohesió social que ajudés a mantenir l'estructura política; en relació amb la *Societat Civil* l'escola reproduïx l'estructures socials de classe, de gènere o d'ètnia i en relació amb l'*Economia*, l'escola s'encarrega de seleccionar i distribuir la població segons nivells de capacitació laboral. La funció bàsica de socialització de l'escola, doncs, vindria acompanyada d'una funció de diferenciació social determinada per aspectes estructurals de la pròpia escola. Així es pot parlar de diferències institucionals que separen els alumnes en ensenyaments acadèmics i professionals, de diferències entre centres públics i privats o de diferències entre grups d'alumnes segons les seues característiques personals dins d'un mateix centre. El rendiment acadèmic dels alumnes estaria relacionat fonamentalment amb el seu origen social o familiar, ja que aquest factor determinarà diferències en el seu ús del llenguatge (Bernstein), en el capital cultural heretat (Bourdieu), en les seues expectatives escolars/laborals i en les actituds de les famílies envers l'educació. Ara bé, segons Gil Villa, i tal com planteja la teoria de la resistència, front a les anàlisis estructuralistes tancades, no tot estaria completament determinat per aquests factors, ja que els actors socials poden desenvolupar i, de fet, així ho fan, estratègies personals i col·lectives davant

de les oportunitats i limitacions que plantegen els contextos institucionals en què actuen, tot produint-se conflictes i oportunitats de canvis.

Les reflexions prèvies sobre els models teòrics explicatius pel que fa a les relacions entre els actors socials en el manteniment de les desigualtats dins del context dels canvis operats en les condicions dels Estats de Benestar, justifiquen la necessitat de plantejar un marc teòric general del sistema educatiu a partir d'una anàlisi que connectés els nivells macro de tipus ideològic i estructural amb els nivells micro dels actors socials segons el següent esquema:

- a) Nivell *ideològic-polític*: on es plantejarà el debat sorgit al voltant dels conceptes generals de llibertat i d'igualtat, o entre els conceptes més concrets de qualitat, eficiència, eficàcia o equitat.
- b) Nivell *estructural*: on analitzarem els factors que intervenen en el manteniment de les desigualtats a partir d'un sistema d'indicadors educatius que reflecteixen les relacions entre el context social i familiar, els recursos, els models d'escolarització, els processos educatius i els resultats acadèmics o d'inserció sociolaboral.
- c) Nivell dels *actors socials*: on plantejarem el marc dels conflictes d'interessos i d'interrelacions socials i institucionals entre partits polítics, sindicats, organitzacions empresarials, associacions de veïns, de pares i mares o d'alumnes, administracions educatives públiques, entitats educatives d'iniciativa privada, famílies, professors i alumnes.

Aquest conjunt de nivells d'anàlisi i d'actors socials en conflicte interactuen en un procés complex que es pot sintetitzar a partir de l'anàlisi dels discursos sobre l'educació segons el que s'ha anomenat "quadrat de la modernitat". En el gràfic que es presenta a continuació es planteja les diferències entre els quatre models teòrics d'interpretació del paper de l'educació:

- a) Model de la societat orgànica, en el qual el paper central en la regulació del dret a l'educació correspon a l'Estat. La funció de l'educació és garantir la cohesió social a partir d'uns valors externs consensuats.
- b) Model de la societat neoliberal, en el qual el paper central en el procés educatiu correspon a l'individu dins d'un mercat de lliure competència. La funció de l'educació és permetre una selecció i jerarquitització dels individus segons els propis mèrits.
- c) Model de la societat tradicional, en el qual el paper central atribuït a la família consisteix en la transmissió d'uns valors tradicionals. La funció de l'educació, des

d'aquesta perspectiva, se centraria en assegurar el manteniment de l'arrelament a allò conegut com a mecanisme de defensa davant dels canvis.

- d) Model de la societat electiva, en el qual el paper dels actors socials col·lectius se centra en crear les condicions alternatives per a una renovació del paper de l'educació com a mecanisme d'emancipació dels individus des de la solidaritat amb els altres.

Gràfic 1. Aplicació del quadrat de la modernitat als discursos sobre l'educació

	Cohesió	Jerarquització	
Valors externs	<b>Societat orgànica (Estat)</b> L'educació com a dret  Estat social regulador, centralitzat i prestador de serveis, com a garantia de benestar social	<b>Societat neoliberal (Mercat)</b> L'educació com a repte personal  Societat civil de lliure mercat. Estat mínim, com a garantia de competència i pau social	competitivitat
Valors grupals	<b>Societat tradicional (Família)</b> L'Educació com a protecció  Arrelament a allò local i microsòcial com a protecció davant allò exterior i als canvis	<b>Societat electiva (Alternativa)</b> L'educació com a reconstrucció social  Societat solidària i autogestionada, com a projecte de ciutadans lliures	Grupalisme
	Transmissió	Diferenciació	

Fonts: Elaboració pròpia a partir dels dissenys d'Ortí i del col·lectiu IOÉ (2002)

### 1.1. Delimitació del camp d'investigació

Dins del camp de la *Sociologia de l'Educació*, la nostra anàlisi a partir d'indicadors estandaritzats se situa en el terreny de les *desigualtats territorials dels rendiments escolars* en la línia dels estudis realitzats per Bonal, Rambla i Ajenjo (2004) en el cas de Catalunya. La mateixa complexitat del sistema educatiu, però, fa necessària una delimitació del camp d'estudi. En aquest cas ens centrarem en les *Ensenyances Reglades de Règim General* definides legalment en el marc de la LOGSE, i, en concret, en els ensenyaments no

universitaris i, per altra banda, en els aspectes relacionats amb la situació del sistema educatiu en el *Context Local* de la ciutat de València i els seus districtes.

Segons ens explica Martín Criado (2004) en la seua revisió dels treballs de Bourdieu, amb el concepte de “camp”, es tractava d’explicar com les societats contemporànies estan dividides en àmbits d’acció diferenciats que tenen cadascú una autonomia relativa i una lògica de funcionament pròpia. Des d’aquest punt de vista, en cada camp hi hauria una jerarquia de posicions i una lluita entre els diferents agents per ocupar les posicions de poder en una dinàmica en la qual els diferents agents estableixen aliances amb poders exteriors al camp, de manera que la seua autonomia realment sempre és relativa.

El quadrat de la modernitat que hem presentat anteriorment ens permet realitzar una aproximació interpretativa d’aquest complex funcionament en el camp de l’educació, segons el qual, l’estat, el món econòmic, les famílies o els moviments socials alternatius adopten diverses estratègies segons factors ideològics relacionats amb la lluita pel poder polític i econòmic, i en la qual es troben involucrats els partits polítics, els sindicats i tota classe de moviments civils implicats de manera directa o indirecta amb el camp de l’educació. Enmig d’aquest “camp de batalla” es troben els actors “interns” dels processos d’ensenyament-aprenentatge; és a dir, els alumnes i els professors, la teòrica autonomia dels quals quedaria així limitada per la incidència de tota aquesta sèrie de factors “externs”.

La sociologia des dels seus orígens s’ha plantejat com a preguntes claus, les raons de les desigualtats socials i la possibilitat de reduir-les i, fins i tot, d’abolir-les. Grañeras i altres (2000) ens aporten una definició dels conceptes de distribució, desigualtat i equitat que poden servir per orientar-nos. Aquests autors entenen *distribució* com la divisió d’unitats entre els components d’un sistema social, i la *desigualtat* com la variació en eixa divisió. Així doncs, segons aquesta perspectiva, es pot fer una anàlisi descriptiva sense judicis de valors de les distribucions o de les desigualtats de distintes unitats en el camp dels serveis educatius entre els individus, els grups socials o els territoris. Ara bé, el concepte de desigualtat ja ens suggereix la possibilitat d’interpretar amb criteris ètics aquestes diferències des del punt de vista de l’equitat. *L’equitat* es basaria en considerar com a estàndard comparatiu una distribució no igualitària, segons la qual s’han d’oferir majors recursos a aquells individus, grups socials, centres educatius, territoris o qualsevol altra unitat del camp educatiu, que més els necessiten. De manera que l’aspiració de les societats hauria de ser aconseguir l’equitat i no una igualtat absoluta, ja que un sistema educatiu serà més equitatiu en la mesura que atenga millor a la diversitat dels seus usuaris,



per tal que tots estiguen en condicions d'assolir uns objectius proposats inicialment (igualtat d'oportunitats) i que, a més, els assolisquen efectivament (igualtat de resultats). Cal tenir en compte, per tant, que en el camp de l'educació, l'anàlisi de les distribucions ens interessa no sols per la importància d'un adequat repartiment dels béns educatius, sinó per la seua incidència a llarg termini en els desigualtats socials i econòmiques. A l'hora de determinar com s'aconsegueix un sistema més equitatiu caldrà, doncs, considerar l'existència de possibles factors inicials de desigualtats a nivell individual (l'origen socioeconòmic, el gènere, la nacionalitat, el nivell d'estudis dels pares o el lloc de residència), junt a altres de tipus social o institucional (polítiques públiques, finançament, planificació, necessitats del mercat laboral, influència dels mitjans de comunicació...).

Per altra banda, Laval (2005) es refereix a l'aparició del concepte d'*eficàcia* en el camp educatiu com a centre de les reformes i recomanacions que des de diferents organismes internacionals (OCDE, Banc Mundial, FMI, Estratègia de Lisboa de la UE...) s'han plantejat amb l'objectiu de reduir costos pressupostaris i millorar els serveis prestats pel sistema educatiu a la competitivitat econòmica i a l'ocupació. En aquesta línia de pensament es va desenvolupar en el context dels governs conservadors dels anys 80 a la Gran Bretanya una determinada concepció de les anomenades "escoles eficaces". Amb aquest plantejament es pretenia passar d'un model administratiu, centralitzat i costós d'escola a un altre més flexible i eficaç segons el model de gestió de l'empresa, tot negant la possibilitat d'un model alternatiu a la immobilitat burocràtica o la innovació neoliberal. Després d'analitzar les conseqüències de l'extensió del model neoliberal sobre l'increment de les desigualtats i del fracàs escolar, Laval arriba a la conclusió de la seua real ineficàcia i es planteja la necessitat d'un model alternatiu que incloga la democratització dels coneixements, de la gestió de les escoles i de la finalitat de l'educació:

“Avui la democratització dels coneixements s'imposa encara més perquè la democràcia política i social es basa més que mai en els coneixements, i aquesta democratització dels coneixements, igual que la finalitat democràtica de l'ensenyament, passa avui per l'organització democràtica de les escoles. La dissociació creixent d'aquestes tres dimensions és una contradicció permanent que alimenta la crisi de l'ensenyament.”

Pel que fa a aquesta necessària democratització dels coneixements com a base legitimadora del sistema educatiu, Rambla i Bonal (2006) també destacaven que la

importància de les desigualtats educatives varia segons afecten als llindars mínims de formació ja que, en aquest cas, poden generar situacions d'exclusió social irreversibles. En aquest sentit, segons aquests autors, un desequilibri temporal, no tindria la mateixa incidència que un de tipus durador. Tot i les dificultats per mesurar els efectes duradors de les desigualtats educatives, es pot afirmar que, sobretot, es produeixen entre els diferents grups socials, siga en termes de diferències d'accés o de resultats segons classes socials, gènere o grups ètnics.

Per altra banda, cal considerar que hi ha hagut diverses propostes d'estudi del camp concret de les desigualtats de rendiment dels sistemes educatius que presenten limitacions, ja que s'han centrat, segons els casos, en l'individu, en el context social o en la institució educativa. Des d'una posició més eclèctica i sense abandonar el rigor en l'anàlisi creiem que cal enfocar el seu estudi teòric des d'una òptica multifactorial. Les dificultats consistiran, doncs, en definir a partir d'un marc teòric general l'entramat de variables que hi intervenen, quines són les seues interrelacions, un mètode per seleccionar-les i un mecanisme operacional per analitzar els factors seleccionats. Així doncs, ja que per tal d'analitzar aquestes desigualtats hem optat per utilitzar una metodologia basada en l'ús d'indicadors socials, estem obligats a introduir algunes reflexions prèvies sobre la seua adequació i les seues limitacions, així com a fer una revisió de la literatura anterior per tal de justificar la possibilitat de construir un model teòric sobre el qual basarem la nostra anàlisi.

Moya (1972), parteix de la formulació de dos aspectes que justificarien la validesa dels indicadors socials com a instrument metodològic, ja que:

- a) La formalització quantificable de variables significatives permet una precisió que evita la vaguetat i la discussió dels resultats.
- b) Aquesta quantificació fa possible una manipulació matemàtica de les variables així representades que permet el càlcul de les seues correlacions amb total precisió.

Ara bé, a continuació, Moya passa a assenyalar la problemàtica relacionada amb els usos excessivament estandaritzats dels indicadors i índexs socials, ja que segons indica "la investigació social perd la seua dimensió teòrico-metodològica de caràcter problemàtic i es converteix en una activitat essencialment tècnica i aplicada. (...) Abandonat l'interès per les discussions teòriques en torn a l'estructura i la dinàmica de la societat, l'investigador social centra el seu interès en l'establiment de refinats sistemes que permeten la recollida i l'anàlisi de les dades empíriques". De manera que acaba conclouent que "la reducció d'un concepte científic als indicadors que possibiliten la seua medició empírica sols té validesa

en tant que operació autoconscient de la seua pròpia eventualitat i contingència; en tant que pur moment provisional en el procés de la constatació empírica de la investigació”.

Casas (1989), també ens recordava que cal tenir en compte una sèrie de dificultats associades al procés de modelització amb indicadors socials:

- a) Seleccionar un indicador o una sèrie d'indicadors socials adequats pot ser difícil. El fet de seleccionar molts indicadors no garanteix la seua validesa. A més, sovint, les dades no estan disponibles o no són accessibles als nivells que es requereixen.
- b) Existeixen dificultats metodològiques respecte al procediment d'agregació d'indicadors per formar índexs compostos, sobretot per determinar el pes de cada indicador.

En el complex terreny de la definició i selecció de les variables, Álvaro Page i altres (1990) plantegen en el seu estudi sobre les causes de les diferències de rendiments acadèmics dos tipus bàsics de variables: personals i contextuais. Pel que fa a les variables contextuais distingeixen entre variables sociofamiliars i variables escolars. A continuació aporten una detallada tipologia de models d'anàlisi:

- a) *Segons els factors de rendiment*: psicològics, centrats en les variables personals de l'alumne o del professorat; didàctics, centrats en l'anàlisi de les variables escolars, com ara l'activitat docent, la conducta de l'alumnat o el procés d'aprenentatge i, finalment de tipus sociològic, centrats en les variables contextuais sociofamiliars, en els quals distingeix entre els estàtics, que analitzen les característiques familiars, institucionals i socials del context, i els dinàmics, que analitzen les relacions entre família, alumnes i professors.
- b) *Segons la tipologia del disseny d'investigació*: descriptius, experimentals, transversals i longitudinals.
- c) *Segons la funció atribuïda a la institució escolar i als altres elements del sistema educatiu*: models d'entrada-eixida, procés-producte, entrada-procés-producte i context-entrada-procés-producte.
- d) *Segons l'explicitació de les relacions entre les variables*: additius, mediacionals i interactius, que considerarien el diferent grau de simultaneïtat dels efectes a través d'interaccions recíproques.

En el mateix estudi, apareix indicat que la seua metodologia d'anàlisi es basa en un *model causal* que consisteix fonamentalment en definir un sistema de variables, les relacions de les quals s'estableixen prèviament a partir d'una sèrie d'hipòtesis fonamentades en una concepció teòrica global i que es comproven amb una metodologia

d'anàlisi que posa de manifest les relacions de causa-efecte entre les variables i que s'especifiquen en funció de la concepció teòrica subjacent.

Marchesi i Martín (2000) destacaven que els indicadors han de tenir algun punt de referència per a la seua interpretació. Aquesta referència pot ser un determinat nivell establert prèviament, la comparació entre territoris o altres desagregacions; o bé la comparació de les dades obtingudes amb dades anteriors de la mateixa població. L'elecció dels indicadors dependrà del concepte d'educació, de les prioritats i dels objectius que es plantegen en cada cas, ja que es tracta d'un model d'anàlisi que pretén en definitiva orientar el procés de millora educativa. Segons aquests autors, un primer problema seria l'absència d'un model general d'indicadors que permetés establir les relacions causa-efecte entre ells. S'han realitzat investigacions que permeten establir relacions causals entre algunes variables seleccionades, però encara no es disposa d'un model contrastat que puga explicar les relacions entre totes les variables que es consideren significatives en el procés d'ensenyament. De moment, doncs, només estariem en disposició de construir un quadre global que permeta situar els indicadors més rellevants, establir relacions entre determinades variables i començar a relacionar els factors modificables amb els resultats desitjats. Aquesta necessitat de generar encara un model explicatiu del funcionament del sistema educatiu justificaria l'existència de diferents opcions:

“Dels models inicials *input-output* s'ha anat passant a models més amplis, basats en l'avaluació del context, de les dades inicials, dels processos i dels resultats. Els enfocament més recents, a partir dels estudis organitzacionals que atorguen major importància als mètodes de presa de decisió, a l'anàlisi dels actors i a les teories dels jocs, i que amplien el concepte de resultats educatius a la incorporació del seu impacte social o la cohesió moral entre els seus membres, han contribuït a completar els models existents.”

Un segon problema, segons Marchesi i Martín, consisteix en l'elecció dels indicadors. Aquesta problemàtica s'explicaria, fonamentalment, per la dificultat de construir instruments de mesura per a les variables educatives. Per això no es pot evitar que, sovint, els models generats resulten insuficients i desequilibrats. Per altra banda, destacaven que la limitació en la selecció d'indicadors se sol manifestar en els aspectes relatius a l'equitat de l'educació, al tipus de processos educatius que s'analitzen i als resultats que es tenen en compte.

Des d'una posició crítica, Angulo (1992) fa una reflexió sobre l'adequació de l'ús dels indicadors educatius que proposa l'OCDE com a mecanisme d'avaluació de la qualitat de l'ensenyament, de les escoles o del treball dels docents. En primer lloc indica l'existència de tres tipus de justificacions explícites per a utilitzar indicadors en l'educació o en altres àmbits socials: la pròpia complexitat dels sistemes, la responsabilitat política i pressupostària de l'Estat en aquests sistemes i la seua incidència en la societat i, per últim, l'interés pel coneixement comparatiu a nivell internacional dels èxits o les deficiències per plantejar noves polítiques o consolidar les existents, és a dir, la pressa de decisions polítiques i la planificació estructural i pressupostària. A continuació, però, planteja la existència d'altres raons no explicitades en la utilització dels indicadors que estarien centrades en la necessitat dels governs de legitimar polítiques tecnocràtiques de contenció de la despesa pública en un context de dificultats econòmiques. En aquest sentit, critica que les solucions tecnocràtiques es basen en adoptar una explicació dels fenòmens socials i una determinada presa de decisions a partir d'un sofisticat coneixement científic-tècnic que es presenta a si mateix amb pretensions de neutralitat, objectivitat i fiabilitat. Qüestiona, per altra banda, que la prioritat política s'haja centrat en l'assoliment de l'eficiència i l'eficàcia del sistema educatiu, per tal d'aconseguir una major competència i un increment de la productivitat en termes de cost-benefici. Aquest model convertiria el sistema educatiu en una empresa que hauria de funcionar amb criteris de mercat basats en la competència, de manera que la qualitat de l'educació es reduiria a la rendibilitat del sistema. Per últim, planteja que els indicadors educatius es conceben com un instrument tecnocràtic exclusiu dels governants per a prendre les seues decisions, tot deixant a banda a la societat civil que hauria d'acceptar sense discussions la seua validesa. Com alternativa a aquesta lògica productivista i tecnocràtica Angulo proposa la necessitat de recuperar una lògica democràtica i educativa basada en la participació de tots els sectors i grups implicats en l'educació, ja que "necessitem informació rellevant i diversificada (en fonts, metodologia i interessos) sobre el funcionament del nostre sistema educatiu. Però no podem acceptar i assumir sense més que la informació rellevant i pertinent siga aquella que experts i administradors ens volen presentar com a tal.

Des d'una posició igualment crítica, Elliott (1992) fa una revisió del concepte de qualitat educativa associat a la utilització dels indicadors de rendiment en el context de l'aplicació de polítiques neoliberals durant els anys 80 en el Regne Unit i insisteix en la necessitat de la participació dels agents socials per a pensar un model d'escola que no es regisca pel discurs de l'eficiència de mercat ja que "el concepte d'indicadors de rendiment

és una creació més d'experts externs que dels mestres. És un dispositiu per establir la tecnologia de vigilància i control sobre el rendiment de les escoles i dels mestres que hi treballen". La valoració de les investigacions realitzades a partir d'indicadors de rendiment hauria de situar-se, per tant, segons aquest autor, en el context de la ideologia política del mercat social:

“Els serveis públics, com l'educació, són essencialment sistemes de producció i consum. La ideologia del mercat social se situa en certs conceptes bàsics que han estat transferits des del camp econòmic al sociocultural de l'activitat humana (...). La idea d'indicadors de rendiment pressuposa un concepte especial de la qualitat en el rendiment d'una escola, sobretot en allò que fa referència a la instrumentació d'aquesta com una unitat de producció i consum eficient i efectiva. Des d'aquest punt de vista, la qualitat té poc a veure amb els valors i les finalitats de l'educació (...) En realitat, es pot concloure que el valor primordial sobre el que es basen els imperatius polítics és més el retall de costos que la preocupació per la qualitat.”

Com a conclusió, aquest autor defensa que l'interés de plantejar uns indicadors de qualitat en l'educació hauria de partir d'un discurs reflexiu basat en dades etnogràfiques i qualitatives sobre el rendiment en contextos particulars i realitzat entre els mestres i els seus interlocutors locals, de manera que els ciutadans deixen de ser simples consumidors per passar a convertir-se en col·laboradors actius junt als mestres en el projecte d'establiment d'uns objectius comuns de millora de la qualitat educativa.

Anaya i altres (2002), també alertaven sobre el fet que el desenvolupament en els darrers anys de tècniques quantitatives de medició aglutinades sota la fórmula d'indicadors de qualitat responia a una consideració molt particular del concepte de qualitat:

“El terme qualitat apareix associat isomòrficament als termes de rendiment, eficàcia, eficiència, excel·lència, o el que és el mateix, a la consideració del sistema educatiu com una empresa competitiva que ha d'aconseguir beneficis, resultats encarnats en les cohorts d'estudiants. Un *neotaylorisme* que reedita amb major virulència les tesis del capital humà.”

Tiana (1997), des d'un plantejament centrat en la revisió dels aspectes tècnics, es mostrarà favorable a l'ús de sistemes d'indicadors en la investigació educativa, tot situant

els seus inicis en el context del desenvolupament de l'Estat del Benestar i de l'expansió econòmica i educativa:

“A partir dels anys 60, la difusió i acceptació dels indicadors econòmics portà a alguns científics socials a plantejar-se la possibilitat d'iniciar una tasca semblant en un àmbit més ampli, relatiu al funcionament de les societats. Així sorgiren indicadors demogràfics, de la salut, de la qualitat de vida i, com no podia ser menys, de l'educació.”

A continuació passa a definir un indicador educatiu com “un artifici que proporciona informació rellevant sobre algun aspecte significatiu de la realitat educativa. El més habitual és que aquest artifici consistisca en algun tipus de dada de caràcter quantitatiu, generalment una mesura estadística”. Però assenyala que aquesta característica quantitativa dels indicadors, encara que es referisquen a aspectes qualitatius de la realitat, és un dels aspectes que més discussió ha generat entre partidaris i detractors d'aquest tipus d'instrument d'anàlisi de la realitat social. Segons aquest autor, l'interés per l'ús dels indicadors se centraria en el seu caràcter sintètic i en la seua capacitat per orientar en la presa de decisions, però continua assenyalant que els indicadors no ens expliquen les relacions causals que existeixen en la realitat que representen, ni ens permeten extraure conclusions unívocues, sinó que la seua contribució consistiria en aportar elements de judici per interpretar la realitat social d'una manera rellevant, significativa i comprensible, per tal de permetre un debat públic i informat per part dels actors educatius. Els indicadors, doncs, permeten entendre millor aquells aspectes de la realitat que no són directament observables, però no estableixen què s'ha de fer a continuació per a resoldre el problema detectat o per millorar la situació, encara que el debat que puguen generar ajudaria indirectament a l'elaboració d'estratègies de canvi. Per altra banda, Tiana també destaca l'interés de presentar els indicadors en forma de sistemes d'indicadors, però assenyala algunes limitacions importants:

“Perquè un sistema d'indicadors reflectisca adequadament una realitat complexa, han de constituir un conjunt organitzat i coherent (i no una simple juxtaposició de dades) que siga capaç de representar no només parcel·les aïllades, sinó també les relacions que existeixen entre elles, i recolzar-se en alguna teoria o model dels processos educatius (...). Aquest últim punt és el seu aspecte més vulnerable, ja que

les ciències socials es troben encara lluny de poder oferir una teoria integrada dels processos educatius, que incloga la seua organització i funcionament i els seus resultats. Els sistemes d'indicadors més habituals han adoptat aproximacions pragmàtiques, amb models teòrics senzills del tipus context-recursos-processos-resultats.”

El mateix Tiana ens explica com, a partir de la participació en el Projecte Internacional d'Indicadors de l'Educació (INES) de l'OCDE, l'Institut Nacional de Qualitat i Avaluació (INCE) es va plantejar l'elaboració en el context espanyol d'un Sistema Estatal d'Indicadors Educatius (Annex 1) que, segons l'autor, havia d'incloure aspectes referits no a soles als recursos materials i personals, l'escolarització i els resultats acadèmics, sinó també informació sobre els factors contextuals (socials, econòmics, demogràfics), els processos educatius en els centres i aules i, finalment, els resultats a llarg termini, considerats com a objectius que la societat assigna al sistema educatiu. Per altra banda, assenyala la necessitat que els indicadors incloguen desagregacions regionals, per etapes educatives, per titularitat dels centres o per sexe; així com informació sobre les tendències a partir de sèries temporals que permeten la comparació i anàlisi dels processos evolutius sobre la base de la perdurabilitat de les definicions adoptades i dels procediments utilitzats. Finalment, destaca que l'organització i presentació de les dades han de ser comprensibles per a un lector no especialitzat i han de ser publicades i difoses per permetre el debat públic entre els ciutadans.

Marchesi (2000a), malgrat les dificultats assenyalades anteriorment, també reivindica la necessitat de l'establiment de sistemes d'indicadors per tal de conèixer els factors que originen les desigualtats educatives, tot partint de la idea bàsica que les desigualtats escolars no s'originen en el sistema educatiu, sinó que s'hi agreugen. En aquest sentit afirma que no hi ha una correspondència estricta entre les desigualtats socials i les desigualtats educatives, ja que hi ha altres factors que intervenen en el procés: les característiques de les famílies, dels sistemes educatius i de les pròpies escoles. A continuació detalla una sèrie de prevencions respecte dels mecanismes de selecció dels indicadors educatius:

“Aquesta importància dels indicadors alerta al mateix temps sobre la dificultat de la seua elecció i sobre els riscos d'una selecció escassament acurada o fins i tot esbiaixada junt a una possible interpretació abusiva. L'elecció dels indicadors no és



una tasca senzilla. Si l'objectiu que es pretén és oferir una representació el més completa possible d'una realitat, és necessari construir un sistema d'indicadors que establisca les relacions que existeixen entre ells per a la qual cosa és necessària algun tipus de teoria o model educatiu. El problema és que encara no existeixen models integrats que expliquen la totalitat dels processos educatius. A més, cal tenir en compte que l'elecció dels indicadors depèn del concepte d'educació que es mantinga, de manera que la seua elaboració no és a soles un problema tècnic sinó que reflecteix també una determinada opció de valor. No hi ha dubte que en aquells conceptes amb major càrrega ideològica, com la qualitat i l'equitat, el major pes d'uns valors en detriment d'uns altres va a tenir una significativa influència en l'elecció dels indicadors. Existeix, d'igual forma, un risc de reduccionisme en la selecció dels indicadors per les dificultats que presenta la seua medició, ja que el pas d'un concepte a un instrument de mesura és una llarga i treballosa tasca en la mesura en què un únic concepte pot generar múltiples indicadors diferents. El perill està en què al final els indicadors seleccionats siguen els més fàcilment mesurables i no els que millor reflectisquen la realitat educativa. En tot cas, la interpretació dels indicadors ha de fer-se amb prudència, tot tenint en compte els que estan presents i els que, tot i ser rellevants, no han pogut ser incorporats. És necessari, per tant, que existisca un model inicial que oriente la interpretació de la realitat educativa estudiada. Aquest model permetria seleccionar els indicadors més rellevants, establir relacions entre determinades variables i constatar si els canvis que s'hi produeixen en algunes afecten a unes altres en consonància amb les expectatives previstes. Un sistema coherent d'indicadors de desigualtat educativa ha de tenir en compte les diferències en els recursos previs disponibles en el sistema educatiu, les desigualtats socials i culturals existents, els aspectes del funcionament del sistema educatiu més directament vinculats amb l'equitat i els resultats que obtenen els alumnes. L'elecció dels indicadors es regeix per quatre criteris principals: rellevància de les dades per posar de manifest amb major claredat les desigualtats existents, amplitud per recollir informació del major número d'àmbits possibles, potència informativa de l'indicador elegit front a unes altres alternatives i parsimònia per evitar la redundància de la informació. En la mesura d'allò possible, cadascun d'aquests indicadors hauria de tenir en compte la dimensió social (distribució dels recursos o resultats obtinguts per sectors socials), la dimensió territorial (la seua distribució en l'àrea urbana i rural), la dimensió cultural (distribució en funció de cada cultura o ètnia), el factor gènere

(comparació entre homes i dones) i el factor tipus de centre (incidència en els centres públics enfront dels privats).”

Pérez-Díaz i altres (2001) en la seua anàlisi del paper de les famílies en les relacions entre les desigualtats socials i les desigualtats educatives fan un repàs a les explicacions teòriques segons els factors que podrien ajudar a reduir aquestes desigualtats. En primer lloc, assenyalen que la teoria genetista de Jensen considerava que les desigualtats depenien de factors hereditaris, però oblidava la influència dels factors ambientats en el seu sentit ampli. Per altra banda, indiquen que les teories que fan referència a la influència del context familiar (Coleman o Bernstein) mantenen que el sistema meritocràtic no funciona i que les desigualtats educatives no es poden superar, mentre existisquen desigualtats socials en les famílies. Els plantejaments que centraven les expectatives reformistes en l'increment de recursos educatius es van veure contradits a partir de l'informe Coleman (1966), segons el qual el factor determinant era, com hem esmentat, les diferències familiars. Aquest informe, però, se centrava en els equipaments disponibles, sense tenir en compte altres factors com la distribució de les inversions o el funcionament intern de les escoles. En qualsevol cas, no estaria clar que l'increment dels recursos assegure una reducció de les desigualtats, ja que caldria analitzar amb més detall com es distribueixen i s'aprofiten. Finalment, aquests autors es refereixen als plantejaments basats en l'anàlisi dels resultats a partir de la introducció de mètodes organitzatius d'integració i d'homogeneïtat en l'escola (escola comprensiva). Aquest model, però, hauria estat aplicat de manera tardana en el sistema educatiu espanyol i, mentre alguns autors defensen la seua eficàcia en la reducció de les desigualtats, altres afirmen que simplement ha servit per retardar la selecció educativa.

Com hem pogut comprovar, doncs, l'estudi de les desigualtats en l'educació s'ha centrat sovint en les seues conseqüències sobre el rendiment escolar. Aquest concepte es podria interpretar segons Anaya i altres (1992) “com a fracàs escolar, com avaluació interna o com a mesura utilitzada per a la selecció dels millors classificats”. Al marge dels enfocaments psicològics o didàctics que destaquen la importància de les característiques individuals, de l'esforç personal de l'alumne o de la posada en marxa de processos de millora interna en l'àmbit de l'escola, la reflexió sociològica en el camp de l'educació hauria establert reiteradament que els rendiments escolars estan determinats per la relació entre la mateixa estructura seleccionadora del sistema educatiu i l'estructura desigual del sistema social en general: “els avantatges o desavantatges socials es tradueixen

progressivament, en el curs de seleccions successives, en avantatges o desavantatges escolars” (Bourdieu i Passeron, 2001). Calero i Escardíbul (2007b) destaquen en aquest sentit que:

“Els problemes de l’educació espanyola estan originats, en bona mesura, en qüestions relatives a desigualtats que es produeixen abans de l’entrada en el sistema educatiu i es reproduïxen (de manera ampliada) durant els anys de duració de l’escolarització. (...) Qualsevol revisió seriosa d’aquests problemes difícilment pot sostenir que la seua incidència és homogènia, tot depenent únicament de factors personals: la diferent composició socioeconòmica dels alumnes i la composició, en termes també socioeconòmics, dels centres, segueixen determinant l’abast d’aquests fenòmens.”

En el context de l’estat espanyol, Feito (2006) també ha destacat que l’existència de dues xarxes d’escolarització diferenciades afavoreix el manteniment d’aquestes desigualtats, ja que “amb el pretext de respectar la llibertat d’elecció de centre privat – encara que més aviat són els centres els que elegeixen les famílies– s’està conformant un sistema educatiu dual en el qual la població autòctona de classe mitjana o alta es refugia en la xarxa privada i els autòctons amb menor poder adquisitiu, els immigrants i les minories ètniques s’escolaritzen en la pública.”

Escudero (2005) en analitzar les causes del fracàs escolar i de l’exclusió educativa, proposa la construcció d’un model explicatiu “ecològic” on inclou la diversitat d’elements que, situats a nivells diferents, intervenen en el fenomen. Es tracta, segons l’autor, de defugir explicacions simplistes monocausals, però a la vegada reconeix que la explicació d’una sèrie de factors no assegura la comprensió de les causes ja que:

“Deixen en l’aire diversos interrogants sobre, per exemple, el pes que puga tenir cada element, la influència combinada i depenent, a la vegada, del comportament i les interaccions de cada element amb els altres, així com les relacions amb determinades condicions o circumstàncies externes a l’educació o localitzades a l’interior dels centres i aules.”

Per últim, des de la seua particular concepció dels fenòmens educatius, presentem les conclusions d’un estudi sobre el “fracàs escolar” del Foro Calidad y Libertad de la

Enseñanza (2007a), organisme associat als titulars dels centres concertats religiosos. En la seua anàlisi es plantejaran una assignació de responsabilitats a diferents nivells:

- a) Una Administració educativa a nivell nacional i autonòmic que posa en marxa canvis continus en el sistema educatiu, aplica diferents polítiques lingüístiques i limita la llibertat d'elecció de les famílies.
- b) Unes institucions escolars (titulars i centres) que prioritzen l'èxit acadèmic, tot ignorant als alumnes que abandonen. En aquest punt també es refereixen als diferents models organitzatius dels centres i al clima escolar.
- c) Unes famílies amb diferents estructures, nivells de participació i models familiars.
- d) Uns alumnes que presenten diferents conductes i competències.
- e) Un professorat que compta amb diferents nivells de formació inicial i permanent i que presenta actituds de resistència al canvi, pessimisme o es veu afectat pel deteriorament de la seua imatge social.
- f) Una escassa implicació del món del treball i de l'empresa.
- g) Uns models socials dominants en la societat en general que entren en contradicció amb els discursos d'esforç i mèrit personal.

Junt a l'estudi de les desigualtats socials i educatives, un segon aspecte que delimita el camp de la nostra investigació seria l'aplicació al cas concret de les desigualtats territorials en el context local dels districtes de la ciutat de València. En aquest sentit haurem de fer referència a l'adequació d'aquest àmbit d'anàlisi i a les seues característiques. En el nostre estudi, ens centrarem en analitzar com la distribució dels resultats escolars presenta desigualtats territorials que estan associades a les desigualtats de context social i d'escolarització, així com als diferents contextos institucionals i polítics que determinen variacions en les polítiques educatives de distribució dels recursos.

La importància d'una anàlisi a nivell local es trobaria justificada segons Colom i Domínguez (1997), ja que consideren que l'interès d'analitzar les polítiques municipals se centra en el fet que és el primer esglaió de participació ciutadana, la qual cosa hauria de facilitar la connexió entre les necessitats de la societat civil i l'actuació de l'Estat a través de les seues administracions locals. A més, aquests autors destaquen com la legislació corresponent permet als municipis planificar i ordenar territorialment aspectes relacionats amb l'educació, així com actuar en tota una altra sèrie d'àmbits d'interès educatiu (patrimoni, medi ambient, salut, consumidors, serveis socials, activitats culturals i esportives, temps lliure o turisme). Certament, les competències en matèria educativa es

reparteixen fonamentalment entre l'Estat (aspectes generals del sistema educatiu) i les comunitats autònomes (desenvolupament i aplicació concreta de les polítiques educatives), però aquests autors plantegen la possibilitat d'una actuació educativa a nivell municipal almenys en tres aspectes:

- a) A través del desenvolupament de programes relacionats amb diferents modalitats d'educació no formal.
- b) A través de la planificació i gestió dels centres educatius.
- c) A través d'una acció complementària a les altres administracions en aspectes relacionats amb l'orientació socioprofessional, l'educació d'adults o l'educació compensatòria.

Calero i Bonal (2004) també es refereixen als estudis on es destaca la importància de l'escala local com a àmbit més eficaç per al desenvolupament de bona part de la política educativa. La proximitat als ciutadans, el coneixement del context i la capacitat d'una millor coordinació dels recursos humans i materials es valoren com a factors que han d'afavorir un major protagonisme dels governs locals en la planificació i gestió educativa, sempre que vaja dirigit a atendre les necessitats reals de finançament en aspectes relacionats amb l'equitat educativa i els problemes d'exclusió social: l'atenció a la població socialment desafavorida, les situacions de fracàs escolar, el desenvolupament econòmic i social del territori haurien de ser criteris d'avaluació de les necessitats que serviren per orientar la política d'assignació territorial de la despesa educativa.

Per altra banda, la relació entre les desigualtats territorials i les educatives queda reflectida en l'estudi sobre els efectes de la zonificació en la segregació escolar de Benito i González (2007), ja que, segons aquests autors, el factor que explica millor la segregació escolar és la pròpia segregació urbana:

“En els municipis on més diferenciats estan els diferents barris i les diferents zones urbanes, més segregació escolar trobarem. A més, les diferents lògiques d'elecció de centre de les famílies també tenen una forta influència en els processos de segregació, sobretot perquè aquells que elegeixen i que actuen estratègicament per accedir a les escoles potencialment afavoridores d'un bon “clima” escolar acostumen a ser pares autòctons amb elevats nivells d'instrucció. En termes generals, el paper de les famílies en l'elecció de centre reforça la segregació urbana preexistent, i contribueix a fer més pronunciada la segregació escolar. En aquest

sentit, l'elevada presència d'alumnes de procedència estrangera és un dels factors que més distancia els pares autòctons de determinades escoles.”

En el cas que ens ocupa, cal considerar que l'actual organització en districtes de la ciutat de València té un origen relativament recent, ja que són conseqüència de la voluntat de racionalitzar la gestió i la planificació de la ciutat per part del govern municipal sorgit de les primeres eleccions democràtiques de 1979. Es tractava d'unificar els múltiples i diferents criteris de subdivisió existents (jutjats, correus, comissaries, parròquies, ambulatoris, zones escolars...) en una única divisió territorial que permetera iniciar la creació d'un banc de dades territorialitzat on s'inclogueren tota la informació estadística disponible d'una manera que servira per conèixer millor la realitat de la ciutat. Aquesta és, per altra banda, una de les raons fonamentals que delimiten l'any d'inici de la sèrie cronològica que utilitzem en el nostre estudi (1981-2006): la disponibilitat de dades territorialitzades per districtes a partir del cens de 1981.

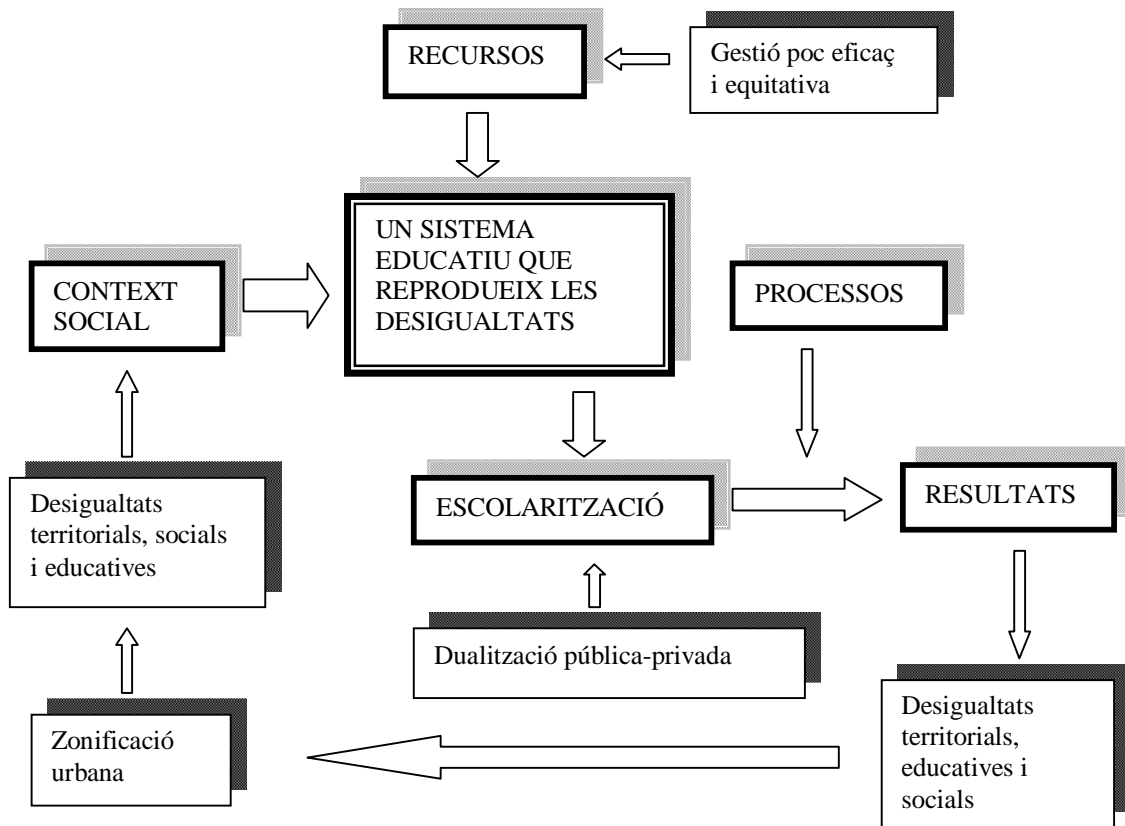
García-Lliverós i altres (1983) en l'estudi encarregat per l'Ajuntament de València per establir una nova delimitació dels districtes de la ciutat, els definien com una unitat geogràfica d'administració i de gestió i, per tant, consideraven que la seua delimitació, grandària poblacional i extensió, hauria de supeditar-se a aquesta exigència inicial. Segons els autors de l'estudi, un aspecte que es pot observar en les ciutats quan adquireixen una certa grandària és la diferenciació interna basada en la diferent composició social i de les activitats econòmiques que tenen lloc en els seus barris; i que acaben definint la seua funció a la ciutat. En aquest sentit, la proposta de distribució en districtes tractava de delimitar aquesta diferenciació espontània existent a partir de la detecció d'un cert grau d'homogeneïtat interna respecte a una sèrie de variables de tipus no estadístic com ara aspectes històrics, morfològics, d'existència de moviments socials urbans o l'existència de divisions territorials en ús per altres organismes (correus, hisenda...). Per altra banda, també es van considerar variables estadístiques de tipus demogràfic i sociològic, com ara la dinàmica poblacional, la composició de l'estructura poblacional segons edats i sexe, el nivell d'estudis, la distribució de la població segons l'activitat i el tipus d'ocupació professional, els nivells d'immigració, la densitat demogràfica i els resultats electorals.

Com a conclusió de aquestes consideracions prèvies, podem explicitar que la nostra investigació consistirà en un estudi de les desigualtats en el camp del sistema educatiu no universitari i, en concret, de les desigualtats territorials entre els districtes de la ciutat de València. Es tractarà, per altra banda, de fer una anàlisi dels factors i dels agents que

operen en els sistemes educatius a diferents nivells per tal d'establir de quina manera les desigualtats afecten als resultats educatius dels individus i a les estratègies que desenvolupen els diferents actors socials. El nostre model d'investigació sobre les desigualtats en el sistema educatiu de la ciutat de València, assumeix un model d'anàlisi centrat en les relacions simultànies entre els aspectes sociològics del context familiar, social i institucional, tot deixant en un segon terme, doncs, aspectes de tipus psicològics o didàctics. Així doncs, els objectius de la investigació busquen adequar-se a tres nivells diferents d'aproximació: Un primer nivell *descriptiu*, en el qual presentem una sèrie de dades quantitatives referides a les variables seleccionades que ens mostren la situació actual i l'evolució del sistema educatiu dels districtes de la ciutat de València en comparació amb altres àmbits territorials (municipal, autonòmic, estatal o europeu). Un segon nivell *explicatiu*, en el qual formulem i comprovem la validesa d'hipòtesis referides a les relacions causals entre les variables descrites en forma d'Índexs Agregats a partir d'un model teòric explicatiu global. I un tercer nivell *crític*, on elaborem una revisió de les arrels socials, econòmiques i polítiques que influeixen en l'estat actual del sistema educatiu a la ciutat de València i plantejem alternatives des d'una particular concepció ètica del *desideratum* social basada en la reducció de les desigualtats i amb la intenció de facilitar la participació democràtica dels agents socials.

Per finalitzar presentem, a tall de model teòric, un quadre on apareixen reflectits els factors que afecten a la reproducció de les desigualtats en els sistemes educatius, així com les relacions que s'hi estableixen. El model estructuralista determinista d'un sistema educatiu que reproduïx les desigualtats inicials del context social en els resultats educatius dels alumnes es completarà amb la inclusió d'altres factors (context-recursos-escolarització-processos-resultats) que, tanmateix, no alterarien el procés bàsic de generació de desigualtats. Així, segons aquesta modelització teòrica, la distribució dels recursos es realitza de manera poc eficaç i equitativa, el model d'escolarització dualitzada tendeix a agreujar les desigualtats i els esforços aplicats en la possible millora dels processos educatius no resulten eficaços en aquestes circumstàncies. Per concloure, el model inclou el factor territorial, segons el qual la persistència d'aquestes desigualtats socials es manifesta a nivell territorial en un procés de segregació urbana que tanca el cercle de la reproducció de les desigualtats.

Gràfic 2. Proposta d'un Model teòric de relacions entre els factors que afecten a la reproducció de les desigualtats territorials en el sistema educatiu.



### 1.3. Rellevància social de la investigació

La importància social dels estudis sobre l'educació es justifica habitualment perquè aquesta ha ocupat i ocupa un paper central en els processos que asseguren la transmissió intergeneracional de coneixements, la cohesió social i determinen la situació de les persones en la societat i, més específicament, en els mercats de treball. Com indiquen Calero i altres (2007), l'interès per aquests aspectes s'ha projectat en les agendes polítiques i en els mitjans de comunicació, de manera que la demanda de coneixements del que passa en el sistema educatiu i de com, el que hi passa, afecta a les desigualtats entre els grups socials o entre els territoris, s'ha confirmat com un element clau en els darrers anys. Per altra banda, s'ha anat obrint pas la idea que la majoria dels problemes que afecten al sistema educatiu són problemes d'equitat, ja que s'ha acabat comprovant que els problemes de falta d'eficàcia del sistema en termes de fracàs escolar es troben realment



relacionats amb les desigualtats que els generen. En definitiva, com indicaven Bonal i altres (2004), “el fet que els sistemes educatius hagin esdevingut, a partir de la segona meitat del segle XX, les institucions legitimades per distribuir les posicions socials explica la importància i centralitat de l’estudi de les desigualtats educatives en la sociologia o l’economia de l’educació.”

En aquest mateix sentit, Ferrer i altres (2006) es refereixen a l’existència en l’actualitat d’una sèrie d’aspectes que posarien en evidència la rellevància social del tema de les desigualtats educatives:

“En primer lloc, existeix una clara percepció del fet que la societat actual tendeix a una major dicotomització. Per una part les crisis econòmiques que deixen, entre altres, a un col·lectiu de treballadors joves en una situació de precarietat laboral. Per altra part, la denominada societat del coneixement on s’és cada vegada més conscient que els baixos nivells educatius d’una part de la població exclou a aqueix col·lectiu dels beneficis d’aquest tipus de societat i els margina en els processos de participació real en la presa de decisions (...). En segon lloc, és creixent la idea que la excel·lència d’un sistema educatiu no és en absolut incompatible amb la seua equitat (...). En tercer lloc, als estudis clàssics de diferències entre països, s’han incorporat les anàlisis *intra* que pretenen establir els graus de desigualtat dins d’un país entre regions, territori, sector públic i privat, classes socials, immigrants/autòctons (...) En quart lloc, el propi estudi PISA posa clarament de manifest que els factors socioeconòmics i culturals actuen com a variables determinants de les puntuacions dels estudiants (...) En cinquè lloc, en molts sistemes educatius s’observa una tendència cap a la descentralització, de tal manera que les polítiques educatives tenen cada vegada més un caràcter regional i/o local.”

La comprensió del paper social de l’educació i de les desigualtats que s’hi troben associades ha estat, doncs, un dels objectius claus de la sociologia de l’educació i per extensió de la sociologia. Com plantejava Durkheim, l’educació és el fet social per excel·lència, perquè consisteix en la socialització metòdica de la generació jove amb uns criteris de selecció social. Ara bé, Carabaña (1993) ens recorda que la majoria d’institucions socials poden servir tant per a la mobilitat com per a la reproducció social:

“Així, l’escola, el mercat, el matrimoni, la política i moltes altres institucions les utilitzen totes les classes socials per intentar millorar la seua posició i la seua condició social. Aquestes institucions són instruments de la competència entre individus i entre famílies per les posicions socials, que se’n serveixen per desenvolupar les seues estratègies de millora.”

En aquest mateix sentit, Fernández Enguita (1991) destacava la importància de les aportacions sociològiques respecte a la identificació de les relacions entre l’escola i les desigualtats socials:

“Primer fou la simple constatació del fet que no tots se situaven en la mateixa posició davant l’escola, sinó que uns s’hi trobaven en posició d’avantatge i altres en desavantatge (les classes populars, les dones, les minories ètniques). Després vingué alguna cosa més: que el seu desavantatge no era produït primordialment per mancances personals (d’intel·ligència, ambició, motivació, etc.), ni tan sols per mancances amb una causa última de caràcter social (classe, pobresa, alteritat cultural o la família patriarcal), sinó al decidit alineament de la institució escolar del costat de la subcultura, els valors i les pautes de conducta dels grups socials prèviament privilegiats.”

Marchesi i Martín (2000), per altra banda, destacaven que l’expansió dels ensenyaments obligatoris han estat lligats, històricament, a la voluntat formal d’aconseguir una major igualtat d’oportunitats per a tots els alumnes, de manera que la igualtat es va convertir en uns dels objectius bàsics de les reformes educatives. El desenvolupament de la noció d’igualtat, però, es pot concretar en quatre nivells, cada vegada més exigents, referits a la igualtat d’oportunitats, d’accés, de tractament i de resultats:

- a) La *igualtat d’oportunitats* indica que cal donar als individus tot tipus d’oportunitats, tot suprimint qualsevol discriminació prèvia. En aquest nivell la igualtat es basarà en la motivació i l’esforç personal.
- b) La *igualtat d’accés* indica no sols que hi hagen possibilitats d’accedir a l’educació sense discriminació, sinó que aquesta siga efectivament accessible per a totes les persones. En aquest sentit cal evitar les formes de selecció encoberta i adaptar les condicions per promoure una participació més completa i equitativa.

- c) La *igualtat de tractament* educatiu implica una provisió del servei educatiu similar per a tots pel que fa a recursos, organització dels ensenyaments, metodologia, oferta educativa, etc. En aquest nivell del concepte d'igualtat subjauen els plantejaments de l'ensenyament *comprensiu* amb un currículum comú i integrador per a tots els alumnes.
- d) La *igualtat de resultats*, finalment, implicaria que no basta amb eliminar les seleccions inicials, ni les barreres d'accés, ni les desigualtats entre centres o de tractaments curriculars, sinó que cal aconseguir rendiments similars entre els alumnes procedents de diferents classes socials, cultures o sexes. No es pretén, però, que tots els alumnes obtinguen els mateixos resultats, sinó que les diferències resultants no puguin ser directament atribuïbles a factors socials o culturals.

Calero i altres (2007) focalitzaran l'anàlisi de les desigualtats des d'una perspectiva de cicle vital, segons la qual les desigualtats inicials d'entorn cultural i social de la família són reproduïdes i ampliadés durant la trajectòria en el sistema educatiu i, més endavant, es combinen amb altres desigualtats en el mercat de treball fins a determinar en bona mesura els resultats de les persones en les seues trajectòries vitals. Els estudis sobre els sistemes educatius presenten, doncs, una gran complexitat pel fet que la institució escolar es troba intensament relacionada amb els altres camps de la vida social: demogràfics, culturals, econòmics, polítics, laborals, etc. A més, ha estat habitual projectar sobre l'escola tota una sèrie d'expectatives que depassen les seues possibilitats reals d'intervenció, de manera que el plantejament d'aquesta sèrie d'objectius, que difícilment poden ser assolits amb la única intervenció de la institució escolar, ha projectat en determinades circumstàncies una visió negativa sobre el conjunt del sistema educatiu.

A l'escola, segons Álvaro Page i altres (1990) se li ha demanat tres tipus d'objectius: Uns de caràcter *social*, segons els quals l'escola ha d'ajudar a anivellar les desigualtats socials. Uns altres de caràcter *educatiu-institucional*, segons els quals l'escola ha de millorar la qualitat de l'ensenyament i els seus rendiments. Aquest objectiu no implicaria, però, que tots els alumnes obtinguen els mateixos resultats. I, en tercer lloc, uns altres de caràcter *econòmic*, que fa referència a la mesura en què les inversions en educació satisfan les demandes de desenvolupament econòmic de la societat que genera aquestos recursos. Aquest objectiu tampoc suposa la reducció de les desigualtats, sinó que es planteja el creixement econòmic de la societat sense tenir en compte els factors d'igualació social. Determinar quins són o quins han de ser els objectius del sistema educatiu entraria

dins del terreny de la polèmica entre el paper de l'anàlisi sociològic com a descripció positivista de la societat o com a mecanisme d'intervenció en aquesta realitat social des d'una perspectiva crítica. Es tracta, en qualsevol cas, d'un àmbit de l'anàlisi social d'extrema complexitat i ple de contradiccions determinades per la lluita d'interessos i per les posicions ideològiques divergents dels actors socials implicats.

Néstor López (2004) ens recordava la centralitat de les relacions entre educació i equitat social, ja que, segons una visió funcionalista, els que no tenen accés a l'educació no tenen les competències que els habiliten per a una inserció laboral adequada, però, sobretot, perquè aquells que no accedeixen a una educació de qualitat tenen limitades les possibilitats d'un ple exercici dels seus drets i de la seua participació en la societat com a ciutadans. En aquest sentit es refereix a les responsabilitats de les escoles, de les famílies, de l'Estat i de la societat civil per generar "condicions d'educabilitat" que permeten als joves assistir a les escoles amb èxit en els resultats. La necessitat d'una millora paral·lela de la qualitat i de l'equitat en els sistemes educatius ha entrat des dels anys 90 entre les prioritats de les agendes polítiques internacionals. El coneixement sistemàtic i actualitzat de les realitats educatives dels diferents països s'ha convertit en una necessitat per planificar les actuacions encaminades a millorar els rendiments dels sistemes educatius, ja no a soles en termes d'eficiència econòmica, sinó també en termes d'equitat distributiva. Diferents organismes internacionals com la UNESCO o l'OCDE s'han encarregat d'elaborar informes sobre les respectives àrees d'actuació. A nivell estatal aquesta tasca ha correspost als diferents organismes avaluadors, com el *Consejo Escolar de Estado* i l'actual Institut d'Avaluació (antic INCE o INECSE) que depèn del Ministeri d'Educació i Ciència, o bé els creats per les diferents administracions autonòmiques. En el cas valencià, el Consell Escolar Valencià o l'Institut Valencià de Qualitat en l'Educació (IVQE) a compleixen aquesta funció. Tampoc falten estudis o informes relacionats amb l'anàlisi dels indicadors educatius elaborats per Sindicats d'Ensenyament o Fundacions de diversa procedència, que posen de manifest l'interès social d'aquest enfocament.

Tiana (2004) descrivia l'avaluació del sistema educatiu com un instrument de diagnòstic que té com a objectiu principal explicar l'estat d'aquest sistema educatiu i contribuir a millorar-lo. En concret indica que pot servir a:

- a) Ajudar a les escoles i als professors a millorar la qualitat de l'educació.
- b) Conèixer i valorar en quina mesura s'estan assolint els objectius educatius i a establir noves metes o nivells de referència.
- c) Forçar les institucions escolars i els agents educatius a generar dinàmiques de canvi.

d) Comunicar a la societat o a les autoritats educatives els nivells d'assoliment dels objectius, tot augmentat la transparència del sistema educatiu.

Finalment aquest autor, afirma que la igualtat, siga quina siga la forma en què s'entenga, és un objectiu que es pot avaluar i que, per tant, es pot centrar l'anàlisi en aquells aspectes que ens indiquen el grau d'acompliment de les condicions que afavoreixen l'assoliment d'aquest objectiu.

Pel que fa a l'interés d'enfocar l'estudi de les desigualtats educatives en termes de desigualtats territorials, podem assenyalar com Fernández Enguita (2004a) destacava el territori com un factor clau de desigualtat educativa, ja que segons considera:

“Un territori és un espai geogràfic amb algun tipus d'organització política annexa. En el cas espanyol, la primera subdivisió i la més rellevant és l'autonòmica, ja que les competències educatives han passat a les comunitats i aquestes no tenen ni els mateixos recursos que dedicar a l'educació, ni la mateixa disposició per utilitzar-los, ni la mateixa força per afrontar les pretensions dels sectors implicats. Certa importància subsidiària té la municipal, però no molta a aquests efectes, ja que les competències dels ajuntaments en matèria d'educació són mínimes i purament instrumentals. Una segona divisió important és la que separa el camp de la ciutat no per delimitacions polítiques, ni per les desigualtats de riquesa dels qui hi habiten, sinó per la simple densitat de població, ja que certs equipaments col·lectius, entre els quals es troben els educatius, són inviables o assoleixen preus prohibitius quan no hi ha una concentració demogràfica suficient. Per últim, una tercera divisió a tenir en compte és la que separa als petits entorns locals (pobles o barris) rics dels pobres, no ja pel major o menor pressupost públic, ni per la densitat demogràfica, sinó perquè, per a cadascú de nosaltres, els altres poden ser un recurs o una càrrega addicional, ja que l'educació de cada individu (o la seua mancança) és, per a la resta, un bé (o un mal) públic.”

Colom i Domínguez (1997) també afirmaven que la desigualtat social no es dona a soles a nivell individual, sinó també en el terreny espacial, de manera que encara que la política educativa aconseguís un cert equilibri en la igualtat d'oportunitats, aquestes es veurien negativament afectades per la desigualtat en la distribució espacial dels recursos, ja que els processos de concentració poblacional solen anar acompanyats d'un creixement

d'una oferta escolar diversificada que done resposta a aquells sectors de la població que demanden majors quotes de professionalització en contextos laborals amb una creixent demanda de mà d'obra qualificada:

“La política educativa pot reduir fins a cert punt aquesta discriminació zonal, però és impossible que per ella a soles puga transformar aquestes situacions, ja que segueixen casuístiques complexes per la qual cosa mai es pot responsabilitzar en exclusiva l'educació del desenvolupament econòmic comunitari.(...) La política educativa, en conseqüència, mai és suficient, ja que sempre l'objectiu de qualsevol política ha de ser social, comunitària, per la qual cosa la planificació no pot ser mai educativa, sinó multisectorial, global i complexa. Ara bé, l'oferta educativa no pot respondre únicament a les demandes del mercat de treball, ja que en tot cas ha d'estar orientada en primer lloc al desenvolupament social, cultural i personal de tots els ciutadans.”

Joan Subirats (2004b) defensava que, en contra de l'atomització i la compartició que caracteritzen les dinàmiques socials de les ciutats, cal facilitar l'aparició de nous esquemes de solidaritat comunitària. En aquest context, es plantejarà que el municipi, el barri o el territori dotat d'una certa especificitat poden ser àmbits favorables al desenvolupament de processos comunitaris en què es potencien noves vies de participació ciutadana. Segona aquest autor, “de fet ja és habitual referir-se, moltes vegades d'una manera retòrica, a la *comunitat educativa* o a la *comunitat escolar* com una agrupació de mestres, alumnes, pares i personal de servei que comparteixen certs objectius i vincles”.

Així doncs, un segon aspecte que aportaria interès a la nostra investigació és la seua concreció local a nivell dels districtes de la ciutat de València i la possibilitat d'extrapolar aquest model d'estudi a altres àmbits territorials. L'anàlisi de les característiques de les societats urbanes compta amb una llarga tradició que s'inicià amb els treballs sobre els contrastos entre el món rural i les ciutats sorgides en la revolució industrial. L'estudi dels fenòmens socials a nivell urbà també s'haurien incrementat en els darrers anys, a partir de l'agudització d'uns processos d'urbanització que han convertit a les metròpolis urbanes en centres nodals en l'actual societat del coneixement.

Aquest increment dels estudis sobre les fenòmens urbans també s'ha vist afavorit per la producció sistemàtica de dades estadístiques accessibles als ciutadans i investigadors. En el cas concret de la ciutat de València, l'Oficina d'Estadística Municipal

amb la col·laboració de l'Institut Valencià d'Estadística (IVE) i la Conselleria d'Educació i Ciència ha realitzat un important esforç a l'hora de facilitar una informació detallada sobre aspectes sociològics i, en concret, sobre els relacionats amb l'escolarització, tot i que es manté l'existència de llacunes d'informació en aspectes claus i algunes inconsistències en els models de presentació de les dades. Per altra banda, el sistema de consulta dels resultats detallats del cens de 2001 en la pàgina web de l'Institut Nacional de Estadística (INE) ens ha possibilitat l'accés a una gran quantitat d'informació sobre diferents aspectes de les dades censals a nivell municipal i inframunicipal (districtes), que només s'ha vist limitada en alguns casos per les restriccions del secret estadístic.

Finalment, cal considerar que una investigació sobre les desigualtats educatives centrada en l'àmbit local d'una ciutat de dimensions considerables, com és el cas de València, ens permet analitzar la qüestió de la influència de l'existència d'un ampli ventall de possibilitats d'elecció en l'oferta educativa tant a nivell públic, com privat. Aquest aspecte enllaça, a més, amb el debat ideològic i polític sobre el paper de l'ensenyament públic i privat o amb la qüestió de la llibertat d'ensenyança que ha estat plantejat sovint en termes de llibertat d'ensenyança "religiosa", mitjançant una associació interessada amb un determinat model de llibertat que posa de manifest la complexitat dels interessos que s'hi troben relacionats i que converteixen el camp educatiu en escenari privilegiat dels conflictes pel poder.

#### **1.4. Antecedents empírics**

Els antecedents d'investigacions relacionades amb els sistemes educatius i, en particular, amb l'anàlisi de les desigualtats que s'hi originen, així com de les característiques sociològiques de la ciutat de València són el resultat d'estudis *institucionals* realitzats a diferents nivells per la UNESCO, l'OCDE, el Ministeri d'Educació, la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana, l'Ajuntament de València o altres organismes públics. Per altra banda, també ens referirem als principals *estudis empírics* d'altres investigadors recollits en informes, articles o llibres relacionats amb el nostre camp d'investigació.

Els informes internacionals de l'OCDE que amb el títol de *Panorama educatiu (Education at a Glance)* es publiquen anualment des de l'any 1993 inclouen una àmplia varietat de dades referides als sistemes educatius dels estats que integren aquesta

organització. Aquests informes aporten dades sobre recursos humans i econòmics, sobre el funcionament dels sistemes d'ensenyament i sobre els retorns individuals, socials i econòmics de les inversions educatives, però no aportaven en les primeres edicions dades sobre els resultats dels alumnes pel que fa als indicadors de coneixement i habilitats bàsiques. Aquesta mancança fou solucionada amb la posada en marxa en l'any 2000 del programa PISA, i amb les edicions triennals dels anys 2003 i 2006. En els informes resultants de les proves que s'hi realitzen, junt amb els resultats de les mesures de competències dels alumnes, s'analitzen tota una sèrie de factors associats a aquests resultats que permeten aprofundir en les relacions entre les variables estudiades: el context sociocultural dels alumnes i dels centres, els recursos destinats a l'educació, l'organització de l'aprenentatge, les diferències de gènere i de determinades característiques dels alumnes. Per altra part, la UNESCO ha realitzat comparacions internacionals en educació de major dimensió quantitativa que l'OCDE pel major nombre de països que hi contempla. Des de principis dels noranta, es publiquen uns *Informes Mundials sobre l'Educació* que pretenen revisar periòdicament el grau d'assoliment dels objectius per a l'educació per tal que servisquen de ferrament a als responsables i planificadors de l'educació en la presa de decisions. En el context de la Unió Europea també s'ha produït una proliferació d'informació sobre els sistemes educatius dels països europeus des dels anys noranta, a través de les dades estadístiques que proporciona Eurostat, l'Oficina d'Estadística de la Comissió Europea i dels informes elaborats per Eurydice, la xarxa europea d'informació de l'educació, encara que se solen centrar més en la difusió d'informació estadística i de les característiques dels sistemes educatius nacionals dels països membres que en la construcció expressa de sistemes d'indicadors educatius.

La tradició d'anàlisi institucional del sistema educatiu espanyol trobaria el seu primer antecedent en l'estudi encarregat pel Ministeri d'Educació, *La educación en España: bases de una política educativa* (1969), conegut com a "Llibre blanc" que va servir de base per elaborar la LGE de 1970. Sis anys després de l'aprovació d'aquesta llei, en 1976, s'elaboraria un informe d'avaluació de la seua aplicació, *Las Enseñanzas Medias en España*, aparegut a l'any 1981, on se'n feia una avaluació i ja es proposava la seua reforma, tot basant-se en el fort increment d'alumnat experimentat en aquests ensenyaments. També en aqueixa època, des de l'àmbit privat, els diferents *Informes Foessa*, patrocinats per la Conferència Episcopal, vindrien a confirmar les valoracions crítiques que apareixien en els documents ministerials. A l'any 1986 el Centre d'Investigacions i Documentació Educativa, depenent del Ministeri d'Educació, elaborarà



*Informe de base para la evaluación de la política educativa española por la OCDE.* Des d'aquell moment el CIDE ha elaborat periòdicament (1988, 1991, 1995, 2000 i 2002) una sèrie d'informes destinats a organismes internacionals com la UNESCO o la base de dades europea Eurydice (Xarxa Europea d'Informació en Educació). Els informes del CIDE s'organitzen en tres apartats. En el primer es presenten dades del context i d'aspectes globals de sistema educatiu, en el segon apartat s'analitza detalladament cadascun dels ensenyaments, etapes i nivells del sistema educatiu i, finalment en el tercer apartat s'inclouen altres aspectes referits a l'atenció a la diversitat, el professorat i personal no docent, l'avaluació del sistema educatiu i la cooperació internacional. El *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* de 1989 va servir, en aquest cas, com a base per a l'elaboració de la Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE) que s'aprovarà un any després. El model d'indicadors establert pels experts de l'OCDE és la base dels informes que amb el títol de *Sistema estatal de indicadores de la educación* són elaborats per l'Institut d'Avaluació i publicats pel MEC cada dos anys (edicions 2000, 2002, 2004, 2006), encara que a partir de l'any 2007 s'ha iniciat una edició anual amb informació específica sobre els anomenats "indicadors prioritaris". Aquests informes aporten, en general, dades dels indicadors educatius referides a les 17 comunitats autònomes, encara que en molts casos les dades només són d'àmbit estatal. El *Consejo Escolar del Estado* també publica des dels anys 80 un interessant *Informe sobre el estado y situación del sistema educatiu*, on es reflexiona a partir de les aportacions crítiques dels representants dels diferents agents educatius sobre la situació de l'ensenyament a nivell estatal i de les comunitats autònomes en aspectes relacionats amb el rendiment dels alumnes, plans d'estudis i mètodes d'ensenyament, administració de l'educació i funcionament dels centres educatius, recursos econòmics, professorat i la seua formació o relacions entre la família i l'educació. El CIS i les seues publicacions en la *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* o el mateix Ministeri d'Educació, a través del CIDE, de l'Institut d'Avaluació o de la *Revista de Educación* ha portat endavant un intens treball de publicació d'estudis i informes sobre els diversos aspectes relacionats amb el camp educatiu, com ara qüestions de teoria i metodologia sociològica, metodologia d'investigació i avaluació educativa, anàlisi de sistemes educatius i polítiques públiques, història i evolució dels sistemes educatius contemporanis o la qualitat i l'equitat a l'educació.

A nivell estrictament autonòmic, la revista *Apuntes* de l'Institut d'Avaluació ha iniciat una sèrie on es fa referència a les abundants publicacions sobre indicadors educatius

realitzades per les comunitats autònomes. En concret, el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (CSASE), que depèn del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, publica des de l'any 1995 un *Sistema d'Indicadors d'Ensenyament a Catalunya* que també pren el model de l'OCDE com a referent. En el context del País Valencià, però, després de la publicació del *Libro Blanco de la Educación en la Comunidad Valenciana* (Ferrer i altres 1984) no s'ha plantejat cap projecte similar, ja que les úniques publicacions periòdiques elaborades per organismes públics referides a l'àmbit educatiu valencià amb una voluntat de presentació sistemàtica d'alguns indicadors són els *Informes sobre la situació de l'ensenyament a la Comunitat Valenciana* que elabora el Consell Escolar Valencià des de l'any 1998.

Pel que fa als estudis institucionals d'organismes públics referits a la ciutat de València, l'any 1981 l'Ajuntament de València encarregà l'elaboració d'un informe (García-Lliberós i altres, 1981) on, a partir de l'anàlisi d'una sèrie de criteris, es pretenia fer una proposta de delimitació dels districtes de la ciutat, com a unitats territorials que tingueren un cert nivell d'homogeneïtat interna. En els anys 80, l'Ajuntament encetà la publicació d'una sèrie d'estudis sociodemogràfics a nivell de Junes Municipals, districtes i barris que incloïen informació sobre les infraestructures educatives (Alcañís i Ariza, 1986) i que, a partir de l'any 2003, han adoptat una versió que es troba disponible a la pàgina web de l'Oficina d'Estadística Municipal. En l'any 1991, el mateix Ajuntament, encarregava un altre informe (Bellver i altres, 1993) on es feia un balanç dels principals canvis de la ciutat a nivell demogràfic, urbanístic i socioeconòmic, s'analitzava el paper de la ciutat en el context metropolità i europeu i es feia una anàlisi de les perspectives demogràfiques. A més, entre els diversos informes publicats per l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València on es concreta l'anàlisi a nivell de districtes, es poden destacar els referits als indicadors de nivell de renda, als resultats d'enquestes de pressupostos familiars o la situació social de les dones en aspectes demogràfics, educatius o laborals.

El sindicat CCOO va realitzar durant el procés d'aplicació de la LOGSE sengles estudis sobre la situació del sistema educatiu en forma de "*Libros Blancos*" de l'educació pública (1998a) i concertada (1998b) i posteriorment ha publicat estudis sobre les condicions laborals del professorat o la integració de l'alumnat immigrant. A nivell de País Valencià, el sindicat de l'ensenyament STEPV publica des de l'any 1999 uns informes específics sobre la situació de l'ensenyament en valencià que complementen els treballs publicats pel Servei d'Investigació i Estudis Sociolingüístics o pel Servei d'Ensenyaments en Valencià de la Conselleria d'Educació.

Diverses fundacions, relacionades amb entitats privades o partits polítics, han patrocinat la publicació d'interessants estudis relacionats amb els sistemes educatius i amb les desigualtats socials. En aquest línia de treball es poden assenyalar la sèrie *d'Estudis Socials* de la Fundació La Caixa, els treballs publicats per la Fundació Bofill, la Fundación Encuentro, la Fundación Santa María o la Fundación Alternativas i, en una línia de pensament ben diferent, més determinada per la teoria del capital humà i els plantejaments neoliberals, podem trobar els estudis de l'IVIE, en col·laboració amb la Fundació Bancaixa, els informes del Foro Calidad y Libertad de Enseñanza o de la FAES.

L'existència de revistes especialitzades en temes educatius o de sociologia i, més concretament, de sociologia de l'educació (*Cuadernos de Pedagogia, Témpora, Papers, Revista Iberoamericana de Educación, Comunidad Escolar, etc.*) o els congressos promoguts per la Federació Espanyola de Sociologia, l'Associació de Sociologia de l'Educació o l'Associació de l'Economia de l'Educació han permès una extensa publicació d'estudis, articles o comunicacions que, sovint, enllacen directament amb els continguts de la nostra investigació.

A nivell de País Valencià, es pot destacar l'elaboració d'una sèrie d'estudis sociològics multidisciplinars sobre el País Valencià inicialment promoguts per la Diputació de València (Ninyoles, 1982 i Garcia Ferrando, 1992) que incloïen una anàlisi del sistema educatiu en els anys 70 i 80 i que tindran una continuació en el treball coordinat pel mateix Ninyoles (2000) referit a la dècada posterior. Les publicacions de la revista *Arxius* del departament de Sociologia i Antropologia Social de la Universitat de València o els estudis sobre la ciutat de València a partir de l'anàlisi d'enquestes sociodemogràfiques de Ninyoles (1996) aporten informació a nivell autonòmic o local. Per finalitzar, esmentarem el meu propi treball d'investigació sobre la situació sociolingüística entre els joves de la ciutat de València (Colom, 1998), on a partir d'una tècnica d'enquesta s'analitzava algunes de les característiques sociodemogràfiques de la població estudiantil local.

També ens interessa destacar que, entre les primeres investigacions sobre les relacions entre les desigualtats socials, els recursos econòmics disponibles i els resultats educatius es troba l'Informe Coleman (1966), en el qual es conclou que les diferències entre els recursos assignats als centres escolars tenen poca influència en els resultats educatius i que existeixen altres *inputs* (personals i sociofamiliars) que serien més determinants. Coleman arribà a la conclusió que els centres privats (especialment catòlics) obtenen millors resultats, però altres autors han criticat que no tingués en compte l'existència de biaixos en la selecció de l'alumnat que induiria a sobreestimar els resultats

dels centres privats o que no es tingués en compte que tant important o més que la quantitat de recursos que s'utilitzen és l'assignació d'aquests recursos en els escoles i les aules amb uns criteris d'eficàcia i equitat. Per altra banda, el mateix Coleman (1990) ja va assenyalar la creixent relació en les metròpolis nord-americanes entre segregació urbana i educativa com a resultat de l'aparició de nous models residencials i de l'increment de la mobilitat interurbana, de manera que en aquest nou context urbà segregat la zonificació de l'escolarització acabaria per separar la població estudiantil per nivells econòmics i per grups racials:

“En quant major és l'àrea metropolitana, més cert és açò; així el sistema escolar forma un conjunt de capes d'escoles econòmicament estratificades i racialment separades, mentre que en les ciutats petites i en els pobles, les escoles segueixen aproximant-se a aquella mescla econòmicament i racialment heterogènia que configurava l'escola comuna nord-americana (...) L'assignació per lloc de residència deixa dos camins oberts als pares: canviar de domicili i elegir escola a través de l'elecció de residència o bé optar per acudir a una escola privada. Però aquests camins només estan oberts a aquelles persones amb recursos econòmics per a fer-ho.”

L'interés per l'estudi de les desigualtats en el terreny educatiu ha portat al CIDE a publicar una sèrie d'informes en els anys 1992, 2000 i 2007 on es realitza un revisió del sistema educatiu espanyol des de la perspectiva de les desigualtats que s'ha completat recentment amb l'estudi realitzat per Calero (2006b) on s'inclou informació destinada a un programa de l'OCDE per tal d'elaborar un sistema d'indicadors educatius sobre l'equitat. Diferents treballs de Bonal, Calero, Carabaña o Villarroya s'han centrat en analitzar el paper de la dualització del sistema educatiu en el manteniment de les desigualtats educatives. Finalment, cal assenyalar l'interés per a la nostra investigació del treball de Bonal i altres (2004) centrat en la presentació sistemàtica d'una sèrie d'indicadors educatius per tal d'analitzar les desigualtats territorials a Catalunya. Aquests autors destacaran especialment que, malgrat les millores generals, les desigualtats socials persisteixen, i que el factor territorial actua com un element clau en el manteniment d'aquestes desigualtats, ja que “en l'anàlisi de les desigualtats socials, a la ja tradicional, coneguda i estudiada fractura socioeconòmica, cal afegir-li també la fractura del territori”.

## 2. Construcció de l'objecte d'investigació

### 2.1. Delimitació de l'objecte d'investigació

En la seua reflexió metodològica Callejo i Viedma (2005) ens indiquen que la definició de l'objecte d'investigació implica explicitar què es vol estudiar, què no es vol estudiar i el que es podria estudiar sense desviar la investigació d'allò que es vol estudiar. Aquesta matisació resultat pertinent ja que, òbviament, es tracta de centrar-se en l'objecte de la investigació, tot indicant aquells aspectes que es deixen fóra però que podrien incloure's en un projecte d'investigació més ampli. En primer lloc, doncs, anem a concretar l'objecte d'investigació en relació a tres variables bàsiques (àmbit educatiu, geogràfic i temporal) i, a continuació, ens referirem a una qüestió més complexa, com és la selecció dels indicadors que utilitzarem en la construcció del sistema d'indicadors educatius de la ciutat de València i els seus districtes.

En primer lloc cal considerar que la pròpia complexitat del sistema educatiu fa necessària una delimitació de l'objecte d'estudi. En el nostre cas ens referirem a les *Ensenyances Reglades de Règim General No Universitàries* perquè d'aquesta manera ens centrem en la part més institucionalitzada del sistema escolar, abastem la major part del sistema educatiu i disposem d'una millor possibilitat d'accedir a les dades que descriuen la seua situació actual i evolutiva. Amb aquesta opció deixem a banda les ensenyances Reglades Universitàries, les Reglades de Règim Especial (artístiques, idiomes i esportives), així com amplis i heterogenis sectors educatius que tenen una reconeguda importància en l'actual model de societat del coneixement, com ara l'educació informal (autoformació...) i no formal (educació d'adults, escoles-tallers, acadèmies, cursos de formació professional, professors particulars...), que haurien de ser objecte d'un estudi específic que atenguera a les seues particularitats.

Una segona limitació del nostre estudi és de caràcter geogràfic, ja que la nostra presentació d'indicadors educatius se centra en l'àmbit territorial de la *Ciutat de València* i els seus 19 *Districtes*. Es tracta d'establir quina és la situació general de l'ensenyament a la ciutat de València i quines de les característiques del seu sistema educatiu posen en evidència l'existència de desigualtats internes. Aquesta visió local se situa, però, en un context global amb el qual interactua i que hem intentat incloure, quan ha estat possible, a través de la inclusió d'informació comparable dels nivells autonòmic, estatal o europeu. La

nostra unitat d'estudi bàsic, doncs, no són ni els individus, ni els grups escolars, ni els centres educatius, sinó una determinada delimitació territorial inframunicipal, els districtes, que ens servirà per analitzar les desigualtats territorials internes de la ciutat de València. No es tracta, per tant, de l'elaboració d'un estudi comparatiu entre ciutats, comarques, comunitats autònomes o països, encara que en alguns casos hi farem referència ja que han estat desenvolupats en altres investigacions i que, en el seu cas, podrien ser analitzades amb el model d'anàlisi que plantegem.

El tercer aspecte en la delimitació de l'objecte d'estudi que cal considerar és la variable *temporal*, ja que els principals indicadors han estat analitzats en forma de sèries històriques que abasten en general vint-i-cinc anys, des de 1981 fins al 2006. Caldrà, però, tenir en compte que, en alguns casos, la dificultat per obtenir dades referides, sobretot, als primers anys de la sèrie ens ha obligat a reduir la seua amplitud o a elaborar estimacions a partir de la identificació de tendències evolutives basades en l'aplicació d'hipòtesis *caeteris paribus*. En qualsevol cas, es tracta d'un ampli període històric que ens permet conèixer millor com s'ha produït el procés de consolidació del sistema d'escolarització de masses en les nostres escoles, iniciat a finals del franquisme amb la LGE (1970), però que no es veurà acomplert fins els anys 80 i, especialment, amb l'aplicació de la LOGSE (1990). Aquesta anàlisi evolutiva ens permetrà, per altra banda, comprendre com els processos de canvi impliquen mutacions i ajustos complexos que, sovint, poden resultar contradictoris. Hauria estat interessant poder iniciar el període d'anàlisi a partir de l'any 1971, o fins i tot abans, per tal de copsar millor el trànsit del sistema escolar durant l'època franquista i el període democràtic, així com per incloure els canvis produïts per l'aplicació de la LGE, però en la majoria dels indicadors només hi ha disponibles dades d'aquells anys a nivell estatal, de manera que no és possible fer una avaluació de les desagregacions territorials, especialment pel que fa als districtes de la ciutat de València. En l'extrem contrari, la sèrie temporal ha quedat limitada a l'any 2006, ja que en molts casos les dades oficials es publiquen amb un retard considerable, la qual cosa no impedeix que les sèries històriques de dades utilitzades puguen ser actualitzades en el seu moment en altres estudis.

Per altra banda, la *selecció dels indicadors* i, en el cas del nostre disseny d'investigació, els procediments d'elaboració dels *índexs agregats*, constitueixen uns dels aspectes que presenten majors dificultats. En aquest aspecte Cea d'Ancona (2001) recomanava:

- a) Confeccionar una llista amb el major nombre d'indicadors possibles. Després a la vista de la informació reunida, es procedirà a l'eliminació d'aquelles indicadors que resulten ser no significatius per a la medició de cada dimensió concreta.
- b) Acudir a indicadors ja validats en investigacions prèvies. Això afavorirà la comparació dels resultats assolits en estudis diferents, a més de suposar una garantia major en la seua aplicació.

Com hem indicat en un apartat anterior, en la nostra investigació ens hem basat per realitzar la *selecció* d'indicadors (Annex 1) en el model del Sistema Estatal d'Indicadors de l'Educació utilitzat per l'Institut d'Avaluació del Ministeri d'Educació i Ciència, a partir de les propostes elaborades per experts de l'OCDE. Aquesta opció té l'avantatge de tractar-se d'un model que és el resultat d'un ampli treball previ de selecció i, a més, permet una major facilitat en la comparació amb els models estatal o internacional; però presenta l'inconvenient de no tractar-se d'un model pensat específicament per analitzar els aspectes de les desigualtats educatives que afecten a l'equitat del sistema en un context local concret.

El projecte INES, que és l'origen d'aquest sistema d'indicadors educatius, s'inicià en 1987 i es desenvolupà en cooperació amb la Unitat per a Indicadors i Estadístiques de l'Educació de l'OCDE. Les diferents publicacions tenen com a objectiu presentar un sistema d'indicadors educatius per als seus països membres i apareixen sota el títol genèric d'*Anàlisi del Panorama Educatiu. Els indicadors de l'OCDE*. Cal tenir en compte que les denominacions dels indicadors, així com el seu nombre, han variat al llarg del temps, encara que els grups principals s'han mantingut: context social, econòmic i demogràfic; recursos financers i humans destinats a l'educació; accés a l'educació i escolarització; entorn pedagògic i organització escolar; nivell de formació i inserció sociolaboral; resultats escolars i diplomes emesos pels centres d'ensenyament; actituds i expectatives de les persones implicades en l'educació.

Álvaro Page (1992) explicava que el projecte de creació d'un sistema d'indicadors educatius de l'OCDE s'organitzà a través de grups de treball amb la finalitat de limitar el camp d'acció, estudiar la possibilitat de trobar uns grups d'indicadors provisionals de cada camp, definir-los i assenyalar el procediment de mesura. A continuació detalla tota una sèrie d'indicadors agrupats en quatre de les xarxes de treball, tot incloent la seua definició i el mecanisme de mesura aplicable a cada cas. No inclou, però, els indicadors corresponents

al context social, econòmic i demogràfic, als recursos financers i humans o els referits a l'accés a l'educació i l'escolarització, perquè eren més coneguts i ja es troben definits.

- a) En el cas de la xarxa de treball A, *Resultats dels alumnes*, s'inclouen tres indicadors (distribució comparativa dels resultats, relació entre allò après i allò ensenyat i variació de resultats entre grups d'alumnes i escoles).
- b) En la xarxa de treball B, *Educació i Mercat de treball*, inclou onze indicadors (nivell estudis de la població total, estatus de la força de treball i nivell d'estudis assolit, distribució ocupacional dels empleats segons nivell d'estudis, estatus de la força de treball que abandonà l'escola, entrada en el mercat de treball, formació professional per a joves sense treball, formació professional per a la població adulta, guanys relatius obtinguts per treball segons el nivell d'estudis assolits, característiques de la transició al mercat de treball, inactivitat voluntària segons nivell d'estudis, fonts de reclutament dels nous empleats).
- c) En la xarxa de treball C, *Funcionament de les escoles i sistema escolar*, s'inclouen 12 indicadors (ràtio alumne/professor, variació entre escoles respecte al personal docent, proporció de la força de treball ocupada en l'educació formal, hores d'instrucció rebudes per estudiant i any, temps dedicat a tasques escolars, temes ensenyats efectivament, accions dels equips directius, cooperació entre la plantilla del centre, models d'aprenentatge diferenciat o integrat, transmissió d'una ètica basada en l'èxit dels estudiants, formes de prendre decisions referides a l'educació, lloc on es prenen les decisions referides a l'educació).
- d) Per últim, en la xarxa de treball D, *Actituds i expectatives*, es va elaborar una sèrie d'indicadors relacionats amb set grups temàtics (percepció de l'ensenyament com a professió, direcció i gestió dels centres escolars, currículum, relacions professor/alumne, comunicacions dels centres escolars amb l'entorn i els pares, igualtat a l'ensenyament, política educativa) i, a continuació, se seleccionaren cinc aspectes claus (actituds cap a la professió docent, elecció d'escola, principals objectius de l'educació, aspectes relatius a la distribució de les despeses en educació, implicació dels pares).

En analitzar els antecedents del sistema estatal d'indicadors de l'educació, Marchesi (2000b) també destaca el paper del Projecte Internacional d'Indicadors de l'Educació (INES) impulsat per l'OCDE. Aquest projecte s'organitzaria en quatre apartats que inclouen una àmplia llista d'indicadors amb diferents desagregacions:



- a) *Context*: formatiu (nivell general de formació de la població, per sexes o per grups d'edat), econòmic i social (taxa d'activitat o d'atur segons grups d'edat i renda per càpita) i dels aspectes relacionats amb les opinions i esperances formatives (confiança pública en l'escola, opinions sobre el paper de l'escola i dels docents, expectatives de formació màxima...).
- b) *Recursos*: Despeses en educació (en relació al PIB, despeses públiques i privades, despesa per alumne, despesa per nivells educatius i despeses en funcionament i capital), fonts de finançament de les despeses educatives (fons públics i privats, finançament públic per nivell administratiu, participació de l'ensenyament en la despesa pública) i participació en l'educació (escolarització en l'ensenyament formal, educació preescolar, participació en ensenyament secundari, transició de l'ensenyament secundari al superior, accés i participació en l'ensenyament superior i formació contínua).
- c) *Processos i personal*: Temps d'ensenyament (per matèria i hores d'ensenyament), processos escolars (sistema de repartiment dels alumnes per grups) i recursos humans (personal ocupat, ràtio alumnes-professor, remuneració i característiques del professorat).
- d) *Resultats*: a nivell de l'alumne (progressos i freqüència en la lectura), a nivell del sistema d'ensenyament (taxes de graduació en ensenyament secundari superior, universitari i taxes de graduació en ciències i enginyeries) i a nivell de mercat de treball (atur i nivell de formació, formació i salaris, situació de treball per als que acaben la seua formació).

Muñoz Vitoria (1997) fa un repàs dels diferents models de sistemes d'indicadors educatius internacionals o nacionals existents i, en primer lloc, en analitzar el model seguit per l'OCDE, destaca que, per les seues característiques, permet una comparació internacional, però es veu obligat a seleccionar indicadors molt generals sobre aspectes comuns a sistemes educatius diferents entre si. Aquest sistema seguiria un model basat en l'estructura context-recursos-processos-resultats i l'autor passa comentar algunes característiques del model i alguns indicadors concrets:

Els indicadors de *context* serveixen per explicar altres indicadors a través de l'explicitació de condicions demogràfiques, socioeconòmiques i culturals, així com de les actituds i expectatives de la població respecte de l'educació (nivell de formació de la

població, taxa d'activitat o d'atur, renda per càpita, confiança en l'escola, prioritats respecte al paper de l'escola...).

Els indicadors de *recursos* informen sobre els *inputs* o entrades al sistema educatiu a través de recursos materials, tant econòmics com d'infraestructures i de recursos humans, entesos en termes de personal (sobretot professorat) o de l'alumnat que hi participa (Despesa en educació en relació al PIB, despesa d'institucions públiques i privades, despesa per alumne, assignació de recursos per nivell, despeses de funcionament i en capital, fonts públics i privats, finançament públic per nivell administratiu, participació de l'ensenyament en la despesa pública, personal ocupat com a docent, *ràtio* alumnes-professor, temps d'ensenyament, formació, remuneració i característiques del professorat, escolarització en l'ensenyament formal, escolarització en educació infantil, participació en educació secundària, transició de l'ensenyament secundari al superior, participació en ensenyament superior, formació continua).

Els indicadors de *processos* són els que presenten major dificultat per la complexitat del camp educatiu sobre el que tracten d'informar i estan més relacionats amb aspectes qualitius que quantitius, amb les consegüents dificultats per mesurar-los (estabilitat del professorat i de la direcció del centre, estils de direcció del centre, cooperació entre el professorat, atenció a la diversitat, actitud cap a la millora de resultats i participació dels pares en la millora de la vida escolar).

Els indicadors de *resultats*, finalment, informen sobre els resultats dels alumnes a través de proves d'avaluació, els resultats dels alumnes a través dels certificats i títols que obtenen i, finalment, a través de la seua inserció en el mercat de treball.

En segon lloc, Muñoz Vitoria, explica que la Unió Europea a través de la xarxa Eurydice també elabora un informe (*Les xifres claus de l'educació a la Unió Europea*), que no està desenvolupat com un sistema d'indicadors però permet una comparació entre els seus països membres en aspectes com l'estructura dels sistemes educatius, els nivells d'escolarització, el professorat, els centres educatius o el finançament de l'educació. Per altra banda, també inclou informació sobre les coneixements lingüístics dels ciutadans de la UE. Per últim, fa referència a l'existència de models de sistemes d'indicadors educatius nacionals que segueixen de manera general models similars als comentats anteriorment.

Mancebón (1999) justifica la utilització d'un model teòric que contemple els resultats escolars com a producte de quatre grups de factors: les característiques personals de l'estudiant, l'entorn familiar, els recursos escolars i les característiques dels altres

estudiants amb els quals es relaciona. Destaca que aquesta formulació teòrica pren com a unitat d'anàlisi a l'individu, mentre que en molts altres estudis s'utilitzen mesures agregades referides a l'aula, el centre o el districte escolar, aspecte que critica ja que pressuposen un patró d'aprenentatge homogeni entre els diferents estudiants, la qual cosa pot portar a errors d'interpretació. Per últim, fa una referència a les variables relacionades amb cadascun dels quatre grups indicats anteriorment.

- a) *Característiques de l'estudiant*: aptituds, maduresa acadèmica, actituds, motivació i personalitat.
- b) *Entorn sociofamiliar*: nivell econòmic, nivell cultural i actituds i expectatives educatives dels pares.
- c) *Recursos escolars*: característiques dels recursos humans (salaris, titulació, experiència, però també aspectes més difícils de quantificar com motivació, habilitats comunicatives, relacions amb els alumnes...) i característiques físiques i estructurals dels centres educatius.
- d) *Composició escolar*: característiques socioeconòmiques, racials o de nivell acadèmic dels alumnes.

Jiménez (2004) centra la seua anàlisi en les desigualtats territorials en matèria educativa entre les comunitats autònomes després d'haver-se completat el procés de transferències a partir de la revisió d'alguns factors que actuen en la diferent aplicació de les polítiques educatives:

- a) *Context econòmic i social*. En aquest apartat analitza les diferències pel que fa a l'envelliment de la població, les taxes de natalitat, l'augment de població estrangera, les diferències de benestar social i l'existència de zones despoblades o de concentració de la població en les ciutats.
- b) *Recursos econòmics*. On analitza l'evolució de la despesa total en educació segons diferents variables relacionades amb la disponibilitat de finançament.
- c) *Escolarització*. Analitza l'estructura dels mapes escolars atenent a factors com el nombre total d'alumnat, les taxes d'escolarització per nivells educatius, l'escolarització en centres públics o privats o la distribució territorial de l'escolarització.
- d) *Mesures per millorar la qualitat*. On analitza les diferències en la potenciació de l'FP, la formació de les persones adultes, l'atenció a la diversitat, els plans de convivència en els centres, el tractament de les llengües pròpies en l'ensenyament,

la introducció de les noves tecnologies o altres mesures com ara la gratuïtat dels llibres de text, estudi d'idiomes, horaris ampliats, jornada continua, mecanismes d'avaluació interna dels centres...

- e) *Atenció educativa de l'alumnat immigrant*. On planteja aspectes relacionats amb el repartiment dels alumnes immigrants entre centres i entre les xarxes pública i privada o els plans d'atenció a l'alumnat immigrant.
- f) *El professorat*. On es refereix a les diferències en l'augment de les plantilles, taxes d'interinitat, retribucions salarials, formació del professorat o condicions laborals en les xarxes pública i privada i en les diferents comunitats autònomes.

En el context general de l'anàlisi dels fenòmens d'exclusió social, Escudero (2005) assenyala com a factors que poden ajudar a comprendre les situacions particulars de vulnerabilitat i d'exclusió educativa els següents:

- a) *Aspectes personals i socials dels estudiats* (salut, discapacitats, lloc de residència, població immigrant o minoritària, rendes familiars, raça, sexe, mal comportament, falta de mitjans i condicions per a l'estudi a casa).
- b) *Característiques familiars* (estructura i composició familiar, nivell de cohesió, expectatives i cultura familiar, valoració de l'escola, de l'estudi i dels hàbits i actituds relacionats amb el treball escolar).
- c) *Influència del grup d'iguals* (pressió en contra del rendiment i excel·lència escolar i, fins i tot, aparició de cultures anti-escola i de delinqüència en situacions extremes).
- d) *Característiques de la comunitat de residència* (pobresa en l'entorn social, perillositat, ruralitat i atur, baix nivell cultural, dependència de sistemes de protecció social i decadència econòmica).
- e) *Entorn escolar* (clima escolar, grau de sensibilitat i de resposta als factors corresponents amb el medi social i al context familiar dels alumnes, ràtio en les aules i polítiques d'agrupament, estructura de segregació per nivells, coordinació entre escoles i instituts de la zona, qualitat de l'ensenyament i materials didàctics, criteris i mecanismes d'avaluació, organització i gestió dels centres, planificació institucional, connexions amb el medi social, recursos escolars i distribució amb criteris d'igualtat i equitat).
- f) *Polítiques socials i educatives* (ordenació del sistema escolar, política curricular, professorat i formació, inspecció, estratègies d'avaluació i de discriminació positiva, polítiques de recolzament i estímul de projectes d'innovació educativa,

coordinació de polítiques escolars amb les municipals i socials, polítiques socials, econòmiques i laborals de lluita contra l'exclusió social i mecanismes de protecció social).

També Marchesi (2006) es refereix als models interpretatius del fracàs escolar i esmenta aspectes com ara el nivell social i cultural de les famílies, la implicació de les famílies en l'aprenentatge dels fills, l'organització dels sistemes educatius (despesa en educació, polítiques compensatòries i atenció específica a centres i zones amb alumnes amb dificultats), el funcionament dels centres docents, el treball dels docents (innovació educativa i clima escolar) o la pròpia disposició dels alumnes (capacitat, motivació i esforç).

Bonal (2003) plantejava la possibilitat i la necessitat de construir un sistema d'indicadors que avalués els aspectes de l'equitat del sistema educatiu a partir de l'anàlisi del procés productiu de l'educació segons el model *input-processos-output-resultats*. Segons la seua proposta els indicadors que caldria contemplar es referirien als següents aspectes:

- a) *Input*: taxes d'escolarització per nivells educatius, percentatge de dones en el sistema educatiu, taxes d'escolarització per tipus d'estudis i classe social, demanda d'educació superior segons el nivell d'estudis del pare.
- b) *Processos*: ràtio alumnat/professor i alumnat/unitat escolar per nivells educatius i titularitat dels centres, despesa pública en ensenyament privat, percentatge d'alumnat en ensenyament privat, proporció despesa en beques respecte despesa pública en educació superior, taxa de cobertura de beques en ensenyament superior.
- c) *Output*: nivell d'estudis de la població per sexe i segons classe social.
- d) *Resultats*: distribució de la població activa i ocupada segons estudis finalitzats, rendiments salarials de la població ocupada segons nivell estudis.

Calero i altres (2007) en la seua anàlisi dels determinants dels nivells educatius dels alumnes es refereixen a cinc grans categories:

- a) *Recursos individuals*: quocient intel·lectual, edat, sexe, escolarització anterior, motivacions, temps dedicat a l'estudi, expectatives, estat de salut, lloc de naixement i data de naixement dins de la mateixa cohort d'edat.
- b) *Entorn de la llar*: nivell educatiu del pare i la mare, ingressos familiars, ètnia, edat dels pares, lloc de naixement, classe social, expectatives de nivell d'estudis, xarxes

socials, estructura familiar, ordre dins dels germans, inserció laboral dels pares, capital cultural.

- c) *Característiques de l'escola*: titularitat, organització de la jornada escolar, temps efectiu d'ensenyament, dimensions de l'aula, infraestructures, qualitat del personal docent i no docent, mètodes pedagògics.
- d) *Entorn de l'individu en l'aula*: nivell educatiu de la classe, interès del grup pels estudis, capital cultural dels companys i dels seus pares.
- e) *Ambient social i cultural*: tipus de barri, situació rural o urbana, nivell d'exclusió social, comunitat autònoma de residència, situació del mercat laboral.

Finalment, podem destacar que Calero (2006b) realitzà una anàlisi detallada dels factors relacionats amb l'equitat en seu informe sobre el sistema educatiu espanyol destinat al *Programa Europeu sobre Eficiència i Equitat*. En aquest informe presenta dades sobre una sèrie d'indicadors d'equitat proposats dins d'aquest projecte europeu desagregats segons sexe, nacionalitat i categoria socioeconòmica. Aquest conjunt d'indicadors d'equitat ens mostren fonamentalment aspectes relacionats amb l'accés a l'educació i amb els resultats acadèmics o d'inserció laboral: taxes de participació en educació infantil, secundària postobligatòria i superior, proporció d'alumnat de secundària postobligatòria i d'ensenyaments superiors en via acadèmica/professional, taxes de participació en educació d'adults, percentatges de població amb educació secundària postobligatòria o educació superior segons grups d'edat, taxa de graduació en batxillerat i cicles formatius, taxa d'activitat segons nivells d'estudis, salaris segons nivells d'estudis i proporció de població jove que ni estudia, ni treballa.

Pascual (2006), després de revisar el significat dels conceptes de qualitat i equitat educativa, fa referència als indicadors educatius que es poden utilitzar per a l'estudi d'aquests conceptes. Els informes sobre qualitat educativa han centrat en els darrers anys bona part dels treballs elaborat per part de les administracions educatives i organismes internacionals, però no existeix un acord a l'hora de definir aquest concepte, ja que s'hi poden adoptar enfocaments molt diversos. Aquesta diversitat es pot comprovar des de l'anàlisi de les polítiques educatives aplicades en la pràctica, ja que poden presentar models més o menys equitatius, tot i que formalment tots reconeixen la necessitat de garantir l'oportunitat per a tots d'accedir a l'educació, la possibilitat de romandre-hi i de rebre-la amb un nivell de qualitat equivalent.

Com a resum de les diferents propostes esmentades, podem concloure que els indicadors de qualitat que s'utilitzen a nivell internacional contemplem cinc grups

d'indicadors bàsics: context, escolarització, recursos, processos educatius i resultats educatius. Pel que fa als indicadors d'equitat se centrarien en tres aspectes: igualtat d'accés, de permanència i de resultats d'aprenentatge. En l'estudi de les diferències dels resultats acadèmics se sol tenir en compte la influència l'origen social dels alumnes, les carències en les infraestructures educatives, el nivell d'inversió en educació o la falta de formació dels docents, encara que, recentment, també s'ha introduït l'anàlisi de les característiques organitzacionals de les institucions educatives on es considera la situació socioeconòmica i del sistema educatiu en general, així com la realitat específica dels centres educatius i del seu entorn.

Com acabem de veure, doncs, el Sistema d'Indicadors Estatal de l'Educació és una aplicació d'un model de seguiment del sistema educatiu elaborat pels tècnics en educació dels països de l'OCDE per aconseguir dades homologables i comparables entre els països membres d'aquesta organització. S'organitza en 5 Apartats: Context, Recursos, Escolarització, Processos i Resultats, amb els seus diferents subapartats que són els Indicadors (Annex 1). El sistema estatal ha anat modificant i incorporant alguns indicadors en les diferents versions publicades, de manera que en la darrera versió de l'any 2006, constava de 70 indicadors: 5 de context, 9 de recursos, 12 d'escolarització, 19 de processos i 25 de resultats. A més, es contemplava l'actualització anual d'un grup més reduït de 24 indicadors prioritaris seleccionats a partir dels models que estableixen els objectius educatius per a la Unió Europea (1 de context, 4 de recursos, 9 d'escolarització, cap de processos i 10 de resultats).

Així doncs, la selecció dels indicadors del nostre treball s'ha basat en un recopilació prèvia de les diferents propostes sobre indicadors explicatius del funcionament del conjunt del sistema educatiu, per tal de comprovar les recurrències i establir d'aquesta manera aquells indicadors que resulten més pertinents a l'hora de donar una visió el més ajustada possible dels factors que interactuen. En aquest procés ens hem trobat, però, amb algunes dificultats insuperables a l'hora d'elaborar alguns indicadors a nivell dels districtes de la ciutat de València, la qual cosa ens han obligat a descartar-los del procés d'elaboració dels índexs agregats, tot i que hi hem aportat algunes dades referides als altres nivells territorials.

Per altra banda, la revisió dels diferents models d'indicadors ens ha portat a incloure alguns indicadors referits a aspectes demogràfics, polítics o lingüístics, ja que la particular situació de la ciutat de València feia interessant una anàlisi de les desigualtats en aquests terrenys. Finalment, a partir de les propostes d'anàlisi dels factors de desigualtat

relacionats amb l'equitat aplicat per Calero (2006b) en el seu informe per al *Programa Europeu sobre Eficiència i Equitat* hem complementat, sempre que hem pogut, el model general estatal amb diferents desagregacions segons sexe, nacionalitat i ocupació professional dels pares, a més d'altres referides a la titularitat dels centres, els nivells educatius, grups d'edat, etc.

Segons aquests criteris generals, tot i assumir les seues limitacions, en l'elaboració dels Índexs Agregats (Annex 2) del nostre treball ens hem centrat només en quatre apartats, amb un total de 35 Indicadors que hem distribuït de manera equivalent. Hem ampliat fins a 8 els indicadors de context, però hem reduït a 9 els indicadors de recursos, d'escolarització i de resultats, a més d'incloure algunes modificacions en la seua conceptualització. En general, doncs, l'apartat de processos i alguns indicadors dels altres apartats haurien estat descartats a l'hora d'elaborar els índexs agregats perquè es basaven fonamentalment en els resultats d'enquestes realitzades a nivell estatal per l'Institut d'Avaluació, que no hem pogut aplicar a l'àmbit municipal.

## 2.2. Formulació d'hipòtesis

García Ferrando (1985) en la seua revisió del paper de les anàlisis i modelitzacions causals en els estudis sociològics assenyalava que la teoria *weberiana* assignava un paper decisiu a la selecció, entre el complex conjunt de factors que hi podien incidir, d'un o diversos factors com a determinants dels canvis en els fenòmens socials, tot i admetre l'existència de nombroses contradiccions i excepcions. Segons ens indica l'autor, l'anàlisi causal, però, se sol utilitzar més aviat com una fórmula operativa basada en els models de Lazarsfeld, Simon, Blalock o Duncan, i se sustenta en una concepció correlacional i estadística, i per tant quantificable, de la causalitat:

“Simon s'esforça per seguir un camí operatiu que li permeta abordar l'anàlisi causal des d'un concepte de fàcil utilització per tots els investigadors socials, com és el de *correlació* (...) No pretén demostrar l'existència de causació, però a canvi ofereix a l'investigador empíric un instrument eficaç per enfrontar-se des d'una concepció en bona mesura intuïtiva i de sentit comú de la causació, amb l'estudi relacional de les variables sociològiques.”



Tot seguint el plantejament de Simon, es destacarà la necessitat de delimitar la noció de *causalitat* per un costat i de *correlació* per un altre: “La *correlació* entre dues variables ve establerta per les dades empíriques, mentre que la *relació causal* és postulada per la teoria, és a dir, la correlació serveix per a predir i la causalitat, a més, per explicar”. Així que el problema de fons consisteix en determinar en quines condicions una correlació entre dues variables ofereix l’evidència suficient per inferir l’existència d’una relació causal entre aquestes variables. En aquest sentit indica que la principal dificultat estaria relacionada amb les anomenades *correlacions espúries*, que farien referència a la possible existència d’altres factors causals que puguen incidir en la relació observada. Finalment Garcia Ferrando, conclou que malgrat els avanços en les tècniques de modelització causal, cal insistir en la necessitat d’un major esforç en el desenvolupament de models teòrics i en l’elaboració d’indicadors fiables que ajuden a la correcta interpretació dels fenòmens socials.

El plantejament de les hipòtesis del nostre treball serà el resultat de posar en qüestió el model teòric explicatiu general en el context dels districtes de la ciutat de València, segons el qual el sistema educatiu reproduceix les desigualtats inicials socials i culturals en els resultats acadèmics i d’inserció laboral. A més, ens serviran per comprovar quin és el paper de l’assignació de recursos econòmics i humans o de la distribució de l’accés a l’escolarització en el manteniment de les desigualtats socials a través dels sistemes educatius.

El mecanisme que utilitzarem per confirmar o rebutjar les nostres hipòtesis es basarà en l’anàlisi probabilístic de les correlacions estadístiques entre els diferents factors que considerem determinants segons el model teòric, mesurats a partir d’uns Índexs Agregats que elaborarem segons un procediment que s’explicita en l’apartat de justificació metodològica. Aquests Índexs Agregats de cada factor (context, recursos, escolarització i resultats) serviran per elaborar un Índex Agregat General, amb el qual es pretén expressar les condicions generals del sistema educatiu. Com a tècnica explicativa de les relacions entre les variables analitzades, siguen aquestes indicadors o índexs agregats, també hem aplicat una anàlisi factorial de components principals que ens mostrarà els conjunts de relacions entre les variables que permeten una major explicació de la variància total, és a dir, de les desigualtats en la distribució de les diferents variables entre els districtes de la ciutat de València (Annex 2).

Cal tenir en compte, a més, que les nostres hipòtesis no es refereixen als individus concrets, sinó a les condicions de desigualtat dels diferents factors en el cas dels *districtes*

de la ciutat de València i que podrien, en principi, aplicar-se a l'anàlisi de les desigualtats entre altres unitats territorials, siguen ciutats, comarques, comunitats autònomes o països. Per altra banda, hem limitat el plantejament de les nostres hipòtesis als aspectes més generals, la qual cosa no implica que al llarg del procés d'anàlisi i interpretació dels indicadors deixem de fer suggeriments explicatius probabilístics que es poden comprovar de manera similar. A continuació, doncs, presentem les hipòtesis en termes de relacions causals entre els principals factors que intervenen, segons el model teòric, en les desigualtats entre els districtes de la ciutat de València. En primer lloc plantejem les hipòtesis generals sobre el paper de cada factor en les desigualtats en el conjunt del sistema educatiu i, en segon lloc, exposem les hipòtesis referides a les relacions entre els diferents factors.

#### A. Hipòtesis generals

Aquest primer conjunt d'hipòtesis pretenen comprovar la probabilitat d'existència de relacions entre els factors explicitats en el nostre model teòric general. Segons aquestes hipòtesis una teòrica distribució equitativa dels recursos, és a dir, aquella que destine més recursos a aquells districtes que més ho necessiten pels seus dèficits inicials en el seu context sociocultural, no resultarà suficient per reduir les desigualtats generals del sistema educatiu perquè no alterarà les condicions de desigualtat en la distribució de l'escolarització, ni en els resultats educatius, de manera que les desigualtats es mantenen, no sols pel reconegut determinisme de la reproducció de l'estructura social, sinó per l'existència en un context competitiu d'un model dualitzat d'escolarització que les reforça i les afavoreix.

1.1. Les desigualtats generals del sistema educatiu en els districtes de la ciutat de València responen a la reproducció de les desigualtats del *context* social i cultural.

1.2. Les desigualtats generals del sistema educatiu en els districtes de la ciutat de València tindran una relació negativa amb les desigualtats en la distribució dels *recursos* econòmics i humans destinats a l'educació.

1.3. Les desigualtats generals del sistema educatiu en els districtes de la ciutat de València reproduïxen les desigualtats en la distribució de l'*escolarització*.

1.4. Les desigualtats generals del sistema educatiu en els districtes de la ciutat de València reproduïxen les desigualtats en la distribució dels *resultats* acadèmics i d'inserció laboral.

## B. Hipòtesi de relacions entre els factors.

Amb aquest segon grup d'hipòtesis es pretén aprofundir en els mecanismes de relació particulars entre els quatre factors considerats per tal d'establir de quina manera interactuen entre ells i fins a quin punt afecten al funcionament general del model teòric.

2.1. Les desigualtats de *context* social i cultural entre els districtes de la ciutat de València tindran una relació negativa amb la distribució dels *recursos* econòmics i humans destinats a l'educació, ja que aquests es distribuïran per tal de compensar les desigualtats socials inicials.

2.2. Les desigualtats de *context* social i cultural entre els districtes de la ciutat de València es reproduïran en les condicions de desigualtat de l'*escolarització*, ja que la dualització del sistema permet el manteniment de les desigualtats a través de mecanismes de selecció i segregació en l'*escolarització*.

2.3. Les desigualtats de *context* social i cultural entre els districtes de la ciutat de València es reproduïran en els *resultats* educatius, ja que la hipotètica distribució compensatòria dels recursos no elimina les desigualtats de selecció en l'*escolarització* que determinen les desigualtats de resultats, de manera que es mantenen les desigualtats inicials.

2.4. Les desigualtats en la distribució de *recursos* econòmics i humans entre els districtes de la ciutat de València tindran també una relació negativa amb els factors d'*escolarització*, ja que l'objectiu hipotètic de la seua distribució, segons un criteri d'equitat, serà compensar les desigualtats inicials generades per factors socioeconòmics i facilitar l'accés a l'educació en condicions d'igualtat.

2.5. Les desigualtats en la distribució de *recursos* econòmics i humans entre els districtes de la ciutat de València tindran una relació negativa amb els *resultats*, ja que la seua distribució hipotètica pretén compensar les desigualtats inicials generades per factors socioeconòmics, però la persistència dels mecanismes de selecció i segregació en l'*escolarització*, farà que les desigualtats de distribució dels resultats associades a les desigualtats inicials no es modifiquen.

2.6. Les desigualtats en la distribució de l'*escolarització* entre els districtes de la ciutat de València reproduïxen les desigualtats del context social i cultural a través dels mecanismes de selecció i segregació i, en conseqüència, es reproduïran en les desigualtats dels *resultats* acadèmics i d'inserció laboral, ja que la dualització del sistema educatiu contribueix a reforçar aquestes desigualtats.

### 3. Disseny metodològic

#### 3.1. Justificació metodològica

Iniciem aquest apartat, amb un revisió de la literatura sobre metodologia aplicada a les ciències socials i, en concret, a la sociologia, per tal de justificar, a continuació, la metodologia que hem aplicat en la nostra investigació. En primer lloc caldria considerar, com planteja Taberner Guasp (1999), l'existència de dificultats inherents a les ciències socials o humanes en l'aplicació d'un mètode hipotètico-deductiu a l'estil de les ciències empíriques, de manera que aquest autor aconsella la utilització de diversos mètodes complementaris, ja que les ciències socials:

“Han de treballar amb un objecte dotat de consciència i llibertat de decisió dins d'uns marges; addicionalment ha de considerar-se que l'ésser humà és capaç de canviar de conducta si sap que hi ha una predicció sobre ella (...) Queda clar, doncs, que no és el mateix predir un eclipsi que el comportament d'un individu o grup social. En el segon cas, per altra part, intervenen tantes variables que la predicció és força més complexa i problemàtica, de manera que s'ha de fer en termes de probabilitat.”

A continuació, aquest autor fa una distinció entre mètodes o enfocaments teòrics, tècniques d'investigació i nivells de la investigació. Segons aquesta distinció, els “mètodes” farien referència als enfocaments teòrics generals dins d'una ciència en particular, les tècniques d'investigació (quantitatives o qualitatives) serien procediments que ens permeten produir o trobar dades per validar empíricament les hipòtesis de treball, mentre que els nivells de la investigació (descriptiu, explicatiu o crític) serien formes d'aproximació a l'objecte empíric que no són incompatibles, sinó que poden aplicar-se sobre un mateix objecte de manera simultània o successiva.

Ortí (1986) plantejava que els enfocaments quantitius o qualitius tenen espais de cobertura de la realitat social completament diferents, però complementaris. Per una part, l'enfocament quantitiu es correspon amb la *realitat fàctica*, estructurada per fets socials externs, el tractament estadístic-quantitatiu dels quals genera dades fragmentades, operables matemàticament, asèptiques i externes a l'investigador i als investigats; mentre

que, per altra part, l'enfocament qualitatiu s'aplicaria a la *realitat simbòlica*, estructurada per significacions i símbols que conformen el camp de la discursivitat i el tractament dels quals és fonamentalment comunicatiu, lingüístic i semiològic.

Alvira (1985) en analitzar les tipologies de la investigació sociològica plantejava l'existència de dues dimensions classificatòries: la dimensió *descripció/explicació* i la dimensió *qualitat/quantitat*. Segons la primera dimensió les investigacions *descriptives* se centrarien en “com” és un determinat aspecte de la realitat social i les *explicatives* es plantejarien “per què” un fenomen social es produeix. En les investigacions descriptives resulta fonamental l'obtenció d'una sèrie d'indicadors que “es corresponguen adequadament amb els conceptes i variables derivades dels objectius de la investigació”. En el cas de les investigacions explicatives, l'aspecte fonamental consistiria en establir un model que donés resposta a les hipòtesis plantejades. En aquest sentit distingeix entre cinc tipus d'explicació: *genètica* (el fenomen estudiat és el resultat d'una seqüència de fenòmens anteriors), *causal* (es pretén identificar les relacions entre els fenòmens de manera que es pugui afirmar quina és la causa dels altres), *funcional* (explicar un fenomen a partir del seu paper en el funcionament del sistema), *basada en predisposicions* (explicar els fenòmens a partir de les característiques psicològiques dels subjectes) o *basada en raons* (explicar els fenòmens a partir dels objectius que volen assolir els subjectes).

Per altra banda, segons la segona dimensió, les investigacions se centrarien en les característiques qualitatives o quantitatives de les unitats d'anàlisi. Les investigacions *qualitatives* posen l'èmfasi en els aspectes subjectius i interpretatius dels propis actors socials. L'objectiu final no és l'explicació, sinó la comprensió del fenomen a partir de l'acumulació de diferents punts de vista dels propis actors. En canvi, les investigacions *quantitatives* se centrarien en l'objectivitat explicativa a partir d'un ús generalitzat de la quantificació i de l'anàlisi estadístic de les dades.

Parra (1981), des d'un plantejament basat en la complexitat de l'objecte d'estudi de les ciències socials, defèn la necessitat d'analitzar els fenòmens socials des d'una perspectiva basada en la teoria de sistemes. La seua idea bàsica és que les societats actuen com a “sistemes” que vindrien definits de la següent manera:

“Un *sistema* es pot definir com un conjunt d'elements en interacció on la modificació d'un dels quals afecta al *tot* i on es postula que no és possible conèixer una part sense una referència a la totalitat, al mateix temps que el conjunt així format no coincideix amb la simple summa de les seues parts. Existeixen, doncs, les

parts i *alguna cosa* més que és el que es coneix per “hipòtesi de l’emergència” o, en altres paraules, de la interacció entre l’element *a* i l’element *b* *emergeix* una relació *R* que no estava individualment ni en *a* ni en *b*.”

Aquest mateix autor es planteja una sèrie de prevencions metodològiques a partir de la consideració de les característiques particulars dels fenòmens socials entre les quals assenyala les relacionades amb la naturalesa de l’objecte (autoconsciència humana, complexitat, ambigüitat, limitacions experimentals...) o amb l’homologia subjecte-objecte, o dit amb altres paraules, entre l’observador i l’objecte d’estudi (extrapolació personal, posicionament de l’observador, capacitat de reacció de l’objecte...). Per últim, planteja un esquema operacional per tal d’aplicar la teoria de sistemes als fenòmens socials basat en cinc fases: *modelització, selecció, operacionalització, formalització i càlcul*. La primera operació (modelització) consistiria en una descripció de tots els elements significatius del sistema des del punt de vista d’aquelles teories sociològiques rellevants que els expliquen. La segona fase (selecció) consistiria en la selecció d’allò rellevant del sistema. La tercera fase (operacionalització) consistiria en presentar els conceptes teòrics del model mitjançant indicadors estadístics concrets prèvia conversió de les dades estadístiques brutes en dades utilitzables. La quarta fase (formalització) consistiria en la formalització lògico-matemàtica de les relacions essencials que es produeixen o postulen entre els conceptes teòrics del sistema. Finalment, la cinquena fase (càlcul) consistiria a avaluar els resultats analítics i globals del sistema en estudi.

Jorge Sierra (2003) també plantejava la necessitat de la superació de les dicotomies metodològiques des de la reivindicació d’un pluralisme epistemològic i, per tant metodològic, per tractar la complexitat de l’objecte d’estudi social. En aquest sentit planteja un esquema d’anada i tornada segons el qual, des de la realitat social, entesa com un *Sistema Complex Adaptatiu*, es generen dades complexes a partir de les quals la metodologia emprada servirà per buscar una síntesi de regularitats, tot incorporant, a més, els factors d’irregularitat, per tal d’arribar a construir una teoria en termes probabilístics, amb alternatives explicatives de la realitat social inicial diferentment probables.

En conclusió, la complexitat dels fenòmens socials que ha estat destacada pels diferents autors anteriors, ens obligaria en paraules de Manuel Beltrán (1985) “a una epistemologia pluralista que responga a la seua complexitat. I a aquest pluralisme cognitiu no pot convenir un mètode, un sol mètode (...) al pluralisme cognitiu correspon un

pluralisme metodològic que diversifica les maneres d'aproximació (...) adequades en cada cas a l'aspecte de l'objecte que es tracta d'indagar.”

En aquest sentit, Manuel Beltrán proposa diversos mètodes sociològics relacionats amb diferents vies d'aproximació a la realitat social: En primer lloc, el mètode *històric*, entès com una anàlisi dels canvis que la realitat del sistema social ha tingut en un període convenientment seleccionat de temps i de la complexitat de factors causals que hi han pogut intervenir i que expliquen la situació actual.

En segon lloc, el mètode *comparatiu*, com a conseqüència de la necessitat de reflectir la diversitat d'estructures i processos socials tant a nivell espacial com temporal ens aconsella incloure la comparació entre diferents àmbits territorials, seleccionats de manera adequada. Per altra banda, el mètode comparatiu ens ajudarà a explicar-nos millor les característiques del sistema social a partir d'una comparació sistemàtica dels fenòmens relacionats en diferents moments temporals o en diferents àmbits espacials. En el procés de comparació resultarà interessant descobrir tant les diferències com les semblances. Aquesta metodologia ha estat utilitzada especialment a partir dels anys 50, com a conseqüència de l'interés pel coneixement de les diferents condicions socials, econòmiques, culturals o polítiques a nivell internacional. En el cas de l'Estat Espanyol, l'organització del sistema autonòmic també ha despertat des dels anys 90, l'atenció cap a l'estudi comparatiu entre comunitats autònomes. En molts casos, però, el mètode comparatiu es trobaria amb la dificultat d'haver de recórrer a dades secundàries que dificulten la comparabilitat pel diferent origen de les fonts emprades.

En tercer lloc, el mètode *crítico-racional* que s'entén com una manera d'aproximar-nos la realitat social no com a simples observadors, sinó com a ciutadans que s'impliquen en els canvis socials. Es tracta d'un mètode que reclama el dret de la ciència social a parlar sobre les finalitats de la societat i les seues alternatives, però de manera crítica i centrada en els valors, no en els programes polítics concrets. No es tracta, doncs, de fixar els fins socials, sinó de reclamar la possibilitat metodològica de considerar aquests fins socials d'una manera racional i crítica.

En quart lloc, el mètode *quantitatiu* es considera utilitzable, però només per aquells aspectes de l'objecte d'investigació que ho permeten. Es tracta de defugir tant els extrems humanistes que neguen la possibilitat de considerar quantitativament els fenòmens socials, com el quantitativisme compulsiu que, amb un intent d'assimilar-se a les ciències naturals, menysprea tota possibilitat d'aproximació als fenòmens socials que no es puga formalitzar de manera matemàtica. Es tracta, en definitiva, d'adequar-se a l'objecte d'investigació, de

manera que tota investigació sociològica que utilitze dades que puguen ser comptables haurà d'utilitzar una metodologia quantitativa a partir de dades preexistents (anàlisi secundària) o sobre dades obtingudes *ad hoc* (anàlisi primària). Aquesta metodologia es basa en la utilització de tècniques de mesures, de construcció d'índexs i d'indicadors, de tractament estadístic de les dades amb una intenció d'anàlisi causal i de contrastació probabilística d'hipòtesis. En aquest enfocament metodològic resulta important referir-se als *indicadors socials*. Lazarsfeld i Rosemberg (1955) ja concebien la seua utilització com un procés que comença amb la formulació d'un concepte central derivat d'un problema teòric. A continuació, segons aquests autors, caldrà especificar els aspectes relacionats amb aquest concepte que posen de manifest que es tracta d'una combinació complexa de fenòmens, i dels quals caldrà seleccionar un cert nombre d'indicadors observables. Per últim caldrà construir un índex que sintetitze les observacions quantificades pels indicadors. Blalock (1968), però, plantejava el problema de la falta de correspondència entre teoria i realitat d'aquest model metodològic i indicava la necessitat d'una "teoria auxiliar" que especifique en cada cas la relació de cada indicador amb una variable teòrica corresponent. En qualsevol cas, cal recordar, com indica Moya (1972), que els indicadors socials no són més que una ferramenta quantitativa d'aproximació a la realitat social que en cap cas esgota les possibilitats d'anàlisi. De la mateixa manera, el desenvolupament de tècniques d'anàlisi multivariables que permeten identificar processos multicausals no es poden prendre com un mètode definitiu, ja que tota la complexitat tècnica es basa en una construcció hipotètica realitzada per l'investigador, així com en la definició, selecció i relació de les variables i, en darrer termini, en la qualitat de les dades utilitzades.

Per últim, i en cinquè lloc, Beltrán es refereix al mètode *qualitatiu* a partir de la tradicional antinòmia quantitat-qualitat per tal de defensar la possibilitat de combinar la utilització dels dos mètodes per explicar aspectes específics de l'objecte de coneixement. Segons aquest autor, doncs, "No sols no s'exclouen mútuament, sinó que es requereixen i es complementen, sobretot quan el propòsit d'abastar la totalitat de l'objecte siga més decidida".

González Rodríguez (2000) en la seua revisió sobre l'ús de les dades secundàries en la investigació social afirma que el desenvolupament de les noves tecnologies de la informació i de la comunicació han permès un accés molt ampli, fàcil i assequible a àmplies bases de dades de tot el món i a nombroses fonts d'informació que abans eren inexistents o inaccessibles. A més, la disponibilitat de tècniques analítiques més potents i amigables permeten cada vegada més que l'investigador social pose en joc la seua



imaginació i creativitat investigadora. Es tracta, en definitiva, d'aprofitar l'explotació de les dades per generar noves interpretacions de la realitat. Ara bé, com afirma l'autor, "l'anàlisi de dades secundàries ha de plantejar el marc teòric de l'estudi i les hipòtesis de la investigació. El paper de la teoria és decisiu si es vol que les dades tinguin sentit".

L'existència d'extenses bases de dades accessibles per als investigadors facilita l'anàlisi comparatiu tant a nivell local, nacional o internacional, com en diferents períodes de temps. Aquesta possibilitat i el creixement de xarxes de col·laboració internacional explicaria l'increment de projectes d'investigació potenciats per organismes internacionals (UNESCO, OCDE, UE...) o nacionals (INCE...). Aquest autor, però, ens recorda que aquest nou context de millora de l'accessibilitat a les bases de dades secundàries no dona solució definitiva als problemes relatius a la fiabilitat, validesa i adequació de la informació utilitzada, per la qual cosa considera que cal seguir plantejant-se una sèrie de preguntes relacionades amb les quatre fases d'una investigació basada en dades secundàries:

- a) *Marc teòric*: Quin és el marc o model teòric que hem de servir de guia en la nostra investigació? Quines són les hipòtesis de la investigació? Quins són els conceptes que les hipòtesis tracten de relacionar?
- b) *Mesura*: Com realitzem la medició, és a dir, com traduïm els nostres conceptes o variables teòriques en indicadors empírics? Caldrà explicitar l'origen de les dades recollides i el seu mecanisme de generació, així com utilitzar diferents fonts per augmentar la seua fiabilitat.
- c) *Recerca i avaluació*: Com busquem, avaluem i seleccionem les dades secundàries disponibles? Aquesta seria la fase més específica d'una investigació basada en dades secundàries i cal donar-li especial atenció ja que l'investigador no controla la recollida primària de les dades. Cal que les dades utilitzades siguin dignes de confiança i per això cal comprovar la seua fiabilitat i validesa.
- d) *Anàlisi i interpretació*: Com analitzem i interpretem els resultats? En aquesta fase és possible combinar de manera creativa la informació existent per tal d'obtenir noves variables i representar així un nou concepte que no estaria en les dades originals. Per altra banda, la utilització dels programes estadístics adequats permetrà realitzar comprovacions i anàlisis per tal de solucionar aspectes relatius a la fiabilitat i la validesa de les dades utilitzades i per ajudar-nos en l'anàlisi de múltiples variables.

En el nostre treball, doncs, conscients de la complexitat i de les particularitats de l'objecte d'estudi, hem intentat aplicar una epistemologia pluralista que incloguera els diferents models, tècniques, nivells o mètodes d'anàlisi que hem sintetitzat en la revisió anterior. Ara bé, el disseny bàsic segueix el model d'anàlisi dels *indicadors socials* i, per tant, es basa en la utilització de tècniques *quantitatives* a partir de dades secundàries. La pertinència de l'ús d'aquestes tècniques vindria donada per la voluntat de descriure en primer lloc els fets, les característiques observables de les desigualtats en els sistemes educatius. Aquest disseny metodològic bàsic ens ha permès incloure, a més, una anàlisi tant des del punt de vista del mètode *comparatiu* entre diferents nivells territorials, com des d'una perspectiva *històrica* per tal de copsar les tendències en l'evolució de les variables analitzades. En general, doncs, hem realitzat una presentació a nivell *descriptiu* de les dades segons diferents desagregacions, però hem procurat donar-los, sempre que hem pogut amb ajuda de teories intermèdies, una *explicació* crítica des de la perspectiva de la comprensió de les desigualtats a partir de les relacions causals dels factors que intervenen i de les raons que regeixen l'actuació dels actors implicats.

Per altra banda, hem utilitzat una tècnica *qualitativa* basada en el grup de discussió per tal de combinar les dades objectivables quantitatives amb una visió subjectiva dels actors socials sobre els diferents aspectes analitzats i, en particular, sobre els relatius als processos educatius. Sense oblidar que hem pogut accedir a una sèrie de fonts qualitatives complementàries a partir de la consulta habitual de documents elaborats per representants dels actors socials (sindicats, associacions de mares i pares, partits polítics, administració educativa, titulars de centres privats...), els mitjans de comunicació o la nostra pròpia observació participant com a membre de la comunitat escolar.

Per tal d'integrar les tècniques quantitatives i qualitatives emprades, ens basarem en l'acceptació de la seua complementarietat i en la possibilitat de la seua articulació a partir de l'establiment de les analogies existents entre cada camp metodològic, ja que segons afirma Conde (1990):

“Sent cert que ambdues metodologies no es poden “sumar”, i, per tant, la defensa d'allò “específic” de cada metodologia és la posició metodològica més correcta, sí crec que es poden “articular” a partir d'allò específic de cadascuna (...) És precisament en aquest terreny de *desplaçament analògic* i no *d'additivitat i continuïtat lògica* en el qual he inscrit la meua proposta d'articulació de metodologies qualitatives i quantitatives. (...) De fet i en la pràctica, el llenguatge

estadístico-matemàtic utilitzat en les enquestes no és més que un dispositiu per reduir el llenguatge natural i obert dels enquestats a operacions de pura denotació, en llenguatge artificial, digital, operacional amb l'estadística i els ordinadors. Mentre que, pel contrari, la metodologia quantitativa basada en reunions en grup, és un altre operador experimental que tracta en la mesura del possible de reproduir el més fidelment possible el camp de connotacions en el qual s'inscriu el llenguatge natural del subjectes socials en un moment històric-social concret.”

Aquest tècnica d'articulació consistiria, segons Conde, en dues fases: Per una banda, es tracta d'abordar les distribucions de freqüència o altres instruments estadístics de tipus quantitatiu com una estructura de relacions d'ordre i de posicions relatives, en un procés en què es perd precisió però es guanya en significativitat. Per altra banda, en el camp metodològic qualitatiu es tractarà de seguir un procés invers, segons el qual anirem fixant i transformant la inicial amplitud i obertura dels textos produïts pels grups de discussió en uns conjunts articulats i ordenats de camps semàntics.

## 3.2. Mètodes de recollida i anàlisi de dades

### 3.2.1. Tècniques quantitatives

Els *indicadors socials* són una ferramenta d'ús habitual pels investigadors socials i pels mitjans de comunicació que d'aquesta manera divulguen visions sintètiques de diferents aspectes de la realitat social. El seu propi èxit com a mecanisme de divulgació comporta una sèrie de dificultats en l'exactitud del seu tractament que els ha pogut posar en qüestió en més d'una ocasió. Des d'un plantejament de prudència metodològica, Ibáñez (1985) destacava la necessitat d'adoptar una posició reflexiva davant del valor epistemològic dels esforços per mesurar la societat, ja que “la medicació és una operació subjectiva, més encara, és la marca de la subjectivitat. No hi ha medicació si no hi ha subjecte que mesura. El món mesurat és el món vist i manipulat des de la perspectiva del subjecte. No és possible una medicació objectiva”.

La metodologia d'anàlisi amb indicadors, que s'inicià a partir dels estudis sobre els Estats de Benestar sorgits en els anys 50, s'ha vist afavorida per l'eclosió en els darrers anys de les aplicacions informàtiques i per la millora de l'accessibilitat als investigadors

d'una gran quantitat de dades secundàries. Ara bé, en l'actualitat els estudis basats en indicadors socials ja no se centrarien en descriure simplement el procés d'extensió quantitativa dels serveis públics. La crisi dels Estats de Benestar i el ressorgiment de les ideologies neoliberals hauria dirigit l'interés cap a l'avaluació de la qualitat dels serveis que proporciona l'Estat en termes de eficàcia i eficiència econòmica. Malgrat que aquest enfocament ha estat el més habitual, tampoc han faltat els models d'anàlisi institucional centrats en l'equitat de la provisió dels serveis públics, en el seu paper redistributiu o de compensació de les desigualtats socials o territorials, ja que s'ha acceptat que les polítiques públiques basades en l'equitat ofereixen la possibilitat de millorar els beneficis a llarg termini, reduir costos econòmics i socials i aportar uns valors afegits en altres terrenys com el desenvolupament sostenible o la cohesió social.

Segons Casas (1989), els problemes metodològics més importants relacionats amb l'ús d'indicadors socials són els que es presenten en el procés d'operacionalització de conceptes pel que fa a la seua validesa, fiabilitat i comparabilitat. La primera pregunta que cal fer-se quan es pretén utilitzar un indicador en una investigació és: Indicador de què? Una vegada definit clarament allò que es pretén mesurar amb l'indicador cal preguntar-se: Mesura realment aquest indicador el que ens proposem mesurar? I, en tercer lloc, els indicadors han de ser comparables, és a dir, han d'utilitzar instruments de medició equiparables. Els mètodes de *recerca, recollida i anàlisi* de les dades quantitatives presenten, per tant, una sèrie de particularitats que poden afectar la seua validesa i fiabilitat i que cal tenir en compte en tot moment. En general, els estudis sobre indicadors socials i, en concret sobre els indicadors dels sistemes educatius utilitzen dues classes de fonts: *l'estadística oficial* de cada àmbit territorial i les *enquestes específiques* oficials o no oficials que es realitzen per a l'elaboració de determinats indicadors.

González Rodríguez (2000) feia un repàs d'alguns organismes i entitats que disposaven de bancs de dades secundàries de tipus estadístic. En primer lloc, entre les fonts *públiques* assenyala, l'Institut Nacional d'Estadística (INE), el *Centro de Investigaciones Sociológicas* (CIS), els Ministeris i altres fonts oficials públiques o serveis d'estadística de les diferents conselleries de les CCAA i dels Ajuntaments. En aquest sentit, l'autor, planteja la necessitat de disposar d'informació als nivells més baixos de desagregació territorial per avaluar millor l'oferta i les necessitats de determinats serveis socials. Per altra banda, entre les fonts d'informació estadística *privada* assenyala els estudis realitzats per fundacions associades a algunes entitats bancàries (Banc Bilbao-Vizcaya, la Caixa, Banesto...). Finalment, entre els organismes *internacionals* que tenen disponibles fonts de

dades secundàries fa esment de la UNESCO, l'OCDE o Eurostat. Segons aquest autor, els canvis tecnològics en l'accés a les bases de dades secundàries ha suposat un nou enfocament en la seua utilització. Ara, l'anàlisi es fa de manera electrònica, es pot treballar amb una major quantitat de dades i amb múltiples bases de dades i, a més, el treball es pot centrar en l'anàlisi de les dades gràcies a la utilització de noves tècniques analítiques. La facilitat d'accés i de manipulació de les dades ens permet reformular les preguntes i explotar de manera més complexa les dades existents. Aquesta sèrie de canvis que afecten des de la recollida de les dades fins a la seua anàlisi és el que s'ha denominat *data mining* o mineria de dades. Aquest sistema de treball consistiria en "un conjunt de tècniques utilitzades en un enfocament automatitzat per explorar exhaustivament i desenterrar relacions complexes en bases de dades molt grans". Així, el plantejament estadístic clàssic destacaria la precisió, la predicibilitat i la consistència estadística, mentre que la mineria de dades posaria el seu èmfasi en la comprensió, el càlcul eficient i la recerca de patrons en les dades i, en aquest sentit, estaria relacionada amb els mètodes d'anàlisi exploratori, les xarxes neuronals o la lògica difusa. No es tractaria, segons l'autor, de suprimir els mètodes clàssics, sinó d'adaptar-se als canvis relacionats amb la millora en l'accés a les dades i a la quantitat de dades accessibles, l'augment de la capacitat de càlcul i la disponibilitat i millora dels programes d'anàlisi.

Per altra banda, Cea d'Ancona (2001) destacava que les investigacions a partir de fonts secundàries tenen com avantatges principals la seua disponibilitat i baix cost i són especialment recomanables en casos en què, com en la nostra investigació:

- a) Es disposa de recursos (econòmics, materials i humans) limitats per desenvolupar una investigació primària.
- b) Es pretén donar una visió general d'un fenomen social concret, tot incloent-hi distints àmbits territorials (estudis comparatius) i períodes temporals (estudis de tendències o històrics).

Ara bé, el principal inconvenient de l'ús d'informacions secundàries, segons la mateixa autora, seria la seua inadequació, a causa de la falta de la informació que es necessita (sobretot si és molt específica) o a causa de la seua falta d'adequació amb els objectius concrets de la investigació. Entre els problemes que s'hi assenyalen i que afecten directament al cas de la nostra investigació destaquen:

- a) Es produeix una demora entre la recollida d'informació i la seua publicació, de manera que les dades secundàries són per definició "velles".
- b) No sempre es disposa d'informació sobre la qualitat de les dades recollides.

- c) Les fonts secundàries poden replegar informació únicament d'algunes de les variables que l'investigador precisa conèixer o les dades es presenten mesurades d'una manera que no serveixen als interessos de l'investigador pel que fa a les desagregacions.
- d) Els conceptes que reflecteixen les dades secundàries poden canviar de significat al llarg del temps, la qual cosa dificulta la comparació de dades replegats en períodes diferents.

Finalment, Lerena (1986b) destacava les dificultats metodològiques del treball estadístic amb dades secundàries en el sector de l'ensenyament, sense que això supose la negació de la seua utilitat en els processos de comprensió dels fenòmens implicats:

“Quan es baixa al món de les estadístiques del sector ensenyament (...) aconseguir que les sèries quadren, reconciliar les xifres d'una taula amb la més elemental aritmètica es converteix en ocasions estratègiques, en un triomf impossible.(...) No obstant i encara amb dificultats, les estadístiques oficials permeten, més enllà de la seua imprecisió, aconseguir una idea aproximada però clara, del que en principi són simples aspectes sociogràfics i de demografia escolar.”

A partir de la consideració de les dificultats prèviament assenyalades i de les precaucions metodològiques que cal aplicar en cada cas, el nostre treball se centrarà en l'explotació de registres numèrics obtinguts d'estadístiques oficials, tant les derivades d'actes administratius que inclouen els padrons o les dades d'escolarització, com les anomenades operacions reflexives (Callejo i Viedma, 2005), que inclouen els Censos de Població i les Enquestes oficials (Enquesta de Població Activa, Enquesta de pressupostos familiars, Enquesta d'estructura salarial, Enquesta de finançament i despeses de l'ensenyament privat, Enquesta de Condicions de Vida, Avaluació de l'Educació Primària, Avaluació de l'Educació Secundària, etc.). Aquestes fonts, tot i el seu caràcter oficial que ens garanteix la seua fiabilitat, poden presentar problemes puntuals, de manera que hem procurat utilitzar fonts diferents per confirmar les dades afectades.

En l'explotació quantitativa de les estadístiques oficials ens hem trobat amb algunes limitacions que es veuen agreujades en la mesura en què la nostra investigació es basa en dades referides a un àmbit territorial municipal o inframunicipal en una sèrie històrica (1981-2006) que inclou un període inicial amb escassa informació estadística disponible.

Caldrà tenir en compte, a més, l'existència d'altres deficiències en les dades que es troben disponibles, ja que, sovint, no presenten les desagregacions que ens interessen o poden resultar incompletes i de difícil comparació en les sèries històriques (Annex 2).

Tenint en compte aquestes limitacions durant el procés de recollida de dades hem hagut de cercar, seleccionar, extraure i realitzar estimacions a partir de l'ampli material disponible de base (Annex 2). Fonamentalment una bona part del nostre treball ha consistit en la realització d'una àmplia recerca sistemàtica de dades brutes de les estadístiques oficials a nivell europeu, espanyol, de País Valencià, de la ciutat de València i els seus districtes actualitzades, sempre que ha estat possible, per a l'any 2006 o al curs 2006-07 així com de les sèries històriques corresponents a partir de l'any 1981. A partir d'aquestes dades brutes i després d'un procés de operacionalització i formalització matemàtica hem realitzat els càlculs per tal d'elaborar els indicadors. Aquest procés, doncs, segons indica Cea d'Ancona (2001), inclou dues nocions fonamentals:

- a) La *conceptualització* (o operacionalització) fa referència al procés teòric mitjançant el qual es clarifiquen les idees o constructes teòrics. Aquesta clarificació ha de fer-se de manera que la definició del constructe teòric incloga el significat que se li sol assignar.
- b) La *medició* (o formalització) connota, en canvi, el procés general que vincula les operacions físiques de medició amb les operacions matemàtiques d'assignar números a objectes.

En aquest sentit els indicadors es presentaran a partir d'una definició *teòrica* assignada a un concepte i d'una definició *operacional* en què especifiquem els procediments operacionals matemàtics seguits per tal d'elaborar l'indicador (Annex 2).

Com ja hem explicat anteriorment, els indicadors s'han presentat, quan ha estat possible, per desagregacions segons les necessitats d'interpretació de les desigualtats en cada cas (sexe, titularitat dels centres, edats, nivells d'estudis, grup professional...) i per sèries cronològiques quinquennals que s'inicien en l'any 1981 i que arriben fins al 2006. Cal tenir en compte que, en la majoria de casos no hem localitzat registres estadístics adequats per a l'elaboració immediata dels indicadors a nivell municipal i inframunicipal (districtes), de manera que el procediment seguit ha consistit en realitzar una complexa recerca de dades brutes en les fonts secundàries que ens permeteren l'elaboració d'aquests indicadors. En aquest sentit, l'explotació detallada i les consultes específiques que es

poden fer del cens de 2001 a través de la pàgina web de l'INE ens ha permès en molts casos realitzar aquest procés de medició.

En molts altres casos la total absència de dades detallades a nivell local o de districtes, ens ha portat a realitzar estimacions dels indicadors municipals i inframunicipals a partir d'altres indicadors o de dades conegudes per als àmbits territorials superiors. Aquesta tècnica presenta limitacions en termes de validesa i fiabilitat, així com d'adequació al concepte que es pretén descriure, de manera que en molts casos, la total falta de dades adequades en les fonts secundàries ens ha obligat a descartar alguns dels indicadors que només són possible d'establir a partir d'enquestes específiques de complicada i costosa realització (dades sobre les expectatives d'estudis per als seus fills en les famílies, sobre l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació en els centres educatius, tot l'apartat de processos educatius i la majoria del corresponent als resultats educatius dels alumnes). A més, hem hagut d'incloure un extens annex (Annex 2) on, a banda, d'incloure la definició dels conceptes i la construcció operacional (matemàtica) dels diferents indicadors, hem explicat i justificat els procediments seguits per realitzar aquests càlculs i/o estimacions. Per altra banda, sempre que hem pogut, cal destacar que hem confirmat la validesa dels resultats de les nostres estimacions a partir de fórmules de càlcul variades o de fonts alternatives.

La procedència de les principals fonts estadístiques oficials que hem consultat i, en el seu cas, utilitzat ha estat molt variada, ja que inclou les dades estadístiques d'entitats de diferents nivells com ara Eurostat (organisme europeu d'informació estadística), l'Institut Nacional d'Estadística, l'Oficina d'Estadística del Ministeri d'Educació i Ciència, la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana i l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València. A través de les pàgines web de cadascuna d'aquests fonts oficials hem pogut consultar sèries històriques i dades actualitzades dels diferents aspectes que ens interessaven per a la nostra investigació. En els cas de dades històriques, considerades com aquelles que són anteriors als anys 90 en què els procediments d'informatització eren més escassos, el treball ha estat particularment complex, ja que sovint hem hagut de recórrer a investigacions anteriors o consultes bibliogràfiques específiques, mentre que la majoria de les dades més recents hem pogut localitzar-les a través de les consultes a les bases de dades de les pàgines webs corresponents de cada organisme.

A més, hem pogut i hem hagut d'utilitzar informació procedent d'altres fonts oficials diverses per completar les fonts principals anteriors o per confirmar-ne la seua



validesa. Així cal assenyalar els estudis internacionals de l'OCDE referits a aspectes educatius o les consultes realitzades en les pàgines web del Ministeri d'Interior o d'Economia, la Conselleria de Presidència de la Generalitat Valenciana o el Servei d'Ensenyaments en valencià de la Conselleria d'Educació. També hem disposat d'una explotació estadística específica facilitada pel Servei d'Estudis de la Conselleria d'Educació amb dades detallades d'escolarització en educació secundària a nivell municipal (matrícula per règim, curs, sexe i edat; alumnat repetidor, graduats en ESO, alumnat estranger, professorat...). Per altra part, hem pogut accedir, gràcies a la col·laboració dels representants de la Federació d'Ensenyament de CCOO, a les dades brutes detallades d'escolarització per centres que facilita la Inspecció Educativa al Consell Escolar Municipal de la ciutat de València i que inclou unitats escolars, alumnat matriculat segons la titularitat del centre o la modalitat lingüística i alumnat estranger d'educació infantil, primària i secundària obligatòria.

Una dificultat particular en l'elaboració i anàlisi de determinats indicadors ha vingut donada per la coexistència de sistemes educatius diferents durant l'interval de temps pres com a referència en les sèries històriques en els nivells d'estudis no universitaris. Des de començaments de la dècada dels noranta han coexistit les ensenyances regulades per la LGE de 1970 amb les regulades per la LOGSE en 1990. Aquest doble marc legislatiu, ha de tindre's en compte en la lectura i interpretació dels indicadors. Igualment cal tenir en compte que en els indicadors d'escolarització hem combinat, sovint, l'anàlisi de les dades del cens de 2001, referides a l'escolarització de l'alumnat resident en cada districte; amb l'explotació i anàlisi de les dades de l'Oficina d'Estadística Municipal, referides a l'escolarització de l'alumnat en els centres de cada districte, la qual cosa ens ha permès evidenciar els desajustaments territorials entre la demanda i l'oferta educativa, és a dir, entre els districtes de residència dels demandants d'escolarització i la ubicació de l'oferta de llocs escolars on realment es produeix l'escolarització.

La presentació dels indicadors inclourà, segons el model utilitzat pel sistema d'indicadors estatal de l'educació, diversos components. En primer lloc la seua *conceptualització* en termes precisos però comprensibles per tal de facilitar la interpretació de les dades, en segon lloc l'*operacionalització* en termes matemàtics i finalment la *descripció i interpretació* de les dades incloses en taules i gràfics, on s'inclou la informació més rellevant segons les desagregacions i les sèries històriques presentades en cada cas.

Al final de cada apartat corresponent a un grup d'indicadors (context-recursos-escolarització-resultats) hem inclòs unes *conclusions*, on hem presentat, en primer lloc, els

Indicadors corresponents de manera ordenada segons una valoració positiva o negativa que hem justificat en cada cas a partir del marc teòric. En aquest punt, el principal problema metodològic ha sorgit en l'assignació d'aquesta valoració positiva o negativa segons el model teòric definit prèviament, ja que en alguns casos el paper dels indicadors resulten ambigus respecte del criteri central establert pel model, és a dir, el manteniment o la reducció de les desigualtats educatives. En cada cas, l'assignació ha estat finalment determinada pel conjunt de relacions amb altres indicadors que comptaven amb una assignació (positiva o negativa) clarament definida pel marc teòric.

A continuació hem explicat el procediment d'elaboració de l'Índex Agregat de cada apartat. En general, els Índexs Agregats han estat elaborats a partir dels valors normalitzats dels indicadors seleccionats en cada apartat, amb els quals hem aplicat una tècnica multivariable d'anàlisi factorial de components principals que ens ha permès, per una banda, definir i explicar les relacions entre les diferents variables a partir de les "dimensions comunes latents", o "factors" que expliquen aquestes interrelacions i, per altra banda, ponderar la importància relativa de cadascun dels indicadors en l'elaboració de l'Índex Agregat, tot assignant uns "pesos" als diferents indicadors (García Ferrando 2003, Lévy i Varela, 2003).

Per tal d'analitzar les relacions entre els indicadors, hem elaborat una taula amb els coeficients de correlació bilaterals entre els indicadors i l'Índex Agregat que ens ha servit per identificar i explicar el tipus de relacions significatives entre els indicadors, que hem representat en forma de gràfics d'interrelacions. Finalment, a partir de les sèries històriques dels diferents indicadors hem realitzat un resum de les característiques de la seua evolució segons els diferents nivells territorials i desagregacions principals.

Cal recordar que l'apartat d'indicadors de processos és un cas particular, ja que la impossibilitat d'elaborar-ne indicadors a nivell dels districtes de la ciutat no ens permet aplicar el procediment general d'elaboració d'un índex agregat i, per tant, tampoc hem pogut incloure aquest factor en el càlcul de l'Índex Agregat General. En qualsevol cas, segons el model teòric general que hem definit, els processos educatius no alterarien de manera significativa les condicions de desigualtats socials inicials, ja que aquestes es veuen agreujades fonamentalment pels mecanismes de segregació que genera la dualització en el procés d'escolarització.

En l'apartat final de les *Conclusions Generals* hem seguit un procediment similar, ja que hem presentat de manera conjunta els quatre Índexs Agregats de manera ordenada, hem explicat l'elaboració de l'Índex Agregat General a partir de la tècnica d'anàlisi

factorial de components principals i hem analitzat els resultats dels coeficients de correlació. Finalment, els resultats obtinguts en aquest apartat de conclusions generals i en les conclusions corresponents a cada apartat anterior ens han servit per validar les hipòtesis plantejades i per fer una interpretació general del paper de cada factor en el manteniment de les desigualtats educatives a la ciutat de València.

### 3.2.2. *Tècniques qualitatives*

De manera articulada i complementària a la informació obtinguda a través de les tècniques quantitatives de recerca d'informació en fonts secundàries i per tal d'obtenir una aproximació, des del punt de vista dels actors, a la valoració dels factors que intervenen en els sistemes educatius i, en especial, als aspectes relacionats amb els processos que es desenvolupen dins de l'escola, vam aplicar una tècnica qualitativa consistent en l'organització de grups de discussió. L'articulació de les dues tècniques d'investigació a partir de la comparació de les dades quantitatives i del contingut dels discursos dels participants en els grups de discussió ens ha permès una millor comprensió dels factors que intervenen en els processos educatius que es viuen als centres educatius i com són percebuts pels agents educatius més directament implicats (alumnes, famílies i professors).

En el disseny dels grups de discussió van tenir en compte diferents aspectes metodològics propis d'aquesta tècnica (Callejo, 2001). En primer lloc, van optar per organitzar dos grups de discussió, ja que d'aquesta manera cobríem la tipologia bàsica dels centres de la ciutat on s'imparteixen ensenyaments secundaris. En un cas es va realitzar en un Institut públic de secundària i en l'altre en un Col·legi privat-concertat (no hem inclòs els centres estrictament privats perquè la seua participació en l'escolarització de la ciutat és només del 5%), amb un perfil heterogeni dels participants. Les característiques que s'han tingut en compte a l'hora d'establir els perfils dels participants s'han basat, per una banda, en el fet de pertànyer a un dels tres estaments principals de la comunitat educativa: pares/mares (4), alumnat (4) i professorat (5), tot tenint en compte que el professorat per tractar-se d'una categoria permanent en el sistema educatiu tindria una major representació. Per altra banda, s'ha tingut en compte com a criteris complementaris el sexe i la participació en els diferents nivells dels ensenyaments secundaris (ESO, Batxillerat i Cicles Formatius). Hem fet la distribució tot assignant en cada cas una representació relativa proporcional a la seua presència en el sistema educatiu de la ciutat de València. En aquest sentit hem assignat un nombre equivalent de pares, mares i alumnes segons sexe i

nivell educatiu, però entre el professorat hem assignat tres professores i dos professors (les dones representen un 60% del professorat d'ensenyaments secundaris a la ciutat) i almenys un representant del professorat de cada nivell educatiu. El resultat ha estat una taula de distribució i una assignació de perfils individuals dels participants com les següents, encara que la distribució final real va presentar algunes lleugeres variacions relacionades amb les dificultats en el reclutament dels participants:

Taula 1. Assignació de les característiques dels participants en el grup de discussió del centre públic

	<b>Progenitors</b>	<b>Alumnat</b>	<b>Professorat</b>
<b>Sexe</b>	Home-Dona	Dona- Home	Dona-Home-Dona
<b>Nivell educatiu</b>	ESO-Batxillerat	ESO-CF	ESO-Batxillerat-CF

Taula 2. Assignació de les característiques dels participants en el grup de discussió del centre privat-concertat

	<b>Progenitors</b>	<b>Alumnat</b>	<b>Professorat</b>
<b>Sexe</b>	Home- Dona	Home-Dona	Home-Dona
<b>Nivell educatiu</b>	Primària-ESO-Batxillerat	ESO-Batxillerat	Batxillerat-ESO

Perfils individuals dels participants en el grup de discussió del centre públic:

Participant 1: Pare amb un fill que estudia ESO

Participant 2: Mare amb fills que estudien ESO i Batxillerat

Participant 3: Alumna que estudia ESO

Participant 4: Alumne que estudia Cicles Formatius

Participant 5: Professora que fa classes d'ESO i Batxillerat

Participant 6: Professor que fa classes de Batxillerat

Participant 7: Professora que fa classes de Cicles Formatius

Perfils individuals dels participants en el grup de discussió del centre privat-concertat:

Participant 1: Pare amb fills que estudien Primària i ESO

Participant 2: Mare amb fills que estudien ESO i Batxillerat

Participant 3: Alumne que estudia ESO

Participant 4: Alumna que estudia Batxillerat

Participant 5: Professor que fa classes d'ESO i Batxillerat.

Participant 6: Professora que fa classes d'ESO i Batxillerat

En el procés de reclutament es va tenir en compte, per tant, aquesta selecció de participants segons els criteris del disseny de les reunions, però, en el cas del centre concertat es van presentar dificultats ja que en ambdós casos es van organitzar les reunions sense cap tipus d'incentiu extern, de manera que el perfil final dels participants es va veure lleugerament modificat. Les reunions es van realitzar en una aula de cada centre i en una única sessió que va tindre una duració aproximada d'1 hora. Com a moderador va actuar el propi autor de la investigació qui, en primer lloc, va presentar els temes de la discussió, a partir d'un guió semiestructurat basat en la temàtica d'alguns dels anomenats "indicadors prioritaris" dels apartats de context, recursos, escolarització i resultats i, de manera més detallada, en els tres grups d'indicadors dels processos educatius que s'inclouen en el sistema d'indicadors educatius del MEC. Aquest guió, però, es va seguir de manera molt desigual i oberta, ja que sovint les intervencions dels participants no es van ajustar exactament al seu contingut:

Indicadors generals prioritaris:

1. Nivell d'estudis de la població adulta
2. Despesa total en educació
3. Despesa pública destinada als concerts
4. Abandonament escolar prematur

Indicadors de processos educatius dins de l'escola:

1. *Organització i funcionament del centre*: funcions de l'equip directiu, tasques del professorat, hores dedicades a l'ensenyament, agrupament d'alumnes i participació dels pares en el centre.
2. *Pràctica educativa*: treball en equip del professorat, estil docent del professorat, activitats de l'alumne fora de l'horari escolar, tutoria i orientació educativa i formació inicial i permanent del professorat.
3. *Clima escolar*: relacions en l'aula i en el centre i absentisme.

L'audició dels enregistraments i les transcripcions literals de les intervencions (Annex 3) ens van servir per fer una primera aproximació intuïtiva als elements discursius més destacats aportats en els grups de discussió i ens va permetre iniciar un procediment d'anàlisi centrat en cadascun dels temes de discussió plantejats segons el guió. Es tractava, per tant, de reconstruir, per una banda, les característiques del discurs que es generava a

partir de la selecció de les idees claus, de l'anàlisi estructural dels acords i desacords i de la identificació d'aspectes que no apareixen explícits. Per altra banda, es tractava de reconstruir les característiques del discurs que es generava en els dos tipus de centres i en els tres tipus d'estaments (famílies, alumnat i professorat) sobre cadascun dels temes de debat plantejats i d'identificar les coincidències i contrastos entre els centres i els estaments.

Per últim, segons el procediment d'articulació descrit anteriorment, hem contrastat els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi qualitatiu del grup de discussió amb les dades quantitatives plantejades com a relacions d'ordre que ofereix el sistema estatal d'indicadors de l'educació del MEC i, en especial, en l'apartat de processos educatius a partir d'una sèrie d'enquestes fetes entre pares/mares, alumnes i professors a nivell estatal arran dels estudis d'avaluació realitzats per l'INCE en l'àmbit de l'educació primària (2003) i de l'educació secundària (2000). Aquesta comparació entre els dades objectives i quantificables ordenades de manera significativa i les representacions estructurades sorgides de l'anàlisi dels discursos dels actors participants en els grups de discussió ens ha permès corroborar o matisar algunes de les interpretacions realitzades inicialment.

## **REVISIÓ DELS PROCESSOS HISTÒRICS**

### **1. El procés de metropolització de la ciutat de València**

L'àmbit de referència del nostre estudi és la ciutat de València i els seus districtes i, més concretament, el seu sistema educatiu no universitari, de manera que iniciarem l'aproximació a aquesta complexa realitat urbana a partir d'un repàs històric tant dels aspectes estrictament urbanístics, que tractarem en aquest apartat, com dels aspectes relacionats amb l'evolució de la institució escolar que analitzarem en l'apartat següent.

Taberner Guasp (1999) destacava l'existència de diferències sociològiques entre les grans ciutats, les ciutats mitjanes i els pobles, de manera que les grans conurbacions o àrees metropolitanes es caracteritzarien pel predomini de l'activitat econòmica en el sector industrial i terciari, la major complexitat de l'estructura de classes socials i la seua major mobilitat, una creixent diversitat de costums que va acompanyada d'un afebliment dels vincles familiars, la concentració d'estructures de poder econòmic i polític, la major circulació de béns i serveis i l'existència de millors equipaments educatius i sanitaris.

Des d'un punt de vista urbanístic, doncs, conèixer la ciutat de València implica aprofundir en el procés de consolidació del seu paper com a centre de la xarxa urbana del País Valencià i com a nucli polític, administratiu, comercial i de serveis de l'àrea metropolitana que l'envolta (Furió, 2001). El paper de les grans metròpolis en el nou context de la societat globalitzada ha guanyat protagonisme, de manera que les ciutats han hagut de redefinir les seues funcions i les seues estratègies en la recerca d'un nou model de creixement sostenible socioeconòmicament i mediambientalment en un context altament competitiu.

L'anàlisi històrica de l'evolució demogràfica de la ciutat de València ens mostra que el major creixement poblacional es produeix a partir dels anys 20 i fins als 40 del segle passat, en un primer moment; i, posteriorment, des dels anys 60 fins a principis dels 80. Durant el segle XX, l'increment relatiu de la població (Annex 2) ha estat més important en els àmbits valencians, i especialment en el cas de la ciutat de València, que en el conjunt

de l'Estat espanyol. Per altra banda, el pes relatiu de la població de la ciutat de València respecte del total de la població valenciana (Annex 2) presenta un increment global, que fou molt important entre els anys 20 i 40, mentre que a partir d'aquell moment no ha deixat de baixar (amb l'excepció dels anys 60) fins a situar-se en el 16,8%. En el cas de l'evolució del pes relatiu de la població valenciana sobre el total de la població espanyola, s'observa una evolució inversa, ja que fins als anys 60 es produeix una lleugera reducció, mentre que a partir d'aquest moment s'incrementarà fins a situar-se en el 10,8% de la població estatal.

Mollà (2000) per tal de explicar l'evolució de la ciutat de València prendrà com a referència els diferents plans d'urbanització que des de finals del segle XIX han anat configurant la seua morfologia actual. Des d'aquesta perspectiva es distingeixen tres grans períodes, les característiques dels quals desenvoluparem a continuació:

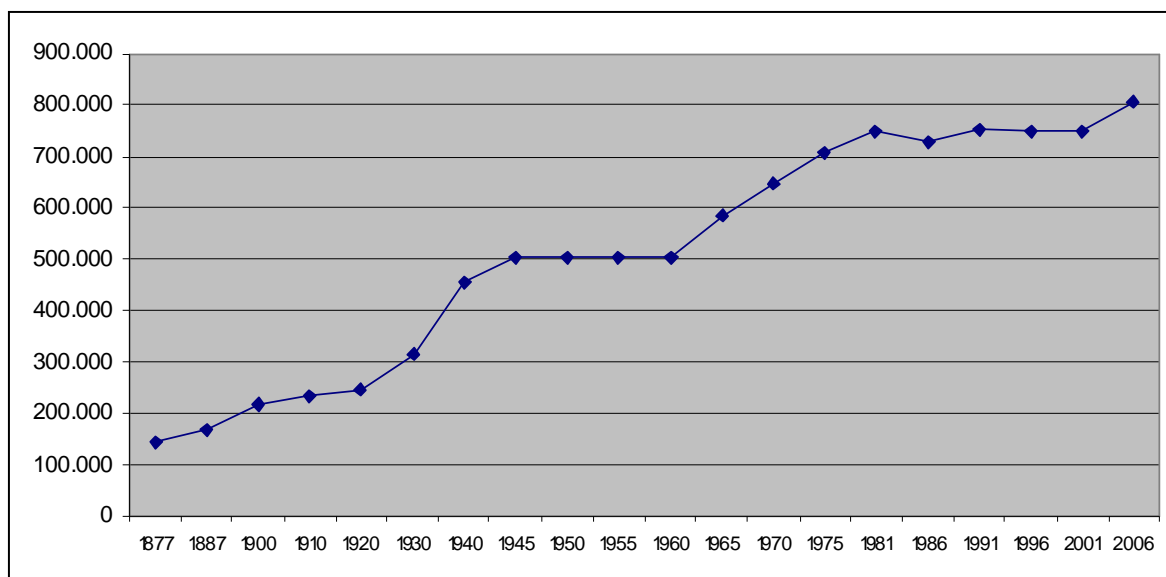
- a) Des de l'enderrocament de les muralles fins a la Guerra Civil (1890-1939)
- b) Des del final de la Guerra Civil fins a la mort de Franco (1940-1975)
- c) Des de l'arribada de la democràcia fins a l'actualitat (1976-...)

Taula 3. *Evolució de la població (en milions d'habitants) i dels pesos relatius entre àmbits territorials. Període 1900-2006.*

	1900	1910	1920	1930	1940	1950	1960	1970	1981	1991	2001	2006	Evolució
Espanya	18,62	19,99	21,39	23,68	26,01	28,12	30,58	33,96	37,74	39,43	41,12	44,71	140
País Valencià	1,59	1,70	1,75	1,90	2,18	2,31	2,48	3,07	3,65	3,92	4,33	4,81	203
València	0,21	0,23	0,25	0,32	0,45	0,51	0,51	0,65	0,74	0,75	0,75	0,81	286
% PV/Espanya	8,5	8,5	8,2	8,0	8,4	8,2	8,1	9,0	9,7	9,9	10,5	10,8	26
% València/PV	13,2	13,5	14,3	16,8	20,6	22,1	20,6	21,2	20,3	19,1	17,3	16,8	28

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Sèries històriques de població i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València.

Gràfic 3. *Evolució de la població a la ciutat de València. Període 1877-2006.*





## **1.1. La València Moderna**

A finals del segle XIX el casc antic de València encara estava definit per la muralla medieval i presentava una divisió en quatre districtes d'intramurs, que seria modificada en 1877 per una organització en 10 districtes, que ja ens mostrava una certa voluntat de racionalitzar a nivell de gestió el creixement urbà que començava a absorbir parts importants dels terrenys circumdants. L'incipient procés d'industrialització, les actuacions en el transport ferroviari i l'augment demogràfic afavoriran finalment l'enderrocament de les muralles en 1890. La població de la ciutat passa de 143.000 habitants a l'any 1877 a 213.000 en 1900, de manera que aquest creixement desbordava les possibilitats de l'antic perímetre de les muralles. Amb aquesta actuació s'inicia un període urbanístic que s'ha anomenat de la València moderna i que durarà fins a la guerra civil espanyola (1936-39). Aquest període vindrà definit per tres tipus de propostes urbanístiques centrades, en primer lloc, en la remodelació de l'espai d'intramurs; en segon lloc, en la creació d'un Eixample en la zona sud-est d'extramurs amb criteris de planificació controlada a partir del model del "Pla Cerdà" de Barcelona; i, per últim, en les decisions sobre l'ús de l'espai de la marge dreta del riu a partir de l'Exposició Regional de 1909.

García-Lliberós i altres (1983) en els seu estudi sobre el procés de definició dels nous districtes de la ciutat de València, destaquen que un aspecte clau en el creixement urbà de la ciutat en aquest període inicial (entre 1870 i 1900) serà el procés d'annexió de nuclis de població amb personalitat pròpia que han acabat completament integrats en la trama urbana (Russafa, Campanar, Orriols, Benimaclet, Patraix, La Font de Sant Lluís, Vilanova del Grau, Cabanyal, Canyameler...). En altres casos, però, aquests nuclis de població continuen encara mostrant una clara discontinuïtat física respecte de la ciutat central, la qual cosa ha permès integrar-los en els tres districtes de "Poblats" (del Nord, del Sud i de l'Oest) amb característiques i problemàtiques diferenciades.

Com hem comentat, a partir dels anys vint i fins al final de Guerra Civil es va viure un important creixement demogràfic a la ciutat, en gran part per l'afluència d'immigrants, que donarà lloc a una ampliació de la trama urbana a partir d'una juxtaposició d'anàrquiques ampliacions condicionades per una complexa xarxa de carreteres i ferrocarrils que no seguien la pauta projectada inicialment a partir del disseny perifèric de les Grans Vies i que prengueren la forma de ravals al llarg de les vies d'accés a la ciutat (carretera de Barcelona, Camí d'en Corts, eixides cap a Madrid i els Camins al Grau...), i que serien ocupats en la seua majoria per aquesta nova població immigrada. Per altra

banda, s'anava dibuixant un perfil de la ciutat basat en un model concèntric de creixement on s'aniran integrant els diferents nuclis rurals contigus. En aquests anys ens trobem, en general, amb una barreja de la lògica de planificació i la d'emergència per acollir a la nova població en zones suburbials perifèriques, la qual cosa ens mostrava amb claredat una València dual i segregada a principis dels anys 30.

El període republicà va suposar un desenvolupament de nous conceptes arquitectònics i urbanístics dins de les corrents racionalistes. Aquesta nova concepció implicava el predomini de l'urbanisme com a mitjà per promoure el progrés social a través d'actuacions en barriades obreres, segons un model dignificat de les conegudes com a "Cases Barates" o a partir de la introducció del concepte de ciutat-jardí en la zona de la Ciutat Universitària. Per altra banda, el període de la guerra civil es caracteritzaria per les polítiques d'ocupació d'immobles i de transferència de propietat dins d'un context revolucionari basat en el control obrer i la col·lectivització. A més, amb l'arribada del govern de la República i l'establiment de la capitalitat a la ciutat de València es produí una àmplia reassignació de funcions en molts immobles de la ciutat i un allau de funcionaris i refugiats vinguts des de la capital de l'Estat i d'altres zones més afectades directament pel conflicte.

## **1.2. La València Franquista i l'inici del procés de metropolització**

Amb el final de la guerra civil i durant els primers anys de la postguerra, Espanya experimenta un procés general de reagrarització, que actua en paral·lel a un altre de desurbanització. En el cas de la ciutat de València, però, s'havia experimentat un fort procés immigratori pel fet d'haver estat capital de la República i el final de la guerra suposà que moltes persones s'hi van quedar per la impossibilitat d'eixir a l'exili o retornar als seus llocs d'origen. De fet, el cens de 1940 dona unes xifres molt superiors a les mitjanes del segle, les quals servirien per justificar el Pla General d'Ordenació de València i del seu cinturó (1946) que contemplava per primera vegada la dimensió metropolitana de la ciutat. Es tractava d'un pla ambiciós i poc realista, típic del discurs del nou règim franquista que es basava en una previsió de creixement poblacional desorbitada que implicava duplicar la reserva de sòl urbà a partir d'un model de ciutat d'alta densitat sense dotacions, ni equipaments adequats per als seus barris. Entre altres mesures, incloïa una proposta d'estructuració metropolitana basada en un creixement descentralitzat en una

sèrie de municipis del cinturó a partir d'una estructura radiocèntrica amb eixos viaris ràpids de penetració radial. Aquest disseny contemplava la creació de dos eixos residencials (Burjassot-Godella al nord-oest i Torrent al sud-oest) i tres eixos industrials (en el nord cap al Puig, en l'oest cap a Manises-Quart de Poblet-Aldaia i en el sud cap Alfafar-Catarroja). A nivell intern proposava mesures com la supressió de les estacions d'Aragó i de Lliria i el desplaçament de l'estació del Nord cap a l'enllaç de les dues Grans Vies, actuació que encara es troba pendent de la seua aplicació definitiva amb el soterrament de l'estació i la creació del Parc Central.

Però els canvis socials que definiran l'aparició real de la València metropolitana es donaran durant la dècada dels seixanta, quan es desenvoluparà un ràpid procés d'industrialització, de creixement demogràfic i d'urbanització caòtica i especulativa. En aquest període el turisme també tindrà un paper clau en el creixement demogràfic i urbà sobretot en les zones costaneres, però el cas de la ciutat de València i d'altres ciutats de la façana litoral mediterrània seran una excepció, ja que la indústria i l'activitat portuària industrial han impedit, fins fa poc, la utilització de les seues platges com un atractiu turístic. La ciutat es confirmarà en aquest període com el principal nucli urbà del País Valencià a partir de la seua funció com a centre polític-administratiu i de concentració de les tasques relacionades amb la coordinació i distribució de productes i serveis. La ciutat va canviar més en les dècades dels anys 60 i 70 que en durant tot el període anterior, tot passant de ser una ciutat provinciana a convertir-se en la ciutat central d'una àrea metropolitana industrial i d'una regió econòmicament moderna.

Les actuacions urbanístiques en aquest període vindran determinades per aquests canvis espectaculars i per un altre esdeveniment clau, la riuada de 1957, que va propiciar la posada en marxa del "Pla Sud" de 1961 i el PGOU de 1966 on es replegaven les idees fonamentals del Pla dins de la línia "*desarrollista*" del règim. Es tracta d'un pla urbanístic amb grans contradiccions, ja que fomentarà el creixement de la ciutat però sense una veritable planificació, la qual cosa provocarà la "legalització" de l'especulació del sòl com a mecanisme habitual d'actuació. El resultat serà una multiplicació de la congestió de la ciutat, l'agudització dels desequilibris en la trama urbana i un creixement dels dèficits de serveis urbans bàsics. Es construirà abans d'urbanitzar sense criteris estètics ni de qualitat, ja que el procés especulatiu es basarà en aconseguir beneficis ràpids en un període de gran demanda d'habitatges per efecte de la pressió demogràfica.

En qualsevol cas, el Pla Sud i la seua adaptació en el PGOU de 1966 van suposar importants actuacions en obres hidràuliques (construcció del nou llit del riu) i en els

accessos per carreteres, ja que la xarxa viària es converteix en l'element ordenador fonamental a partir d'estructures viàries que en alguns casos no van arribar a realitzar-se tal com es van dissenyar o ho han fet molt recentment (creació de nous anells de circumval·lació, creació de vies ràpides en l'antic llit del Túria, millora dels accessos de la ciutat i solució del tema del pas de l'autopista del Mediterrani per la ciutat). Per altra banda, es requalifiquen moltes zones no urbanes, tot duplicant el sòl urbanitzable respecte al Pla del 46 en un procés que afecta dràsticament al sòl agrícola, s'augmenta la volumetria amb la consegüent densificació i, a més, no es contempla cap mesura de protecció del patrimoni històric o dels espais naturals. S'elimina el concepte de ciutat-jardí com a model de residència de baixa densitat i, pel contrari, s'introdueix la possibilitat discrecional d'augmentar la volumetria en "edificis singulars". En aquest període s'iniciarà la urbanització de la Devesa del Saler per tal de convertir aquest espai natural en un complex turístic i es plantejarà la conversió de l'antic llit del Túria en una autopista urbana amb grans avingudes amb gratacels, en un procés destructor dels bens públics que només es va aconseguir paralitzar per la intensa resposta ciutadana dels darrers anys del franquisme. El model urbanitzador en aquesta època es posà al servei dels interessos immobiliaris i propicià un creixement molt densificat, socialment segregat i congestionat, la qual cosa provocaria importants dèficits en equipaments de tot tipus i greus problemes de trànsit. Es tracta d'un model urbanístic que encara perdura en la perifèria de la ciutat, tot i els canvis introduïts amb l'arribada dels ajuntaments democràtics.

### **1.3. Els canvis dels Ajuntaments democràtics**

Durant els primers anys de la transició democràtica, amb un govern central de l'UCD de signe conservador i un ajuntament governat pels socialistes, la solució dels problemes dels plans d'actuació urbanística de la ciutat de València es bloqueja. Amb l'arribada del PSOE als governs de l'Estat i de la Generalitat a principis dels 80, encara continuaran les dificultats entre les administracions però es plantejarà l'elaboració d'un nou PGOU que s'acabarà aprovant en l'any 1988. Aquest pla, sorgit com el d'altres grans ciutats espanyoles en un context d'estabilització demogràfica, es caracteritzarà per fer unes propostes austeres, per "acabar" la ciutat, abans que expandir-la, a partir d'una sèrie de propostes que inclouen una planificació de solucions a nivell metropolità, creació de nous parcs i serveis en tots els barris, nous equipaments docents, administratius, culturals i

assistencials especialment en els barris perifèrics per tal d'afavorir la descentralització, protecció i rehabilitació del patrimoni històric, creació de nous bulevards, carrils-bici i recorreguts verds per fomentar mitjans de transport diferents al cotxe, planificació d'un nou sistema de transport públic urbà i metropolitana per solucionar els problemes de congestió de trànsit (metro i tramvia), noves carreteres comarcals i *by-pass* per evitar que el trànsit pesant passe per la ciutat, ordenació del litoral, sanejament de les platges i eliminació de barreres entre la ciutat i la costa, protecció efectiva de l'Horta, protecció i regeneració dels espais naturals (Devesa del Saler i l'Albufera), previsió de sòl per habitatges, indústries i serveis distribuïts de manera equilibrada i foment de la capitalitat de la ciutat a partir d'una millora de la qualitat de vida i dels entorns urbans. Algunes d'aquestes idees provenien de projectes anteriors, altres van ser iniciatives innovadores emmarcades en una reflexió sobre el futur de la ciutat basada en els tres principis bàsics de les reivindicacions democràtiques: la protecció dels espais naturals, el fre a la degradació del centre històric i la millora de les condicions de vida de la perifèria urbana. La seua aplicació efectiva, però, hauria estat irregular pel que fa a les actuacions en el centre històric, en la definició de la façana marítima o en la falta d'una perspectiva metropolitana.

Després de les eleccions municipals de 1991, l'ajuntament passà a mans de la coalició PP-UV i uns anys després, en 1995, també la Generalitat passaria a estar governada pels mateixos partits conservadors. La ideologia mercantilitzadora del nou equip de govern de l'Ajuntament no coincidia plenament amb alguns aspectes del Pla, la qual cosa explicaria la seua irregular aplicació i les nombroses modificacions que han provocat que en l'actualitat es plantege l'aprovació d'un nou PGOU que s'adapte a les modificacions parcials que s'han produït en els darrers anys i que han afectat al model de creixement que s'ha viscut a la ciutat, el qual recorda en molts aspectes al que hem descrit en analitzar el període predemocràtic i que ha generat nombroses tensions per la falta de participació ciutadana en la seua definició (increment de la pressió urbanística especulativa, requalificacions de sòl agrícola, prioritització d'estructures viàries amb la creació de grans avingudes amb gratacels, falta de planificació en equipaments públics, escàs control sobre les actuacions urbanístiques d'habitatges en sòl privat...). Aquests conflictes urbanístics s'han convertit, de fet, en el centre de moltes de les protestes ciutadanes més persistents (la utilització del solar de Jesuïtes, la prolongació de l'Avinguda de Blasco Ibáñez a través del barri del Cabanyal, l'ocupació de l'Horta de Campanar per a actuacions residencials o de la Punta per instal·lacions logístiques del Port, el III cinturó de ronda...). Malgrat aquests múltiples problemes, els anys dels governs municipals

democràtics han estat un període fructífer en obres públiques com el jardí del Túria, el passeig marítim, la creació d'una xarxa de metro i tramvia, la Ciutat de les Arts i les Ciències, el Palau de la Música, el Palau de Congressos, l'IVAM, la rehabilitació de Sant Miquel dels Reis, els nous campus universitaris, els plans de rehabilitació del centre històric, el parc de capçalera, la remodelació de la façana litoral, les obres en la dàrsena del port, etc.

Entre els aspectes que defineixen l'urbanisme actual i del futur de la ciutat de València caldria destacar els relacionats amb la definició del seu paper a l'àrea metropolitana. En aquest sentit Sorribes (2001) ens assenyalava els problemes existents amb les grans infraestructures econòmiques, de comunicació i de coneixement; és a dir, els relacionats amb el Port, l'Aeroport, la Fira de mostres, l'accessibilitat a la ciutat o les Universitats. La dimensió metropolitana planteja la necessitat de resoldre el model d'assentaments en l'espai metropolità basat en residències de baixa densitat, polígons industrials i grans centres comercials, ja que genera un increment del transport privat. Per altra banda, la dimensió estricta de la ciutat planteja problemes relacionats amb la conservació del centre històric, el paper de l'Horta dins d'un desenvolupament urbanístic sostenible o el paper estratègic de la ciutat en la nova societat del coneixement i de la globalització.

Per acabar, cal fer esment a l'aparició de noves iniciatives relacionades amb la necessitat de definir les línies estratègiques de creixement de les ciutats en el futur pròxim. En aquest sentit l'Ajuntament de València ha posat en marxa el *Centro de Estrategias y Desarrollo* on s'han desenvolupat algunes propostes, certament més retòriques que reals, (Pascual i Rocher, 2004) centrades en analitzar i reforçar el paper de la ciutat en el context del mediterrani, en la societat de l'economia del coneixement, com a ciutat educadora i amb un paper cultural central, com a àmbit d'enfortiment de les relacions de solidaritat entre les persones, dins d'un urbanisme integrador, divers, convivencial i sostenible i amb la referència d'una governabilitat urbana participativa. Des d'un enfocament més autocrític ens trobem que en el cas de la reflexió sobre el Pla estratègic de la ciutat de Barcelona (Ruiz, 2003) es va plantejar una anàlisi sobre els reptes i el paper de les ciutats en el segle XXI. En primer lloc es van identificar una sèrie de fenòmens que afecten als canvis socials (envelliment de la població, baixa natalitat, noves estructures familiars, precarietat laboral o polarització social), a la globalització (noves relacions econòmiques, deslocalitzacions de les empreses, competència a escala internacional entre les ciutats, multiculturalisme), a la immigració (necessitat de mecanismes d'acollida per evitar els riscos d'instabilitat social)

i a les noves relacions metropolitanes (necessitat de superar les barreres administratives entre municipis per donar resposta a la mobilitat dels seus habitants i a la utilització que fan d'espais i serveis). En segon lloc es va valorar que l'Estat del Benestar com element definatori de la societat europea presenta una regressió generalitzada, que afecta especialment en el cas espanyol a causa del seu retard històric i que obliga a les famílies a mantenir el seu paper protector i a redefinir aquelles polítiques que des dels diferents àmbits d'actuació pública puguen ajudar a evitar la polarització social i la segregació urbana.

#### 1.4. La situació urbanística actual de la ciutat de València

Segons les dades del PGOU vigent des de l'any 1988, el terme municipal té una superfície total de 13.465 ha., 9.018 de les quals no són urbanitzables ja que inclouen la Devesa del Saler, l'Albufera, zones d'arrossar i d'horta, els llits del riu o les infraestructures portuàries. De les 4.447 ha. restants, 3.632 són considerades sòl urbà, mentre que hi ha 815 ha. classificades com a sòl urbanitzable. Així doncs, un aspecte que cal destacar seria que la reserva de sòl no urbanitzable es va ampliar significativament a partir del PGOU del 1988.

Taula 4. *Evolució de la classificació del sòl a València. Període 1966-1988*

	Pla General 1966	Delimitació sòl urbà 1983	PGOU 1988
<b>Total Terme Municipal</b>	<b>13.465</b>	<b>13.465</b>	<b>13.465</b>
Urbà	6.200	4.016	3.632
Urbanitzable	830	2.000	815
No Urbanitzable	6.435	7.499	9.018

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Ara bé, en l'actualitat el PGOU de València es troba en procés de revisió, ja que des de l'aprovació del pla de 1988 s'han executat un conjunt de Plans Parcials i Plans d'Actuació Integral (PAI) que ocupen una extensió de 641 ha., la qual cosa ha produït una saturació dels espais urbans i ha deixat un escàs marge de sòl urbanitzable per a les expectatives de creixement generades durant els darrers anys per una política urbanística que ha afavorit un creixement especulatiu de la construcció de noves vivendes de nivell mitjà-alt sobretot a partir de l'any 1999. En concret, en el cas de la ciutat de València el preu mitjà per m<sup>2</sup> de les vivendes ha passat d'uns 330 euros a l'any 1989 a uns 2.050 euros

a l'any 2006, amb un creixement relatiu que supera àmpliament al que també s'observa en les altres grans ciutats espanyoles (Madrid, Barcelona o Sevilla).

El "boom" immobiliari a més de produir un evident excés d'oferta, ha tingut com a conseqüència el trànsit de la forma estelada de la ciutat a una forma arrodonida. La ciutat ha anat omplint els espais que havia deixat el creixement estelat i ho ha fet a colps de PAI dissenyats al dictat d'interessos immobiliaris que han densificat els espais urbans. A més, com que aquest important creixement de l'oferta no s'ha traduït en una disminució dels preus de venda, ha deixat fora del mercat local de nova construcció a molta gent (sobretot joves) amb necessitat de vivenda, però que tenia un menor poder adquisitiu o a alguns sectors de població amb una major capacitat de compra que ha optat pels nous models d'habitatges unifamiliars i que, en general, ha provocat importants desplaçaments residencials cap a altres municipis de l'àrea metropolitana. Per altra banda, les noves necessitats d'habitatges produïdes per l'arribada de població immigrant també haurien afavorit l'increment dels desplaçaments residencials intraurbans i interurbans. D'aquesta forma, la cadena de canvis residencials d'una part de la població autòctona haurien deixat disponibles aquells habitatges que presentaven, en general, majors dèficits d'habitabilitat.

Si analitzem la distribució de les actuacions urbanístiques desenvolupades en els Plans parcials i en els PAI des de l'aprovació del PGOU de l'any 1988 comprovem que es caracteritza pel predomini de la xarxa viària (36% del total) en les actuacions en sòl de domini públic i de l'ús residencial (16% del total) en les actuacions en sòl de domini privat, la qual cosa ens indica la pervivència d'un model de creixement urbanístic encara centrat en la mobilitat en vehicles privats i en el creixement de parc d'habitatges residencials de nova construcció.

Pel que fa al cas concret de les actuacions d'ús escolar, representen només un 7% del total i han estat qüestionades des dels grups municipals en l'oposició en l'Ajuntament de València per la seua insuficiència per atendre les necessitats d'escolarització dels nous barris. De fet, segons un informe del grup socialista municipal, en aquest darrers anys hi ha hagut fins a 25 requalificacions, que afecten a unes 10 ha. de sòl de domini públic que estaven destinades inicialment per a usos escolars, però que han acabat en la majoria de casos destinades a usos privats residencials. A més, a l'informe s'evidencia que aquest dèficit en la planificació de serveis públics escolars es podria fer extensiva a altres serveis públics com ara sanitaris, serveis socials, esportius, etc.

Per altra banda, la majoria de les noves actuacions urbanes en sòl privat destinades a usos residencials s'han concentrat en la zona d'expansió al voltant de l'eix de la pista



d'Ademús (Campanar, Benicalap i Poblat de l'Oest), així com en la zona de la Ciutat de les Arts i les Ciències (Quatre Carreres i Camins al Grau) i en la corona del sector nord (Rascanya i Benimaclet). En aquest mateix sentit la revisió del PGOU que es troba en marxa contempla la requalificació com a sòl urbanitzable d'una sèrie de zones perifèriques de la trama urbana en contacte directe amb l'horta que estaven considerades com a no urbanitzables (Benimàmet, Campanar, Benimaclet, La Punta, La Torre, Forn d'Alcedo, Castellar, Pinedo...).

Taula 5. *Distribució de l'ús del sòl públic i privat segons els Plans Parcial i els Plans d'Actuació Integral posteriors al PGOU de 1988*

	Hectàrees	% Total
<b>Total Plans Parcial i PAI</b>	<b>641,3</b>	<b>100,0</b>
<b>Sòl d'ús i domini públic</b>	<b>472,4</b>	<b>73,7</b>
Xarxa Viària	229,9	35,8
Serveis Públics	32,3	5,0
Espais Lliures	141,3	22,0
Escolar	42,5	6,6
Esportiu	26,4	4,1
<b>Sòl d'ús i domini privat</b>	<b>169,9</b>	<b>26,5</b>
Residencial	103,4	16,1
Industrial	34,4	5,4
Terciari	15,9	2,5
Diferents usos	11,9	1,9

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

La distribució dels habitatges segons el tipus d'ús (residencial o altres usos com ara comercials, oficines, industrials, serveis públics...) i segons la seua utilització (ocupats o desocupats) ens donen un perfil dels models urbanístics dels diferents àmbits territorials. Per una banda, es pot comprovar que la ciutat de València presenta un major percentatge de locals amb usos no residencials, que s'explicaria per la seua major activitat comercial i administrativa; i, per altra banda, s'observa que els àmbits valencians presenten un major nivell de desocupació tant dels habitatges residencials com dels locals, que estaria possiblement relacionat amb l'existència d'un major creixement especulatiu del parc d'habitatges. Pel que fa als districtes de la ciutat, es pot destacar que la zona més cèntrica (Ciutat Vella, Eixample i Extramurs) es caracteritza per una menor proporció d'habitatges residencials i, al mateix temps, per un major nivell de desocupació d'aquest tipus d'habitatges. Aquestes característiques es corresponen amb el model dels centres urbans que han tendit a convertir-se en zones d'activitat comercial i administrativa, en un procés que ha anat acompanyat d'una progressiu deteriorament dels habitatges residencials. Unes característiques similars es poden observar en el districte dels Poblat Marítims, on també s'estarien aplicant pràctiques especulatives en els darrers anys relacionades amb el projecte

de prolongació de l'Avinguda de Blasco Ibáñez a través del barri del Cabanyal. Pel que fa a la distribució relativa dels locals desocupats, s'observa un predomini en aquells districtes de menor renda o amb menor activitat econòmica en el sector serveis, com ara els Poblatos Marítims, Benicalap i els Poblatos del Nord, de l'Oest i del Sud. Els valors del coeficient de variació (Annex 2) ens mostrarien que la distribució dels habitatges residencials resulta més homogènia que la dels locals, ja que aquests es troben relacionats amb el tipus d'activitat econòmica predominant en cada districte. Ara bé, aquest indicador de la variació en la distribució de les característiques dels habitatges creix de manera més significativa en el cas dels habitatges residencials desocupats que en els locals desocupats, ja que, com hem vist, la zonificació funcional del centre de la ciutat i determinades pràctiques especulatives han afectat de manera preferent a la distribució i ocupació dels habitatges residencials.

Taula 6. *Distribució dels habitatges segons tipus d'ús i d'ocupació. Any 2001*

	Tipus d'ús		Habitatges desocupats	
	Residencial	Locals	Residencials	Locals
<b>Espanya</b>	<b>89,3</b>	<b>10,7</b>	<b>14,8</b>	<b>24,9</b>
<b>País Valencià</b>	<b>89,3</b>	<b>10,7</b>	<b>17,5</b>	<b>34,4</b>
<b>València</b>	<b>86,6</b>	<b>13,4</b>	<b>17,5</b>	<b>28,0</b>
1. Ciutat Vella	66,7	33,3	30,2	20,2
2. L'Eixample	81,8	18,2	23,1	16,3
3. Extramurs	83,5	16,5	23,1	16,6
4. Campanar	90,5	9,5	17,0	21,3
5. Saïdia	88,8	11,2	13,0	31,3
6. Pla del Real	87,2	12,8	18,0	7,9
7. Olivereta	90,8	9,2	15,4	32,4
8. Patraix	88,5	11,5	12,7	23,4
9. Jesús	88,4	11,6	15,4	36,1
10. Quatre Carreres	87,0	13,0	17,7	26,7
11. Poblatos Marítims	85,8	14,2	20,2	50,3
12. Camins al Grau	90,9	9,1	20,5	29,7
13. Algirós	89,7	10,3	11,3	19,3
14. Benimaclet	89,0	11,0	10,2	23,8
15. Rascanya	89,3	10,7	14,5	37,3
16. Benicalap	87,2	12,8	14,8	47,5
17. Poblatos Nord	90,8	9,2	16,5	54,5
18. Poblatos Oest	89,1	10,9	20,8	48,6
19. Poblatos Sud	90,9	9,1	15,6	56,9
<b>Coefficient de variació</b>	<b>6,4</b>	<b>43,1</b>	<b>27,7</b>	<b>45,2</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Cens d'Habitatges i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

En l'anàlisi de la distribució dels habitatges segons la seua antiguitat es poden fer evidents les diferents pautes de creixement urbanístic segons els àmbits territorials, ja que la ciutat de València destaca per l'alt percentatge d'habitatges construïts durant el període d'expansió demogràfica dels anys 60 i 70, mentre que en el conjunt de l'Estat i, especialment, en el conjunt del País Valencià el nombre d'habitatges construïts a partir de l'any 80 representen un percentatge més elevat.

Ninyoles (1996) en el seu estudi sociològic sobre València assenyalava que una de les característiques més acusades de la vida urbana és la mobilitat residencial, la qual cosa hauria tingut importants conseqüències sobre els canvis en la trama social, cultural i política en aquestes darreres dècades:

“Els habitatges de construcció més recent són ocupats preferentment per la classe mitjana-alta, especialment els que han estat construïts a partir de l’any 1990. A la vegada un sector significatiu d’aquesta classe tendeix a ocupar els habitatges construïts entre 1900 i 1940. Els anys d’inflexió (1960-80) marquen el model residencial dels estrats mitjans. La meitat de les famílies de classe mitjana viu en cases construïdes en aquest període, i un 20% en el període 1981-90. Per contra, la meitat de la població de classe baixa ocupa habitatges construïts entre 1940 i 1960 i de manera significativa en habitatges anteriors al 1940 (...) Hi ha, d’altra banda, una relació positiva entre l’edat dels individus i de l’habitatge. Però també podem comprovar que com més alt és el nivell d’estudis de la població més recent és la construcció del seu habitatge.”

Segons les dades que hem pogut consultar a nivell de districtes, s’observa com la zona centre (Ciutat Vella, Eixample i Extramurs) i els Poblats del Nord presenta un predomini d’habitatges “antics”, anteriors als anys 60, mentre que la majoria dels districtes de la resta de la ciutat coincideixen en el predomini general d’edificacions dels anys 60 i 70. Només el districte de Campanar destacaria per presentar un major percentatge d’habitatges construïts després dels anys 80, mentre que Patraix i Camins al Grau també presenten percentatges elevats de construccions “recents”. Aquesta distribució ens explicaria que el coeficient de variació presente valors més elevats en els edificis més “antics” i en els més “recents”, producte d’una ubicació més concentrada de l’activitat urbanística en determinats districtes en aquest períodes, mentre que el valor més baix de variació correspon al període dels anys 60 i 70, moment de màxima expansió urbanística que va afectar a la majoria de districtes de la ciutat.

Taula 7. Distribució estimada dels habitatges segons la seua antiguitat

	-1960	1961-80	1981-90	1991-2000	2001-2006
<b>Espanya</b>	<b>24,2</b>	<b>36,8</b>	<b>11,9</b>	<b>13,2</b>	<b>13,9</b>
<b>País Valencià</b>	<b>19,9</b>	<b>38,9</b>	<b>12,1</b>	<b>12,9</b>	<b>16,1</b>
<b>València</b>	<b>22,4</b>	<b>47,9</b>	<b>10,1</b>	<b>10,9</b>	<b>8,7</b>
1. Ciutat Vella	55,8	24,1	5,3	8,0	6,8
2. L'Eixample	71,3	17,7	5,7	2,9	2,4
3. Extramurs	55,2	28,0	8,4	6,1	2,3
4. Campanar	8,4	44,8	18,0	6,4	22,5
5. Saïdia	16,9	60,6	9,3	10,5	2,6
6. Pla del Real	16,1	55,3	18,6	5,7	4,2
7. Olivereta	23,6	56,6	7,5	9,0	3,4
8. Patraix	10,9	52,0	13,3	18,6	5,2
9. Jesús	11,0	56,7	15,3	9,6	7,5
10. Quatre Carreres	12,7	55,5	9,9	15,2	6,7
11. Poblat Marítims	30,0	46,3	8,9	8,5	6,2
12. Camins al Grau	11,4	50,5	5,0	17,7	15,4
13. Algirós	9,8	57,4	18,6	10,8	3,4
14. Benimaclet	9,8	52,2	18,0	17,3	2,7
15. Rascanya	7,1	62,2	6,5	11,1	13,2
16. Benicalap	8,1	55,9	7,0	16,7	12,2
17. Poblat Nord	40,0	30,3	3,7	5,2	20,7
18. Poblat Oest	15,7	51,8	8,6	13,8	10,1
19. Poblat Sud	18,0	57,0	10,0	10,3	4,6
<b>Coefficient de variació</b>	<b>83,7</b>	<b>27,3</b>	<b>48,1</b>	<b>43,7</b>	<b>76,7</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de la Direcció General del Cadastre i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Les taxes de desplaçaments residencials intraurbans (Annex 2) en els darrers anys confirmen la important mobilitat residencial de la població urbana des dels districtes amb habitatges més antics cap als districtes on s'han posat en marxa nous plans de construcció d'habitatges. A més caldrà tenir en compte que els districtes amb major valor cadastral mitjà dels seus edificis són els que han generat més fugides en la seua població cap a altres districtes i els que, a més, han tingut menor nombre de noves construccions residencials en els darrers anys.

En els deu anys que van des de 1996 fins al 2006, al voltant d'un 30% dels habitants de la ciutat ha canviat de residència dins del propis límits municipals. Els districtes que han perdut més població han estat els de la zona centre, el Pla del Real, Algirós i Benimaclet, precisament els que presenten uns valors cadastrals més elevats en els seus habitatges i on menys habitatges s'han construït en els darrers anys, mentre que els districtes de Camins al Grau, Benicalap, Poblat del Nord, Poblat de l'Oest i Poblat del Sud serien els que han rebut més població provinent d'altres districtes de la ciutat. En aquests districtes, efectivament, és on s'han construït recentment un important nombre de nous habitatges i presenten en general uns valors cadastrals clarament inferiors als del conjunt de la ciutat. En el cas de districtes com Saïdia, l'Olivereta o Poblat Marítims es combinen una taxa negativa pel que fa als desplaçaments intraurbans, un baix valor cadastral mitjà dels seus habitatges i un nivell relativament baix de noves construccions

residencials, mentre que en el cas d'altres districtes com Campanar, Patraix o Quatre Carreres ens trobem amb un perfil invers, amb una taxa positiva de desplaçaments intraurbans, valors cadastrals mitjans relativament elevats i un important nombre de noves construccions residencials. Aquests conjunt de factors posarien de manifest un efecte fugida de determinades zones de la ciutat, bé siga pels elevats costos dels habitatges o per processos de degradació urbana; fenomen que produeix desplaçaments residencials cap altres districtes amb un important creixement urbanístic o, com veurem més endavant, cap a altres municipis de la rodalia de València.

Taula 8. *Estimació de la taxa de desplaçaments residencials intraurbans. Període 1996-2006*

	1996	2001	2006	Acumulat 1996-2006
<b>València</b>	<b>2,2</b>	<b>4,1</b>	<b>5,5</b>	<b>31,5</b>
1. Ciutat Vella	-0,5	-0,8	-0,5	-6,5
2. L'Eixample	-1,4	-0,6	-0,6	-10,0
3. Extramurs	-0,7	-0,2	-0,3	-4,5
4. Campanar	0,8	0,1	-0,4	4,5
5. Saïdia	-0,7	0,2	-0,1	-2,5
6. Pla del Real	-0,4	-0,5	-0,4	-4,5
7. Olivereta	0,1	-0,1	-0,2	0,0
8. Patraix	0,0	0,3	0,5	1,5
9. Jesús	0,4	-0,3	0,1	0,5
10. Quatre Carreres	0,0	0,2	0,1	1,0
11. Poblat Marítims	-0,1	-0,2	0,0	-1,5
12. Camins al Grau	0,4	1,5	0,2	9,5
13. Algirós	-0,8	-0,8	-0,5	-8,0
14. Benimaclet	-0,8	-0,5	0,4	-6,5
15. Rascanya	0,8	-0,2	-0,2	3,0
16. Benicalap	1,1	0,2	1,1	6,5
17. Poblat Nord	2,1	0,9	0,6	15,0
18. Poblat Oest	1,2	0,1	0,0	6,5
19. Poblat Sud	1,0	0,7	0,8	8,5

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

A banda dels problemes d'accés a la vivenda, ens trobem amb altres factors que poden estar relacionats amb l'entorn on s'ubica l'habitatge com ara l'existència de zones urbanes degradades o de zones rurals aïllades. L'exclusió social relacionada amb l'habitatge o amb el seu entorn s'origina pel caràcter segregador del mercat del sòl i de l'habitatge, pel seus efectes especulatiu i per l'escàs control de les administracions públiques. Aquest conjunt de factors ha generat una crisi d'accessibilitat al mercat immobiliari que afecta sobretot a la població jove o amb menys recursos econòmics. Al problema de l'accessibilitat cal afegir els derivats de les condicions d'habitabilitat dels habitatges o de disponibilitat de determinats serveis bàsics. Per altra banda, els aspectes relacionats amb els problemes de l'entorn més immediat dels habitatges incideixen en el processos de segregació social. Qüestions com la conflictivitat social derivada de les

conductes incíviques, la contaminació, la delinqüència, la prostitució, el tràfic de drogues, la neteja dels carrers... han estat sovint causa i efecte de la degradació dels barris de les nostres ciutats o pobles. Les dades dels cens de 2001 ens permeten concloure que els factors d'exclusió social associats a les condicions de les vivendes i del seu entorn presenten una situació més problemàtica en els entorns urbans com és el cas de la ciutat de València. Per altra banda, el País Valencià presentaria en aquests aspectes uns valors pitjors que els del conjunt de l'Estat. A nivell de districtes la major concentració d'aquest tipus de problemàtica es donaria a Ciutat Vella, Eixample, Campanar, l'Olivereta i Camins al Grau, mentre que les zones semiurbanes dels Pobles del Nord, del Sud i de l'Oest presentarien els valors més positius en els seus indicadors. Finalment, es pot destacar que el coeficient de variació referit a la distribució d'habitatges en estat ruïnós presenta un valor més elevat, ja que estaria fonamentalment relacionat amb el percentatge d'habitatges residencials desocupats en cada districte.

Taula 9. *Factors residencials d'exclusió social. Any 2001*

	Sense habitatge principal propi pagat	Habitatge Ruïnós	Sorolls produïts per veïns o del carrer	Delinqüència o vandalisme
<b>Espanya</b>	<b>40,7</b>	<b>0,9</b>	<b>30,5</b>	<b>22,4</b>
<b>País Valencià</b>	<b>37,6</b>	<b>1,3</b>	<b>37,2</b>	<b>26,0</b>
<b>València</b>	<b>42,2</b>	<b>2,0</b>	<b>49,7</b>	<b>61,5</b>
1. Ciutat Vella	50,2	4,5	53,6	59,1
2. l'Eixample	44,0	0,9	55,2	65,9
3. Extramurs	42,4	2,6	51,6	64,2
4. Campanar	37,4	2,1	56,1	68,9
5. la Saïdia	39,1	1,1	46,4	62,8
6. el Pla del Real	40,9	1,4	59,0	51,3
7. l'Olivereta	37,3	3,7	47,9	66,4
8. Patraix	46,1	1,4	47,7	68,2
9. Jesús	42,4	2,3	51,9	58,6
10. Quatre Carreres	46,1	1,0	48,2	61,4
11. Pobles Marítims	40,6	1,8	46,2	65,1
12. Camins al Grau	47,0	3,6	48,3	63,8
13. Algirós	39,2	3,2	55,4	48,4
14. Benimaclet	47,0	0,3	45,9	52,7
15. Rascanya	37,1	2,1	52,3	60,5
16. Benicalap	41,9	1,3	49,2	58,8
17. Pobles del Nord	36,5	0,1	39,9	83,4
18. Pobles de l'Oest	38,4	1,2	42,2	48,7
19. Pobles del Sud	34,2	0,5	32,3	57,4
<b>Coefficient variació</b>	<b>10,5</b>	<b>66,1</b>	<b>12,9</b>	<b>13,3</b>

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Cens d'habitatges de 2001

## **2. Història de la institució escolar a la ciutat de València**

La comprensió de la configuració actual del sistema educatiu i de les seues desigualtats passa per fer un repàs a la història de la institució escolar, tot entenent, tal com planteja Cuesta (2005) des d'una perspectiva crítica, que els diferents moments analitzats seran "el resultat d'un procés cada vegada més subtil en les formes de jerarquitzaçió i divisió social de classe i gènere que s'allotgen en el saber escolar". En aquest sentit Varela (1991) ens recordava que el procés d'extensió de l'obligatorietat escolar va afavorir l'actual creença que l'educació formal institucionalitzada en el sistema escolar esgota tot el camp de l'educació, de manera que es va estendre de manera correlativa la consideració d'incultes als membres de les classes populars que havien estat educats segons pautes no escolars. Així aquest autor, considerarà que la institució escolar no ha acomplert, ni aconpleix de manera predominant la funció de transmissió cultural, sinó que fonamentalment serveix per assignar als individus un determinat estatus i per dotar d'identitat social a determinats grups, especialment en períodes de canvi accelerat. Les formes històriques de la institució escolar són el producte d'un procés dialèctic de confrontació de diferents grups socials amb conflictes d'interessos. La qüestió que cal analitzar, doncs, és a quins interessos responen, a quin tipus de cultura privilegien i a quins grups socials beneficien els actuals canvis dels sistemes educatius. Segons Varela, les reformes marcades per principis psicopedagògics que obvien les arrels socioeconòmiques de les diferències entre els alumnes, acaben afavorint les noves classes mitjanes formades per aquells grups amb major capital cultural que es plantegen la seua promoció social a través d'una sèrie de noves professions associades als nous valors culturals emergents.

Ara bé, no podem deixar de considerar, com indica Marchesi (2000b), que existeixen una sèrie d'interaccions dinàmiques entre el sistema educatiu, el context social i els resultats educatius que permeten contemplar un marge d'intervenció per als actors socials en els processos de canvi:

"Les relacions entre l'educació i els canvis socioeconòmics no són un simple procés d'adaptació del sistema educatiu a les necessitats econòmiques i socials d'un període històric determinat (...) L'educació ha de contribuir, també, a la igualtat d'oportunitats de tots els alumnes, tractant de compensar les desigualtats d'origen

social. En el desenvolupament d'aquests objectius l'educació influeix en l'orientació dels canvis socials i econòmics.”

Segons ens recorda Bonal (2002) un altre element històric que cal tenir en compte en la configuració del sistema educatiu espanyol ha estat el paper subsidiari de l'Estat, ja que segons aquest autor:

“Amb comptades excepcions, els poders públics delegaren la tasca educativa en altres institucions, principalment en l'església catòlica, i destinaren escassos esforços pressupostaris i reguladors a administrar el sistema d'ensenyament. Aquesta indiferència de l'Estat en el terreny educatiu fou, històricament, una de les causes principals de les persistents desigualtats educatives i socials a Espanya i de la consolidació d'un sistema dual, amb un ensenyament privat de qualitat variable que escolaritzava les famílies acomodades i amb una escola pública d'ínfima qualitat i quantitat. Per altra banda, la poca presència del sector públic en la provisió d'educació facilità també l'emergència de nombroses iniciatives de tipus social i mercantil. (...) D'aquestes circumstàncies històriques, de la pluralitat de models educatius impulsats per sectors socials diversos, de les diferents tradicions històriques en els distints territoris de l'Estat, etc., se'n deriva en una bona part l'actual complexitat i diversitat del sistema d'ensenyament.”

Fernández Enguita (1997) en analitzar els desiguals resultats de les polítiques destinades a reduir les desigualtats de classe, de gènere o d'ètnia ens recordava que aquests col·lectius haurien seguit processos històrics similars d'incorporació als sistemes educatius: En un primer moment foren simplement *exclusos* d'unes escoles concebudes per a la xicoteta i mitjana burgesia, els barons i l'ètnia dominant. En un segon moment aquests grups foren escolaritzats de manera *segregada* a partir d'un model elitista. Finalment, en un tercer moment s'ha produït una *incorporació* al que considerem escoles ordinàries en un procés de reformes que afecten respectivament a la comprensivitat, la coeducació i la integració de les minories ètniques. Aquesta incorporació, però, els ha situat en un entorn escolar prefigurat amb anterioritat amb uns resultats clarament diferenciats. La incorporació de les dones a través de la coeducació hauria resultat un èxit, però els resultats de la incorporació dels grups socials populars a través de les reformes comprensives han



estat mediocres, mentre que la integració dels grups ètnics minoritaris ha obtingut resultats més variables a causa de la pròpia variabilitat dels grups afectats.

Finalment, Lerena (1986a) en la seua anàlisi sobre les formes del sistema d'ensenyament espanyol va plantejar l'existència de tres grans períodes "típico-ideals" relacionats amb el procés d'aparició, expansió i consolidació del mode de producció capitalista i amb el manteniment de l'ordre social mitjançant la legitimació de les diferències socials. Aquests períodes històrics serien:

- a) *Escolàstic*, que s'inicia des del segle XIII amb les primeres formalitzacions dels elements estructurals del sistema educatiu i que durarà fins al segle XVIII.
- b) *Liberal*, que s'inicia formalment en el cas espanyol amb la Llei Moyano de 1857 i conclou amb la LGE de 1970.
- c) *Tecnocràtic*, que s'inicia amb la Llei Villar Palasí de 1970 (LGE) i dura fins a l'actualitat.

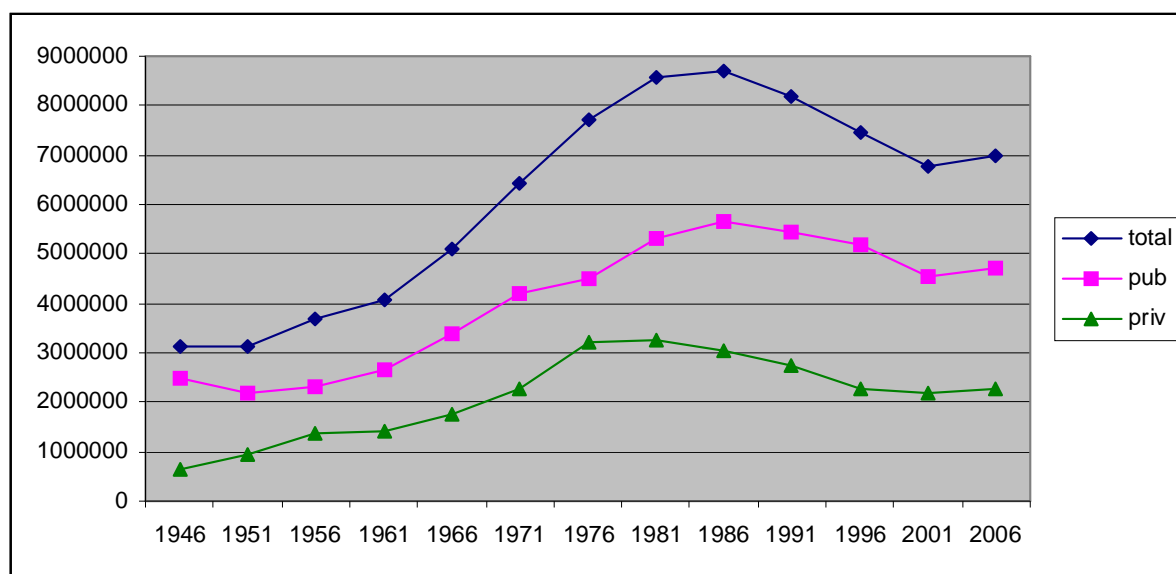
Les dades històriques disponibles a partir dels anuaris estadístics de l'INE ens permeten obtindre una visió de l'evolució pel que fa a l'escolarització en els diferents nivells educatius no universitaris i a la seua distribució entre els sectors públic i privat. Les sèries històriques consultades abasten en el cas del conjunt de l'Estat des l'any 1946, en el cas del conjunt del País Valencià des de l'any 1970, però en el cas de la ciutat de València només comptem amb dades detallades d'escolarització des de l'any 1981. En qualsevol cas, l'homogeneïtat general dels models d'evolució en els anys en què podem establir comparacions ens permeten establir l'existència d'una correspondència bàsica en la resta del període històric per al conjunt dels àmbits territorials, que analitzarem de manera més detallada a continuació. En termes generals, doncs, es pot destacar que la població total escolaritzada s'incrementa espectacularment entre els anys 60 i 80, mentre que la posterior reducció de la taxa de natalitat va produir un fort descens que només en els darrers anys s'ha vist invertit. Pel que fa a la proporció d'alumnes escolaritzats en centres públics, l'evolució és més complexa, ja que inclou tres períodes de descens, en els primers anys de la dictadura franquista (anys 40), en el període d'aplicació de la LGE de 1970 i en els darrers anys, des de 1996 aproximadament, tot coincidint amb l'aplicació pels diferents governs de signe conservador de polítiques educatives de tall neoliberal. Aquests tres períodes de descens del percentatge d'escolarització en centres públics alternen amb dos períodes de creixement més perllongats que se situarien en els anys 50 i 60 i, posteriorment en els anys 80 i 90, tot coincidint amb èpoques d'expansió de la demanda d'escolarització associades amb períodes d'importants canvis socioeconòmics generalitzats.

Taula 10. *Evolució estimada de la població escolaritzada no universitària (en milers) segons la titularitat del centre i del percentatge d'escolarització en centres públics. Període 1946-2006*

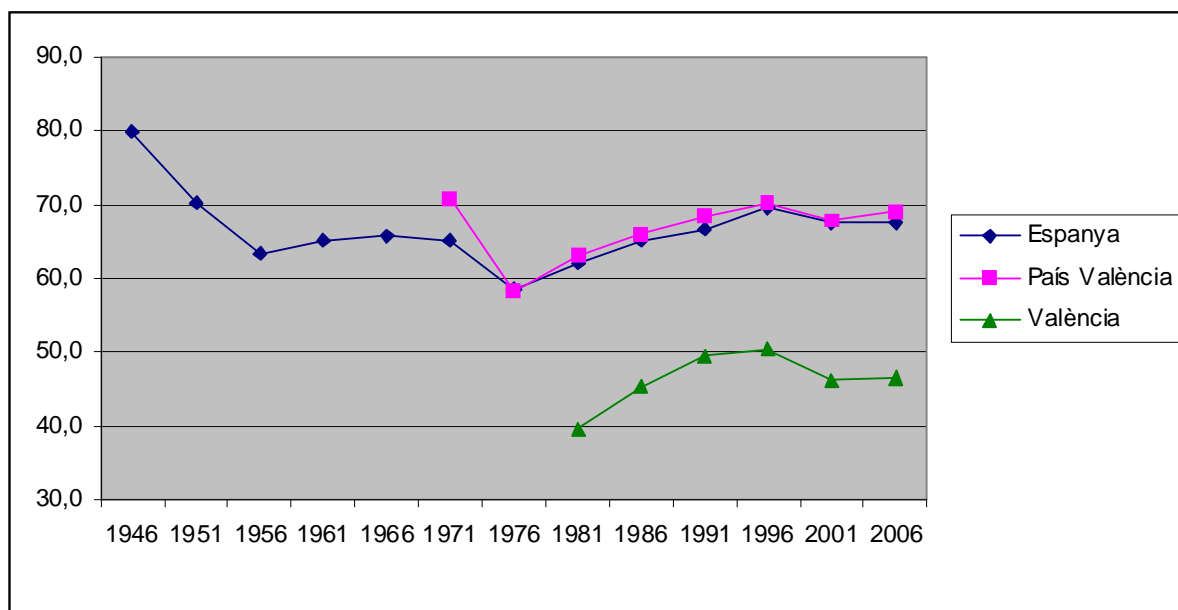
		1946	1956	1966	1976	1986	1996	2006
<b>Espanya</b>	Total	3.121,1	3.681,0	5.120,3	7.704,0	8.693,6	7.449,3	7.006,5
	Pública	2.477,0	2.317,0	3.367,2	4.504,3	5.648,6	5.181,4	4.732,1
	Privada	644,1	1.364,0	1.753,1	3.199,7	3.045,0	2.267,9	2.274,3
	<b>% púb</b>	<b>79,4</b>	<b>62,9</b>	<b>65,8</b>	<b>58,5</b>	<b>65,0</b>	<b>69,6</b>	<b>67,5</b>
<b>País Valencià</b>	Total	-	-	-	703,8	837,2	722,1	723,7
	Pública	-	-	-	408,9	553,6	506,9	499,0
	Privada	-	-	-	294,8	283,7	215,2	224,7
	<b>% púb</b>	-	-	-	<b>58,1</b>	<b>66,1</b>	<b>70,2</b>	<b>68,9</b>
<b>València</b>	Total	-	-	-	-	145,9	127,9	113,2
	Pública	-	-	-	-	66,9	64,3	52,6
	Privada	-	-	-	-	79,1	63,6	60,6
	<b>% púb</b>	-	-	-	-	<b>45,8</b>	<b>50,3</b>	<b>46,4</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Anuaris estadístics, del MEC: estadística de l'ensenyament no universitari i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 4. *Evolució de la població escolaritzada no universitària a Espanya segons la titularitat del centre. Període 1946-2006*



Gràfic 5. Evolució estimada del percentatge d'escolarització no universitària en centres públics. Període 1946-2006



## 2.1. El model escolàstic

El model *escolàstic* o *de l'antic règim* apareix relacionat amb la creació de la universitat medieval en les ciutats on naix una incipient burgesia. Un aspecte clau en aquest període serà, per tant, el trànsit des del total control eclesiàstic cap a l'incipient control seglar de la institució escolar. Aquest conflicte es reproduirà al llarg de la història de la institució escolar i es convertirà en un dels principals camps de batalla, ja que estarà relacionat amb el lent procés ascendent de la burgesia liberal en el context espanyol. Per altra part, durant aquest extens període es crearà una xarxa de centres de primers estudis (parròquies, escoles...) i de centres d'estudis superiors (acadèmies, instituts, estudis, universitats...) controlades per ordres religioses, parròquies, municipis, gremis o altres entitats civils que aniran configurant una segmentació estamental en l'estructura escolar.

En el nostre context més pròxim, ja en els Furs del Regne de València (1261) s'indica el dret a la llibertat d'ensenyament per a qualsevol clergue o seglar. En aquella primera època, l'església, però, aconseguí mantenir el seu monopoli en l'ensenyament, tot promovent la creació d'escoles catedralícies o parroquials per a formació de clergues, encara que entre el seu alumnat s'incloïen també seglars de totes les edats. Caldrà esperar a l'any 1412 perquè el consell municipal de la ciutat de València i el cabildo catedralici

arriben a un acord per posar en marxa un Estudi General, ubicat en el mateix lloc on després estaria la Universitat de València, que es fundà finalment en 1500 per autorització del Papa Alexandre VI.

En el període posterior, durant la contrareforma, l'església i les seues ordres religioses expandiren la seua presència amb la creació de nous centres d'ensenyament (Col·legi Major Sant Pau de Jesuïtes a València). Cal recordar que durant la major part d'aquest període l'educació arribava només a grups socials molt reduïts, vinculats quasi de manera exclusiva al clergat o a la burgesia professional (advocats, metges, notaris...). La resta de la població, especialment les dones, es mantenia en una situació d'analfabetisme i només els joves aprenents dels tallers artesanals s'integraven en el sistema d'aprenentatge gremial.

Finalment, durant el segle XVIII, la influència il·lustrada i centralista de la nova dinastia borbònica, potencià la instrucció pública, però la primera ensenyança es deixà a càrrec de mestres seglars que depenien dels escassos recursos dels municipis. En canvi, la segona ensenyança, seguiria bàsicament en mans de les ordres religioses a través dels Col·legis Majors. En aquest context de major valoració de la instrucció general de la població, en l'any 1738 es fundà el *Col·legi d'Escolapis* del carrer Carnissers a València, que continua encara en l'actualitat en la mateixa ubicació.

## **2.2. El model liberal-elitista**

Puelles (2001) ens assenyala que la revolució francesa va permetre el sorgiment de la vessant pública de l'educació, ja que “fins a eixe moment l'educació havia estat, durant el llarg període que comprèn l'edat mitjana i moderna, predominantment privada i monopolitzada *de facto* per les congregacions religioses”. En un primer moment, però, la revolució liberal limità la gratuïtat a l'ensenyança bàsica, de manera que s'estableix un sistema educatiu basat principalment en dos grans trams d'ensenyament: “Instrucció elemental per a les classes populars, i per tant gratuïta; instrucció mitjana i superior per a les elits de la societat, onerosa en conseqüència. És la concepció que triomfa en el segle XIX i part del XX”.

Així, doncs, els sistemes educatius nacionals públics com a manifestació de l'ideal d'igualtat aplicat a l'àmbit educatiu naixeran a Europa al segle XIX a partir de la Revolució Francesa, però en el cas espanyol caldrà esperar a la seua consolidació definitiva

a partir de la Llei Moyano de 1857 segons el model liberal imperant a l'època. Segons el model plantejat per Lerena (1986a), aquest segon període, o model *liberal*, suposarà la consagració de la distinció de tres nivells educatius que perduraran fins a l'aprovació de Llei General d'Educació (1970). El seu objectiu bàsic era mantenir la població escolar (i la població en general) en dos compartiments estancs. Per una banda, la població que cursa només estudis primaris i, per l'altra, la població que segueix estudis mitjans i superiors.

“L'ensenyament primari apareix formalment com el primer tram d'un sistema de tres esglaons. Tanmateix, l'ensenyament secundari (mitjà o superior), no és una prolongació de l'ensenyament primari, sinó una alternativa: per “estudiar” és necessari abandonar molt prematurament l'ensenyament primari, el qual, més enllà de l'alfabetització, no és més que una via morta, una sala d'espera per a ingressar en la població activa.”

Aquest període és caracteritzarà, doncs, per la forta dualitat entre l'escola primària i la resta del sistema educatiu, tot creant un model elitista que segrega la població segons les seues possibilitats socioeconòmiques d'accedir al segon nivell d'ensenyament. L'ensenyament primari es mantindrà en aquest període com un nivell desprestigiat, amb forts dèficits d'escolarització, pèssima qualitat dels espais escolars, deficient formació dels mestres i desconsideració social i laboral del seu treball.

Per altra banda, la creació del modern estat liberal durant el segle XIX adoptarà com una prioritat la creació de sistemes educatius nacionals públics, la qual cosa, en el cas espanyol, suposarà una estructura fortament centralitzada i aprofundirà en el tradicional enfrontament amb l'església en la lluita per una situació de privilegi en l'adoctrinament de la població. Gil i Zárate en 1851 afirmava que “la qüestió de l'educació és una qüestió de poder: el que ensenya domina”. La persistència d'aquestes tensions entre l'Estat i l'Església han perdurat fins a l'actualitat i ens expliquen fets com la política de supressions de centres religiosos aplicada durant la II República, la recuperació de la condició de privilegi de l'església durant el franquisme o la voluntat d'aconseguir un pacte d'equilibri entre els interessos contraposats a partir de la transició democràtica, encara que no han deixat mai d'estar en el fons de molts dels actuals debats relacionats amb l'educació (distribució de recursos públics entre centres públics i concertats, llibertat d'elecció de centre, alternatives a la formació religiosa a les aules...).

Cuesta (2005), per altra banda, assenyala que aquest llarg període es pot contemplar com un camí, no lineal, cap a l'educació de masses, en el qual es poden distingir l'existència de dos processos de transició:

“Un llarg, difús i tranquil, i un altre curt, ràpid i concloent. Aquest darrer, que ocorre des de finals dels anys 50 i sobretot en la dècada dels 60 és al que pròpiament denominaré període de transició.(...) El període de trànsit lent transcorre entre la crisi de finals del segle XIX i la II República, període de temps en el qual els historiadors de l'educació convenen a situar l'aparició d'una potent tradició renovadora en la pedagogia hispana, interrompuda per la guerra civil i recuperada en els anys 50.”

Per altra banda, aquest mateix autor assenyala que aquest procés de transició cap al model tecnocràtic de l'escola de masses presenta temps i estils diferents segons els països, encara que, en general, en la majoria de països occidentals es consolidarà després de la segona Guerra Mundial com a manifestació legitimadora de l'Estat de Benestar:

“Amb l'expansió econòmica de postguerra i el pacte social keynesià, s'eixampla el sistema educatiu com una conseqüència del triomf del *Welfare State* (...) Aquest fenomen, a causa, entre altres factors, de l'anomalia que va suposar el franquisme es realitzà a Espanya de manera incompleta i amb dues dècades de retard.”

Caldrà, doncs, esperar als anys 60 perquè a Espanya s'iniciï el trencament amb els supòsits del model dualitzat d'educació liberal-elitista i, encara al període entre 1970 (LGE) i 1990 (LOGSE) per veure implantades les versions espanyoles de l'educació de masses, l'escola *comprensiva* i l'Estat de benestar.

En el context valencià, a mitjans del segle XIX, arran del Pla Pidal de 1845 d'infraestructures escolars es crearen en les capitals de província els *Institutos Generales i Técnicos* (el *Jorge Juan* d'Alacant en 1845, el *Francisco Ribalta* de Castelló en 1847 i el *Lluís Vives* de València en 1845, ubicat en l'antic Col·legi Sant Pau dels jesuïtes), mentre que l'ensenyament primari seguia assignat, o bé a les *Escuelas Graduadas* que depenien dels Municipis, amb les tradicionals deficiències pel que fa a les instal·lacions i als recursos econòmics; o bé als centres privats de les diferents ordres religioses. A la ciutat de València només perdura com a exemple d'Escola Graduada Pública d'aquella època el

*Col·legi Cervantes* de l'any 1908. En canvi, entre els centres privats trobem encara nombrosos exemples que inclouen algunes escoles laiques de tradició liberal (*Gran Asociación*, 1853; *Escuela de Artesanos*, 1868); però sobretot podem trobar centres representatius de les diferents ordres religioses implantades a la ciutat, especialment en el període de la Restauració (*N<sup>a</sup> S<sup>a</sup> Loreto*, 1850; *Sagrado Corazón-Carmelitas*, 1881, *Esclavas de María*, 1884; *Santísima Trinidad*, 1885; *Santa Ana*, 1893; *San Antonio Abad-Salesianos*, 1898). Les *Escuelas Profesionales San José-Jesuitas* (1908) corresponen a un període posterior i a un model de formació dirigit inicialment a les classes populars, mentre que el *Colegio Ave María de Benimàmet* (1910) es creà com una resposta als models renovadors laïcistes que comencen a aparèixer a principis del segle XX.

Una de les mesures que s'adoptaren durant la II República (1931-39) fou la supressió per motius ideològics de les escoles de l'Església i la incautació dels seus béns immobles. Els esforços durant aquest període se centraren en ambiciosos plans d'extensió de l'ensenyament públic i comptaren amb el decidit recolzament de les autoritats municipals. Entre els centres creats en aquella època i que tenen una pervivència actual trobem l'IES *San Vicente Ferrer* (que inicià la seua activitat en 1933 i que a partir de l'any 1941 passaria a convertir-se en l'"*Instituto Femenino*" de la ciutat) o alguns Col·legis Públics inaugurats dins del Pla de Construcció d'Edificis Escolars que la guerra va interrompre (*Jaime Balmes*, 1931; *Lluís Vives*, 1933; *Santa Teresa*, 1933; *Doctor Oloriz*, 1938; *San Juan de Ribera*, 1938). Segons un informe de la inspecció recollit en un treball sobre la ciutat de València durant la II República (Aragó i altres 2007), en l'any 1938, hi havia més de 40 grups escolars graduats i molts altres centres públics de menors dimensions. A més, aquells foren uns anys en què es posaren en pràctica a València nombroses experiències educatives innovadores (escola laica, coeducació, ensenyament bilingüe, formació d'adults...) en diferents centres que, sovint, havien estat confiscats a les ordres religioses implantades a la ciutat.

El primer període de la dictadura franquista (durant els anys 40 i part dels anys 50) és caracteritzarà pel pas de l'autarquia i aïllament internacional cap a una major liberalització econòmica i reconeixement internacional del règim franquista. Els primers anys estigueren marcats per la forta repressió dels projectes educatius desenvolupats durant la República i dels docents que hi participaren. Una bona part del professorat, s'exilià, fou empresonat o expulsat de la docència, i els que hi seguiren s'hagueren d'adaptar a les estrictes directius ideològiques (religioses i patriòtiques) de les autoritats educatives franquistes. Dins d'aquest nou context polític del nacionalcatolicisme, l'església recupera,

amb el connivència de les autoritats educatives de la dictadura franquista, el seu protagonisme en l'ensenyament, a partir d'un model d'escola privada i classista, la qual cosa explica la proliferació de nous centres religiosos que en aquesta època van comptar amb tota classe de facilitats econòmiques i urbanístiques per a la seua implantació.

Les successives lleis educatives del franquisme (*Ley de Reforma de la Enseñanza Media*, 1938; *Ley de Reforma de la Enseñanza Primaria*, 1945; i *Ley de Formación Profesional Industrial*, 1945; *Ley sobre la Ordenación de la Enseñanza Media*, 1953, *Ley de Enseñanzas Técnicas*, 1957) estaran marcades per excessos ideològics o tecnocràtics dins d'un progressiu intent per adaptar la legislació a les noves necessitats educatives. Des del punt de vista de l'ordenament dels centres escolars, contemplaran l'existència de diversos tipus d'escola: les Públiques Nacionals, les de l'Església, les de Patronat i les Privades. En aquest període les noves construccions a la ciutat de València d'*Escuelas Nacionales* (públiques) foren limitades (*San Fernando*, 1942; *Teodoro Llorente*, 1947; *San José de Calasanz*, 1954; *Ausiàs March*, 1956 i *Marqués del Túria*, 1958 o *Lluís de Santangel*, 1958). Per altra banda, en 1949 l'arquebisbat de València va posar en marxa el *Patronato Arzobispal* amb l'objectiu de crear un sistema d'escolarització dirigit a la població amb menys recursos a partir d'una xarxa de centres d'educació primària que depengueren de les parròquies. Actualment, encara segueixen actius molts dels centres integrants en aquest Patronat que es crearen durant el franquisme (*San Marcelino*, 1954; *N<sup>a</sup> S<sup>a</sup> de Fátima*, 1956; *San Juan Bosco, Escolania de N<sup>a</sup> S<sup>a</sup> de los Desamparados* 1958; *Santiago Apóstol, N<sup>a</sup> S<sup>a</sup> del Socorro, Sagrada Família, La Anunciación*, 1964; *Santiago Apóstol-Marítimo*, 1965; *N<sup>a</sup> S<sup>a</sup> de los Desamparados*, 1965; *San Roque*, 1965). Pel que fa a les diferents ordres religioses, se centraren en la creació de nous centres escolars de caràcter més elitista. La riuada de València de l'any 1956 i la consegüent aprovació del Pla Sud van suposar el sorgiment de nous barris, la cobertura de la demanda educativa dels quals va correspondre de manera quasi exclusiva a aquests nous centres privats religiosos. (*Sagrado Corazón-Esclavas*, 1940; *Pureza de María*, 1940; *San Vicente Ferrer-Dominicos*, 1941; *San José-Escolapias*, 1944; *Jesús y María*, 1951, *Sagrado Corazón-Maristas*, 1953; *Santo Tomàs de Villanueva*, 1953; *San José de Calasanz-Escolapios*, 1954; *M<sup>a</sup> Auxiliadora-Salesianos*, 1955; *N<sup>a</sup> S<sup>a</sup> del Pilar* 1957; *Santa María*, 1957; *Jesús y María-Fuensanta*, 1957; *San Juan Bosco-Salesianos*, 1957). Finalment, encara en l'actualitat ens trobem a la ciutat amb alguns exemples de centres privats (laics) creats en aquest període (*Colegio Oller*, 1940; *Centro de Estética Desirée*, 1951; *Colegio Garcia Broch*, 1956 o *Escuela de Diseño Barreria*, 1957).



El següent període tecnocràtic de l'etapa franquista (a partir dels anys 60), s'inicià amb el *Plan de Estabilización Económica* de 1959 i els posteriors *Planes de Desarrollo*, els quals afavoririen un increment de les inversions públiques en educació. Aquest increment s'explica per les necessitats generades a partir de l'increment de la demanda d'una millora de formació en un context de canvi de l'estructura productiva espanyola. Aquesta etapa es caracteritzarà, en efecte, per un fort creixement econòmic i demogràfic, però notablement desequilibrat, que va provocar massius moviments migratoris interns des del camp cap a les ciutats. Aquest èxode rural massiu estigué associat als canvis en l'estructura de la població activa espanyola que provocaren que el sector primari patirà una brusca reducció (del 42% al 26%), mentre s'incrementava el sector industrial (del 31% al 38%) i sobretot el dels serveis (del 27% al 36%). Aquests canvis tindran una incidència directa en les noves demandes d'una major formació i en les expectatives de promoció social de la població. En aquest sentit, un fenomen que pren especial importància és el creixement de l'anomenada "*enseñanza libre*", que en forma d'acadèmies o centres de similars característiques amb escassos recursos cobreix la demanda d'ensenyaments secundaris que no es podien atendre en els centres públics (per falta de places), ni en els centres privats (pels elevats costos de l'educació).

El creixent èxode rural dels anys 60 va influir en el fet que la ciutat de València i la seua comarca (l'Horta) cresqués de manera ràpida, desordenada i sense les dotacions de serveis públics necessaris per als nous barris. L'educació primària es convertirà en el feu de les escoles privades, davant de la deixadesa general de les administracions públiques pel que fa a la planificació de les necessitats bàsiques en serveis socials. En aquest període de forta expansió demogràfica només s'inauguren 5 col·legis públics a la ciutat de València, mentre que comencen la seua activitat més de 20 centres privats (la pràctica totalitat religiosos) que s'uneixen als que ja s'havien posat en marxa durant el període anterior. L'*Opus Dei* adquireix en aquest període de política tecnocràtica un creixent protagonisme i iniciarà la seua implantació a la ciutat de València amb la inauguració del *Colegio Guadalaviar* (1959). En aquest mateix any es posà en marxa el *Colegio Alemán* (1959) que, com l'anterior centre, es caracteritzarà per una marcada vocació elitista. Per altra banda, s'iniciarà una tendència segons la qual alguns centres privats d'elit començaran a obrir noves seus en les recentment creades perifèries residencials de la zona de Torrent o de Burjassot-Godella, en un procés que continuarà fins a l'actualitat.

El sistema educatiu es presentarà ara a Espanya com un instrument necessari per a millorar la formació dels treballadors dins del nou model econòmic capitalista

industrialitzat i com una forma de promoció econòmica i social a partir del principi meritocràtic d'igualtat d'oportunitats per al conjunt de la societat. Aquesta nova perspectiva es traduirà en un fort creixement de la demanda d'ensenyaments secundaris gratuïts per part de segments de la població que n'havien estat exclosos fins ara i obligarà, en el cas concret de la ciutat de València, a la creació de 4 nous Instituts Públics de batxillerat (*Benlliure*, 1962; *Juan de Garay*, 1965; *Sorolla*, 1967 i *Cid Campeador*, 1969) que en un principi funcionaren com a “extensions” de l'Institut Lluís Vives fins que en els anys 70 assoliren la seua autonomia funcional. Aquests canvis iniciaren un procés que farà que aquest nivell educatiu secundari es trobe cada vegada més associat amb una oferta pública que anirà guanyant-se el reconeixement social.

### **2.3. El model tecnocràtic de masses**

L'aparició de l'Estat de Benestar en la segona meitat del segle XX permetrà que l'educació es consolide com un dret fonamental, com un dret social que exigeix l'enèrgica intervenció de l'Estat. *Puelles* (2001) ens recorda que fou una època en què els governs socialdemòcrates d'Europa Occidental pactaren amb els sindicats una política dirigida a la consecució dels drets socials que constituïran el que s'ha anomenat la segona generació dels drets humans (sanitat, previsió social i educació). Aquesta nova situació va suposar:

“La democratització de l'educació, és a dir, la seua extensió a totes les classes socials, i la ruptura de l'estructura bipolar dels sistemes educatius. Per fer-ne front es posaren en pràctica polítiques d'escolarització massiva, no sols en l'educació primària sinó també en la secundària i en la superior, tot mobilitzant recursos en quantitats desconegudes fins el moment. Per altra banda, per fer possible una nova estructura del sistema educatiu, que supere la dualitat tradicional, es va posar en pràctica una nova política curricular orientada a trencar la bipolaritat citada.”

Les dades absolutes sobre població escolaritzada en el conjunt de l'Estat des dels anys 50 ens permeten comprovar la importància quantitativa del procés d'expansió del sistema educatiu fins als anys 80. Aquest procés, però, presenta evolucions diferents en el sector públic i privat que ens expliquen les variacions del pes relatiu de cada sector, com veurem a continuació de manera més detallada.

Bonal (1998) revisa el procés de transformació del sistema educatiu espanyol en el període 1970-96, des de la perspectiva de les polítiques educatives aplicades a partir de l'anàlisi del paper dels agents col·lectius i dels principals condicionaments estructurals: herència històrica, funció econòmica i social de l'educació, definició política de la relació entre educació i ciutadania, nivell i tipus de desigualtats educatius i nivell de modernització de les administracions estatals. En aquest sentit distingeix quatre períodes:

- a) Des de l'aprovació de la LGE (1970) fins l'any 1977 on es defineix la construcció d'un sistema educatiu meritocràtic.
- b) Des dels l'aprovació de la Constitució i els Pactes de la Moncloa (1978) fins l'any 1982 en què es democratitza l'accés a l'educació amb l'extensió de l'educació pública gratuïta, noves construccions escolars i nous mecanismes de participació.
- c) Des del primer govern del PSOE (1982) fins l'any 1985 en què es millora l'educació pública i es planteja la modernització del sistema educatiu segons els estàndards europeus.
- d) Des de l'aprovació de la LODE (1986) en què la qualitat i un nou model social més individualista es converteixen en el centre dels programes d'actuació.

El *Colectivo Baltasar Gracián* (2003c), per altra banda, fa un repàs a la distribució històrica de les responsabilitats educatives entre l'Estat i l'Església catòlica com una característica particular del sistema educatiu espanyol:

- a) Fins els anys 70, el règim franquista delegà en l'Església catòlica l'educació secundària (batxillerat) dirigida a les classes mitjanes i altes de la societat, tot reservant per a l'Estat un paper subsidiari. En el cas de l'educació primària era en la seua majoria pública, mentre que la formació professional era quasi inexistent.
- b) En la dècada dels anys 70 es va produir una massificació de l'educació secundària que va provocar un creixement del sector públic i l'aplicació d'una primera reforma (LGE de 1970) que allargava la primària dos anys i reduïa el batxillerat, mentre que intentava desenvolupar una formació professional amb poc d'èxit ja que no es va aconseguir desmassificar ni el batxillerat, ni les universitats, la qual cosa obligà a recórrer a la introducció dels exàmens de selectivitat.
- c) En els anys 80, el desprestigi del nacionalcatolicisme porta a importants sectors de les classes mitjanes a escolaritzar els seus fills en l'escola pública. La relació entre pública i privada es va modificar i l'ensenyament en centres públics va igualar en prestigi als centres privats.

- d) En els anys posteriors s'hauria produït un procés de recuperació de la posició privilegiada dels centres privats religiosos a través d'una sèrie d'actuacions que inclouen les subvencions de l'Estat a través del règim de concertació, l'incompliment de la gratuïtat en l'educació obligatòria i el deteriorament de la xarxa pública.

En l'estudi de Marchesi i Martín (2000) s'analitzen les relacions entre els canvis socioeconòmics i els canvis educatius en les darreres dècades. Segons aquesta revisió les principals característiques dels anys 60 i 70 serien:

- a) Els sistemes educatius viuen una important expansió quantitativa per atendre al creixement demogràfic d'aquests anys.
- b) Sorgeixen noves prioritats relacionades amb la planificació, la gestió i l'administració dels sistemes educatius.
- c) L'expansió educativa, encara que afectà a tots els grups socials, no modificà significativament les desigualtats socials.
- d) Es va establir la inadequació dels models lineals, que establien una relació directa i quantitativa entre les variables d'entrada i eixida per avaluar l'eficiència en l'educació. Aquesta reflexió va suposar la necessitat d'incorporar variables relacionades amb els processos educatius i d'analitzar els factors relacionats amb la qualitat.

L'inici de la crisi econòmica dels anys 70, però, va trencar amb les expectatives dipositades en l'educació en el conjunt dels països desenvolupats.

- a) La brusca desacceleració econòmica va conduir a un augment de l'atur, de les taxes d'inflació i a un increment del deute públic.
- b) Aquestes circumstàncies d'incertesa econòmica van anar acompanyades d'un descens demogràfic i d'un increment de l'atur juvenil que va influir en l'interès per perllongar els estudis entre la població jove. A més, es produïren canvis en l'estructura familiar i s'incrementaren els moviments migratoris internacionals.
- c) En aquest context de recessió econòmica, l'educació deixa de ser prioritària en la distribució de la despesa pública.
- d) La millor utilització dels limitats recursos públics i una millora de la qualitat de l'ensenyament es van convertir en els objectius prioritaris des d'una perspectiva que se centrava en l'eficiència econòmica.

En els anys 90, es van produir una sèrie de canvis accelerats que aquests autors resumeixen en les següents tendències:

- a) Internacionalització de l'economia d'acord amb les regles de l'economia de mercat.
- b) Globalització de la comunicació i de la informació que va acompanyada d'un important desenvolupament científic i tecnològic.
- c) Increment dels moviments migratoris i dels canvis demogràfics i d'estructura familiar.
- d) Diversificació dels models d'ocupació i manteniment de la desocupació.
- e) Pluralisme ideològic i moral en la societat.

Tots aquests canvis acabaren generant el context social de l'anomenada postmodernitat, que es caracteritzarà per una sèrie de paradoxes que afectaran al paper de l'educació. En aquest context, Marchesi i Martin, es plantegen l'aparició de nous reptes educatius, com ara la configuració d'una societat d'aprenentatge i la millora de la qualitat de l'educació entesa com educació més completa, més adaptada a les demandes socials i més eficient en la utilització dels recursos públics. La qualitat es converteix en el centre dels debats públics, en un procés que amaga diferències ideològiques que plantegen estratègies individuals i col·lectives diferents i que produeixen conseqüències diverses en aspectes com la igualtat educativa, el paper dels centres educatius o els models d'aprenentatge en les aules.

La sèrie de canvis econòmics i socials que, com hem assenyalat, es produïren en els anys 60 a nivell de l'estat espanyol anticipaven la crisi del sistema educatiu franquista (i de tota l'estructura político-ideològica que el sustentava) i la necessitat de la seua renovació que vindria a produir-se, finalment, amb el tercer període *tecnocràtic*. Aquest període s'inicia amb l'aprovació de la Llei General d'Educació (1970) i es consolidarà amb l'aprovació de la LODE (1985) i la LOGSE (1990). Segons Lerena (1986a) els canvis socials iniciats en els anys 60 provoquen uns canvis en el sistema educatiu que es concreten en l'extensió del període d'escolarització, la demanda d'una millora de les competències dels alumnes, la renovació en les pràctiques educatives i, en definitiva, en una renovació de la funció de reproducció de l'estructura de classes a partir d'una renovada legitimació del paper de l'escola en l'actual fase del sistema de producció capitalista.

Tanmateix, com indica Cuesta (2005), aquest període de consolidació del nou model tecnocràtic a Espanya, coincideix amb una crisi mundial que ha acabat erosionant l'Estat del Benestar i que ha obert una nova etapa històrica de descrèdit de l'Estat social que afecta directament a les polítiques educatives. La història del model d'educació tecnocràtic de masses a Espanya hauria patit, segons aquest autor, un particular desfasament temporal. Primer, pel retard provocat pel franquisme i el raquitisme de l'Estat

de Benestar espanyol, i en segon lloc, perquè la major expansió de la despesa pública en escolarització en els anys 80 i l'aplicació de reformes segons el model d'escola *comprehensiva* que s'havia estès en alguns països europeus després de la II Guerra Mundial, ha coincidit amb el triomf en els principals països occidentals de polítiques conservadores i neoliberals. Aquest desfasament temporal explica que siga més tard, durant la dècada dels anys de govern conservador a Espanya (1996-2004), quan s'observarà una rectificació en aquest sentit neoliberal, que implicarà la implantació de polítiques restrictives de la despesa pública a partir del consens hegemònic sobre la necessitat d'adaptar el nostre model social als estàndards del nou capitalisme globalitzador.

Bonal (2002) ens recorda que "l'herència del franquisme en educació va consistir en un sistema d'ensenyament desigualitari, obsolet pel que fa als continguts de l'ensenyament i a la formació del professorat, autoritari pel que es refereix a la presa de decisions i burocràtic i centralista en la gestió i assignació de recursos. La llei de 1970 fou un intent dels últims governs franquistes d'adequar formalment el sistema d'ensenyament espanyol als principis meritocràtics dels sistemes educatius de les societats capitalistes avançades". Un primer moment, en aquest darrer període tecnocràtic, immediatament després de l'aprovació de la LGE de 1970, es caracteritzarà per un increment dels pressupostos destinats a l'educació, encara que sense assolir les quantitats inicialment proposades a causa de les dificultats econòmiques i les pressions dels grups més immobiliers del propi franquisme. En el cas de la ciutat de València es dissenyà un Pla de Construccions Escolars que aspirava a resoldre un dèficit de places escolars que el propi Ajuntament estimava en unes 20.000 i que, com en altres ciutats, es va aplicar de manera limitada.

Marina Subirats (1975), en analitzar aquests primers anys d'aplicació de la LGE, la valorava com un projecte ambiciós que pretenia superar la insostenible dualitat social del sistema educatiu espanyol i el seu retard en el context europeu a partir d'un model de selecció i classificació de l'alumnat més refinat que l'anterior. Tanmateix assenyalava que l'increment (insuficient en qualsevol cas) dels recursos educatius es distribuïren segons criteris polítics i acabaren reforçant el sector privat a partir d'un increment de les subvencions.

Per altra banda, Bas (1978) en la seua valoració de la política educativa aplicada en els primers anys de la transició democràtica també assenyalava que:

“Uns dels colls de botella més freqüents i que ha obstaculitzat la major part dels anteriors plans d’urgència en matèria de construccions escolars, procedeix de l’escassetat de sòl en les grans aglomeracions urbanes del país -sotmeses a una especulació salvatge i desenfrenada- que són a més els punts geogràfics en què la necessitat de noves places escolars apareixen com a més urgents. La descapitalització dels ajuntaments i la desídia del Ministeri –passant-se la pilota- ha anat posposant la solució del problema (dotació de terreny per part de l’ajuntament i edificació del local per part del Ministeri).”

Malgrat aquestes dificultats, el clima de canvi social i polític del període de la transició democràtica (1975-1982) afavorirà que l’escola pública vaja prenent un major protagonisme en aquesta fase d’expansió del sistema educatiu. Es crearan nous centres públics d’EGB amb característiques més adequades per a la docència i s’inicià així un procés que permetria assolir per primera vegada en la història la plena escolarització en un ensenyament primari de duració ampliada (entre 6 i 14 anys). Els primers anys de la transició democràtica es caracteritzaran, doncs, per l’increment dels conflictes entre l’escola pública i privada relacionats amb la gratuïtat de l’ensenyament i la política de subvencions als centres privats, per la lluita per la definició i la distribució de les competències en l’estat autonòmic que afectarà a les polítiques lingüístiques en l’ensenyament i per les reivindicacions de diferents col·lectius en relació amb el paper del sistema escolar en la segregació social. Caldrà esperar als Pactes de la Moncloa (1979), als canvis de governs que situaran al PSOE en els tres àmbits de govern (estatal, autonòmic i municipal) i a l’inici del procés de transferències en matèria educativa a les comunitats autònomes (en el cas del govern autònom valencià a partir de 1983), perquè ens trobem amb un impuls definitiu al pla d’inversions públiques en infraestructures escolars.

El *Libro Blanco de la Educación en la Comunidad Valenciana* (Ferrer i altres 1984), elaborat a instàncies de les acabades d’estrenar autoritats educatives valencianes, posarà en evidència els dèficits que encara llastraven el sistema educatiu valencià: alumnes sense escolaritzar en etapes obligatòries, deficiències en la quantitat i en la qualitat de les instal·lacions dels centres escolars, falta de professorat especialitzat, absència de mesures compensatòries o de control de la qualitat del sistema educatiu, etc.

A la ciutat de València, entre els anys 70 i 80, es crearan 14 nous centres públics de secundària (9 de batxillerat i 5 de formació professional), més de 40 nous centres de primària (EGB) i es posà en marxa el Patronat d’Escoles Infantils Municipals amb uns 30

centres d'educació infantil repartits per la major part dels districtes de la ciutat. El sector privat va tindre, en canvi, un creixement molt més contingut, caracteritzat per un ajustament intern que provocà que nombrosos centres d'iniciativa privada de menors dimensions o que no reunien les condicions exigides per la llei extingiren la seua activitat als pocs anys d'iniciar-la. Es tractava d'un model de centre que desenvolupava la seua activitat en locals on s'impartien de forma "lliure" estudis de batxillerat o de cicles formatius que no exigien tallers o complexes instal·lacions. Els grans centres tradicionals de les congregacions religioses, però, mantingueren la seua quota de mercat gràcies a l'increment de les ajudes públiques en forma de subvencions, tot cobrint la demanda educativa dels sectors de població amb majors recursos econòmics. A més, es profunditzarà en la tendència, iniciada ja des dels anys 60, cap a l'obertura de centres privats religiosos o laics en municipis pròxims a la ciutat de València (Torrent, Godella, Paterna...) que escolaritzen una part de l'alumnat resident a la ciutat provinent de famílies de major nivell econòmic. Malgrat tot, durant aquests anys s'obriren a la ciutat més de 30 centres privats, però només cinc foren centres religiosos, entre els quals encara trobem dos nous centres de *l'Opus Dei*, el *Colegio Vilavella* i el *Centro de Formación profesional Altaviana*. La major part dels nous centres d'iniciativa privada s'ajustaven, però, al model de centres laics de reduïdes dimensions i en molts casos especialitzats en atendre la creixent demanda de formació professional.

Finalment, en els darrers anys, des de l'aprovació de la LOGSE (1990) i la seua implantació en l'àmbit valencià a partir de les directius del marc legal general i del Mapa Escolar Valencià aprovat en 1996, el sistema educatiu ha viscut tota una sèrie de canvis de gran importància com ara la consolidació d'un tronc de formació comuna obligatòria entre els 6 i els 16 anys, l'aparició de noves formes d'exclusió relacionades amb el fracàs escolar i amb l'increment d'alumnat estranger, el desencant de bona part del professorat i els problemes per introduir efectivament nous models de convivència, d'autonomia i de participació democràtica en els centres.

Aquest ha estat un període en què el camp educatiu ha estat escenari d'intensos debats a partir de les diferents interpretacions sobre els principis de llibertat d'educació i d'igualtat d'oportunitats que la Constitució Espanyola de 1978 establiren com a marc general. Els diferents interessos (socials, polítics, econòmics, culturals...) i els diferents agents socials implicats en aquest camp (alumnes, professors, famílies, administració, patronals dels centres privats religiosos o laics, associacions de veïns, sindicats, partits polítics...) han protagonitzat contínues controvèrsies que posen en evidència les



connexions entre el camp educatiu i la lluita pel poder i pel control social en una societat democràtica. Les successives reformes i contrareformes legislatives, amb els convulsos epígons de l'aprovació de la LOCE (2002) i la seua immediata suspensió i substitució per la LOE (2006) no han modificat l'estructura bàsica del sistema educatiu que va quedar establerta per la LOGSE (1990), però han contribuït al malestar i la desorientació en l'àmbit educatiu. Aquests debats, han portat, no sempre amb èxit, a les administracions educatives central i autonòmiques a plantejar-se la necessitat d'assolir Pactes Educatius que han intentat consensuar objectius i estratègies comunes per millorar la qualitat i l'equitat dels sistemes educatius respectius.

En el cas de la ciutat de València, en el període que va des dels anys 90 fins a l'actualitat, el ritme de construccions de noves infraestructures escolars públiques es va reduir tot coincidint amb el període d'implantació de la LOGSE i del mapa escolar de 1996. Ara bé, aquesta reducció inicial ha afectat sobretot als centres de primària, dels quals, malgrat tot, s'han acabat creant uns 25 nous centres, mentre que en el cas dels centres de secundària s'ha mantingut el ritme de noves construccions amb 13 instituts més. Aquestes diferències en l'evolució resulten explicables pel fet que, en un primer moment, les majors necessitats d'escolarització es van centrar, sobretot, en els Instituts d'ensenyament secundari a partir de l'ampliació de l'edat d'escolarització obligatòria, la incorporació del primer cicle de l'ESO i la necessitat d'ampliar l'oferta de nous cicles formatius. Els problemes han sorgit, però, perquè la planificació de les noves construccions no ha estat adequada ja que ha estat afectada per les polítiques neoliberals de retall pressupostari en la despesa pública que s'han generalitzat en aquest període en el govern valencià i que, entre altres aspectes, va afectar en el context de la ciutat de València a la supressió o privatització de la xarxa municipal d'escoles infantils. Aquesta falta generalitzada de previsió en els Plans d'Infraestructures Escolars (*Creaescola i MilloraEscola*) ha obligat a molts centres públics de primària a seguir escolaritzant els seus alumnes durant el primer cicle de l'ESO. Si afegim l'efecte de la generalització de l'escolarització a partir dels 3 anys fins als 16 anys i la recent arribada massiva d'alumnat estranger, el resultat ha estat que el procés d'implantació de la LOGSE en els centres públics ha resultat, com a mínim, problemàtic. Pel que fa als centres de titularitat privada, la creació de noves instal·lacions escolars s'ha concentrat en el primer cicle de l'educació infantil, on l'absència d'oferta pública, ha estat totalment coberta per la iniciativa privada. Per altra banda, s'ha seguit ampliant l'oferta de centres privats de formació professional, però només s'han inaugurat dos centres religiosos, un dels quals pertany a l'*Opus Dei*

(*Xàbec*). Aquesta entitat religiosa s'ha situat com una de les major implantació a la ciutat, junt als centres escolapis i salesians que comptaven, però, amb una més llarga tradició.

La història de la institució escolar es pot, doncs, rastrejar encara avui en dia en la pervivència d'edificis i institucions escolars, tot i la intensa renovació d'infraestructures que s'ha viscut des dels anys 80. El nombre de centres públics ha crescut i s'han renovat les seues infraestructures, sobretot, amb la substitució de les antigues escoles per nous centres d'ensenyament primari i amb la creació de nombrosos centres d'ensenyament secundari en els barris d'expansió demogràfica. Aquesta millora de les infraestructures públiques ha permès l'expansió de l'escolarització obligatòria amb una major duració i amb la inclusió de nous grups socials. Mentrestant, els centres de titularitat privada (especialment els centres tradicionals religiosos), han pogut mantenir la seua històrica posició especialitzada en atendre els grups socials amb més recursos econòmics, la qual cosa no es contradiu amb el fet que s'hagen creat (i s'hagen tancat) nombrosos centres d'iniciativa privada laica que s'han especialitzat en atendre la demanda d'educació infantil i de determinades branques de la formació professional. Els centres privats haurien contribuït, en acollir-se al règim de concertació, al fet que en el període d'implantació de la LOGSE s'haja pogut combinar l'expansió de l'escolarització i la contenció de la despesa pública en educació, però açò hauria estat a costa d'agreujar les marcades diferències socials entre el tipus d'alumnat que escolaritzen els centres de les xarxes pública i privada.

Les dades disponibles a nivell estatal referides als centres d'Educació Secundària (Martín Muñoz, 2003) ens indiquen que els centres de més recent construcció representen un 44%, els del període 60-79, un 39%, mentre que els més antics, només inclouen el 17%. Segons les dades disponibles de la ciutat de València referides als centres d'educació secundària, un 33% es van construir després de 1980, un 39% en el període de màxim creixement de població a la ciutat entre 1960 i 1979 i un 29% són centres de construcció anterior a 1959. En el cas del total de centres de la ciutat de València s'observaria una distribució similar, ja que un 43% dels centres educatius es crearen durant el període de màxim creixement poblacional entre els anys 1960 i 1979, un altre 34% en els anys posteriors a 1980 i el 23% restant ja existien abans de 1959.

En la desagregació d'aquestes dades segons la titularitat dels centres s'observa que els centres públics són de més recent creació que els centres privats, ja que a la ciutat de València els centres públics de secundària creats després de 1980 representen fins al 64%, mentre que els privats creats en aquest mateix període només representen un 15%. Si considerem la totalitat de centres de la ciutat el model es reproduïx amb valors inferiors,

ja que els centres públics creats després de l'any 1980 representarien el 48%, mentre que els centres privats inaugurats en aquests anys només representen el 10%. A nivell estatal s'observa una pauta similar, amb un 55% dels centres públics de recent construcció, mentre que els privats només n'eren un 22%.

Taula 11. *Distribució estimada dels centres d'educació secundària segons l'antiguitat i la titularitat*

		Abans 1959	1960-79	Després 1980
Espanya	<b>Total</b>	<b>17,0</b>	<b>39,0</b>	<b>44,0</b>
	Públic	6,0	39,0	55,0
	Privat	39,0	39,0	22,0
València	<b>Total</b>	<b>29,0</b>	<b>39,0</b>	<b>33,0</b>
	Públic	7,0	29,0	64,0
	Privat	41,0	44,0	15,0

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INCE: Avaluació de l'Educació Secundària, de la Conselleria d'Educació i Ciència: Guia de Centres i d'altres fonts bibliogràfiques diverses

## **SISTEMA D'INDICADORS EDUCATIUS**

Com hem indicat en el capítol introductori, la construcció d'un sistema d'indicadors educatius de la ciutat de València i els seus districtes ens ha permès l'elaboració d'un Índex Agregat General que inclou les diferents variables que intervenen en el complex entramat de relacions del sistema educatiu, de manera que aquest capítol es constitueix en el nucli de la nostra investigació. Ara bé, la utilització d'indicadors socials o educatius presenta dificultats i obligacions metodològiques a les quals hem intentat donar resposta amb les convenients precaucions i amb les inevitables limitacions. Així, en primer lloc, vam establir un marc teòric conceptual que inclogués una representació àmplia dels factors que intervenen en el camp de l'educació i que influeixen en l'existència i manteniment de les desigualtats educatives. Una vegada establert el marc teòric de relacions entre els factors hem repassat la literatura sobre els models d'elaboració de sistemes d'indicadors educatius per tal de seleccionar-ne aquells que s'ajustaren al nostre model teòric, tot tenint en compte les limitacions d'accessibilitat a les dades amb què ens trobem en treballar amb un àmbit territorial com l'inframunicipal.

La selecció definitiva del sistema d'indicadors ha estat, doncs, una fase determinada pel marc teòric general, però també per les possibilitats d'accés a les dades i per les limitacions derivades del nostre àmbit de treball. Es tractava d'aconseguir un sistema d'indicadors que responguera als criteris de fiabilitat, validesa i adequació a la realitat que es pretén descriure. Així, una vegada seleccionats els indicadors hem pogut aplicar el procediment descrit en l'apartat de justificació de les tècniques quantitatives emprades segons el qual hem elaborat uns índexs agregats parcials i un índex agregat general a partir d'una tècnica d'assignació de pesos als indicadors mitjançant els resultats obtinguts en l'anàlisi factorial de components principals de les variables.

## **1. El Context Socioeconòmic General**

En aquest primer apartat referit al context social, econòmic i cultural s'inclouen una sèrie de variables que aporten informació sobre les condicions socials en què se situa un determinat sistema educatiu i, en el nostre cas concret, sobre les condicions de l'entorn pròxim als alumnes escolaritzats als diferents districtes de la ciutat de València. En aquest sentit cal recordar l'existència d'una dimensió territorial de les desigualtats socials, ja que els processos de segregació social van acompanyats, sovint, de processos de segregació en l'espai urbà en un mecanisme que es realimenta.

Dins de la complexa xarxa de factors que constitueixen aquest context social general hem optat per seleccionar huit indicadors que ens permeten abastar aspectes geogràfics (densitat), demogràfics (percentatge de població nascuda al mateix municipi o percentatge de població jove entre 0 i 19 anys), polítics (percentatge de vots a candidatures de centre-dreta), socioeconòmics (nivell de renda assignada, taxa d'ocupació o nivell d'estudis de la població adulta) i lingüístics (índex de domini de les llengües pròpies).

La nostra selecció, doncs, amplia el nombre d'indicadors que utilitza el Sistema Estatal d'Indicadors de l'Educació, on només n'apareixen quatre homologables als esmentats anteriorment (percentatge de població en edat escolaritzable, PIB per habitant, relació de la població amb l'activitat econòmica i nivell d'estudis de la població adulta). Per altra banda, també hem inclòs informació sobre un cinquè indicador referit a les expectatives de nivell màxim d'estudis manifestades pels alumnes o per les seues famílies amb dades obtingudes a partir d'enquestes d'àmbit estatal. La manca de dades d'aquest indicador en els nivells territorials inferiors, però, no ens ha permès incloure'l en l'elaboració de l'Índex Agregat de Context.

Sense oblidar la capacitat explicativa d'altres aspectes que comentarem al llarg del capítol, el conjunt d'indicadors seleccionats ens permetrà, entre altres coses, analitzar la influència del context socioeconòmic en l'aplicació de les polítiques públiques educatives, en termes de disponibilitat de recursos econòmics per cobrir les necessitats educatives, de planificació de les necessitats d'escolarització generades pels canvis demogràfics o d'aquelles derivades dels diferents models lingüístics d'escolarització.

## **C1. Marc geogràfic i indicadors demogràfics**

La ciutat de València es troba a la comarca de L'Horta i és la capital administrativa de la Comunitat Autònoma Valenciana. La seua localització geogràfica la situen en el centre de la plana litoral central valenciana a la vora de la mar Mediterrània, en l'extrem sud del que Ninyoles (1992) va definir com l'eix mediterrani europeu. En aquest treball ens referirem al conjunt de la ciutat de València i als seus districtes, encara que cal assenyalar que la ciutat és el centre d'una extensa àrea metropolitana, que es pot considerar el nucli director del sistema urbà del País Valencià. La delimitació de l'àrea metropolitana sobrepassaria, fins i tot, els límits de la comarca de l'Horta, ja que sota el concepte de "ciutat difusa" es poden incloure els habitants en zones residencials d'altres municipis de comarques pròximes que mantenen intensos fluxos amb València, entre altres, els relacionats amb els estudis.

Els intensos processos d'urbanització que s'han produït en els darrers anys, han generat una creixent pressió especulativa sobre el sòl sense edificar i han configurat models de ciutats concentrades, homogènies i omplertes, que han acabat afavorint l'aparició de noves formes d'urbanització en les perifèries urbanes en forma de zones residencials de baixa densitat o de ciutats-dormitoris altament concentrades. En els darrers anys, un part del debat generat entre els urbanistes s'ha plantejat a l'entorn de la preeminència dels models de ciutat compacta o difusa. El model de ciutat compacta, que seria tradicionalment el preferit pels urbanistes europeus, hauria entrat en crisi, ja que s'ha acabat imposant el model americà de ciutat difusa per la influència mediàtica i perquè molta gent prefereix viure en adossats de la perifèria urbana. Els defensors del model de ciutat compacta, però, plantegen que el model dispers implica, a més de problemes d'accés als serveis, un malbaratament d'energia i de territori en un context de falta d'ordenació per part de les administracions públiques.

La ciutat de València tenia en l'any 2006 un total de 807.396 habitants, mentre que el conjunt de l'àrea metropolitana arribava al milió i mig d'habitants. Aquesta població representa el 16,8% del total del País Valencià i la situa com la tercera ciutat de l'Estat espanyol després de Madrid i Barcelona. El pes de la població de la ciutat de València respecte del total de la població valenciana, però, s'ha reduït de manera constant des del 20,5% a l'any 1981. En canvi, la població del País Valencià hauria augmentat la seua participació en el conjunt de la població estatal des del 9,7% de 1981 fins al 10,8% de l'any 2006. Aquest procés de pèrdua del pes relatiu de la població de les grans



La ciutat de València està dividida administrativament en 19 districtes: 16 districtes urbans amb una major densitat mitjana i 3 districtes dels llocs pedanis, Poblat del Nord, Poblat de l'Oest i Poblat del Sud, que es caracteritzen per una estructura residencial més dispersa de baixa densitat en nuclis poblacions tradicionals de tipologia semiurbana. Aquesta organització territorial administrativa començà a aplicar-se l'any 1981 a partir d'un estudi elaborat per l'Ajuntament de València (García-Lliberós i altres, 1983) on es pretenia racionalitzar la planificació de les necessitats dels serveis públics. Aquest model s'ha mantingut fins a l'actualitat amb lleugeres modificacions en la distribució territorial d'alguns districtes i serà el que utilitzarem com a unitat bàsica d'anàlisi. Caldrà tenir en compte, però, que aquest model coexisteix amb altres en l'àmbit educatiu, com ara les anomenades *àrees d'influència* que s'utilitzen com a criteri d'escolarització en la Junta Municipal d'Escolarització o amb les *zones d'escolarització* que es basen en les adscripcions entre els centres educatius de primària i secundària que es contemplen en el mapa escolar. Per altra banda, cal considerar l'existència dels barris, com a unitat territorial menor, que componen cadascun dels districtes de la ciutat i que poden presentar característiques demogràfiques i socials ben diferenciades. En total hi ha 88 barris que per la seua menor dimensió territorial i poblacional no seran, però, objecte del nostre estudi. L'organització en districtes permetria distingir, segons els autors de la seua proposta de disseny (García-Lliberós i altres, 1983), cinc grans sectors:

- a) *Sector centre*: Ciutat Vella (Districte 1), Eixample (Districte 2) i Extramurs (Districte 3), que corresponen al cor històric i als eixamples de finals del segle XIX.
- b) *Sector nord*: En un primer arc, en els ravals històrics de la marge esquerra del riu, s'inclouen la Saïdia (Districte 5) i el Pla del Real (Districte 6); i en un segon cercle, a l'altra banda de la primera ronda de trànsits se situen els districtes que tenen el seu origen en les antigues poblacions independents incorporades a finals del segle XIX: Campanar (Districte 4), Benicalap (Districte 16), Rascanya (Districte 15) i Benimaclet (Districte 14).
- c) *Sector sud*: En la zona situada entre la part sud de la primera ronda de trànsits i el nou llit del riu Túria se situa la resta de districtes de la corona perifèrica de la ciutat: Olivereta (Districte 7), Patraix (Districte 8), Jesús (Districte 9) i Quatre Carreres (Districte 10).
- d) *Sector Marítim*: On s'inclouen tant els Poblat Marítims (Districte 11) que ocupen la franja costera, com els nous assentaments a ambdós costats de l'eix de



l'Avinguda del Port que uneix València i el mar, els Camins al Grau (Districte 12) i Algirós (Districte 13).

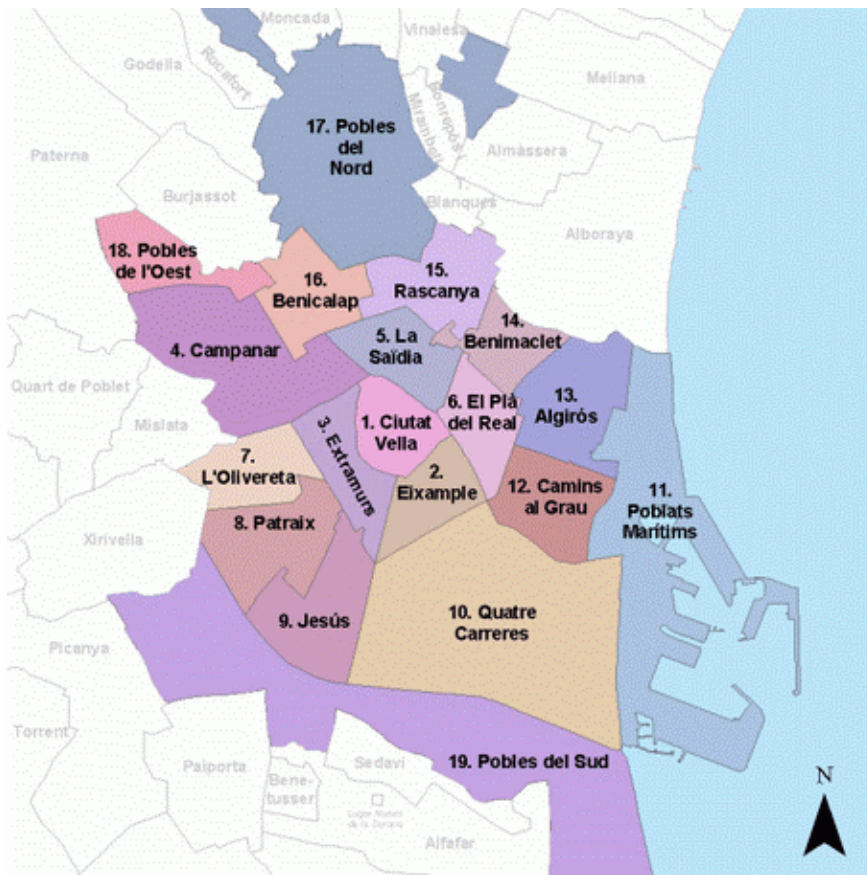
e) *Sector de Pedanies*: comprèn una ampla i heterogènia sèrie de nuclis de població que ocupen una considerable extensió, però que es troben escassament poblats. Els Poblat del Nord (Districte 17), són els més pròpiament rurals i se situen en enclavaments discontinus dels terme municipal. Els Poblat de l'Oest (Districte 18), presenten més característiques urbanes, però es troben encara allunyats del nucli urbà, mentre que els Poblat del Sud (Districte 19), presenten una àmplia distribució al voltant del Parc Natural de l'Albufera i en la zona del terme municipal que va quedar separada al sud del nou llit del riu Túria.

En l'anàlisi de les desigualtats territorials a la ciutat de València partim de la constatació d'una primera desigualtat en la distribució de la població en l'espai urbà a partir de les dades de l'indicador de densitat demogràfica. Aquesta irregular distribució està determinada, lògicament, per les variacions en el nombre d'habitants i les dimensions del diferents districtes i, en particular, per les característiques dels districtes dels Poblat del Nord i dels Poblat del Sud, ja que, per la seua extensió territorial, baixa densitat i dispersió dels seus nuclis poblacionals, tenen característiques rurals que els diferencien de la resta.

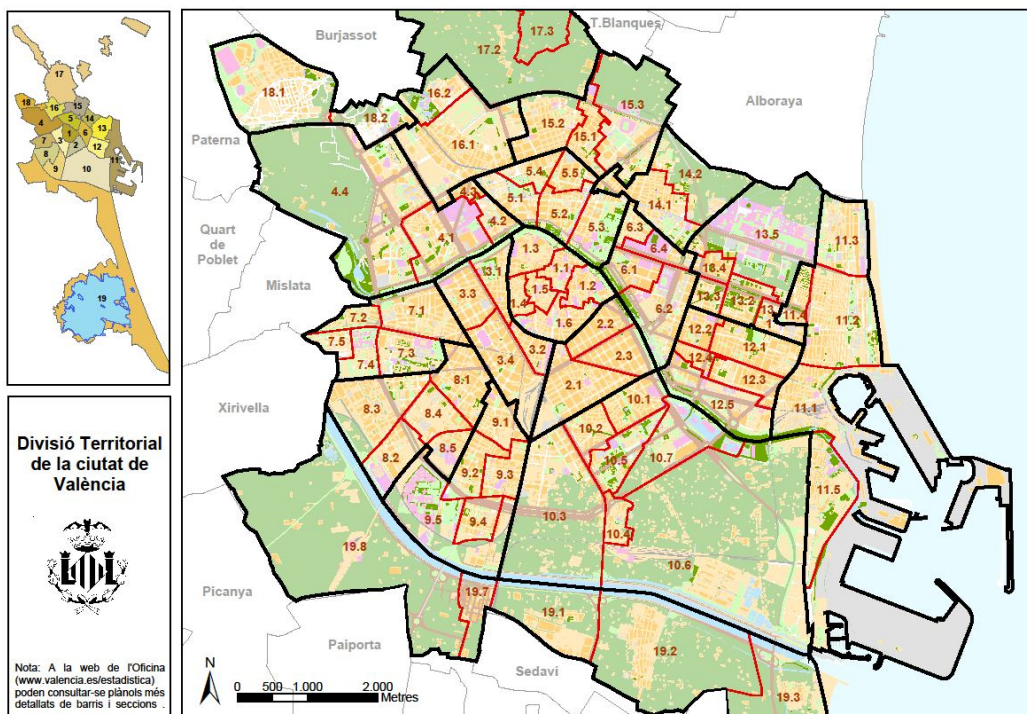
En l'any 2006, la mitjana d'habitants per districte és de 42.500 persones, encara que el seu nombre oscil·la entre 6.104 h (Poblat del Nord) i 75.274 h (Quatre Carreres). La densitat de població mitjana és de 82 habitants per hectàrea, sense tenir en compte la superfície de l'Albufera i del Port; però presenta sensibles variacions segons els districtes, ja que oscil·la entre 4 h/ha als Poblat del Sud i 268 h/ha als Camins al Grau.

En els altres àmbits territorials analitzats la densitat de la població per hectàrea resulta molt més baixa per les diferències d'escala i, sobretot, pel caràcter residencial densificat propi dels entorns urbans. El País Valencià amb 2,1 h/ha, com altres comunitats autònomes de la ribera mediterrània, presenta una densitat mitjana molt superior a la del conjunt de l'Estat (0,9 h/ha), el qual mostra, per la seua banda, un valor inferior al del conjunt de la Unió Europea (1,1 h/ha).

Mapa 3. Els districtes de la ciutat de València.



Mapa 4. Els barris de la ciutat de València.



Els districtes que tenen un major nombre absolut d'habitants i, per tant, representen els majors percentatges de població sobre el total de la ciutat es troben al sud i a l'est (Quatre Carreres, Camins al Grau, Patraix, Poblat Marítims o Jesús). En canvi, el districte de Ciutat Vella i els perifèrics Poblat del Nord, Poblat del Sud i Poblat de l'Oest són els que tenen menor població absoluta.

Pel que fa a la densitat de població, la major concentració és dona a l'anell de districtes que envolten el centre històric, és a dir, a L'Eixample, Extramurs i, al nord del riu vell, la Saïdia, així com L'Olivereta, a l'eixida de ponent de la ciutat i els Camins al Grau, a llevant. Per això, la major densitat de població es disposa pràcticament seguint l'eix Oest-Est, de la trajectòria del riu vell. Cal afegir que el llit vell del Túria divideix la ciutat en dues zones amb una població semblant, però amb una creixent concentració en la meitat nord, ja que és on s'han realitzat la majoria dels nous plans d'actuació urbanística residencial, la qual cosa ha contribuït de manera determinant al major increment de la població en aquesta zona de la ciutat.

Els districtes de Benicalap, Rascanya, Benimaclet, El Pla del Real, Patraix i Jesús, que es disposen segons un eix Nord-Sud, també presenten densitats relativament altes. El districte cèntric de Ciutat Vella i en la part de llevant del tram nord, Algirós i Poblat Marítims, són tres districtes amb densitat mitjana. A continuació hi ha una sèrie de districtes amb densitats de població baixes, com són els Poblat de l'Oest i Campanar, a ponent, i Quatre Carreres, a llevant. La seua menor densitat, s'explica perquè s'hi troba la major part de la superfície no urbanitzable, però sense que açò implique que tots els seus barris presenten una població dispersa o de baixa densitat, ja que, de vegades, hi trobem barris en els quals la zona d'edificació atapeïda limita amb una gran extensió d'horta. Ara bé, cal considerar que les densitats relativament baixes també es podrien explicar pel nivell de desocupació de les vivendes residencials o pel tipus d'edificacions de baixa densitat com en els casos de Ciutat Vella o els Poblat Marítims.

Més allunyats encara del centre de la ciutat i separats del nucli de la població, els Poblat del Nord i els Poblat del Sud registren densitats de població molt baixes, pròpies d'un context rural. Són aquests districtes els que baixen la mitjana de densitat de la ciutat, ja que amb el 48 % de la superfície arpleguen només el 3,3% de la població. Si els deixarem de banda, la densitat de la població de la ciutat seria de 150,2 h/ha, és a dir, quasi dues vegades l'assenyalada.

La *densitat* de població (Annex 2) i la seua distribució en el territori venen determinades per la planificació urbanística general i tenen una influència directa en la

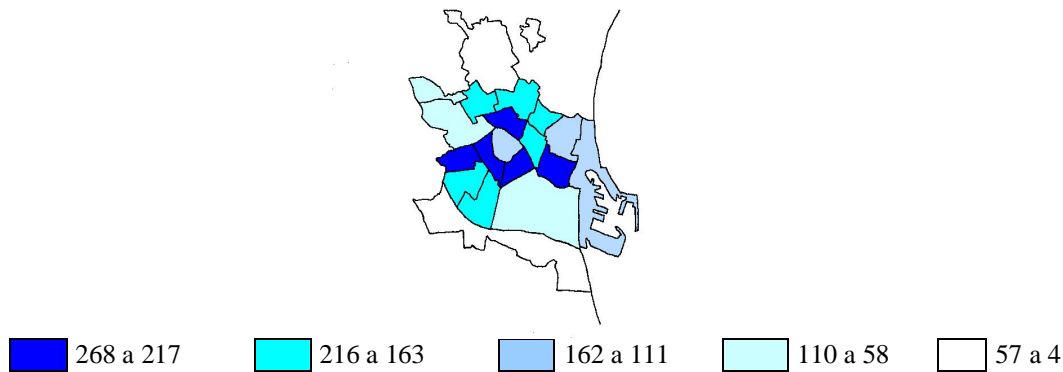
planificació dels serveis públics. En el nostre cas ens interessa des del punt de vista de la planificació educativa i de la distribució de les xarxes escolars pública i privada, ja que en les zones amb escassa densitat el servei educatiu sol prestar-se, de manera preferent, per l'ensenyament públic i resulta més car i difícil de gestionar que en aquelles zones on la major part de la població resideix en zones densament poblades i on l'escolarització es realitza en centres educatius de majors dimensions. Les baixes densitats poblacionals de les zones rurals obliguen a les administracions públiques a organitzar serveis de transport i menjador, a mantenir ràtios d'alumnes per unitat reduïdes i professors itinerants, així com a destinar àmplies partides pressupostàries per mantenir un major nombre de centres de menors dimensions. En el cas de la ciutat de València, aquests factors afecten especialment als Poblat del Nord i als Poblat del Sud per les esmentades característiques de dispersió dels seus nuclis de població, mentre que en el nucli urbà es pot observar com els districtes amb una major densitat de població coincideixen amb una major concentració d'escolarització en centres privats.

Taula 12. Població, superfície i densitat d'habitants per hectàrea. Any 2006

	Població	Superfície (en hectàrees)	Densitat (Habitants/ha)
<b>Unió Europea 27</b>	<b>492.206.217</b>	<b>442.277.300</b>	<b>1,1</b>
<b>Espanya</b>	<b>44.708.964</b>	<b>50.599.000</b>	<b>0,9</b>
<b>País Valencià</b>	<b>4.806.908</b>	<b>2.325.500</b>	<b>2,1</b>
<b>València</b>	<b>807.396</b>	<b>9.882</b>	<b>81,7</b>
1. Ciutat Vella	25.546	169	151,2
2. L'Eixample	45.131	173	260,4
3. Extramurs	50.686	197	257,1
4. Campanar	34.708	532	65,3
5. Saïdia	50.191	194	258,2
6. Pla del Real	31.616	169	186,8
7. Olivereta	50.581	201	251,8
8. Patraix	59.441	289	205,6
9. Jesús	53.819	299	180,3
10. Quatre Carreres	75.274	1.133	66,5
11. Poblat Marítims	59.489	398	149,5
12. Camins al Grau	63.372	237	267,7
13. Algirós	41.781	298	140,3
14. Benimaclet	31.062	164	189,1
15. Rascanya	51.860	261	198,4
16. Benicalap	42.607	222	191,9
17. Poblat Nord	6.104	1.520	4,0
18. Poblat Oest	13.841	200	69,1
19. Poblat Sud	20.287	3.226	6,3
<b>Coefficient de variació</b>	<b>42,0</b>	<b>143,4</b>	<b>52,1</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades d'Eurostat, de l'INE: Padró 2006 i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Mapa 5. Densitat d'habitants per hectàrea. Any 2006



L'evolució de la població és un dels indicadors demogràfics dels canvis en l'estructura social i influirà directament en les necessitats d'escolarització. L'evolució de la població està determinada pels moviments naturals i pels moviments migratoris (Annex 2). Els moviments naturals expliquen el creixement vegetatiu que resulta de la diferència entre la natalitat i la mortalitat, mentre que el saldo migratori és la diferència entre el nombre d'immigrants i emigrants en un territori determinat. En la sèrie d'anys analitzats s'observa, en general, un descens de la taxa de natalitat, mentre que la taxa de mortalitat ha crescut de manera moderada per efecte de l'envelliment de la població. El resultat global ens situa definitivament en un model demogràfic de tipus modern amb un característic descens del creixement vegetatiu en el conjunt de la sèrie històrica. En els darrers anys, però, aquestes tendències s'han invertit lleugerament, tot augmentant la natalitat i disminuint la mortalitat, amb el consegüent efecte d'una moderada recuperació del creixement vegetatiu. Castelló (2000), en analitzar les característiques dels moviments naturals explica que:

“Es troben molt influenciats per l'entorn social en què poden ocórrer. La cultura, la religió, la política... són camps socials que, amb les seues normes, mediatitzen el procés de portar al món nous éssers humans. Igualment, l'hàbitat, les característiques del treball, l'alimentació o l'accessibilitat als serveis sanitaris influeixen en el moment i la manera com els éssers humans abandonen el món.”

En aquest sentit, aquest autor, fa referència als efectes que van tindre sobre la baixada de la natalitat factors com la crisi econòmica dels anys 80, l'aparició de nous sistemes de valors que el canvi de règim polític va propiciar i la incorporació de les dones

al mercat laboral. Baizán i González (2007) també assenyalen que entre les generacions de dones nascudes en els anys 60 i 70 es produeix un retard i una reducció significativa de les taxes de fecunditat i nupcialitat. Aquests fenòmens estarien associats amb les persistents dificultats per conciliar treball i família, així com amb la creixent incertesa laboral de la població més jove.

Com a conseqüència d'aquest conjunt de factors, el creixement vegetatiu va arribar a ser molt baix o fins i tot negatiu en els anys 90. Com assenyalen Castelló i altres (1998) aquest model d'"hibernació demogràfica", que havia estat general a les societats del nostre context europeu, va generar en diferents moments polítiques natalistes i immigratòries per cobrir les necessitats de mà d'obra i prevenir problemes estructurals dels sistemes de seguretat social. En el cas espanyol, però, el context polític i econòmic va limitar l'efectivitat de les polítiques dirigides a l'increment de la natalitat, de manera que l'important creixement en la població total que s'observa a partir del 2001 serà producte fonamentalment de saldos migratoris positius.

La ciutat de València presenta una major reducció en les taxes del seu saldo vegetatiu i un increment de les taxes del saldo migratori relativament menor que els altres àmbits territorials, de manera que les seues taxes de creixement de la població total també són menors. L'evolució de les taxes dels saldos vegetatius dels altres àmbits territorials són similars, encara que el País Valencià presenta uns saldos migratoris més elevats, especialment en els darrers anys, de manera que el ritme de creixement de la seua població total ha estat més accelerat que en el conjunt de l'Estat.

En el cas dels moviments migratoris de la ciutat de València cal tenir en compte que, les elevades taxes d'immigració van acompanyades de taxes igualment elevades d'emigració i de moviments residencials intraurbans per raons que poden estar relacionades amb els increments especulatius dels preus en el mercat de vivenda de nova construcció i amb els canvis cap a un nou model residencial en urbanitzacions situades en altres municipis pròxims.

Finalment, caldrà considerar que el procés de creixement urbanístic a la ciutat de València s'ha concentrat en els darrers anys en els districtes de Campanar, Benicalap, Poblats de l'Oest, Camins al Grau i Quatre Carreres, en els eixos urbans de l'Avinguda d'Ademús i de la zona de la Ciutat de les Ciències. Els Poblats del Nord i Rascanya, també situats en la zona nord de la ciutat, serien uns altres districtes amb un elevat percentatge de nova construcció residencial. Aquest creixement del parc immobiliari residencial no hauria estat acompanyat, però, segons han denunciat els representants dels partits de l'oposició en

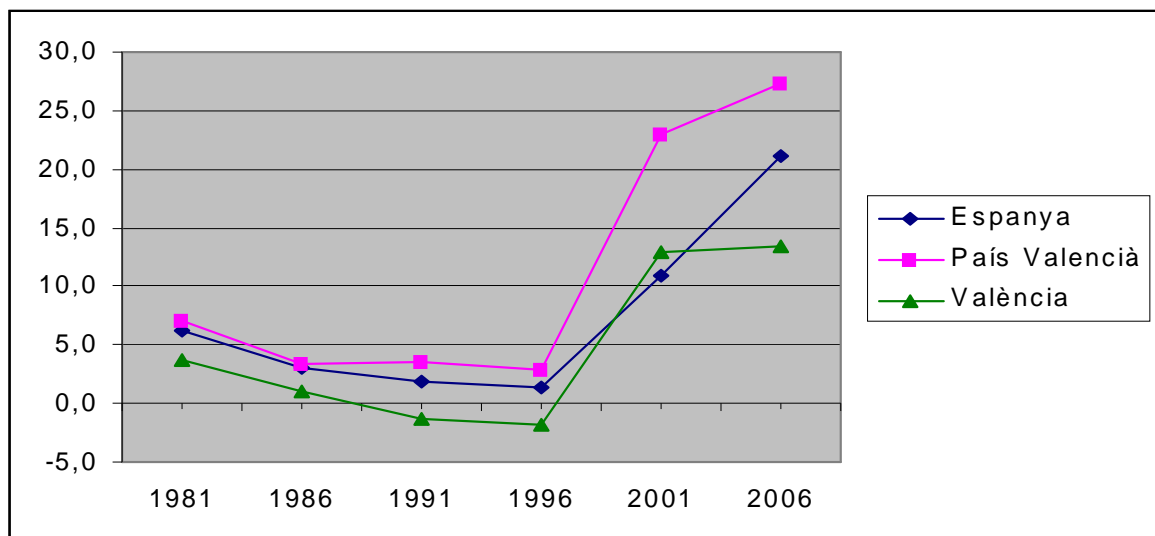
l'Ajuntament de València, d'una adequada planificació de les necessitats de serveis públics (sanitaris, educatius...), sinó que ha estat el producte d'una liberalització de la política urbanística que ha deixat en mans de les empreses constructores i dels seus interessos particulars el model d'expansió urbana, sense tenir en compte aspectes com la conservació del sòl d'ús agrícola de l'horta, la construcció de vivendes de protecció oficial o l'aprofitament a través de rehabilitacions o lloguers de l'important parc de vivendes desocupades de la ciutat.

Taula 13. *Evolució estimada de les taxes anuals en % dels moviments naturals, del saldo migratori i del creixement de la població. Període 1981-2006*

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Moviments naturals</b>	<b>6,3</b>	<b>3,3</b>	<b>1,5</b>	<b>0,3</b>	<b>1,1</b>	<b>2,5</b>	<b>-60</b>
	Taxa natalitat	14,1	11,4	10,0	9,1	9,9	10,8	-23
	Taxa mortalitat	7,8	8,1	8,6	8,9	8,8	8,3	7
	<b>Saldo migratori</b>	<b>-0,1</b>	<b>-0,3</b>	<b>0,4</b>	<b>1,2</b>	<b>9,7</b>	<b>18,7</b>	<b>18753</b>
	Immigració	0,5	0,6	0,9	1,4	10,1	18,8	3661
	Emigració	0,6	0,8	0,4	0,2	0,4	0,2	-74
	<b>Creixement població</b>	<b>6,2</b>	<b>3,1</b>	<b>1,9</b>	<b>1,4</b>	<b>10,9</b>	<b>21,1</b>	<b>241</b>
País Valencià	<b>Moviments naturals</b>	<b>6,6</b>	<b>3,0</b>	<b>1,4</b>	<b>0,2</b>	<b>1,2</b>	<b>3,0</b>	<b>-55</b>
	Taxa natalitat	15,0	11,5	10,1	9,1	10,1	11,0	-27
	Taxa mortalitat	8,4	8,5	8,8	9,0	8,9	8,0	-4
	<b>Saldo migratori</b>	<b>0,6</b>	<b>0,3</b>	<b>2,2</b>	<b>2,6</b>	<b>21,8</b>	<b>24,3</b>	<b>3952</b>
	Immigració	5,3	3,0	5,2	7,1	44,7	67,6	1176
	Emigració	4,7	2,7	3,0	4,5	22,9	43,3	822
	<b>Creixement població</b>	<b>7,1</b>	<b>3,3</b>	<b>3,6</b>	<b>2,8</b>	<b>23,0</b>	<b>27,3</b>	<b>284</b>
València	<b>Moviments naturals</b>	<b>5,7</b>	<b>1,7</b>	<b>0,0</b>	<b>-1,1</b>	<b>0,3</b>	<b>1,2</b>	<b>-79</b>
	Taxa natalitat	14,1	10,9	9,4	8,5	9,7	10,5	-26
	Taxa mortalitat	8,4	9,2	9,4	9,6	9,4	9,3	11
	<b>Saldo migratori</b>	<b>-2,0</b>	<b>-0,6</b>	<b>-1,3</b>	<b>-0,8</b>	<b>12,6</b>	<b>12,3</b>	<b>715</b>
	Immigració	6,6	7,1	7,1	13,5	49,3	53,2	706
	Emigració	8,6	7,7	8,4	14,3	36,7	40,9	376
	<b>Creixement població</b>	<b>3,7</b>	<b>1,1</b>	<b>-1,3</b>	<b>-1,9</b>	<b>12,9</b>	<b>13,5</b>	<b>265</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: anuaris estadístics i sèries estadístiques de moviments naturals i de migracions i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 6. *Evolució estimada de la taxa de creixement de la població en %. Període 1981-2006*



A la ciutat de València, doncs, el creixement de la població total en el conjunt del període 1981-2006 ha estat del 8%, similar al 7% del conjunt dels 27 països de la UE, però menor que en el conjunt de l'Estat (18%) i, especialment, que en el País Valencià (32%). En aquest creixement global cal distingir entre un període d'estancament de la població en els anys 80 i 90 i un període recent, des de l'any 2001, on s'ha produït un ràpid creixement que ha estat producte, sobretot, dels esmentats processos immigratoris.

Pel que fa a l'evolució de la població per districtes, ens trobem amb unes zones de pèrdua de població en els tres districtes cèntrics (Ciutat Vella, L'Eixample i Extramurs) i en l'Olivereta, Poblat Marítims i Poblat del Nord. Es tractaria d'un procés provocat per un conjunt complex de factors, entre els quals es poden assenyalar l'envelliment de la població, la reducció d'activitat econòmica que va acompanyada d'una reducció dels fluxos d'immigració o amb els esmentats canvis en els models residencials. Per altra banda, es pot identificar un cinturó amb importants augments de població, situat entre els districtes de Campanar, Benimaclet, Camins al Grau i Patraix, que estarien relacionats amb els diferents plans de desenvolupament urbanístic que, com hem vist, han incidit especialment en aquestes zones. El resultat d'aquests processos de desplaçaments poblacionals ha estat que les variacions entre districtes dels valors de l'indicador de densitat de població, mesurades a partir del coeficient de variació, s'haurien reduït lleugerament en el conjunt de la sèrie, ja que després d'una disminució en els primers anys, s'ha produït un increment similar en els darrers anys que estaria relacionat amb el major creixement en alguns districtes del nombre d'habitatges i, en conseqüència, de la seua població.

Els canvis demogràfics anteriorment descrits van permetre durant els primers anys de la sèrie una ràpida millora de les condicions d'escolarització amb un menor esforç pressupostari, ja que la reducció de la taxa de natalitat produïa una paral·lela reducció de les necessitats d'escolarització, circumstància que va facilitar l'extensió de l'escolarització obligatòria i la reducció dels indicadors d'alumnes per grup o per professor. En canvi, el brusc increment dels saldos migratoris en els darrers anys ha alterat la situació i ha obligat a majors i urgents esforços en despesa educativa per atendre noves necessitats d'escolarització, especialment en aquells àmbits territorials on el saldo migratori positiu ha estat major. Aquests canvis demogràfics, però, no afectaran per igual a tots els nivells educatius ni seran assimilats de la mateixa manera per la xarxa pública o privada d'escolarització, com veurem més endavant de manera detallada.



Taula 14. Evolució de la població i de la densitat en hab./ha. Període 1981-2006

	1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Unió Europea 27	1,04	1,05	1,07	1,08	1,09	1,11	7
Espanya	0,75	0,76	0,78	0,78	0,81	0,88	18
País Valencià	1,57	1,61	1,69	1,72	1,86	2,07	32
València	75,56	73,81	76,19	75,56	75,94	81,70	8
Unió Europea 27	459.114.654	464.736.729	471.967.435	478.242.910	482.470.525	492.206.217	7
Espanya	37.742.561	38.473.418	39.433.942	39.669.394	41.116.842	44.708.964	18
País Valencià	3.646.765	3.732.682	3.923.841	4.009.329	4.326.708	4.806.908	32
València	746.677	729.419	752.909	746.683	750.476	807.396	8
1. Ciutat Vella	35.750	30.125	27.010	24.027	24.167	25.546	-29
2. L'Eixample	55.074	49.767	46.885	45.082	43.198	45.131	-18
3. Extramurs	57.868	52.713	52.448	49.670	48.773	50.686	-12
4. Campanar	24.404	28.228	31.178	30.220	28.967	34.708	42
5. Saïdia	49.152	47.466	48.824	46.830	47.538	50.191	2
6. Pla del Real	29.903	27.912	31.545	30.401	30.376	31.616	6
7. Olivereta	55.497	51.351	51.468	48.905	47.862	50.581	-9
8. Patraix	43.251	46.296	51.415	54.648	57.197	59.441	37
9. Jesús	44.955	47.104	51.183	50.129	50.097	53.819	20
10. Quatre Carreres	67.567	66.905	68.269	67.917	69.164	75.274	11
11. Poblat Marítims	60.795	59.716	58.643	58.824	58.376	59.489	-2
12. Camins al Grau	48.143	46.697	48.047	49.151	52.402	63.372	32
13. Algirós	34.906	36.286	40.823	41.654	40.912	41.781	20
14. Benimaclet	23.383	24.837	27.891	29.253	29.924	31.062	33
15. Rascanya	43.207	42.791	44.117	43.758	43.427	51.860	20
16. Benicalap	36.297	35.154	36.941	38.749	39.465	42.607	17
17. Poblat Nord	6.472	6.129	6.074	6.218	6.540	6.104	-6
18. Poblat Oest	12.013	12.262	12.233	12.324	12.536	13.841	15
19. Poblat Sud	18.040	17.680	17.915	18.923	19.555	20.287	12
<b>Coefficient de variació</b>	<b>43,4</b>	<b>42,1</b>	<b>41,1</b>	<b>41,1</b>	<b>41,4</b>	<b>42,0</b>	<b>-3</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades d'Eurostat, de l'INE: Censos i Padrans i de l'Oficina d'estadística de l'Ajuntament de València

## C2. Població segons el lloc de naixement

La població resident en un territori és producte dels moviments naturals i migratoris que hem esmentat en l'indicador anterior. Els moviments migratoris s'han convertit en el factor determinant dels canvis en l'estructura de la població en un període en què les baixes taxes de natalitat han fet que el creixement vegetatiu siga molt reduït, mentre que els moviments migratoris, fonamentalment de tipus internacional, han augmentat de manera considerable.

Castelló (2000) explica que les migracions són fenòmens amb una base econòmica que estan determinats per factors d'atracció de lloc de destinació i per factors de repulsió de l'espai d'origen. Reflecteixen, per tant, conjuntures o desequilibris estructurals del mercat de treball, poden millorar o empitjorar les condicions dels territoris emissors o receptors i influeixen no a soles en aspectes demogràfics, sinó en l'evolució socioeconòmica, política o cultural dels dos espais, el d'origen i el de recepció.

Des d'aquesta perspectiva, ens interessa analitzar l'estructura de la població segons el seu lloc de naixement. El Padró d'habitants de 2006 ens mostra que un 54% de la

població resident a la ciutat de València ha nascut en el mateix municipi (Annex 2). Pel que fa a la resta de la població, destaca la presència d'un 21% de persones nascudes en altres comunitats autònomes i d'un 11% de nascuts en un altre municipi de la mateixa comunitat autònoma. Per últim, la població nascuda a l'estranger representaria el 14% dels habitants. La ciutat de València presenta, doncs, una major proporció de població nascuda en el mateix municipi que en els altres àmbits territorials, però al mateix temps el percentatge de població nascuda a una altra comunitat autònoma o a l'estranger és lleugerament superior en el cas de la ciutat de València. Aquestes diferències en l'estructura poblacional s'expliquen pel fet que la ciutat ha actuat habitualment com a focus d'atracció d'immigració forana. Fins als anys 90 aquesta immigració provenia sobretot de les zones rural d'altres comunitats autònomes, però que en els darrers anys ha començat a estar integrada principalment per població d'origen estranger.

Només en les zones perifèriques dels Poblatos Marítims, Poblatos del Nord i Poblatos del Sud es manté un clar predomini de la població nascuda al mateix municipi, mentre que a la zona nord-oest, els districtes de l'Olivereta, Campanar, Saïdia, Benimaclet, Rascanya o Benicalap destaquen per la major presència de població nascuda fóra del municipi. En general, es pot comprovar a partir dels valors dels coeficients de variació que la distribució de la població autòctona és relativament més homogènia.

Entre la població nascuda fóra de la ciutat de València, la major proporció correspon als nascuts en una altra comunitat autònoma amb un 21% del total i compten amb una presència més destacada en el cas dels districtes de Benicalap, Rascanya, Benimaclet i l'Olivereta. La població estrangera, malgrat l'important creixement dels darrers anys, representa un 14% i té una distribució relativament uniforme pels districtes de la ciutat, amb l'excepció dels Poblatos del Nord i Poblatos de Sud, on la seua presència és més escassa. Ara bé, si ens centrem en la població estrangera d'origen no comunitari la seua distribució apareix més segregada territorialment amb una important representació en districtes com Rascanya o l'Olivereta. Finalment la població nascuda en altres municipis del País Valencià representa només un 11% i es concentra especialment en els districtes centrals com ara Ciutat Vella, Extramurs o Pla del Real. En conjunt, doncs, el 75% de la població nascuda fóra de la ciutat, prové d'una altra comunitat autònoma o de l'estranger i aquesta proporció encara és major en districtes com Camins al Grau, Poblatos Marítims, Rascanya o Benicalap.

En els altres àmbits territorials, el percentatge de població resident que ha nascut en altres municipis de la mateixa comunitat autònoma té un pes relatiu més important la qual

cosa pot ser un reflex de la creixent tendència cap a moviments residencials de curta distància, relacionats sovint amb les característiques especulatives del mercat immobiliari i amb l'emergència de nous models residencials en els municipis perifèrics de les grans ciutats. Els nascuts al mateix municipi o a una altra comunitat autònoma tenen menor pes relatiu que a la ciutat de València, mentre que pel que fa a la població estrangera, els percentatges són més elevats en el conjunt del País Valencià.

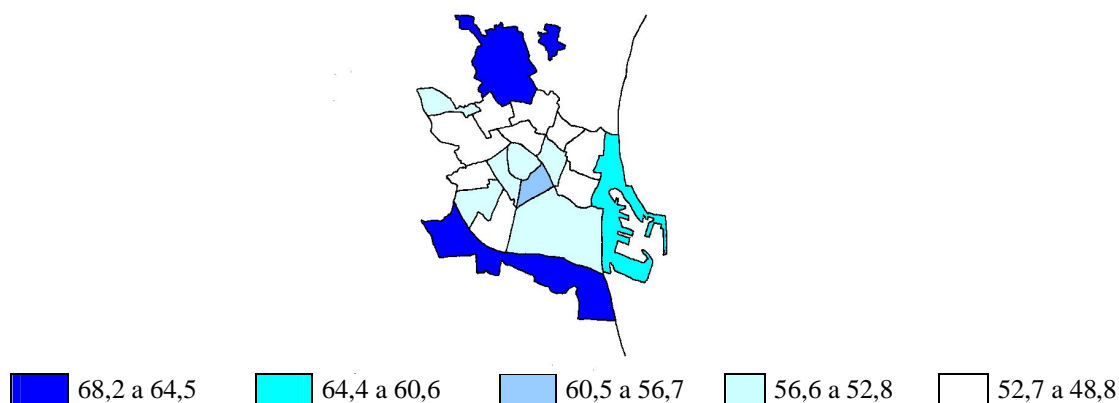
Els percentatges de població estrangera s'han situat clarament per damunt de la mitjana dels 27 països europeus (5,7%), segons dades d'Eurostat per al mateix any 2006, després del ràpid creixement de la immigració en els darrers anys. Només cal recordar que a l'any 1996, la proporció de població estrangera a l'Europa dels 27 s'estimava en un 4,3%, mentre que en el cas del conjunt de l'Estat espanyol era només del 2,7%.

Taula 15. *Distribució de la població segons el lloc de naixement. Any 2006*

	Mateix Municipi	Un altre municipi de la mateixa Comunitat Autònoma	Una altra Comunitat Autònoma	Un altre Estat
<b>Espanya</b>	<b>45,3</b>	<b>27,7</b>	<b>16,2</b>	<b>10,8</b>
<b>País Valencià</b>	<b>42,2</b>	<b>23,8</b>	<b>18,6</b>	<b>15,4</b>
<b>València</b>	<b>54,0</b>	<b>11,0</b>	<b>20,9</b>	<b>14,2</b>
1. Ciutat Vella	53,6	15,8	16,4	14,3
2. L'Eixample	57,1	13,7	15,3	13,9
3. Extramurs	55,9	15,1	15,9	13,1
4. Campanar	50,8	12,2	23,1	14,0
5. La Saïdia	50,9	12,4	20,8	16,0
6. El Pla del Real	53,6	14,3	21,1	10,9
7. L'Olivereta	48,8	11,2	23,8	16,2
8. Patraix	55,4	11,4	21,9	11,3
9. Jesús	52,5	10,8	22,9	13,8
10. Quatre Carreres	56,2	9,2	19,6	15,0
11. Poblat Marítims	63,1	6,5	18,0	12,3
12. Camins al Grau	51,4	9,2	22,5	16,9
13. Algirós	51,8	11,7	22,8	13,7
14. Benimaclet	49,6	12,2	23,8	14,3
15. Rascanya	49,0	8,9	23,8	18,2
16. Benicalap	50,2	9,4	25,7	14,7
17. Pobles del Nord	66,9	12,5	12,5	8,0
18. Pobles de l'Oest	56,3	10,0	21,3	12,3
19. Pobles del Sud	68,2	8,2	15,0	8,6
<b>Coefficient de variació</b>	<b>10,4</b>	<b>21,5</b>	<b>18,3</b>	<b>19,2</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Padró 2006 i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Mapa 6. Percentatge de població nascuda al mateix municipi. Any 2006



Pel que fa a l'evolució del percentatge de la població de la ciutat de València nascuda al mateix municipi, s'observa un període inicial de creixement que arriba a un percentatge del 59% en l'any 1996, tot coincidint amb el període d'estabilització del creixement vegetatiu i l'existència de saldos migratoris negatius. En el període posterior, s'inicia una reducció de l'indicador de població autòctona que es correspon amb la recent arribada d'immigració estrangera. Ara bé, en el conjunt del període 1981-2006 el resultat és que s'ha mantingut el mateix percentatge de població nascuda a la ciutat, ja que partíem d'una taxa relativament baixa producte de les fortes immigracions internes dels anys 60 i 70. En canvi, en el cas dels altres àmbits territorials, el percentatge de població nascuda al mateix municipi presenta una tendència a la baixa continuada, la qual cosa s'explicaria pel fet que, en el període analitzat, els moviments migratoris interns entre municipis de les respectives comunitats autònomes i, sobretot, els moviments immigratoris externs de població estrangera hi han tingut una creixent importància.

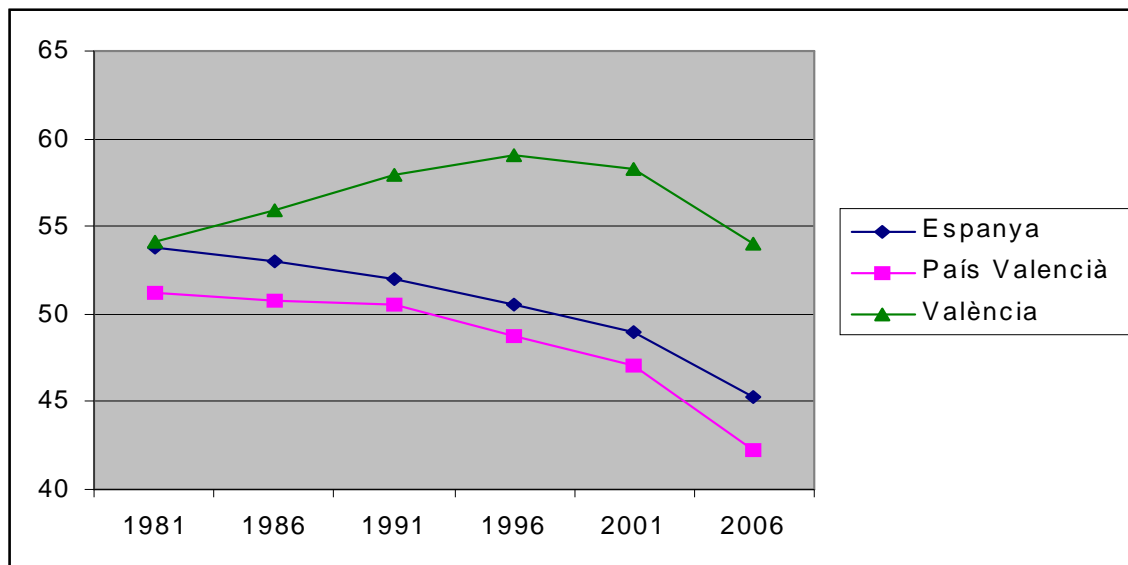
Els districtes que han perdut un major percentatge de població local són Algirós, Benimaclet, Ciutat Vella i Campanar, mentre que els Poblatos de l'Oest, Benicalap o Patraix l'han augmentada. La variació de les diferències entre districtes del percentatge de població nascuda al mateix municipi segueix una evolució inversa a la de l'indicador, ja que l'augment de l'indicador es basa en la reducció de l'arribada de població forana i en la consegüent uniformització de l'origen de la població. En els primers anys, doncs, la variació es va reduir, però en els darrers anys, amb l'arribada de nous contingents de població forana, els valors dels coeficients de variació entre districtes s'han incrementat, però sense arribar a la situació inicial.

Taula 16. Evolució del percentatge de població nascuda al mateix municipi. Període 1981-2006

	1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
<b>Espanya</b>	<b>53,8</b>	<b>53,0</b>	<b>52,0</b>	<b>50,5</b>	<b>49,0</b>	<b>45,3</b>	<b>-16</b>
<b>País Valencià</b>	<b>51,2</b>	<b>50,8</b>	<b>50,5</b>	<b>50,7</b>	<b>47,1</b>	<b>42,2</b>	<b>-18</b>
<b>València</b>	<b>54,1</b>	<b>55,9</b>	<b>57,9</b>	<b>59,1</b>	<b>58,3</b>	<b>54,0</b>	<b>0</b>
1. Ciutat Vella	55,2	55,3	58,1	59,5	59,3	53,6	-3
2. L'Eixample	56,4	57,1	60,5	62,1	60,5	57,1	1
3. Extramurs	56,1	57,9	59,6	60,8	59,5	55,9	0
4. Campanar	52,4	52,3	56,3	56,9	55,2	50,8	-3
5. La Saïdia	51,6	53,3	55,9	57,3	55,8	50,9	-1
6. El Pla del Real	51,4	51,1	54,4	56,1	55,1	53,6	4
7. L'Olivereta	49,2	51,5	53,0	54,3	53,9	48,8	-1
8. Patraix	51,7	54,5	56,4	57,5	58,2	55,4	7
9. Jesús	51,0	54,0	55,4	57,3	56,4	52,5	3
10. Quatre Carreres	57,4	58,1	61,2	62,2	60,7	56,2	-2
11. Pobles Marítims	64,6	67,1	68,1	68,9	68,1	63,1	-2
12. Camins al Grau	50,6	55,3	55,4	57,1	56,1	51,4	2
13. Algirós	54,2	56,3	56,4	57,0	55,7	51,8	-4
14. Benimaclet	50,9	52,5	53,7	54,9	53,7	49,6	-3
15. Rascanya	48,9	50,6	53,9	55,3	54,4	49,0	0
16. Benicalap	47,0	49,4	52,7	54,7	54,7	50,2	7
17. Pobles del Nord	67,3	70,0	70,4	70,2	69,6	66,9	-1
18. Pobles de l'Oest	51,2	52,2	57,6	58,9	60,0	56,3	10
19. Pobles del Sud	69,3	71,9	72,5	72,7	72,1	68,2	-2
<b>Coefficient de variació</b>	<b>11,4</b>	<b>11,5</b>	<b>9,9</b>	<b>9,1</b>	<b>9,2</b>	<b>10,4</b>	<b>-9</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Censos i Padrons i de l'Oficina d'estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 7. Evolució del percentatge de població nascuda al mateix municipi. Període 1981-2006



L'important creixement de la població per l'arribada de població d'origen estranger en els darrers anys té una influència directa en l'increment de necessitats en el sistema educatiu. Per altra banda, el lloc de procedència d'aquesta població immigrada estrangera ha anat modificant-se, ja que fins els anys 90 procedia fonamentalment de països de la Unió Europea, però actualment la majoria de fluxos migratoris provenen de la zona del

nord d'Àfrica i, especialment, de diferents països d'Amèrica del Sud o dels països de l'Europa de l'Est incorporats recentment a la Unió Europea.

Taula 17. *Evolució de la distribució de la població residencial segons el lloc de naixement. Període 1981-2006*

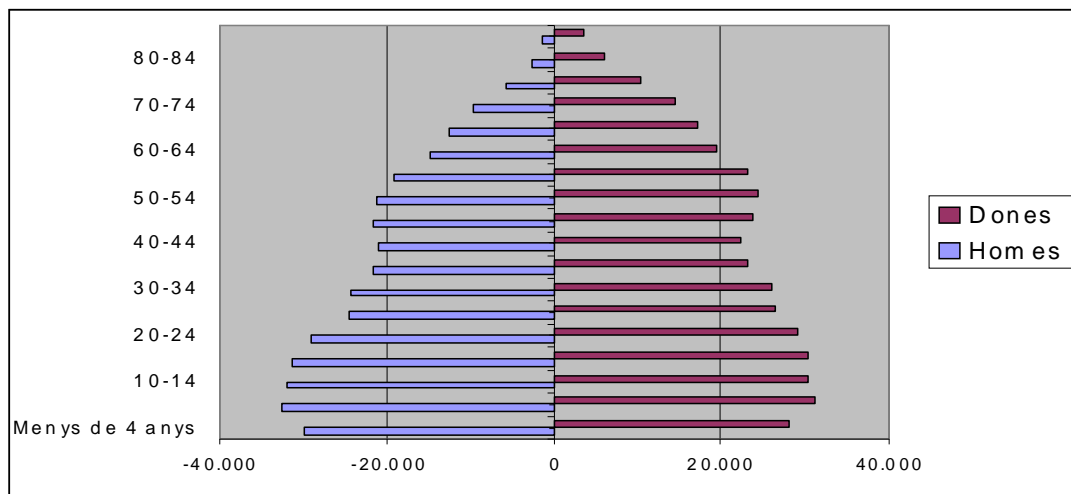
		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
<b>Espanya</b>	<b>Mateix Municipi</b>	<b>53,8</b>	<b>53,0</b>	<b>52,0</b>	<b>50,5</b>	<b>49,0</b>	<b>45,3</b>	<b>-16</b>
	Resta Comunitat Autònoma	24,6	25,6	27,2	28,6	28,6	27,7	13
	Resta Estat	19,9	19,6	18,6	18,2	17,6	16,2	-19
	Estranger	1,7	1,8	2,2	2,7	4,8	10,8	535
<b>País Valencià</b>	<b>Mateix Municipi</b>	<b>51,2</b>	<b>50,8</b>	<b>50,5</b>	<b>50,7</b>	<b>47,1</b>	<b>42,2</b>	<b>-18</b>
	Resta Comunitat Autònoma	23,6	23,8	24,6	22,7	25,5	23,8	1
	Resta Estat	23,1	22,8	22,0	22,6	21,0	18,6	-19
	Estranger	2,1	2,6	2,9	4,0	6,4	15,4	633
<b>València</b>	<b>Mateix Municipi</b>	<b>54,1</b>	<b>55,9</b>	<b>57,9</b>	<b>59,1</b>	<b>58,3</b>	<b>54,0</b>	<b>0</b>
	Resta Comunitat Autònoma	16,0	16,2	13,8	13,1	12,1	11,0	-31
	Resta Estat	28,2	25,0	26,1	25,1	23,3	20,9	-26
	Estranger	1,8	2,9	2,3	2,6	6,3	14,2	689

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Censos i Padrons i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

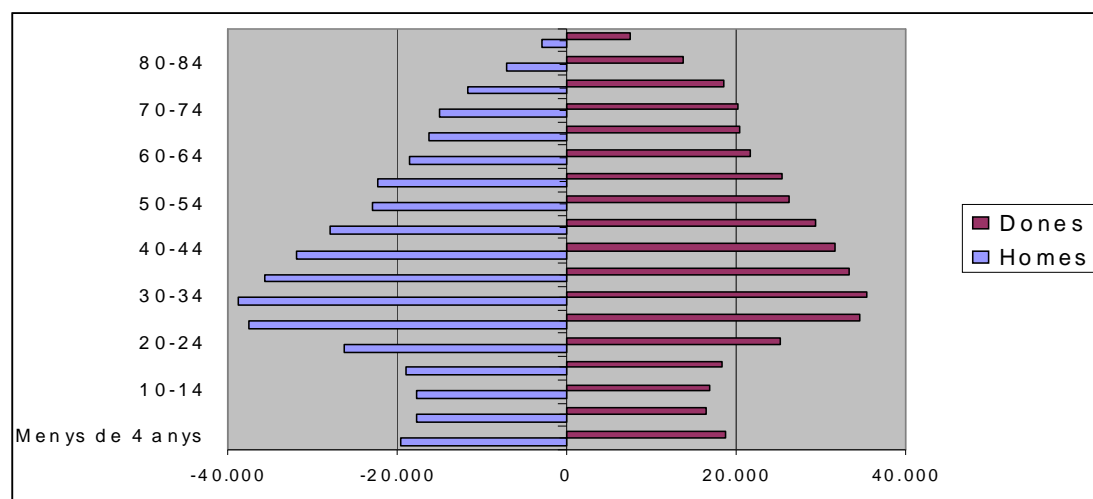
### C3. Proporció de població en edat escolaritzable

La combinació dels factors demogràfics esmentats anteriorment ens permeten explicar la importància dels canvis en l'estructura de la piràmide de població en els anys de la sèrie històrica analitzada que quedaran definits pel pas d'una piràmide de població clàssica en l'any 1981 a una altra de tipus regressiu en l'any 2006. Com s'observa en els gràfics corresponents, aquests canvis es caracteritzen per una reducció de les cohorts de població més jove a causa de la reducció de la natalitat i per una progressiu envelliment de la població. En els darrers anys, però, hem assenyalat un increment de la natalitat que està provocant un nou eixamplament de la base de la piràmide que ja està tenint efectes en el creixement de la població en edat escolaritzable en els primers nivells educatius. Per altra banda, cal considerar que l'envelliment de la població provoca un increment de les necessitats econòmiques destinades a serveis socials, sanitaris i assistencials, mentre que l'increment de la natalitat produeix fonamentalment un increment de les necessitats en els serveis educatius. Una situació, com la previsible en els pròxims anys, en què es produeix un augment de les dues tendències generarà, doncs, majors dificultats en els sistemes de serveis públics per satisfer les necessitats que se'n deriven, i de manera especial en algunes comunitats autònomes i barris de les grans ciutats.

Gràfic 8. Piràmide de població de la ciutat de València per sexes. Any 1981



Gràfic 9. Piràmide de població de la ciutat de València per sexes. Any 2006



Les dades del Padró de l'any 2006 ens indiquen que la ciutat de València presenta una estructura de població per edats més envellida en comparació amb els altres àmbits territorials, amb un percentatge del 13% de menors de 16 anys i percentatges majors en els altres grups d'edat. En canvi, el País Valencià presentaria una estructura de població lleugerament més jove que la del conjunt de l'Estat. Pel que fa al conjunt dels països de la UE-27 s'observa que la seua piràmide poblacional presenta una major proporció de població jove, però acompanyada d'un elevat nivell d'envelliment.

Pel que fa als districtes, es pot observar que els percentatges de població més envellida corresponen a la zona centre (Ciutat Vella, Eixample, Extramurs), com a reflex del procés de degradació i/o terciarització d'aquestes zones de la ciutat; però també els

trobem en altres districtes com Saïdia, l'Olivereta o Poblat del Nord. A més, aquest procés d'envelliment es reproduïx, ja que les baixes taxes de natalitat en un context d'envelliment poblacional i les dificultats per trobar-hi vivenda per a la població en edat de procreació, dificulten la renovació generacional. En l'extrem contrari, els districtes de Rascanya, Benicalap, Camins al Grau o Poblat de l'Oest presenten una estructura poblacional més jove, relacionada amb la major renovació de la població gràcies a unes taxes de fecunditat més elevades i a l'arribada de nous residents més joves. Segons els valors del coeficient de variació podem concloure que la distribució de la població és més homogènia en els grups d'edat centrals (de 16 a 64 anys), però presenta una major desigualtat entre la població de més edat, que estaria relacionada, en part, amb les destacables diferències en l'esperança de vida entre districtes.

Taula 18. *Distribució de la població segons grans grups d'edat. Any 2006*

	0 a 15	16 a 44	45 a 64	65 i més
<b>Unió Europea 27</b>	<b>16,8</b>	<b>42,4</b>	<b>24,1</b>	<b>16,7</b>
<b>Espanya</b>	<b>15,3</b>	<b>44,4</b>	<b>23,5</b>	<b>16,7</b>
<b>País Valencià</b>	<b>15,5</b>	<b>44,6</b>	<b>23,6</b>	<b>16,3</b>
<b>València</b>	<b>13,3</b>	<b>45,4</b>	<b>24,1</b>	<b>17,2</b>
1. Ciutat Vella	10,2	43,8	23,5	22,5
2. L'Eixample	12,5	42,0	23,2	22,3
3. Extramurs	12,2	41,4	23,7	22,7
4. Campanar	12,7	45,9	27,1	14,2
5. La Saïdia	12,6	44,1	23,5	19,9
6. El Pla del Real	14,6	43,1	25,1	17,3
7. L'Olivereta	12,5	43,9	22,6	21,0
8. Patraix	14,1	46,4	25,2	14,3
9. Jesús	12,9	46,5	24,5	16,1
10. Quatre Carreres	13,4	46,5	23,5	16,5
11. Poblat Marítims	13,5	45,0	23,4	18,1
12. Camins al Grau	14,6	48,0	22,8	14,7
13. Algirós	12,2	45,6	27,2	15,0
14. Benimaclet	13,3	45,5	26,0	15,2
15. Rascanya	14,2	48,8	22,2	14,7
16. Benicalap	14,5	48,1	23,3	14,1
17. Poblat del Nord	13,3	41,8	25,4	19,6
18. Poblat de l'Oest	14,1	47,9	23,8	14,2
19. Poblat del Sud	13,4	44,0	26,1	16,4
<b>Coefficient de variació</b>	<b>8,2</b>	<b>4,9</b>	<b>6,1</b>	<b>17,9</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades d'Eurostat, de l'INE: Padró 2006 i de l'Oficina d'estadística de l'Ajuntament de València

Pel que fa a la distribució de la proporció de població femenina segons els grans grups d'edat, es confirma que les dones tenen una esperança de vida més elevada que els homes ja que són àmpliament majoritàries en el grup d'edat de més de 65 anys, mentre que presenten valors lleugerament inferiors al 50% entre la població més jove. Aquesta distribució presenta una pauta molt similar en tots els àmbits territorials, encara que les dones tenen una major representació relativa a la ciutat de València o en el conjunt dels països europeus que en els altres àmbits territorials analitzats.



Pel que fa a la distribució entre els districtes de la ciutat, es pot comprovar que les desigualtats s'incrementen en els grups d'edats més avançada, ja que hi influeixen cada vegada més les desigualtats en la distribució entre districtes de l'esperança de vida. Així, la zona cèntrica de la ciutat destaca pel fet que el percentatge de feminització entre els grups d'edat més avançada és clarament superior, la qual cosa explicaria que el coeficient de variació en aquest grup d'edat siga lleugerament superior, dins de la tònica general d'una elevada homogeneïtat en la distribució.

Taula 19. Percentatge de població femenina segons grans grups d'edat. Any 2006

	Total	0 a 15	16 a 64	65 i més
<b>Unió Europea 27</b>	<b>51,2</b>	<b>48,7</b>	<b>50,2</b>	<b>59,8</b>
<b>Espanya</b>	<b>50,6</b>	<b>48,6</b>	<b>49,2</b>	<b>57,7</b>
<b>País Valencià</b>	<b>50,2</b>	<b>48,6</b>	<b>49,0</b>	<b>56,7</b>
<b>València</b>	<b>51,7</b>	<b>48,7</b>	<b>50,1</b>	<b>60,8</b>
1. Ciutat Vella	52,3	47,5	49,0	64,5
2. L'Eixample	54,0	48,9	51,1	65,3
3. Extramurs	54,2	49,3	51,7	64,1
4. Campanar	51,9	49,5	50,9	59,3
5. La Saïdia	52,8	48,7	51,1	61,4
6. El Pla del Real	53,2	50,2	52,2	59,9
7. L'Olivereta	52,3	49,2	49,9	61,7
8. Patraix	51,5	48,3	50,5	59,7
9. Jesús	50,8	48,6	49,4	59,1
10. Quatre Carreres	51,3	49,0	49,7	60,2
11. Pobles Marítims	51,4	49,1	49,3	61,0
12. Camins al Grau	50,8	48,0	49,5	60,1
13. Algirós	51,6	48,1	50,8	59,1
14. Benimaclet	51,8	49,6	50,5	59,7
15. Rascanya	50,1	48,3	48,8	57,9
16. Benicalap	50,2	48,1	49,1	58,1
17. Pobles del Nord	51,9	47,8	50,4	60,2
18. Pobles de l'Oest	50,4	48,8	49,2	57,9
19. Pobles del Sud	50,2	49,1	48,9	57,0
<b>Coefficient de variació</b>	<b>2,3</b>	<b>1,4</b>	<b>2,0</b>	<b>3,8</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades d'Eurostat, de l'INE: Padró 2006 i de l'Oficina d'estadística de l'Ajuntament de València

Aquest conjunt de factors demogràfics condicionen la planificació educativa d'un territori, i expliquen que quan es produeix un descens demogràfic entre la població en edat d'escolarització se suprimisquen unitats escolars o s'arribe a tancar centres educatius, mentre que quan s'entra en una fase de creixement de la població en edat escolar siga necessari l'increment d'unitats escolars o la construcció de nous centres educatius amb una adequada planificació. Si aquesta planificació no es realitza amb suficient previsió ens trobem amb situacions d'escolarització deficient que poden presentar diverses manifestacions (barracons, manca d'espais especialitzats, retards en les construccions...) que no apareixeran reflectides en les dades estadístiques, però que afecten de manera directa al clima escolar i a la qualitat del servei educatiu.

El percentatge de població jove, d'edats compreses entre 0 i 19 anys, que es correspon amb el període teòric d'escolarització no universitària, és una dada important per tal de calcular els recursos que seran necessaris per a la seua futura escolarització, atès que la majoria de l'alumnat matriculat en els estudis no universitaris es troba en aquesta franja d'edat i seran, de manera fonamental, els perceptors directes dels recursos que es dediquen a l'educació. En les zones que tenen un elevat percentatge de població jove s'ha de dedicar una quantitat de recursos més elevada per poder donar-los l'educació que els cal, de manera que la informació sobre la població en edat escolaritzable és una informació del context educatiu que condicionarà de manera directa la política educativa, tant pel que fa a la distribució d'aquests recursos com a la planificació de les necessitats en infraestructures escolars. Aquesta planificació, en forma de mapa escolar, haurà de tenir en compte les dades sobre projeccions de població per als pròxims anys, així com els fluxos d'entrada o eixida del sistema educatiu i, en conseqüència, ha de ser una eina adaptable als futurs canvis de la demografia educativa si no es volen repetir els problemes viscuts en els darrers anys.

A l'any 2006 a la ciutat de València, els joves de 0 a 19 anys eren 144.500 i representaven el 17,9% de la població total (Annex 2). Aquest percentatge era menor que els corresponents al conjunt del País Valencià o de l'Estat, ja que, com hem vist, la població de València presenta una estructura per edats relativament envellida. A més, el percentatge de població jove a nivell estatal (19,5%) era clarament inferior al del conjunt del 27 països de la Unió Europea, on se situava en el 22,2%.

La distribució del percentatge de població en edat escolaritzable entre 0 i 19 anys presenta un pautat molt marcada, amb districtes de la zona nord, com Poblats de l'Oest, Benicalap, Rascanya, Pla del Real o Camins al Grau, o en la zona sud, com Patraix i Poblats del Sud, amb xifres per damunt de la mitjana de la ciutat i amb una zona cèntrica amb percentatges més baixos. Aquesta distribució respon a uns processos segons els quals els nous matrimonis, els immigrants i, en general, els canvis de domicili dins de la ciutat, marquen una tendència a allunyar-se de les zones centrals i a assentar-se més perifèricament o en àrees en procés d'expansió urbanística. Els valors del coeficient de variació ens mostraria que la relativa homogeneïtat en la distribució entre districtes és major en els grups d'edat de 3 a 15 anys, mentre que en els altres grups les desigualtats s'incrementen, especialment entre el grup de 0 a 2 anys, ja que hi estarien influïnt les diferències en les respectives taxes de natalitat.

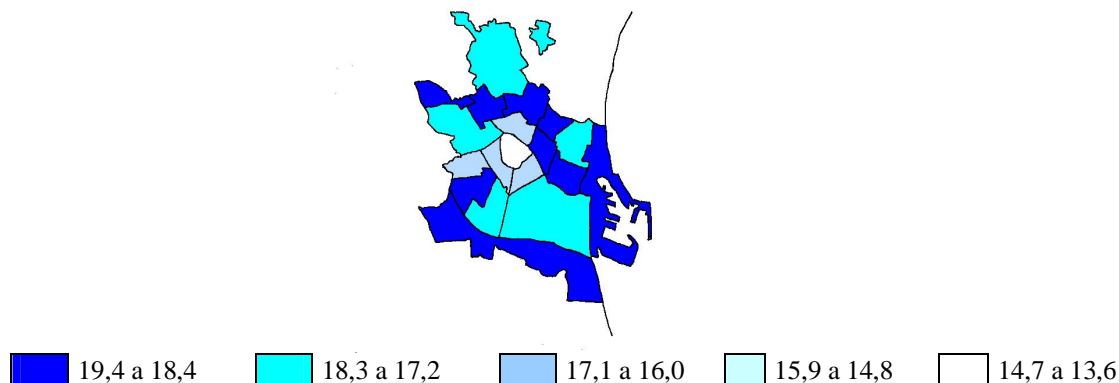
Les dades de població per grups d'edat d'escolarització de la ciutat de València de l'any 2006, ens indiquen que ens trobem amb una estructura de piràmide de població reduïda a la base, però amb un pes creixent del grup d'edat més jove que correspon a l'educació infantil, com veurem en analitzar l'evolució de l'indicador i les seues projeccions. Aquesta tendència es pot observar en el cas del conjunt del País Valencià, on els grups de població més jove presenten una percentatges relativament superiors als del conjunt de l'Estat i fan preveure unes majors necessitats de recursos educatius per atendre la demanda futura. En el conjunt de la UE-27, les taxes de població en edat escolar són en general més elevades que en el cas espanyol, però de manera preferent en els grups d'edat que corresponen a l'ensenyament secundari.

Taula 20. *Distribució de la població en edat escolaritzable de 0 a 19 anys segons trams d'edat d'escolarització. Any 2006*

	No Universitària 0-19	Infantil		Primària 6-11	ESO 12-15	Batxillerat/ CFGM 16-17	CFGS 18-19
		0-2	3-5				
<b>Unió Europea 27</b>	<b>22,2</b>	<b>3,1</b>	<b>3,1</b>	<b>6,3</b>	<b>4,7</b>	<b>2,5</b>	<b>2,5</b>
<b>Espanya</b>	<b>19,5</b>	<b>2,9</b>	<b>2,9</b>	<b>5,5</b>	<b>4,0</b>	<b>2,1</b>	<b>2,2</b>
<b>País Valencià</b>	<b>19,6</b>	<b>3,0</b>	<b>2,9</b>	<b>5,6</b>	<b>4,0</b>	<b>2,0</b>	<b>2,1</b>
<b>València</b>	<b>17,9</b>	<b>2,9</b>	<b>2,7</b>	<b>5,0</b>	<b>3,5</b>	<b>1,8</b>	<b>2,0</b>
1. Ciutat Vella	13,6	2,4	2,2	3,7	2,6	1,3	1,5
2. L'Eixample	16,4	2,9	2,7	4,7	3,0	1,5	1,6
3. Extramurs	16,2	2,6	2,5	4,7	3,1	1,6	1,7
4. Campanar	18,0	2,8	2,6	4,7	3,7	2,0	2,2
5. La Saïdia	17,0	2,6	2,5	4,8	3,4	1,7	1,9
6. El Pla del Real	19,4	3,0	2,9	5,7	3,8	1,9	2,0
7. L'Olivereta	16,7	2,7	2,5	4,7	3,3	1,6	1,8
8. Patraix	19,1	3,0	2,8	5,5	3,7	1,9	2,1
9. Jesús	17,8	2,7	2,6	4,9	3,7	1,9	2,1
10. Quatre Carreres	18,0	3,0	2,8	5,1	3,4	1,8	1,9
11. Pobles Marítims	18,4	2,9	2,7	5,1	3,6	1,9	2,1
12. Camins al Grau	19,0	3,6	3,2	5,2	3,4	1,7	1,8
13. Algirós	17,2	2,4	2,3	4,8	3,7	1,9	2,1
14. Benimaclet	18,6	2,5	2,5	5,3	4,0	2,0	2,2
15. Rascanya	19,1	3,2	3,0	5,3	3,6	1,9	2,0
16. Benicalap	19,3	3,3	3,0	5,4	3,7	1,8	2,0
17. Pobles del Nord	18,2	2,7	2,6	5,2	3,8	1,9	2,1
18. Pobles de l'Oest	19,2	3,4	3,0	5,0	3,7	2,0	2,1
19. Pobles del Sud	18,6	2,7	2,6	5,2	3,9	2,0	2,2
<b>Coefficient de variació</b>	<b>8,1</b>	<b>11,7</b>	<b>9,6</b>	<b>8,6</b>	<b>9,7</b>	<b>10,7</b>	<b>10,4</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades d'Eurostat, de l'INE: Padró 2006 i de l'Oficina d'estadística de l'Ajuntament de València.

Mapa 7. Percentatge de població en edat escolaritzable de 0 i 19 anys. Any 2006



Pel que fa a la distribució del percentatge de població femenina en edat d'escolarització a la ciutat de València, podem observar que se situa en tots els casos per sota del 50%, encara que té una lleugera major presència relativa en el grup d'edat més joves (0 a 2 anys). En la resta d'àmbits territorials, la distribució dels percentatges de població femenina en els diferents grups d'edat no presenta variacions significatives i se situen, en general, lleugerament per sota dels valors de la ciutat. Pel que fa als districtes de la ciutat, la població femenina només supera el 50% en els grups d'edat de 0 a 5 anys en el Pla del Real, Benimaclet i Poblat del Sud, mentre que en els grups d'edat de 16 a 19 anys supera aquest percentatge a Ciutat Vella, Poblat Marítim i Poblat de l'Oest. Aquesta distribució lleugerament més variable en aquests grups d'edat extrems es confirma a partir dels valors del coeficient de variació, que, en qualsevol cas, indiquen una distribució molt homogènia d'aquest indicador.

Taula 21. Percentatge de població femenina en edat escolaritzable de 0 a 19 anys segons trams d'edat d'escolarització. Any 2006

	No Universitària 0-19	Infantil		Primària 6-11	ESO 12-15	Batxillerat/ CFGM 16-17	CFGS 18-19
		0-2	3-5				
<b>Unió Europea 27</b>	<b>48,7</b>	<b>48,7</b>	<b>48,7</b>	<b>48,7</b>	<b>48,7</b>	<b>48,8</b>	<b>48,8</b>
<b>Espanya</b>	<b>48,6</b>	<b>48,4</b>	<b>48,6</b>	<b>48,6</b>	<b>48,6</b>	<b>48,6</b>	<b>48,7</b>
<b>País Valencià</b>	<b>48,6</b>	<b>48,6</b>	<b>48,5</b>	<b>48,6</b>	<b>48,6</b>	<b>48,6</b>	<b>48,5</b>
<b>València</b>	<b>48,8</b>	<b>49,3</b>	<b>48,4</b>	<b>48,7</b>	<b>48,6</b>	<b>49,0</b>	<b>48,6</b>
1. Ciutat Vella	48,4	47,1	46,7	47,7	48,0	52,3	51,9
2. L'Eixample	48,8	48,6	48,4	49,4	47,6	49,7	49,3
3. Extramurs	49,1	48,0	48,4	50,9	48,7	48,5	48,2
4. Campanar	49,4	50,0	48,9	49,6	50,0	48,9	48,5
5. La Saïdia	48,9	48,3	47,8	49,0	48,8	50,0	49,7
6. El Pla del Real	49,8	52,7	50,5	49,1	49,7	48,3	47,9
7. L'Olivereta	49,4	49,2	48,7	49,8	49,4	49,7	49,4
8. Patraix	48,1	49,5	48,2	48,1	48,2	46,9	46,5
9. Jesús	48,4	49,8	49,1	48,7	46,6	48,1	47,8
10. Quatre Carreres	49,0	49,4	48,6	49,3	49,0	48,7	48,3
11. Pobles Marítims	49,4	50,0	48,6	48,4	49,4	50,9	50,6
12. Camins al Grau	48,2	48,3	47,4	48,2	49,1	48,4	48,0
13. Algirós	48,4	48,9	47,9	48,0	48,1	49,3	49,0
14. Benimaclet	48,7	51,6	50,0	49,1	48,0	46,4	46,1
15. Rascanya	48,5	49,1	47,9	47,9	48,7	49,5	49,2
16. Benicalap	48,3	48,7	47,8	48,0	47,9	49,2	48,9
17. Pobles del Nord	47,6	48,2	46,3	46,2	49,0	48,7	48,4
18. Pobles de l'Oest	48,9	49,7	47,8	46,5	49,2	52,0	51,7
19. Pobles del Sud	48,5	52,6	50,2	47,3	47,1	48,0	47,6
<b>Coefficient de variació</b>	<b>1,1</b>	<b>3,0</b>	<b>2,2</b>	<b>2,4</b>	<b>1,8</b>	<b>3,0</b>	<b>3,1</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades d'Eurostat, de l'INE: Padró 2006 i de l'Oficina d'estadística de l'Ajuntament de València

Un fenomen general en el període analitzat i que actua de manera similar en els diferents àmbits territorials analitzats ha estat la important reducció de la població en edat escolaritzable entre 0 i 19 anys. Aquesta tendència s'explica, com hem vist, en un context d'evolució demogràfica marcada pel descens de la taxa de natalitat, especialment en el context espanyol.

En 2006, hi havia uns 144.000 joves de menys de 19 anys a la ciutat de València. Aquest nombre significa una disminució d'uns 102.000 joves des de 1981, quan eren uns 246.000. Des de l'any 1981 a l'any 2006, la població menor de 19 anys s'ha reduït en termes absoluts en un 41%, la qual cosa ha suposat una reducció del 46% del pes demogràfic d'aquest segment de població sobre la població total de la ciutat. El descens fou continuat fins al 2001 i només en els darrers anys s'ha produït una certa recuperació en termes absoluts. En els altres àmbits territorials el procés ha estat similar, però amb una reducció de menor intensitat i sempre amb percentatges de població jove més elevats. Cal destacar que en el context del conjunt de la Unió Europea la reducció de la població jove ha seguit un procés ininterromput fins a l'actualitat, però de menor intensitat, de manera que al final de la sèrie encara presenta valors mitjans de població jove superiors als del conjunt de l'Estat espanyol.

En termes absoluts, els districtes de l'Olivereta o Quatre Carreres han perdut més de 10.000 joves menors de 19 anys entre 1981 i 2006 i en el cas de Ciutat Vella i l'Olivereta les pèrdues de població menor de 19 anys superen el 50% de la que hi havia en 1981. En canvi, les reduccions de població jove han estat menors en els districtes de Campanar, Benimaclet, Patraix i Camins al Grau. Després d'un període d'increment de les variacions entre districtes fins a l'any 1991, en els anys següents la distribució de la població jove ha tendit a uniformitzar-se, de manera que el resultat global ha estat un descens de les desigualtats entre districtes en els valors de l'indicador.

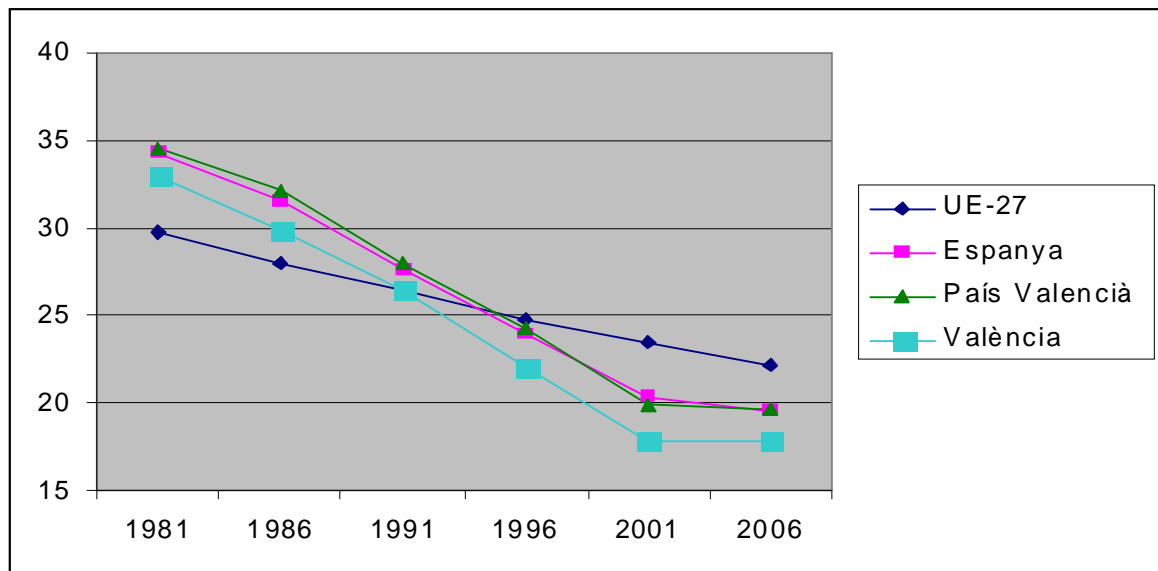
Cal destacar l'interés d'aquestes dades que ens serviran, en el seu moment, per valorar adequadament els indicadors de recursos destinats a l'educació, ja que el simple manteniment o, un increment moderat, dels recursos destinats a l'educació, quan la població en edat escolar minva de manera tant dràstica, pot representar un increment dels recursos disponibles. Per altra banda, per entendre l'evolució de la demografia educativa durant aquest període, caldrà tenir en compte la incidència d'altres factors com ara l'ampliació de l'escolarització obligatòria fins als 16 anys amb l'aplicació de la LOGSE o l'increment de l'escolarització en educació infantil. En qualsevol cas, aquests canvis demogràfics bàsics han influenciat en diferents processos d'ajust de l'oferta educativa, tant a nivell d'oferta privada, com de planificació de l'oferta pública que analitzarem en el seu moment.

Taula 22. Evolució del percentatge de població en edat escolaritzable de 0 a 19 anys. Període 1981-2006

	1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Unió Europea 27	29,8	28,0	26,4	24,8	23,5	22,2	-26
Espanya	34,3	31,5	27,6	23,9	20,4	19,5	-43
País Valencià	34,5	32,2	28,0	24,3	19,9	19,6	-43
València	33,0	29,9	26,4	22,0	17,9	17,9	-46
1. Ciutat Vella	23,9	20,6	18,4	15,3	14,6	13,6	-43
2. L'Eixample	25,6	22,2	19,1	16,5	15,6	16,4	-36
3. Extramurs	27,5	23,6	20,5	17,3	15,7	16,2	-41
4. Campanar	35,4	33,5	30,6	24,8	18,7	18,0	-49
5. La Saïdia	32,3	29,0	24,8	20,3	17,1	17,0	-47
6. El Pla del Real	36,5	31,2	27,3	22,0	18,8	19,4	-47
7. L'Olivereta	33,7	28,7	24,0	19,3	16,4	16,7	-50
8. Patraix	34,8	32,8	30,0	25,3	20,5	19,1	-45
9. Jesús	34,7	32,1	28,5	23,8	18,9	17,8	-49
10. Quatre Carreres	37,3	33,3	28,4	22,3	18,1	18,0	-52
11. Poblat Marítims	32,7	29,7	26,4	22,9	19,1	18,4	-44
12. Camins al Grau	33,4	30,5	26,6	22,2	18,5	19,0	-43
13. Algirós	36,2	33,8	29,7	24,5	19,2	17,2	-52
14. Benimaclet	34,4	31,4	28,2	24,2	20,1	18,6	-46
15. Rascanya	36,2	32,7	28,6	23,2	19,1	19,1	-47
16. Benicalap	37,0	34,1	29,9	24,3	19,6	19,3	-48
17. Pobles del Nord	32,2	29,9	26,2	22,0	17,5	18,2	-43
18. Pobles de l'Oest	35,8	32,5	29,4	24,7	20,1	19,2	-46
19. Pobles del Sud	33,7	31,4	28,5	24,5	19,5	18,6	-45
Coefficient de variació	11,3	13,0	13,9	13,6	9,2	8,1	-29

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades d'Eurostat, de l'INE: Censos i Padrons i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 10. Evolució del percentatge de població en edat escolaritzable de 0 a 19 anys. Període 1981-2006



Tant l'Institut Nacional d'Estadística (INE) a nivell estatal i autonòmic com l'Institut Valencià d'Estadística (IVE) a nivell autonòmic i local, han elaborat projeccions de l'evolució de la població per als propers anys segons criteris que, en general, es basen en les dades referides a les taxes de natalitat, d'esperança de vida i de migracions. En totes les projeccions des de l'any 2006 fins a l'any 2016, les expectatives per al conjunt de la

ciutat de València i per als altres àmbits territorials són d'un creixement sostingut de la població total i de la població entre 0 i 19 anys (Annex 2). S'observa que en els trams d'edat més jove aquest increment és continuat, excepte en el grups entre 10 i 19 anys, en què es produirà una baixada en els pròxims anys, per iniciar finalment un creixement moderat a partir de l'any 2011. Segons aquestes projeccions, doncs, la població entre 0 i 19 anys creixerà en els pròxims anys més ràpidament que el conjunt de la població i el grup d'edat que presentarà un major increment serà el de 5 a 9 anys. En el conjunt de la ciutat de València i en els grups d'edat corresponents a l'educació infantil i primària l'increment de població pot arribar als 22.000 xiquets, mentre que la població de les edats corresponents als ensenyament secundaris es mantindrà més estable, amb un creixement estimat d'unes 3.000 joves. Aquestes previsions, junt a altres que afecten a la demografia educativa, haurien de ser considerades i actualitzades per tal d'ajustar un mapa escolar que contemple un pla de construccions d'infraestructures educatives que millore els desenvolupats en els darrers anys pel govern autonòmic valencià (CreaEscola o MilloraEscola) per tal d'aplicar el ja obsolet mapa escolar autonòmic valencià de 1996.

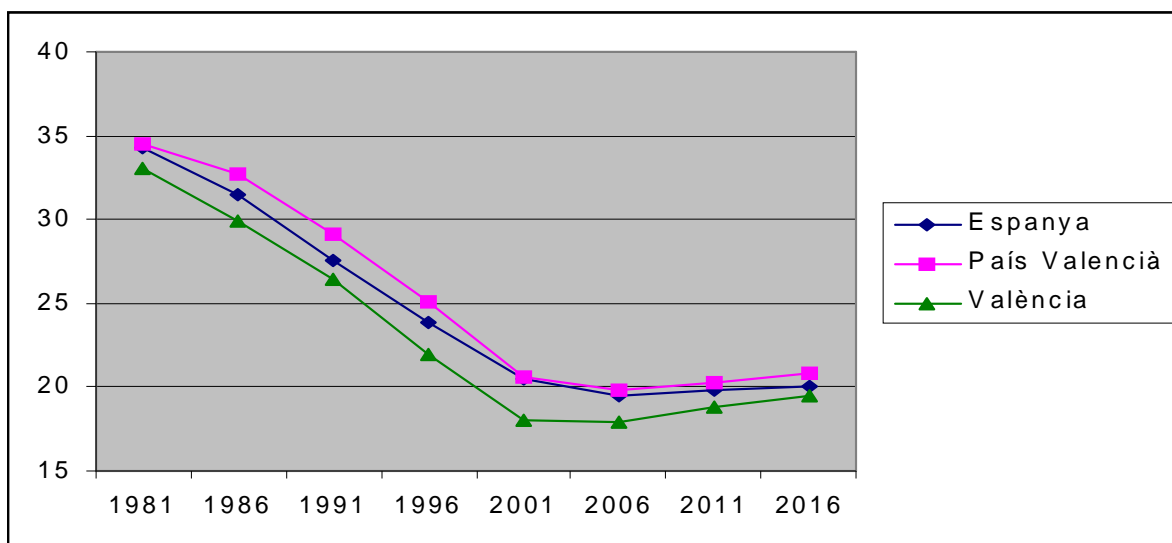
Taula 23. Evolució i projeccions de l'evolució del percentatge de població en edat escolaritzable de 0 a 19 anys segons grups d'edat quinquennals. Període 1981-2016

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	2011	2016	Var
Espanya	% 0-19	34,3	31,5	27,6	23,9	20,4	19,5	19,8	20,1	-42
	Total	37.742.561	38.473.418	39.433.942	39.669.394	41.116.842	44.708.964	45.686.498	47.454.500	26
	0 a 19	12.949.015	12.105.040	10.872.240	9.492.941	8.385.955	8.720.639	9.049.134	9.516.697	-27
	0 a 4	3.075.353	2.441.326	2.009.926	1.857.071	1.719.673	2.174.969	2.401.378	2.401.476	-22
	5 a 9	3.308.046	3.075.649	2.436.940	2.079.397	1.964.887	2.060.028	2.336.854	2.484.711	-25
	10 a 14	3.302.305	3.311.894	3.085.802	2.425.163	2.148.710	2.140.398	2.131.659	2.417.322	-27
País Valencià	15 a 19	3.263.311	3.276.171	3.339.572	3.131.310	2.552.685	2.345.244	2.179.243	2.213.188	-32
	% 0-19	34,5	32,2	28,0	24,3	19,9	19,6	20,3	20,8	-40
	Total	3.646.765	3.732.682	3.923.841	4.009.329	4.326.708	4.806.908	5.006.713	5.355.775	47
	0 a 19	1.257.120	1.200.105	1.096.716	975.645	860.902	944.505	1.018.060	1.111.691	-12
	0 a 4	311.793	244.160	203.324	189.747	177.504	238.032	276.216	286.325	-8
	5 a 9	323.390	313.441	245.445	213.244	201.142	224.628	264.181	293.131	-9
València	10 a 14	315.507	326.395	316.915	249.283	221.443	231.792	237.877	279.510	-11
	15 a 19	306.430	316.109	331.032	323.371	260.814	250.053	239.786	252.725	-18
	% 0-19	33,0	29,9	26,4	22,0	17,9	17,9	18,8	19,5	-41
	Total	746.677	729.419	752.909	746.683	750.476	807.396	825.863	868.106	16
	0 a 19	246.252	218.340	198.897	164.021	134.665	144.529	154.862	169.469	-31
	0 a 4	57948	39.231	33.868	31.003	30.949	38.101	45.108	46.855	-19
València	5 a 9	63855	55.599	41.654	33.580	30.715	34.347	40.430	45.256	-29
	10 a 14	62505	61.904	57.995	41.186	32.654	34.650	34.478	41.208	-34
	15 a 19	61954	61.606	65.380	58.252	40.337	37.431	34.848	36.150	-42

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Censos, Padrans i estimacions intercensals de població. Projeccions de poblacions a curt termini (Base de càlcul, cens de 2001)



Gràfic 11. *Evolució i projecció de l'evolució del percentatge de població en edat escolaritzable de 0 a 19 anys. Període 1981-2016*



#### C4. Resultats a les eleccions municipals

Un indicador del context polític i social de la ciutat de València són els resultats electorals a les eleccions municipals i la consegüent constitució dels ajuntaments corresponents amb majoria absoluta d'un únic partit o amb suports d'altres partits. L'alternança dels diferents partits polítics en les tasques de govern de l'administració central, autonòmica o local, determinen entre altres, les polítiques educatives, i expliquen, en bona part, els canvis que ha viscut el sistema educatiu en els darrers anys. Per altra banda, cal destacar que les polítiques educatives es veuen determinades per una concepció general de l'acció de govern de manera que les decisions orientades per diferents plantejaments ideològics en altres àmbits tindran també una important influència.

La política és el camp de la lluita pel poder i per la capacitat d'exercir-lo en una societat determinada per tal de transformar-la segons unes idees, valors i interessos concrets. En les societats democràtiques contemporànies la legitimació per exercir el poder s'assoleix a través del sistema d'eleccions de representants polítics en els diferents nivells de l'administració pública: internacional, nacional, regional o local. Aquest sistema democràtic es basa en l'existència d'un sistema de partits polítics que representen les principals corrents de les ideologies polítiques. Aquestes ideologies s'organitzen al voltant de dos eixos bàsics: el socioeconòmic i l'identitari. El primer eix explica l'existència

d'ideologies d'esquerres i de dretes, així com d'ideologies autoritàries o libertaristes, mentre que el segon eix explicaria les ideologies nacionalistes o universalistes.

Els models neoliberals o socialdemòcrates que han dominat la política europea, dins d'una relativa similitud en alguns aspectes bàsics (defensa d'un model polític de llibertats democràtiques o acceptació d'una economia de mercat amb un cert nivell de protecció social) representen concepcions ideològiques que defensen diferents interessos i valors que poden modificar de manera substancial l'acció dels governs. Així, les diferents concepcions ideològiques poden incidir en aspectes molt diversos de la vida social: en les polítiques urbanístiques, de natalitat, de migracions, de model de creixement econòmic, en les polítiques lingüístiques, en les polítiques de finançament i de despesa pública en polítiques socials que inclouen, entre altres, la despesa en educació. En l'àmbit concret educatiu afecten a la distribució d'aquesta despesa pública en educació segons sectors educatius públics o privats, al ritme de contracció de personal en l'ensenyament, de planificació de les necessitats d'infraestructures educatives o d'aplicació de polítiques educatives compensatòries d'atenció a la diversitat, entre moltes altres.

Hernández (2003b) plantejava que en el cas concret de la política educativa aplicada pel Partit Popular quan ha estat responsable dels diferents nivells de govern es produeix la confluència de dos tipus d'ideologies elitistes, la neoliberal i la conservadora:

“La ideologia neoliberal pretén reestratificar l'accés al coneixement entre les classes socials, per tal d'abaratir costos de l'educació pública i per modernitzar les escoles i les Universitats tot introduint-hi una cultura competitiva d'empresa. La neoconservadora es mostra nostàlgica d'un passat idealitzat de cohesió nacional, jerarquia cultural, religió i autoritat, tot defensat un Estat fort per al control polític i ideològic del currículum, les escoles i el professorat.”

Franch i Martín (2000) fan una anàlisi de l'evolució del sistema de partits en l'àmbit valencià a partir del procés de transició cap a un sistema democràtic que s'inicià amb la mort de Franco en l'any 1975. Segons expliquen aquests autors, durant els primers anys de la transició, la UCD va governar a nivell estatal, mentre que a la ciutat de València els resultats de les primeres eleccions democràtiques municipals de l'any 1979 permeteren la creació d'un govern d'esquerres (PSOE-PCE). En aquells anys es va anar configurant a nivell valencià un sistema de partits que serà una mera variant del sistema estatal, amb

escassa presència de les opcions nacionalistes, que tindran més pes en les anomenades comunitats històriques (Catalunya, País Basc o Galícia).

A partir dels anys 80, s'inicia un període en què els governs en els tres nivells de representació política (estatal, autonòmic i municipal) van estar en mans del PSOE, tot aplicant-se polítiques de tall socialdemòcrata, però amb una progressiva adaptació a les corrents neoliberals que anaven convertint-se en hegemòniques en el context internacional. En l'àmbit valencià, les primeres eleccions autonòmiques de 1983 confirmaren la reproducció del sistema de partits estatal, amb majories del PSOE i la posada en marxa de processos de reconstitució dels partits de dreta en l'oposició. Seguirà fóra del parlament valencià l'opció nacionalista de l'UPV, ja que, tot i la seua implantació a nivell municipal, només podrà accedir al parlament valencià gràcies a un pacte electoral amb EUPV en les eleccions autonòmiques de 1987. En aquests anys, la descomposició de la UCD, produeix l'aparició de Coalició Popular com a partit dominant en la dreta (continuació de l'Alianza Popular i antecedent del PP). Uns altres partits en l'espai de centre-dreta que sorgiran en aquest període són el CDS (com a continuació centrista de l'antiga UCD), així com la UV, un partit de signe regionalista conservador que també obtindrà representació parlamentària en les eleccions autonòmiques del 87, amb la qual cosa es constituïria de manera provisional un model més multipartidista. Aquesta situació, però, es veurà modificada a partir de 1991 amb l'entrada en l'Ajuntament de València d'un govern de coalició entre el PP i la UV que es reeditarà, a nivell autonòmic, a partir de les eleccions de 1995. Finalment el PP també va aconseguir governar a nivell estatal a partir de 1996, moment en què els tres nivells d'administració política passaren a estar controlades per aquest mateix partit, la qual cosa portà a un nou període d'aplicació coordinada i general de polítiques, que en aquest període seran de signe clarament neoliberal. Aquesta evolució, segons Franch i Martín (2000), permetrà parlar "d'un canvi en el sistema ( no «del» sistema) de partits de la Comunitat Valenciana, on els partits majoritaris han intercanviat les seues posicions."

Des de l'any 2004, el govern estatal es troba en mans del PSOE, però en les altres dues administracions (autonòmica i municipal) s'han mantingut governs del PP, la qual cosa ha suposat que, per primera vegada, el model valencià no reproduïska fidelment la pauta estatal en les majories de govern.

Pel que fa a les eleccions europees, comencen en el cas espanyol en l'any 1986, a partir de l'ingrés d'Espanya a la Unió Europea i els seus resultats segons les dades disponibles en la base històrica del Ministeri de l'Interior i l'Arxiu històric electoral de la

Conselleria de Presidència de la Generalitat Valenciana (Annex 2) es caracteritzaran, en general, per un major nivell d'abstenció i per una major coincidència dels resultats de les candidatures que s'hi presentaven amb les tendències mitjanes del conjunt de convocatòries electorals, en un procés que es podria explicar pel fet que els baixos nivells de participació fan que els ciutadans que finalment voten siguen majoritàriament aquells que tenen el seu vot més fidelitzat a una determinada candidatura.

Taula 24. *Evolució del percentatge de vots a candidatures de centre-dreta en les eleccions municipals, autonòmiques, generals i europees. Període 1977-2009*

		1979	1983	1987	1991	1995	1999	2003	2007	Evolució
Espanya	<b>Municipals</b>	<b>41,0</b>	<b>36,8</b>	<b>41,5</b>	<b>39,9</b>	<b>44,6</b>	<b>44,2</b>	<b>43,7</b>	<b>43,4</b>	<b>5</b>
	% Abstenció	37,4	32,3	30,6	37,2	30,1	36,0	32,3	36,7	-2
	<b>Autonòmiques</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	% Abstenció	-	-	-	-	-	-	-	-	-
País Valencià	<b>Municipals</b>	<b>36,3</b>	<b>30,9</b>	<b>41,9</b>	<b>40,9</b>	<b>47,9</b>	<b>49,0</b>	<b>47,3</b>	<b>48,2</b>	<b>33</b>
	% Abstenció	30,9	26,9	25,1	30,7	23,9	31,6	28,4	30,2	-2
	<b>Autonòmiques</b>		<b>34,0</b>	<b>44,6</b>	<b>42,4</b>	<b>50,6</b>	<b>53,5</b>	<b>51,0</b>	<b>54,3</b>	
	% Abstenció		27,3	25,5	30,7	24,0	32,2	28,5	30,2	
València	<b>Municipals</b>	<b>42,6</b>	<b>40,5</b>	<b>50,8</b>	<b>49,6</b>	<b>59,3</b>	<b>59,1</b>	<b>55,6</b>	<b>59,6</b>	<b>40</b>
	% Abstenció	37,9	29,7	28,7	36,6	26,1	36,0	31,5	31,6	-17
	<b>Autonòmiques</b>		<b>39,5</b>	<b>51,1</b>	<b>49,2</b>	<b>58,3</b>	<b>59,2</b>	<b>55,0</b>	<b>58,4</b>	
	% Abstenció		29,9	28,8	36,1	26,2	36,6	30,0	29,7	

(Continua Taula 24)

		1977	1979	1982	1986/87	1989	1993/94	1996	1999/2000	2004	2008/09	Evolució
Espanya	<b>Generals</b>	<b>42,7</b>	<b>40,8</b>	<b>36,2</b>	<b>35,4</b>	<b>33,9</b>	<b>36,8</b>	<b>39,4</b>	<b>45,3</b>	<b>38,4</b>	<b>40,4</b>	<b>-5</b>
	% Abstenció	21,2	31,7	20,1	29,5	30,3	23,6	22,6	31,3	24,3	26,2	24
	<b>Europees</b>				<b>35,3</b>	<b>28,9</b>	<b>41,6</b>		<b>40,6</b>	<b>41,6</b>	<b>42,3</b>	
	% Abstenció				31,5	45,3	40,9		37,0	54,9	54,0	
País Valencià	<b>Generals</b>	<b>38,9</b>	<b>41,1</b>	<b>38,0</b>	<b>40,9</b>	<b>41,9</b>	<b>46,9</b>	<b>47,8</b>	<b>55,2</b>	<b>47,7</b>	<b>52,0</b>	<b>34</b>
	% Abstenció	15,9	25,1	15,8	23,6	25,2	18,3	18,3	27,2	22,3	21,2	33
	<b>Europees</b>				<b>42,9</b>	<b>37,5</b>	<b>50,8</b>		<b>52,5</b>	<b>47,7</b>	<b>52,3</b>	
	% Abstenció				25,5	38,3	35,0		32,0	22,3	46,9	
València	<b>Generals</b>	<b>38,6</b>	<b>40,2</b>	<b>38,8</b>	<b>47,8</b>	<b>48,3</b>	<b>52,7</b>	<b>54,1</b>	<b>59,3</b>	<b>49,7</b>	<b>54,0</b>	<b>40</b>
	% Abstenció	15,9	28,0	15,4	24,3	26,8	18,8	19,8	28,9	22,1	20,5	29
	<b>Europees</b>				<b>48,0</b>	<b>43,5</b>	<b>57,1</b>		<b>58,3</b>	<b>54,5</b>	<b>55,6</b>	
	% Abstenció				28,6	39,2	36,4		36,2	47,6	44,4	

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del Ministeri de l'Interior, de la Conselleria de Presidència de la Generalitat Valenciana i de l'Oficina d'estadística de l'Ajuntament de València

Les polítiques educatives, segons el model de descentralització autonòmica i de transferència de competències de l'Estat espanyol, depenen de manera principal de les decisions que es prenen en aquest nivell autonòmic, i la seua plasmació a nivell municipal sol ser un simple reflex, que pot veure's reforçat per determinades mesures en matèria de política urbanística local, com ara, la disponibilitat de sòl urbà destinat a serveis educatius. En el cas del País Valencià, després de l'aprovació de l'Estatut d'Autonomia (1982), el primer govern autonòmic valencià format pel PSOE assumí les competències en educació a partir de l'any 1983, però en el conjunt de l'Estat caldrà esperar a l'any 2000 perquè es

complete el procés de transferències en matèria educativa a totes les comunitats autònomes.

Les diferents evolucions en el panorama electoral i en la constitució de governs de diferent ideologia han contribuït, doncs, al fet que les polítiques aplicades en cada cas i, en concret, en el camp de les polítiques educatives hagen variat en el temps i segons els àmbits territorials analitzats. En general, els governs formats per partits de centre-dreta han aplicat polítiques liberalitzadores que s'han concretat en una contenció de la despesa pública basada en l'increment de les despeses públiques destinades als concerts educatius, de manera que el sector privat de l'educació se n'ha vist directament beneficiat. Per altra banda, aquesta política d'ampliació dels recursos públics destinats a la concertació també ha afavorit amplis sectors de les classes mitjanes-altes urbanes que escolaritzen preferentment els seus fills en centres concertats i que constitueixen la base electoral dels partits conservadors. L'aplicació d'aquestes polítiques, però, no ha estat exclusiva dels governs conservadors, ni ha estat exempta de contradiccions i resistències, ja que ha coincidit amb el període d'implantació de la LOGSE, amb l'arribada massiva d'alumnat immigrant i ha comptat, sovint, amb l'oposició d'amplis sectors socials (sindicats de professors, associacions de pares i mares, organitzacions en defensa de l'escola pública...) que han reivindicat un model de gestió allunyat de la mercantilització i que es plantejaran com a objectiu preferent una educació de qualitat per a tots i amb una distribució equitativa dels recursos.

Taula 25. *Evolució dels partits governants a partir dels resultats en les eleccions generals, autonòmiques i municipals. Període 1977-2008*

Generals	1977	1979	1982	1986	1989	1993	1996	2000	2004	2008
		UCD	UCD	PSOE	PSOE	PSOE	PSOE	PP	PP	PSOE
Autonòmiques			1983	1987	1991		1995	1999	2003	2007
			PSOE	PSOE	PSOE		PP-UV	PP	PP	PP
Municipals		1979	1983	1987	1991		1995	1999	2003	2007
		PSOE	PSOE	PSOE	PP-UV		PP	PP	PP	PP

Fonts: Elaboració pròpia a partir de les dades del Ministeri de l'Interior, de la Conselleria de Presidència de la Generalitat Valenciana i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

En les darreres eleccions municipals de 2007, el PP va repetir la majoria absoluta que ja havia obtingut en anteriors eleccions i que li donà el govern d'un Ajuntament bicolor constituït per 21 regidors del PP i 12 del PSOE-PSPV. Aquests resultats són superiors als obtinguts a nivell autonòmic, de manera que la ciutat de València s'ha convertit, junt a Madrid, en uns dels principals municipis de signe conservador en el conjunt de l'Estat. El PP obtingué en les eleccions municipals de 2007 majories absolutes

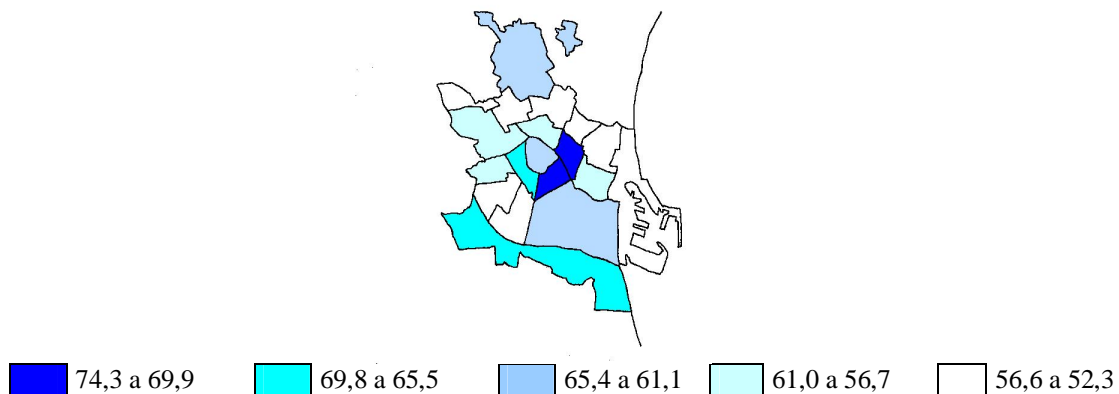
en tots els districtes de la ciutat, especialment en la zona centre (Ciutat Vella, Eixample, Extramurs i Pla del Real) i en els districtes perifèrics de Poblat del Nord i Poblat del Sud on superen el 60% de vots, mentre que a Jesús, Rascanya, Benicalap i Poblat de l'Oest es va situar per sota del 52%. Els valors del coeficient de variació ens confirmarien que la distribució del vot al PP entre districtes presenta una major homogeneïtat que la dels altres partits. Per altra banda, també es pot assenyalar que aquesta distribució del vot al partit conservador presenta una elevada correlació amb els indicadors de distribució de nivells de renda, d'ocupació, de grups professionals o de nivell d'estudis que analitzarem més endavant. Pel que fa a l'abstenció, la seua distribució és més desigual, però tendeix a ser major en els districtes amb major percentatge de vots als partits d'esquerra, amb l'excepció del districte de Ciutat Vella, on l'abstenció arriba al 56%, mentre que en el Pla de Real se situa en el mínim del 21%. Aquesta tendència podria estar indicant un major nivell de desmobilització del vot en alguns districtes tradicionalment d'esquerra en un context de continuades majories absolutes de les candidatures de centre-dreta. Per altra banda, la taxa d'abstenció presenta uns valors inferiors en els àmbits valencians, dins d'una pauta que ja resulta tradicional des de les primeres eleccions democràtiques de l'any 1979.

Taula 26. Percentatge d'abstenció i distribució percentual dels vots per candidatures en les eleccions municipals. Any 2007

	Abstenció	PP	PSOE-PSPV-BLOC	ENTESA-EU	UV-CV	Altres
<b>Espanya</b>	<b>36,7</b>	<b>36,0</b>	<b>35,8</b>	<b>6,7</b>	<b>0,2</b>	<b>21,3</b>
<b>País Valencià</b>	<b>30,2</b>	<b>46,6</b>	<b>39,0</b>	<b>4,6</b>	<b>1,6</b>	<b>8,2</b>
<b>València</b>	<b>31,6</b>	<b>57,4</b>	<b>34,2</b>	<b>4,8</b>	<b>2,2</b>	<b>1,3</b>
1. Ciutat Vella	56,9	62,5	29,2	4,8	2,4	1,0
2. L'Eixample	22,8	68,8	24,7	3,6	2,1	0,8
3. Extramurs	24,1	64,9	28,0	4,0	2,2	0,9
4. Campanar	27,5	56,2	35,8	5,0	2,0	1,1
5. La Saïdia	29,1	55,9	35,9	4,8	2,3	1,1
6. El Pla del Real	21,6	72,5	20,6	3,0	1,8	2,1
7. L'Olivereta	31,5	56,0	35,2	4,7	2,1	2,1
8. Patraix	28,6	54,1	37,2	5,0	2,2	1,3
9. Jesús	31,0	51,7	39,4	5,1	2,6	1,3
10. Quatre Carreres	32,2	59,1	32,4	4,9	2,3	1,4
11. Poblat Marítims	36,6	53,2	36,7	5,8	2,9	1,3
12. Camins al Grau	31,5	55,9	36,6	4,5	1,8	1,2
13. Algirós	27,7	53,3	38,5	5,1	2,0	1,1
14. Benimaçlet	28,9	52,8	38,4	6,0	1,5	1,3
15. Rascanya	33,8	51,4	40,0	5,3	1,9	1,3
16. Benicalap	35,2	51,6	40,1	5,3	1,7	1,4
17. Poblat del Nord	23,9	61,9	24,7	5,8	2,3	5,1
18. Poblat de l'Oest	36,2	50,1	39,3	6,7	2,2	1,6
19. Poblat del Sud	31,8	62,9	28,1	4,3	2,9	1,4
<b>Coefficient de variació</b>	<b>24,5</b>	<b>11,0</b>	<b>17,8</b>	<b>17,3</b>	<b>17,0</b>	<b>61,4</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del Ministeri de l'Interior, de la Conselleria de Presidència de la Generalitat Valenciana i de l'Oficina d'estadística de l'Ajuntament de València

Mapa 8. Percentatge de votants a candidatures de dreta o centre-dreta en les eleccions municipals. Any 2007



L'evolució dels resultats en les eleccions municipals a la ciutat de València presenta una tendència general de creixement en el percentatge de vots obtinguts pels partits de centre-dreta i amb uns resultats sempre clarament superiors als del conjunt de la comunitat autònoma o de l'Estat. Aquesta model presenta un període de ràpid creixement fins a les eleccions de 1995 i un període posterior de relativa estabilització en els elevats percentatges assolits. En el cas del País Valencià el creixement del percentatge de vots a les candidatures de centre-dreta en les eleccions municipals ha estat més intens que en el conjunt de l'Estat i ja des de l'any 1987 presenta valors superiors.

El major creixement relatiu del percentatge de vots al centre-dreta es dona en els districtes tradicionalment d'esquerres (Poblats Marítims, Camins al Grau, Rascanya, Benicalap o Poblats de l'Oest), ja que partien de valors més baixos. En canvi, els districtes tradicionalment conservadors (Ciutat Vella, Eixample, Extramurs i Pla del Real), han mantingut els seus percentatges dins d'una franja alta de preferència per les opcions de centre-dreta. Aquests canvis ens expliquen que, pel que fa l'evolució de les variacions entre districtes dels valors de l'indicador, es puga observar un important descens que ens indica que les diferències en el comportament electoral entre districtes s'han reduït de manera significativa. Aquesta homogeneïtzació en el comportament electoral, estaria possiblement relacionada amb els canvis de l'estructura social i amb la generalització dels valors ideològics més conservadors associats, ja que, en general, es corresponen amb el procés d'envelliment de la població i, sobretot, amb un increment dels grups professionals associats a les classes mitjanes i altes.

L'abstenció presenta, en canvi, una tendència general descendent que és especialment acusada a la ciutat de València, tot i que els percentatges d'abstenció a la

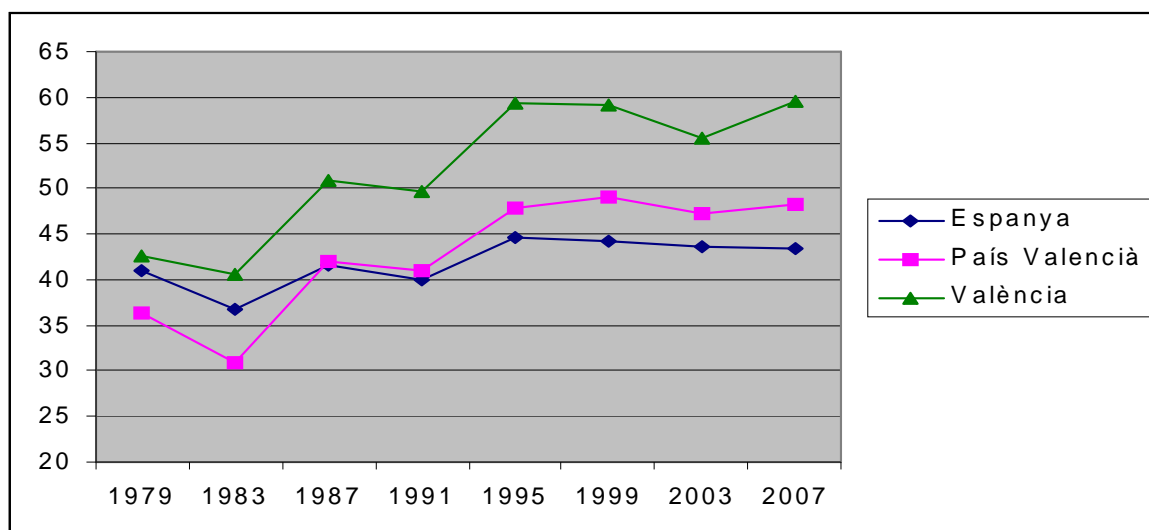
ciutat sempre han estat més elevats que en el conjunt de la comunitat autònoma. Per altra banda, els resultats dels percentatges d'abstenció de les diferents convocatòries electorals es caracteritzen per un comportament variable, ja que s'observen moments de retracció de la participació en els períodes de consolidació de majories i d'increment de la participació en els moments en què es plantegen opcions viables per a l'alternança de govern.

Taula 27. Evolució dels percentatge d'abstenció i de vots a candidatures de dreta o centre-dreta en les eleccions municipals. Període 1979-2007

	1979	1983	1987	1991	1995	1999	2003	2007	Evolució
Abstenció Espanya	37,4	32,3	30,6	37,2	30,1	36,0	32,3	36,7	-2
<b>Espanya</b>	<b>41,0</b>	<b>36,8</b>	<b>41,5</b>	<b>39,9</b>	<b>44,6</b>	<b>44,2</b>	<b>43,7</b>	<b>43,4</b>	<b>5</b>
Abstenció País Valencià	30,9	26,9	25,1	30,7	23,9	31,6	28,4	30,2	-2
<b>País Valencià</b>	<b>36,3</b>	<b>30,9</b>	<b>41,9</b>	<b>40,9</b>	<b>47,9</b>	<b>49,0</b>	<b>47,3</b>	<b>48,2</b>	<b>33</b>
Abstenció València	37,9	29,7	28,7	36,6	26,1	36,0	31,5	31,6	-17
<b>València</b>	<b>42,6</b>	<b>40,5</b>	<b>50,8</b>	<b>49,6</b>	<b>59,3</b>	<b>59,1</b>	<b>55,6</b>	<b>59,6</b>	<b>40</b>
1. Ciutat Vella	64,7	63,8	69,4	69,9	73,7	71,4	65,2	64,9	0
2. L'Eixample	65,1	64,4	70,9	70,4	76,1	74,9	69,9	70,9	9
3. Extramurs	59,8	60,2	67,7	67,0	72,2	71,4	66,2	67,1	12
4. Campanar	35,6	35,6	48,5	46,6	57,3	55,4	52,4	58,2	63
5. La Saïdia	41,1	40,5	52,1	50,4	58,8	59,1	55,0	58,2	42
6. El Pla del Real	62,6	62,6	71,8	71,6	77,7	75,9	71,6	74,3	19
7. L'Olivereta	35,9	34,4	46,0	43,2	54,7	56,0	53,6	58,1	62
8. Patraix	40,4	39,3	50,4	48,1	58,1	58,0	53,5	56,3	39
9. Jesús	32,0	30,9	44,5	41,8	53,9	54,5	51,0	54,3	70
10. Quatre Carreres	38,4	36,5	49,7	47,8	59,3	59,9	56,6	61,4	60
11. Pobles Marítics	28,8	24,0	35,0	35,2	49,2	50,4	48,6	56,1	95
12. Camins al Grau	29,7	28,3	41,6	38,4	51,7	53,2	51,6	57,7	94
13. Algirós	32,7	34,6	45,8	45,4	56,2	55,7	51,9	55,3	69
14. Benimaclet	35,7	34,7	45,9	45,9	56,2	55,3	51,6	54,3	52
15. Rascanya	25,4	25,2	36,9	35,1	48,2	50,5	46,9	53,3	110
16. Benicalap	29,5	22,9	35,7	35,3	47,9	50,0	47,4	53,3	81
17. Pobles del Nord	50,8	42,6	53,2	53,6	63,7	64,4	61,6	64,2	26
18. Pobles de l'Oest	23,6	23,5	35,0	32,0	45,4	48,3	47,1	52,3	122
19. Pobles del Sud	37,6	33,4	45,8	49,0	61,6	56,1	60,0	65,8	75
<b>Coefficient de variació</b>	<b>33,2</b>	<b>35,8</b>	<b>24,2</b>	<b>25,8</b>	<b>16,5</b>	<b>14,6</b>	<b>13,8</b>	<b>10,7</b>	<b>-68</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del Ministeri de l'Interior, de la Conselleria de Presidència de la Generalitat Valenciana i de l'Oficina d'estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 12. Evolució del percentatge de vots a candidatures de dreta o centre-dreta en les eleccions municipals. Període 1979-2007





## **C5. PIB per habitant i Nivell de Renda Assignada**

El departament d'estadística de l'Ajuntament de València (2005) ha elaborat un model de càlcul per a un indicador de nivell de renda assignada dels districtes i barris de la ciutat a partir d'una metodologia basada en una sèrie d'indicadors socioeconòmics disponibles per a aquests àmbits territorials a partir de la informació dels censos de 1981, 1991 i 2001 (Annex 2). Els valors més positius d'aquest indicador en l'any 2001 es donen en El Pla del Real, que apareix com el districte amb el nivell de renda assignada més alt en tots els seus barris. En el grup amb valors de renda mitjana-alta, es troben els districtes de Ciutat Vella i l'Eixample, mentre que els districtes d'Extramurs, Campanar i Algirós presenten una renda mitjana. A l'extrem contrari, els valors de renda més baixos corresponen als districtes de Poblat Marítims i Rascanya, encara que també apareixen amb nivells de renda baixos els districtes de l'Olivereta, Jesús, Camins al Grau, Benicalap i Poblat de l'Oest. La consulta de la desagregació per barris de la ciutat del càlcul del nivell de renda assignada ens permet comprovar que el grau d'homogeneïtat dels districtes varia de manera significativa en el cas de l'Eixample, Ciutat Vella, ja que hi trobem forts contrastos entre barris de renda alta amb d'altres de renda mitjana o baixa. En canvi, la majoria de la resta de districtes de la ciutat presenten un nivell de d'homogeneïtat relativament alt, encara que amb algunes excepcions puntuals.

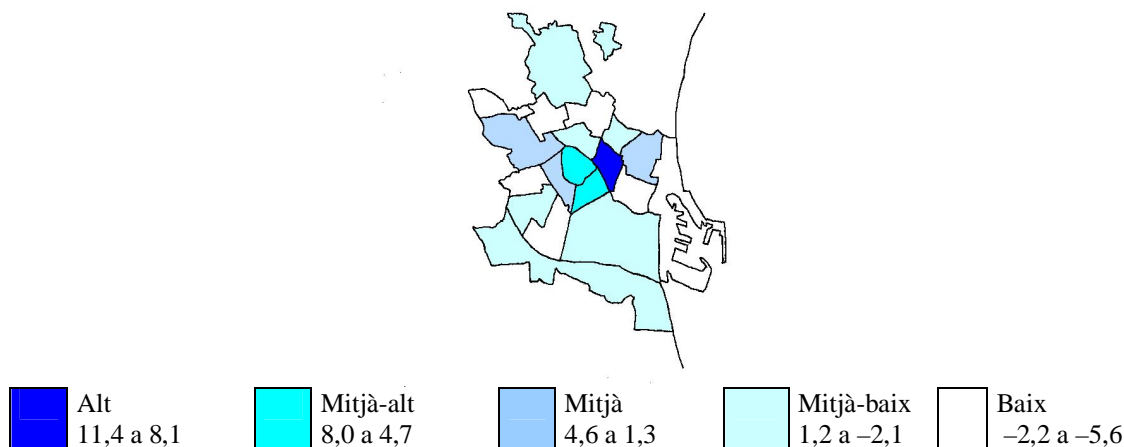
Per altra banda, com a indicadors alternatius d'aproximació al nivell socioeconòmic dels districtes de la ciutat de València, hem inclòs el valor cadastral urbà de l'any 2001 i l'indicador de condició socioeconòmica mitjana que dona l'INE en l'explotació detallada del cens de 2001 (Annex 2). Els alts coeficients de correlació (superiors al 0,9) entre els tres indicadors ens confirmen la validesa de la seua utilització per elaborar una estimació del nivell de renda dels districtes de la ciutat, de manera que podrem acceptar com a vàlida la seua indistinta utilització com a referència per als diferents càlculs estimats que realitzem en aquest apartat.

Taula 28. Indicadors de nivell de renda assignada, dels valors cadastrals per habitatge i de la condició socioeconòmica mitjana. Any 2001

	Nivell de renda assignada Cens 2001		Valor total per habitatge Cadastrat 2001		Condició socioeconòmica Cens 2001	
<b>Espanya</b>			<b>37.236</b>	<b>Mitjà-alt</b>	<b>0,98</b>	<b>Mitjà-baix</b>
<b>País Valencià</b>			<b>31.337</b>	<b>Mitjà</b>	<b>1,00</b>	<b>Mitjà-baix</b>
<b>València</b>	<b>0,0</b>	<b>Mitjà-baix</b>	<b>25.432</b>	<b>Mitjà-baix</b>	<b>1,03</b>	<b>Mitjà</b>
1. Ciutat Vella	6,0	Mitjà-alt	34.454	Mitjà-alt	1,15	Alt
2. L'Eixample	6,3	Mitjà-alt	39.820	Mitjà-alt	1,11	Alt
3. Extramurs	4,3	Mitjà	32.450	Mitjà	1,10	Alt
4. Campanar	1,7	Mitjà	26.840	Mitjà-baix	1,05	Mitjà
5. La Saïdia	-1,6	Mitjà-baix	20.374	Baix	1,03	Mitjà
6. El Pla del Real	11,4	Alt	47.522	Alt	1,13	Alt
7. L'Olivereta	-3,7	Baix	20.272	Baix	0,99	Mitjà-baix
8. Patraix	0,3	Mitjà-baix	25.502	Mitjà-baix	1,04	Mitjà
9. Jesús	-2,4	Baix	20.532	Baix	1,00	Mitjà-baix
10. Quatre Carreres	-1,7	Mitjà-baix	23.327	Mitjà-baix	1,02	Mitjà
11. Pobles Marítics	-5,6	Baix	16.360	Baix	0,94	Baix
12. Camins al Grau	-2,4	Baix	24.721	Mitjà-baix	1,03	Mitjà
13. Algirós	2,7	Mitjà	27.130	Mitjà-baix	1,07	Mitjà-alt
14. Benimaclet	0,5	Mitjà-baix	25.072	Mitjà-baix	1,06	Mitjà-alt
15. Rascanya	-5,0	Baix	17.712	Baix	0,96	Baix
16. Benicalap	-4,1	Baix	18.985	Baix	0,98	Mitjà-baix
17. Pobles del Nord	-2,1	Mitjà-baix	20.259	Baix	1,04	Mitjà
18. Pobles de l'Oest	-3,9	Baix	16.405	Baix	0,94	Baix
19. Pobles del Sud	-0,6	Mitjà-baix	20.214	Baix	0,98	Mitjà-baix
<b>Coefficient de variació</b>			<b>32,9</b>		<b>5,9</b>	

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Cens de 2001, de la Direcció General del Cadastre i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Mapa 9. Indicador del nivell de renda assignada. Any 2001



Les dades dels cens de 2001 referides a la distribució de l'indicador de condició socioeconòmica mitjana segons la nacionalitat i el sexe ens mostren que les diferències relatives resulten més importants si considerem la variable del gènere que la d'origen nacional, ja que aquest indicador valora de manera fonamental aspectes relacionats amb la posició en el mercat laboral. En aquest sentit es pot concloure que la menor inserció laboral de les dones els afecta directament en l'assoliment d'uns valors relativament baixos de l'indicador, mentre que les característiques de la població immigrant, sovint en edat laboral

i amb una millor inserció en el mercat de treball (almenys pel que fa a la que apareix reflectida en el cens), fan que els seus valors siguen només lleugerament inferiors als de la població autòctona. Per altra banda, la ciutat de València presenta els valors més elevats en l'indicador en totes les seues desagregacions, mentre que el conjunt de l'Estat presentaria en generals els més baixos.

Pel que fa als districtes de la ciutat, la distribució dels valors de l'indicador de condició socioeconòmica mitjana presenta una relativa homogeneïtat en les diferents desagregacions, encara que els valors dels coeficient de variació ens indiquen que les desigualtats són majors entre la població estrangera que entre l'autòctona i, en especial, entre les dones que entre els homes, ja que, com hem comentat, el nivell d'inserció laboral d'aquestes presenta una major variabilitat. Finalment, es pot assenyalar que, en general, la zona centre presenta valors més elevats en els indicadors, mentre que la majoria de districtes més perifèrics ens mostren unes mitjanes més baixes. Únicament en el cas de la població estrangera s'observa unes mitjanes relativament baixes en alguns districtes (Campanar, Saïdia o Algirós) que presenten, en la població total, uns valors més elevats.

Taula 29. *Indicador de condició socioeconòmica mitjana segons el lloc de naixement i segons sexe. Any 2001*

	Espanyols	Estrangers	Diferència relativa	Homes	Dones	Diferència relativa
<b>Espanya</b>	<b>0,98</b>	<b>0,94</b>	<b>4,1</b>	<b>1,24</b>	<b>0,73</b>	<b>41,1</b>
<b>País Valencià</b>	<b>1,01</b>	<b>0,92</b>	<b>8,9</b>	<b>1,26</b>	<b>0,75</b>	<b>40,5</b>
<b>València</b>	<b>1,03</b>	<b>0,97</b>	<b>5,8</b>	<b>1,28</b>	<b>0,80</b>	<b>37,5</b>
1. Ciutat Vella	1,15	1,17	-1,7	1,38	0,96	30,4
2. L'Eixample	1,12	1,05	6,3	1,35	0,92	31,9
3. Extramurs	1,10	1,05	4,5	1,31	0,92	29,8
4. Campanar	1,05	0,92	12,4	1,27	0,84	33,9
5. La Saïdia	1,03	0,90	12,6	1,27	0,81	36,2
6. El Pla del Real	1,14	1,02	10,5	1,35	0,94	30,4
7. L'Olivereta	0,99	0,93	6,1	1,24	0,76	38,7
8. Patraix	1,05	0,88	16,2	1,29	0,82	36,4
9. Jesús	1,00	0,96	4,0	1,26	0,75	40,5
10. Quatre Carreres	1,02	1,00	2,0	1,28	0,78	39,1
11. Poblets Marítims	0,94	0,90	4,3	1,20	0,70	41,7
12. Camins al Grau	1,03	1,00	2,9	1,28	0,80	37,5
13. Algirós	1,07	0,96	10,3	1,30	0,85	34,6
14. Benimaclet	1,07	0,98	8,4	1,30	0,84	35,4
15. Rascanya	0,96	0,93	3,1	1,23	0,69	43,9
16. Benicalap	0,99	0,88	11,1	1,26	0,72	42,9
17. Pobles del Nord	1,05	0,87	17,1	1,31	0,79	39,7
18. Pobles de l'Oest	0,94	0,92	2,1	1,24	0,64	48,4
19. Pobles del Sud	0,98	0,90	8,2	1,28	0,68	46,9
<b>Coefficient de variació</b>	<b>6,1</b>	<b>7,9</b>	<b>69,0</b>	<b>3,4</b>	<b>11,5</b>	<b>14,4</b>

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Cens 2001

L'indicador de nivell de renda assignada que elabora l'Ajuntament de València es basa en les dades obtingudes dels censos i d'altres fonts estadístiques municipals periòdiques i això permet fer un seguiment de la seua evolució des de l'any 1981 fins al

2001. Segons l'evolució d'aquest indicador agregat, Benimaclet és el districte que ha tingut una evolució més positiva. Amb una evolució igualment positiva es trobarien els districtes dels Poblatos de l'Oest i els Poblatos del Sud. En canvi, Benicalap seria el districte que més ha baixat en els seus nivells de renda assignada en el període analitzat, mentre que els Poblatos Marítics, l'Olivereta o els Poblatos del Nord li seguirien en aquesta tendència a la baixa. Les causes que explicarien les evolucions extremes són complexes i estarien relacionades amb la mobilitat intraurbana i amb l'arribada de nous contingents de població immigrant, ja que els diferents models de canvi en l'estructura socioeconòmica dels residents es trobarien afectats per la proporció de noves actuacions urbanístiques que atrauen nous residents de classe mitjana o amb diferents factors de degradació urbana (especulació, abandonament dels serveis públics...) que accelerarien la substitució de la població resident inicial per grups de condició socioeconòmica més baixa.

Taula 30. Evolució de l'indicador del nivell de renda assignada. Període 1981-2001

	1981		1991		2001		Evolució
	0,0		0,0		0,0		
València							0,0
1. Ciutat Vella	6,1	Alt	6,9	Alt	6,0	Alt	-0,1
2. L'Eixample	7,6	Alt	6,8	Alt	6,3	Alt	-1,2
3. Extramurs	5,0	Alt	5,1	Alt	4,3	Mitjà-alt	-0,7
4. Campanar	0,2	Mitjà	1,7	Mitjà	1,7	Mitjà	1,5
5. La Saïdia	-0,8	Mitjà	-0,7	Mitjà	-1,6	Mitjà	-0,8
6. El Pla del Real	10,2	Alt	10,4	Alt	11,4	Alt	1,1
7. L'Olivereta	-2,2	Mitjà-baix	-3,1	Mitjà-baix	-3,7	Mitjà-baix	-1,5
8. Patraix	0,6	Mitjà	0,5	Mitjà	0,3	Mitjà	-0,3
9. Jesús	-1,7	Mitjà	-2,0	Mitjà	-2,4	Mitjà-baix	-0,7
10. Quatre Carreres	-1,3	Mitjà	-2,0	Mitjà	-1,7	Mitjà	-0,4
11. Poblatos Marítics	-4,0	Mitjà-baix	-5,2	Baix	-5,6	Baix	-1,7
12. Camins al Grau	-1,7	Mitjà	-2,2	Mitjà	-2,4	Mitjà-baix	-0,7
13. Algirós	1,0	Mitjà	1,8	Mitjà	2,7	Mitjà-alt	1,7
14. Benimaclet	-3,1	Mitjà-baix	0,0	Mitjà	0,5	Mitjà	3,7
15. Rascanya	-3,9	Mitjà-baix	-4,0	Mitjà-baix	-5,0	Baix	-1,1
16. Benicalap	-2,0	Mitjà	-4,4	Mitjà-baix	-4,1	Mitjà-baix	-2,1
17. Pobles del Nord	-0,7	Mitjà	-2,3	Mitjà-baix	-2,1	Mitjà	-1,4
18. Pobles de l'Oest	-6,5	Baix	-4,7	Baix	-3,9	Mitjà-baix	2,8
19. Pobles del Sud	-2,7	Mitjà-baix	-2,6	Mitjà-baix	-0,6	Mitjà	2,2

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'Oficina d'estadística de l'Ajuntament de València

El producte interior brut (PIB) constitueix una mesura macroeconòmica que indica el valor dels béns i serveis produïts en un territori durant un període determinat. La part d'aquesta magnitud que correspon a cada un dels seus habitants, és a dir, el PIB per habitant, és un indicador de la riquesa disponible i ens serveix com a mesura indirecta de la capacitat d'una societat per a finançar, entre altres, les despeses en educació. És, per tant, un dada del context educatiu que en combinació amb la població en edat escolaritzable ens indicarà les possibilitats per a proveir de recursos al sistema educatiu d'una manera adequada. Constitueix un dels indicadors prioritaris en l'estratègia de convergència

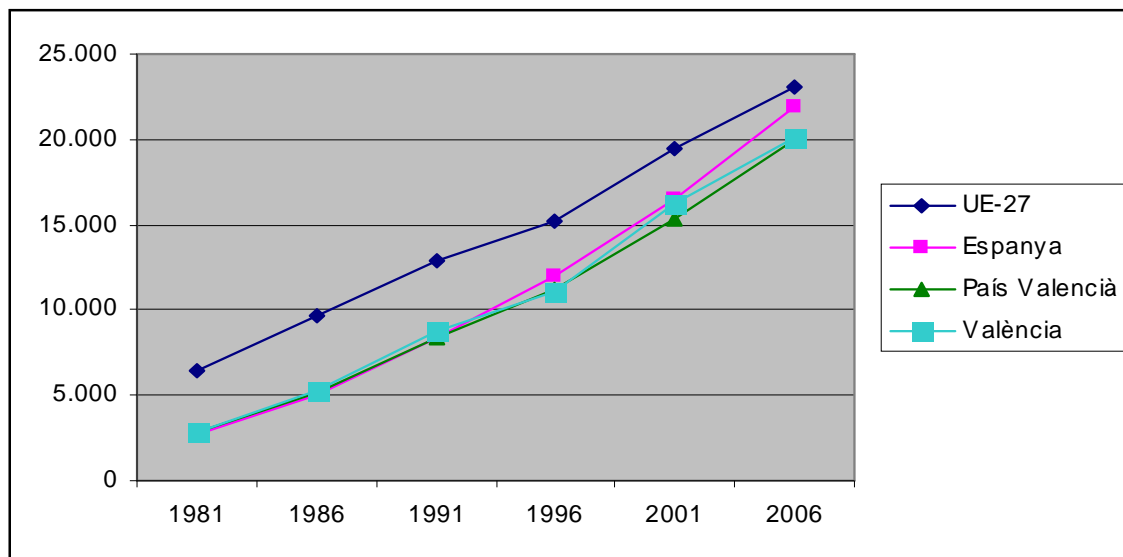
europea i en aquest sentit cal destacar que, segons una estimació a partir de les dades disponibles d'Eurostat, el PIB per habitant de l'estat espanyol hauria passat de representar un 42% de la mitjana europea (UE-27) en l'any 1981 al 94% en l'any 2006. En el cas de la relació entre el PIB per habitant del País Valencià i del conjunt de l'Estat l'evolució, però, ha estat inversa ja que s'ha passat de tindre un valor superior del 106% en l'any 1981 a representar una proporció de només al 91% en l'any 2006. En resum, tot i l'important creixement de la població espanyola, s'ha produït una convergència amb els països europeus en termes de PIB per habitant, mentre que en el cas valencià, el major increment de la seua població no ha estat compensat per un increment proporcional del PIB, de manera que l'indicador per habitant s'ha allunyat de la mitjana espanyola. Segons una estimació basada en dades de la província de València (Annex 2), en l'any 2006 el PIB de la ciutat de València era d'uns 16.300 milions d'euros, de manera que l'estimació del PIB per habitant arribava als 20.160 euros, la qual cosa suposa que aquest indicador (a preus corrents) s'hauria incrementat de manera considerable en el període 1981-2006. Aquest valor estimat del PIB per habitant de la ciutat en l'any 2006 era superior al del conjunt del País Valencià, però inferior al del conjunt de l'Estat, on s'hauria produït en els darrers anys, el major increment en aquest indicador.

Taula 31. *Evolució estimada del PIB (en milions d'euros a preus corrents), dels habitants i del PIB per habitant (en euros a preus corrents). Període 1981-2006*

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
UE-27	PIB	2.938.334	4.507.946	6.088.380	7.269.292	9.408.175	11.553.775	293
	Habitants	459.114.654	464.736.729	471.967.435	478.242.910	482.470.525	492.206.217	7
	<b>PIB/hab.</b>	<b>6.400</b>	<b>9.700</b>	<b>12.900</b>	<b>15.200</b>	<b>19.500</b>	<b>23.400</b>	<b>265</b>
Espanya	PIB	102.680	194.723	330.888	473.855	680.678	982.303	857
	Habitants	37.742.561	38.473.418	39.433.942	39.669.394	41.116.842	44.708.964	18
	<b>PIB/hab.</b>	<b>2.721</b>	<b>5.061</b>	<b>8.391</b>	<b>11.945</b>	<b>16.555</b>	<b>21.971</b>	<b>707</b>
PV	PIB	10.509	19.257	32.737	44.772	66.476	95.844	812
	Habitants	3.646.765	3.732.682	3.923.841	4.009.329	4.326.708	4.806.908	32
	<b>PIB/hab.</b>	<b>2.882</b>	<b>5.159</b>	<b>8.343</b>	<b>11.167</b>	<b>15.354</b>	<b>19.939</b>	<b>592</b>
València	PIB	2.148	3.861	6.569	8.279	12.183	16.278	658
	Habitants	746.677	729.419	752.909	746.683	750.476	807.396	8
	<b>PIB/hab.</b>	<b>2.876</b>	<b>5.294</b>	<b>8.725</b>	<b>11.088</b>	<b>16.234</b>	<b>20.161</b>	<b>601</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades d'Eurostat i de l'INE: Comptabilitat Nacional, Comptabilitat Regional, Sèries de Població i estimacions intercensals de població

Gràfic 13. Evolució estimada del PIB per habitant (en euros a preus corrents). Període 1981-2006



L'evolució de l'indicador de renda assignada, en combinació amb l'evolució estimada del PIB per a la ciutat de València, ens serveix per realitzar una estimació de l'evolució del PIB i del PIB per habitant en els districtes de la ciutat de València en el període 1981-2006 (Annex 2) que ens mostra com els majors increments del PIB per habitant corresponen als districtes de Poblats de l'Oest, Poblats del Sud i Benimaclet, mentre que els creixements més moderats se situarien a l'Olivereta, Benicalap, Rascanya o als Poblats Marítims. L'anàlisi de l'evolució de la distribució entre districtes dels valors de l'indicador ens permeten observar que, dins d'una relativa homogeneïtat en la distribució, el coeficient de variació s'ha incrementat de manera continuada al llarg de la sèrie, de manera que es pot concloure que les diferències de renda entre districtes s'han vist lleugerament incrementades. El càlcul estimat d'aquest indicador, tot i les necessàries cauteles en la seua interpretació, resulta important, ja que ens servirà més endavant, per a l'elaboració d'altres indicadors en l'apartat corresponent als recursos financers destinats a l'educació. En aquest sentit, cal tenir en compte que la capacitat econòmica de cada àmbit territorial condiona la distribució dels esforços econòmics que els corresponents governs i les famílies poden dedicar a l'educació. Jiménez (1999), en la seua anàlisi de les diferències en el mapa educatiu autonòmic espanyol ja ens assenyalava que " la història de l'educació d'aquest país demostra que l'ensenyament privat s'ha desenvolupat fonamentalment en les comunitats més riques, ja que l'alta capacitat econòmica d'un percentatge important de la seua població assegura el funcionament del mercat educatiu".

Taula 32. Evolució estimada del PIB/habitant (en euros a preus corrents). Període 1981-2006

	1981	1991	2001	2006	Evolució
<b>Unió Europea 27</b>	<b>6.400</b>	<b>12.900</b>	<b>19.500</b>	<b>23.400</b>	<b>265</b>
<b>Espanya</b>	<b>2.721</b>	<b>8.391</b>	<b>16.555</b>	<b>21.971</b>	<b>707</b>
<b>País Valencià</b>	<b>2.882</b>	<b>8.343</b>	<b>15.354</b>	<b>19.939</b>	<b>592</b>
<b>València</b>	<b>2.876</b>	<b>8.725</b>	<b>16.234</b>	<b>20.161</b>	<b>601</b>
1. Ciutat Vella	3.051	9.327	17.208	21.183	594
2. L'Eixample	3.095	9.318	17.257	21.312	589
3. Extramurs	3.020	9.170	16.932	20.860	591
4. Campanar	2.882	8.873	16.510	20.472	610
5. La Saïdia	2.853	8.664	15.974	19.680	590
6. El Pla del Real	3.169	9.632	18.085	22.606	613
7. L'Olivereta	2.813	8.455	15.633	19.291	586
8. Patraix	2.893	8.769	16.283	20.158	597
9. Jesús	2.827	8.551	15.844	19.583	593
10. Quatre Carreres	2.839	8.551	15.958	19.836	599
11. Pobles Marítims	2.761	8.271	15.325	18.942	586
12. Camins al Grau	2.827	8.533	15.844	19.615	594
13. Algirós	2.905	8.882	16.672	20.823	617
14. Benimaclet	2.787	8.725	16.315	20.312	629
15. Rascanya	2.764	8.376	15.422	18.969	586
16. Benicalap	2.818	8.341	15.568	19.351	587
17. Pobles del Nord	2.856	8.524	15.893	19.739	591
18. Pobles de l'Oest	2.689	8.315	15.601	19.470	624
19. Pobles del Sud	2.798	8.498	16.137	20.333	627
<b>Coefficient de variació</b>	<b>4,3</b>	<b>4,4</b>	<b>4,5</b>	<b>4,6</b>	<b>7</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades d'Eurostat, de l'INE: Comptabilitat Nacional, Comptabilitat Regional, Censos i Padrons i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

## C6. Relació de la població amb l'activitat econòmica

Les condicions socioeconòmiques de la població estan influenciades per la seua relació amb l'activitat econòmica o laboral i aquesta dimensió interactua amb el nivell de formació que s'assoleix per mitjà del sistema educatiu. El benestar econòmic, expressat en forma de nivell d'activitat i d'ocupació és un element determinant del context en què es desenvolupa l'educació, ja que condiciona les motivacions i decisions personals sobre la permanència o l'abandó de l'escolarització; i, a la vegada, la preparació rebuda en el sistema educatiu incidirà en les diferents situacions laborals posteriors, com veurem en l'apartat de resultats educatius a llarg termini.

Uns dels objectius prioritaris per a l'any 2010 en l'estratègia del mercat laboral europeu consisteix a assolir una taxa d'ocupació total del 70% i una taxa d'ocupació femenina del 60%. Aquests objectius, però, no s'havien aconseguit a nivell estatal en l'any 2006, ja que si ens referim a la taxa d'ocupació de la població en edat laboral entre 16 i 64 anys era d'un 65%, mentre que la taxa d'activitat femenina en el mateix grup d'edat se

situava en un 53%. Així doncs, l'evolució dels indicadors estatals mostraria que el conjunt d'objectius econòmics referits a la convergència amb el nivell de renda dels països europeus i l'increment de les taxes d'ocupació laboral només s'haurien assolit de manera parcial.

Segons el cens de població de l'any 2001 i en referència a la població adulta entre 25 i 64 anys, la taxa d'activitat a la ciutat de València era del 73%, hi havia un 64% de població ocupada i un 13% de població aturada (Annex 2). La taxa d'activitat de València és superior a la dels altres àmbits territorials, sobretot, per l'elevada taxa d'activitat femenina que hi ha a la ciutat. En canvi, la taxa d'ocupació és similar, la qual cosa determina que la taxa d'atur siga superior. La zona cèntrica de la ciutat, junt al Pla del Real, Patraix, Benimaclet i els Poblatos del Nord són els districtes amb major percentatge de població activa. Pel que fa al percentatge de població ocupada, la distribució és similar, mentre que els percentatges més alts de població aturada els trobem als Poblatos Marítics, l'Olivereta i Rascanya. Per altra banda, en un sentit invers, els percentatges més baixos d'activitat els trobem als Poblatos Marítics, de l'Oest i del Sud; els de menor ocupació en els Poblatos Marítics, Rascanya i Poblatos de l'Oest i els menors percentatges d'aturats al Pla del Real i als Poblatos del Nord.

En general, la taxa d'activitat dels homes és molt superior a la de les dones, ja que, segons el cens de 2001, un 86% dels homes entre 25 i 64 anys són laboralment actius a la ciutat de València, mentre que les dones ho són en 25 punts percentuals menys. Pel que fa a l'ocupació, les diferències són de 27 punts, mentre que la taxa de desocupació femenina és superior en set punts. Aquestes diferències entre sexes són menors a la ciutat de València que en altres àmbits territorials, excepte en el cas del conjunt dels 27 països de la UE on es redueixen fins als 16 punts diferencials en la taxa d'activitat, als 18 de la taxa d'ocupació o als 3 punts de la taxa de desocupació. Les majors diferències entre sexes en tots els aspectes de l'activitat econòmica es donen en els districtes perifèrics de Rascanya, Benicalap, Poblatos de l'Oest i Poblatos del Sud, mentre que les menors diferències les trobem en els tres districtes cèntrics. L'anàlisi dels valors del coeficient de variació ens mostra que les diferències entre districtes són més importants en el cas dels indicadors de les dones i, en general, en la taxa d'aturats, mentre que la distribució dels indicadors d'activitat i d'ocupació presenten una major homogeneïtat.

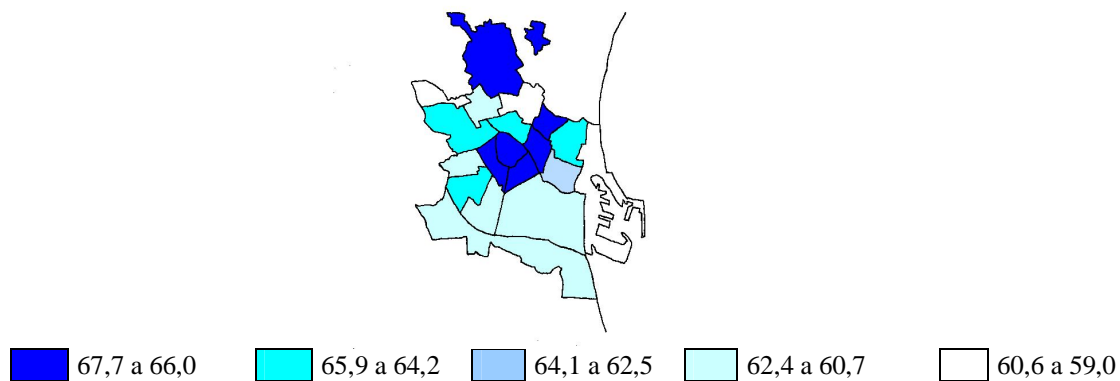


Taula 33. Taxes d'activitat econòmica de la població adulta entre 25 i 64 anys per sexes. Any 2001

	Total			Homes			Dones		
	Actius	Ocupats	Aturats	Actius	Ocupats	Aturats	Actives	Ocupades	Aturades
<b>Unió Europea 27</b>	<b>76,5</b>	<b>68,3</b>	<b>10,5</b>	<b>85,0</b>	<b>76,2</b>	<b>9,6</b>	<b>68,9</b>	<b>58,0</b>	<b>12,5</b>
<b>Espanya</b>	<b>72,7</b>	<b>63,6</b>	<b>12,5</b>	<b>87,6</b>	<b>79,2</b>	<b>9,5</b>	<b>57,8</b>	<b>47,9</b>	<b>17,1</b>
<b>País Valencià</b>	<b>71,4</b>	<b>64,0</b>	<b>10,3</b>	<b>87,1</b>	<b>80,4</b>	<b>7,7</b>	<b>55,7</b>	<b>47,7</b>	<b>14,3</b>
<b>València</b>	<b>73,0</b>	<b>63,7</b>	<b>12,8</b>	<b>86,0</b>	<b>77,7</b>	<b>9,7</b>	<b>60,8</b>	<b>50,5</b>	<b>16,9</b>
1. Ciutat Vella	76,9	67,6	12,1	85,5	76,1	10,9	68,6	59,4	13,5
2. L'Eixample	75,8	67,4	11,1	86,2	77,7	9,9	66,6	58,3	12,5
3. Extramurs	75,6	66,5	12,1	85,4	76,7	10,1	67,1	57,5	14,2
4. Campanar	73,6	64,8	12,0	85,8	77,6	9,6	62,6	53,2	15,0
5. La Saïdia	73,8	64,2	13,0	85,9	76,8	10,6	62,7	52,6	16,1
6. El Pla del Real	75,1	67,7	9,7	85,9	78,9	8,1	65,6	58,0	11,6
7. L'Olivereta	72,0	61,3	14,9	85,0	75,2	11,5	60,0	48,3	19,4
8. Patraix	74,5	65,4	12,2	87,6	80,2	8,5	62,3	51,6	17,1
9. Jesús	72,0	62,2	13,6	86,1	77,8	9,7	58,4	47,2	19,1
10. Quatre Carreres	72,1	62,2	13,8	86,0	77,0	10,4	58,7	47,8	18,5
11. Poblat Marítims	69,7	59,0	15,3	84,2	74,4	11,7	55,6	44,1	20,8
12. Camins al Grau	73,2	63,7	13,0	86,4	78,4	9,2	60,8	49,8	18,0
13. Algirós	73,9	65,8	11,0	86,0	79,2	8,0	62,7	53,3	15,0
14. Benimaçlet	74,8	66,4	11,2	86,5	79,8	7,8	63,9	54,0	15,5
15. Rascanya	70,2	60,0	14,4	85,6	76,5	10,5	55,0	43,8	20,3
16. Benicalap	71,5	62,0	13,3	86,8	78,9	9,0	56,4	45,3	19,7
17. Pobles del Nord	74,3	66,2	10,9	88,6	82,4	7,0	60,3	50,4	16,4
18. Pobles de l'Oest	68,8	59,8	13,1	85,7	78,1	8,8	52,0	41,6	20,0
19. Pobles del Sud	69,7	62,4	10,5	86,9	80,6	7,3	52,3	44,0	15,9
<b>Coefficient variació</b>	<b>3,2</b>	<b>4,4</b>	<b>12,3</b>	<b>1,1</b>	<b>2,5</b>	<b>14,7</b>	<b>8,0</b>	<b>10,8</b>	<b>16,4</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades d'Eurostat i de l'INE: Cens 2001

Mapa 10. Percentatge de població ocupada entre 25 i 64 anys. Any 2001



Si analitzem més detalladament els indicadors d'activitat econòmica de la població jove (entre 16 i 24 anys) podem comprovar que les seues baixes taxes d'activitat reflecteixen que una bona part d'aquest segment de població roman encara en el sistema educatiu, mentre que les taxes d'atur presenten valors molt més elevats que els de la població adulta, la qual cosa posa de manifest les dificultats amb què es troben els joves per a la seua inserció laboral i, especialment, en el cas d'aquells que han abandonat prematurament el sistema educatiu.

Pel que fa a la comparació entre els diferents àmbits territorials, s'observa que en el cas del País Valencià la taxa d'activitat i d'ocupació són més elevades, mentre que la taxa

d'atur presenta el valor més baix. Aquest context de major facilitat en la transició al mercat laboral amb què es troben els joves valencians constitueix un dels factors que incideixen en el seu major abandonament prematur dels estudis. En l'extrem contrari es trobarien els joves de la ciutat de València, amb taxes baixes d'activitat i d'ocupació i la més elevada taxa d'atur.

Pel que fa als districtes de la ciutat, s'observa que les taxes d'activitat i ocupació de la població jove són més elevades en els districtes perifèrics, on la continuació d'estudis postobligatoris és menor. La relació entre els diferents nivells d'abandonament del sistema educatiu i els processos d'inserció laboral explicaria que el coeficient de variació siga major en les taxes d'activitat i ocupació dels joves, mentre que la taxa d'atur presenta un distribució més homogènia, amb la particularitat que els districtes dels Poblat del Nord i Poblat del Sud presenten els valors més baixos.

Pel que fa a les taxes d'activitat de la població estrangera adulta (entre 25 i 64 anys) s'observen uns valors superiors als de la població total en el cas del conjunt de l'Estat espanyol i, especialment, a la ciutat de València, mentre que en el conjunt del País Valencià o dels països de la Unió Europea la relació s'inverteix. En el cas concret del País Valencià aquesta particularitat es podria explicar pel fet que la població estrangera censada en l'any 2001 inclou una important proporció d'estrangers comunitaris que es troben en situació d'inactivitat per jubilació. Pel que fa a la taxa d'atur, els estrangers presenten valors clarament més elevats que el conjunt de la població adulta.

Efectivament, en la seua anàlisi sobre la inserció laboral del col·lectiu d'immigrants el Col·lectiu IOÉ (2002) indicava que, en general, els immigrants presenten taxes d'activitat i d'atur més elevades que la població general, ja que la població laboral estrangera està menys envellida que l'autòctona i es concentra en els sectors del servei domèstic, agricultura, l'hostaleria, la construcció i el comerç, encara que tendeix a obrir-se pas en els sectors industrials i de serveis.

Taula 34. Taxes d'activitat econòmica de la població jove entre 16 i 24 anys i de la població adulta estrangera entre 25 i 64 anys. Any 2001

	Total Joves 16 a 24 anys			Estrangers Adults 25 a 64 anys		
	Actius	Ocupats	Aturats	Actius	Ocupats	Aturats
<b>Unió Europea 27</b>	<b>50,0</b>	<b>39,3</b>	<b>21,3</b>	<b>68,9</b>	<b>56,6</b>	<b>17,3</b>
<b>Espanya</b>	<b>47,2</b>	<b>35,6</b>	<b>24,6</b>	<b>76,2</b>	<b>63,7</b>	<b>16,3</b>
<b>País Valencià</b>	<b>50,4</b>	<b>40,9</b>	<b>18,9</b>	<b>64,9</b>	<b>54,1</b>	<b>16,6</b>
<b>València</b>	<b>42,8</b>	<b>32,1</b>	<b>25,8</b>	<b>78,7</b>	<b>63,6</b>	<b>19,3</b>
1. Ciutat Vella	32,0	23,6	27,1	80,1	66,2	17,4
2. L'Eixample	29,7	22,3	25,7	79,6	66,1	17,0
3. Extramurs	31,1	22,5	28,3	79,9	66,4	16,8
4. Campanar	35,5	26,8	25,2	75,2	61,5	18,2
5. La Saïdia	40,8	31,0	24,4	81,3	64,3	21,0
6. El Pla del Real	23,9	18,1	24,9	78,3	67,7	13,6
7. L'Olivereta	47,5	34,8	27,5	80,7	65,1	19,3
8. Patraix	42,7	32,2	25,4	74,4	58,8	21,0
9. Jesús	47,3	36,1	24,4	81,9	63,8	22,1
10. Quatre Carreres	46,8	35,1	25,8	80,5	65,8	18,3
11. Poblat Marítims	52,7	38,6	28,0	75,5	59,3	21,5
12. Camins al Grau	46,2	34,8	25,6	77,4	63,6	17,9
13. Algirós	36,4	27,4	25,6	73,8	59,5	19,4
14. Benimaclet	35,7	26,4	26,8	77,0	62,9	18,3
15. Rascanya	50,7	37,8	26,3	82,4	64,1	22,3
16. Benicalap	52,5	40,0	24,7	76,8	59,6	22,3
17. Pobles del Nord	48,7	38,1	22,2	78,2	59,0	24,6
18. Pobles de l'Oest	49,7	36,8	27,0	75,6	58,8	22,2
19. Pobles del Sud	49,1	38,9	21,2	74,2	59,4	20,0
<b>Coefficient de variació</b>	<b>20,7</b>	<b>21,3</b>	<b>7,0</b>	<b>3,5</b>	<b>4,9</b>	<b>13,4</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades d'Eurostat i de l'INE: Cens 2001

Les taxes d'activitat econòmica de la població adulta entre 25 i 64 anys segons el cens de 2001, ens permeten una aproximació més ajustada a la situació de l'activitat econòmica de la població de la ciutat i els seus districtes, mentre que les taxes de l'Enquesta de Població Activa referides a la població major de 16 anys estan afectades pels percentatges variables de població inactiva per estudis, jubilació o altres factors relacionats amb l'edat. Ara bé, en les sèries històriques utilitzarem les dades de l'EPA referides als majors de 16 anys, ja que són les úniques disponibles per establir l'evolució de les taxes d'activitat econòmica i de la distribució de la població ocupada segons els sectors d'activitat econòmica o els grups socioprofessionals declarats (Annex 2).

En el conjunt de la població de 16 i més anys de la ciutat de València, la taxa d'activitat presenta una tendència a un augment continuat entre 1981 i 2006, que estaria relacionada, sobretot, amb la incorporació de les dones al mercat laboral. La taxa d'activitat de la ciutat de València ha crescut en 12 punt percentuals entre 1981 i 2006, a un ritme més intens que en el conjunt de la comunitat autònoma o de l'Estat i, quasi sempre, amb taxes d'activitat superiors. Per altra banda, podem assenyalar, que segons dades d'Eurostat, el ritme de creixement de la taxa d'activitat en el conjunt d'Espanya des de l'any 1996 ha estat molt superior al del conjunt dels 27 països de la Unió Europea.

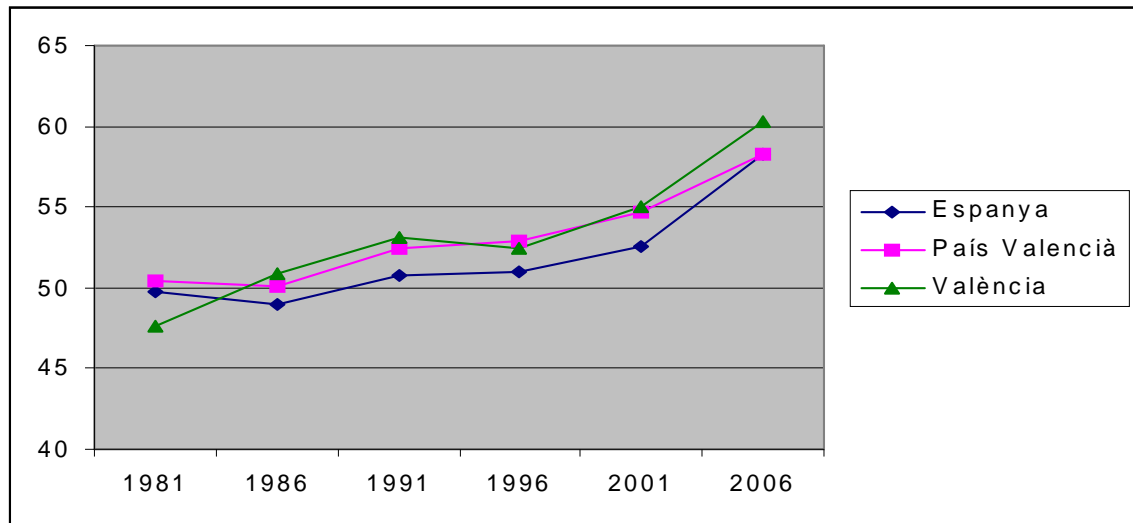
Pel que fa als districtes i, només per al període entre 1981 i 2001, els majors creixements de la taxa d'activitat corresponen a Ciutat Vella, Eixample, Poblat del Nord, Extramurs i El Pla del Real. En canvi, Campanar, Algirós i l'Olivereta presenten increments relatius menors, ja que partien de taxes més elevades. En general, es pot comprovar a través dels valors del coeficient de variació que les diferències entre districtes s'han reduït al llarg de la sèrie, de manera que la creixent homogeneïtzació de la distribució de la taxa d'activitat ha operat de manera simultània al creixement dels valors de l'indicador.

Taula 35. *Evolució de la taxa d'activitat de la població major de 16 anys. Període 1981-2006. (Evolució Base 100: 1981-2001)*

	1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
<b>Espanya</b>	<b>49,8</b>	<b>49,0</b>	<b>50,8</b>	<b>51,0</b>	<b>52,6</b>	<b>58,3</b>	<b>6</b>
<b>País Valencià</b>	<b>50,4</b>	<b>50,1</b>	<b>52,4</b>	<b>52,9</b>	<b>54,7</b>	<b>59,3</b>	<b>9</b>
<b>València</b>	<b>47,6</b>	<b>48,7</b>	<b>52,2</b>	<b>52,5</b>	<b>55,0</b>	<b>60,3</b>	<b>16</b>
1. Ciutat Vella	41,2	41,5	46,2		52,5		27
2. L'Eixample	40,5	41,4	45,1		51,1		26
3. Extramurs	42,6	43,5	48,1		51,2		20
4. Campanar	53,6	55,8	57,0		55,5		4
5. La Saïdia	46,8	47,5	51,0		54,1		16
6. El Pla del Real	45,6	47,0	50,8		54,5		20
7. L'Olivereta	48,2	47,6	51,4		52,3		9
8. Patraix	50,6	52,8	56,6		58,5		16
9. Jesús	50,2	51,2	54,9		56,1		12
10. Quatre Carreres	49,2	50,3	52,5		56,0		14
11. Poblat del Nord	47,5	48,0	50,7		53,4		12
12. Camins al Grau	49,6	50,5	52,7		57,1		15
13. Algirós	53,2	54,0	57,4		56,5		6
14. Benimaclet	49,8	51,5	55,6		57,1		15
15. Rascanya	50,5	51,4	54,0		55,3		10
16. Benicalap	52,2	51,7	55,0		57,8		11
17. Pobles del Nord	47,1	47,2	51,1		56,8		21
18. Pobles de l'Oest	49,3	50,2	53,5		54,9		11
19. Pobles del Sud	48,2	48,7	51,4		54,5		13
<b>Coeficient de variació</b>	<b>7,6</b>	<b>7,9</b>	<b>6,6</b>		<b>3,9</b>		<b>-48</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de l'INE: Enquesta de Població Activa i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València: Censos, Padrons i EPA

Gràfic 14. Evolució de la taxa d'activitat de la població major de 16 anys. Període 1981-2006



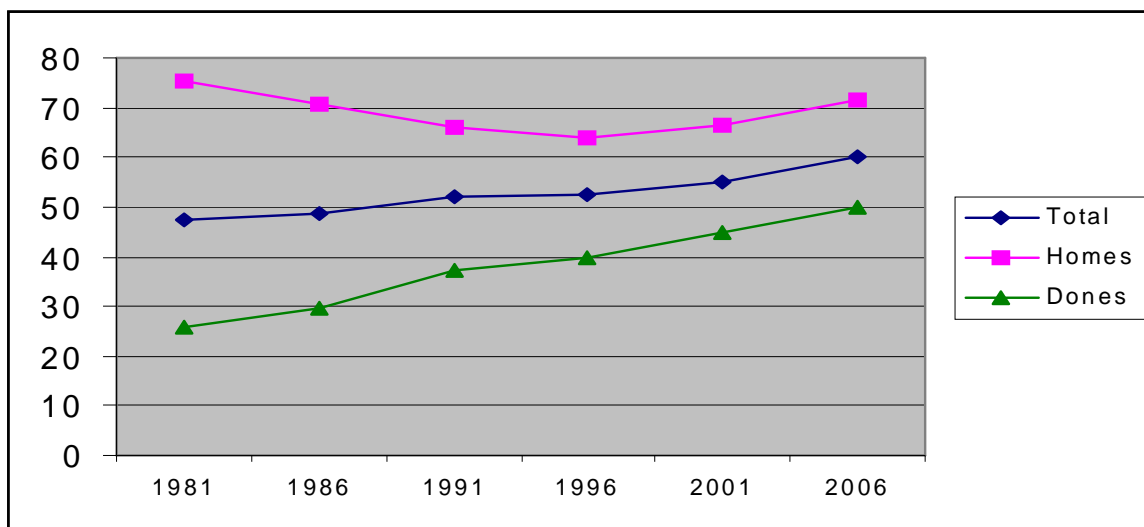
L'evolució de la taxa d'activitat segons sexe ens indica que l'increment global de l'indicador en el període 1981-2006 cal atribuir-lo, sobretot, a la continuada incorporació de les dones al mercat laboral. En el cas dels homes s'observa un lleuger descens global en la seua taxa d'activitat, ja que l'increment dels darrers anys compensa parcialment, la important baixada que s'observa fins a l'any 1996. En el cas de la ciutat de València l'augment del valor global de la taxa és major, ja que l'increment en el cas de les dones també ho és, mentre que en els altres àmbits, dins de la pauta general, no s'observen diferències significatives.

Taula 36. Evolució de la taxa d'activitat de la població major de 16 anys segons sexe. Període 1981-2006

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>49,8</b>	<b>49,0</b>	<b>50,8</b>	<b>51,0</b>	<b>52,6</b>	<b>58,3</b>	<b>17</b>
	Homes	73,8	70,5	68,0	65,1	66,2	69,1	-6
	Dones	27,5	28,9	34,7	38,2	40,4	47,9	74
País Valencià	<b>Total</b>	<b>50,4</b>	<b>50,1</b>	<b>52,4</b>	<b>52,9</b>	<b>54,7</b>	<b>59,3</b>	<b>18</b>
	Homes	73,8	71,7	69,9	66,7	68,6	70,7	-4
	Dones	28,8	30,0	36,5	39,5	42,3	48,8	69
València	<b>Total</b>	<b>47,6</b>	<b>48,7</b>	<b>52,2</b>	<b>52,5</b>	<b>55,0</b>	<b>60,3</b>	<b>27</b>
	Homes	75,4	70,6	66,0	63,9	66,5	71,5	-5
	Dones	25,8	29,6	37,1	40,0	44,8	49,8	93

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Enquesta de Població Activa i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València: Censos, Padrons i EPA

Taula 15. Evolució de la taxa d'activitat de la població major de 16 anys segons sexe a la ciutat de València. Període 1981-2006



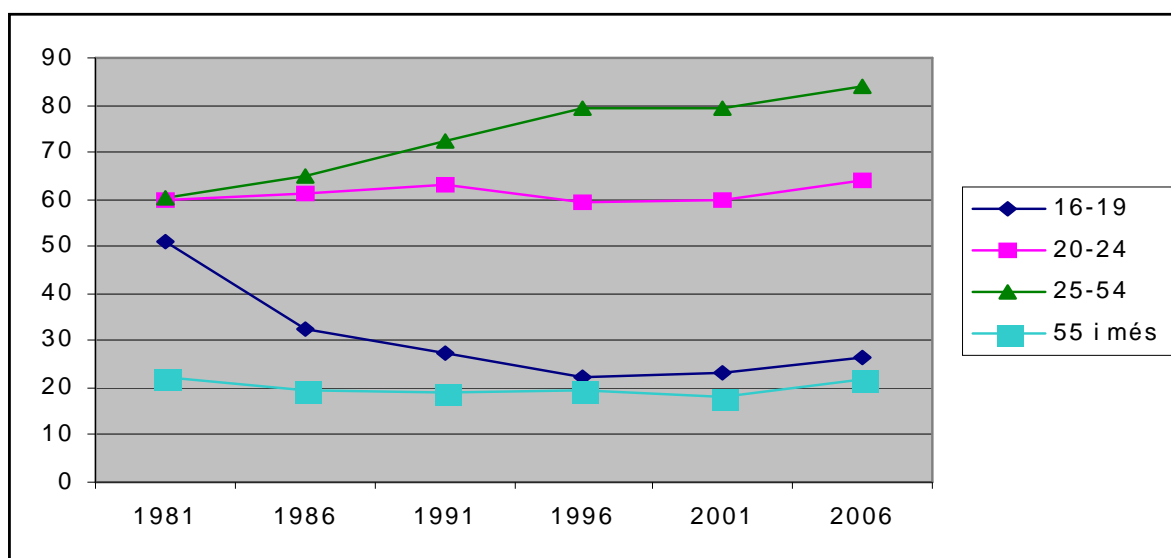
L'evolució de la taxa d'activitat segons els diferents grups d'edat posa de manifest que l'increment global cal atribuir-lo al grup de població entre 25 i 64 anys i en menor mesura al grup de 20 a 24. En canvi, en els altres grups d'edat s'observen reduccions que estarien relacionades, en el cas del grup de 16 a 19 anys, amb l'increment de la permanència en el sistema educatiu i entre els majors de 55 anys amb la tendència a anticipar el moment de la jubilació o amb les dificultats per la seua inserció en el mercat laboral. Pel que fa que a la població jove entre 16 i 24 anys, es comprova que a la ciutat de València aquest segment de població tendeixen a incorporar-se menys al mercat laboral que en els altres àmbits territorials, ja que, com veurem, s'hi ha produït un major increment de les taxes d'escolarització. En el cas del País Valencià l'evolució de la taxa d'activitat dels grups de població jove presenta una reducció major que en el conjunt de l'Estat, però, tot i així, mantenen nivells d'activitat superiors durant tota la sèrie. Aquesta situació estaria relacionada amb la major facilitat dels joves valencians per accedir a llocs de treball de baixa qualificació, la qual cosa implicarà que les seues taxes d'abandonament escolar prematur siguin superiors.

Taula 37. Evolució estimada de la taxa d'activitat de la població major de 16 anys segons grups d'edat. Període 1981-2006

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>49,8</b>	<b>49,0</b>	<b>50,8</b>	<b>51,0</b>	<b>52,6</b>	<b>58,3</b>	<b>17</b>
	16-19	45,6	37,0	29,9	24,3	25,6	29,3	-36
	20-24	59,2	61,1	65,9	60,1	60,2	67,9	15
	25-54	62,4	65,1	71,5	75,1	76,6	82,0	31
	55 i més	25,3	21,7	19,1	16,2	16,7	19,6	-23
País Valencià	<b>Total</b>	<b>50,4</b>	<b>50,1</b>	<b>52,4</b>	<b>52,9</b>	<b>54,7</b>	<b>59,3</b>	<b>18</b>
	16-19	54,4	44,3	36,9	32,3	32,6	30,5	-44
	20-24	63,5	65,0	71,1	65,8	65,2	69,8	10
	25-54	63,0	66,0	72,3	75,5	77,6	82,2	30
	55 i més	22,2	20,3	18,8	16,8	17,5	20,1	-9
València	<b>Total</b>	<b>47,6</b>	<b>48,7</b>	<b>52,2</b>	<b>52,5</b>	<b>55,0</b>	<b>60,3</b>	<b>25</b>
	16-19	51,1	32,7	27,3	22,1	23,4	26,3	-49
	20-24	60,0	61,3	63,2	59,5	59,9	64,1	7
	25-54	60,3	65,1	72,3	79,4	79,2	84,2	40
	55 i més	22,1	19,7	19,2	19,6	18,2	21,6	-2

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Enquesta de Població Activa i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València: Censos, Padrons i EPA

Taula 16. Evolució estimada de la taxa d'activitat de la població major de 16 anys segons grups d'edat a la ciutat de València. Període 1981-2006



Pel que fa a la taxa d'ocupació, en general, s'observa una evolució més fluctuant, relacionada amb les diferents conjuntures econòmiques marcades per moments de crisi o de desacceleració del creixement econòmic a principis dels anys 80 i dels anys 90. En els darrers anys, però, l'ocupació ha seguit una tendència d'increment sostingut que només s'hauria trencat en els anys posteriors als de la nostra sèrie. Així, en el període 1981-2006, aquesta taxa hauria augmentat en la ciutat de València en 17 punt percentuals, del 38% al 55%, amb un ritme més intens que en el conjunt del País Valencià, però amb taxes d'ocupació, en general, inferiors.

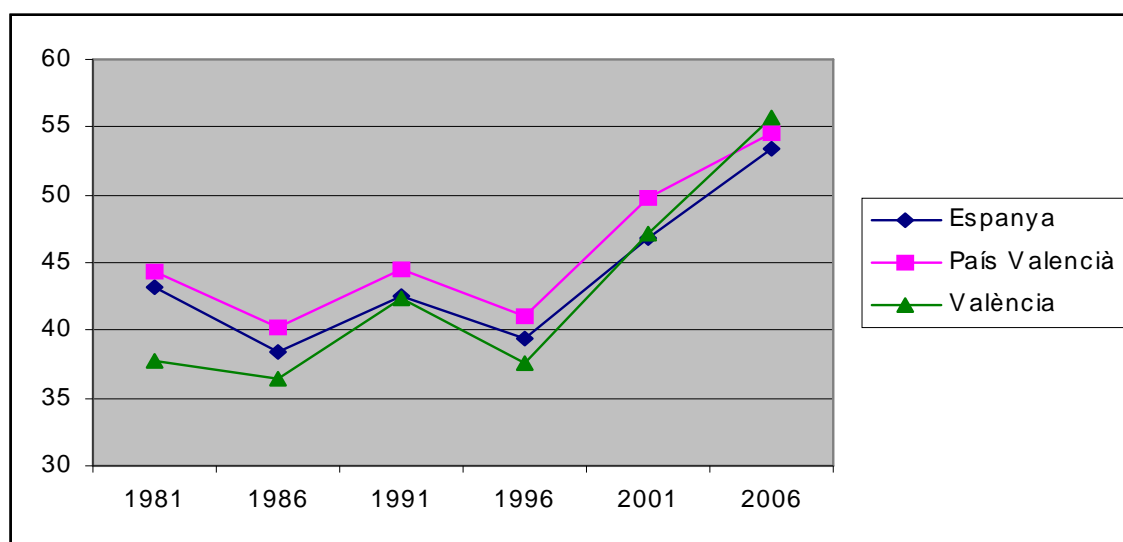
Entre 1981 i 2001, els districtes on més ha crescut la taxa d'ocupació han estat Ciutat Vella, Benicalap i Poblat de l'Oest, mentre que els que han tingut un creixement relatiu menor han estat Extramurs, Poblat del Sud, Camins al Grau i Pla del Real. Com en el cas de l'evolució dels coeficients de variació entre districtes dels valors de la taxa d'activitat, també en el cas de la taxa d'ocupació podem parlar d'una creixent homogeneïtzació de la distribució, encara que amb algunes variacions durant el període analitzat.

Taula 38. Evolució de la taxa d'ocupació de la població major de 16 anys. Període 1981-2006. (Evolució Base 100: 1981-2001)

	1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
<b>Espanya</b>	<b>43,2</b>	<b>38,4</b>	<b>42,6</b>	<b>39,4</b>	<b>46,8</b>	<b>53,4</b>	<b>8</b>
<b>País Valencià</b>	<b>44,4</b>	<b>40,2</b>	<b>44,5</b>	<b>41,0</b>	<b>49,8</b>	<b>54,6</b>	<b>12</b>
<b>València</b>	<b>37,8</b>	<b>36,4</b>	<b>42,4</b>	<b>37,6</b>	<b>47,2</b>	<b>55,7</b>	<b>25</b>
1. Ciutat Vella	33,2	31,7	37,4		45,7		38
2. L'Eixample	33,2	32,1	37,2		45,0		36
3. Extramurs	34,8	33,7	39,7		44,5		28
4. Campanar	43,6	44,4	47,9		48,0		10
5. La Saïdia	37,1	35,5	41,7		46,4		25
6. El Pla del Real	38,6	37,9	43,4		48,7		26
7. L'Olivereta	37,3	33,8	40,2		43,8		17
8. Patraix	41,7	40,8	46,5		50,5		21
9. Jesús	39,9	38,2	44,5		47,7		20
10. Quatre Carreres	38,6	36,3	41,7		47,5		23
11. Poblat Marítims	36,0	33,6	39,2		44,2		23
12. Camins al Grau	39,1	37,2	42,2		48,9		25
13. Algirós	42,6	42,1	47,4		49,4		16
14. Benimaclet	39,8	39,7	45,9		49,8		25
15. Rascanya	38,8	36,7	43,1		46,4		20
16. Benicalap	39,7	37,7	43,9		49,2		24
17. Pobles del Nord	38,2	36,3	43,2		49,7		30
18. Pobles de l'Oest	35,5	34,3	42,5		46,7		32
19. Pobles del Sud	38,0	36,3	41,8		48,0		26
<b>Coefficient de variació</b>	<b>7,4</b>	<b>9,1</b>	<b>7,2</b>		<b>4,3</b>		<b>-42</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Enquesta de Població Activa i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València: Censos, Padrons i EPA

Gràfic 17. Evolució de la taxa d'ocupació de la població major de 16 anys. Període 1981-2006





Banyuls i altres (2002) assenyalen que el creixement quantitatiu de l'ocupació dels darrers anys al País Valencià amaga un model basat en l'expansió de formes atípiques d'ocupació (temporal, a temps parcial i fins i tot clandestina) i en la progressiva reducció dels drets de seguretat laboral dels treballadors en un procés que s'amaga sota el nou concepte de "flexiseguretat". Per altra banda destaquen que el creixement de l'ocupació en el cas valencià ha estat molt intens en els darrers anys, però sense que s'arribe a igualar les taxes d'ocupació mitjanes del context europeu, ja que, tot i que les taxes d'ocupació femenina haurien crescut a un ritme més ràpid que la masculina, encara mantenen un nivell relativament baix.

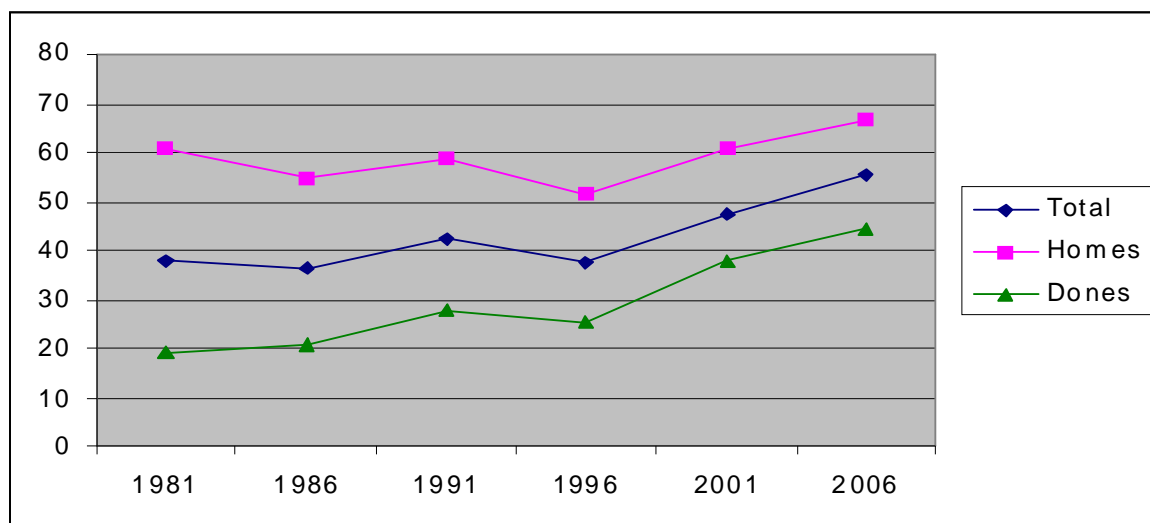
L'evolució de l'indicador de la taxa d'ocupació segons sexe ens confirma que l'increment global en el període 1981-2006 cal atribuir-lo sobretot a la incorporació de les dones al mercat laboral. En el cas dels homes s'observa una estabilització global en la seua taxa d'ocupació, ja que l'increment dels darrers anys compensa, la important baixada que s'observa fins a l'any 1996. En el cas de la ciutat de València l'augment del valor global de la taxa és major, ja que l'increment en el cas de les dones també ho és, mentre que en els altres àmbits, dins de la pauta general, no s'observen diferències significatives.

Taula 39. *Evolució de la taxa d'ocupació de la població major de 16 anys segons sexe. Període 1981-2006*

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>43,2</b>	<b>38,4</b>	<b>42,6</b>	<b>39,4</b>	<b>46,8</b>	<b>53,4</b>	<b>24</b>
	Homes	64,4	56,4	60,0	53,1	60,5	64,2	0
	Dones	23,3	21,5	26,2	26,4	33,9	41,7	79
País Valencià	<b>Total</b>	<b>44,4</b>	<b>40,2</b>	<b>44,5</b>	<b>41,0</b>	<b>49,8</b>	<b>54,6</b>	<b>23</b>
	Homes	65,7	59,1	62,1	55,9	63,8	65,8	0
	Dones	24,7	22,6	28,0	27,1	36,5	42,5	72
València	<b>Total</b>	<b>37,8</b>	<b>36,4</b>	<b>42,4</b>	<b>37,6</b>	<b>47,2</b>	<b>55,7</b>	<b>47</b>
	Homes	60,9	54,6	58,9	51,4	60,8	66,7	10
	Dones	19,3	20,9	27,8	25,5	38,1	44,5	131

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Enquesta de Població Activa i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València: Censos, Padrons i EPA

Taula 18. Evolució de la taxa d'ocupació de la població major de 16 anys segons sexe a la ciutat de València. Període 1981-2006



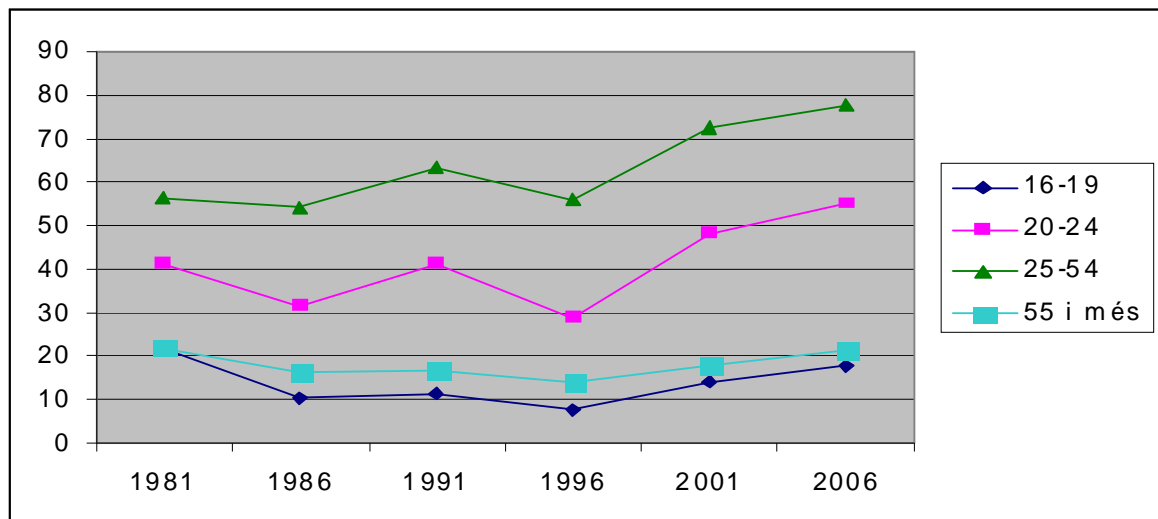
Pel que fa a l'evolució de la taxa d'ocupació segons els diferents grups d'edat es repeteixen, en general, les mateixes pautes ja assenyalades per a l'evolució de les taxes d'activitat. Així, també en aquest cas, l'increment global cal atribuir-lo al grup de població entre 25 i 64 anys i en menor mesura al grup de 20 a 24. En canvi, en els altres grups d'edat s'observen reduccions que estarien relacionades amb els factors que hem comentat anteriorment. Pel que fa que a la població jove entre 16 i 24 anys, es confirma igualment que a la ciutat de València aquest segment de població tendeix a incorporar-se menys al mercat laboral que en els altres àmbits territorials. Finalment, en el cas del País Valencià l'evolució de la taxa d'ocupació dels grups de població més jove també ens confirma el manteniment de nivells d'ocupació superiors als del conjunt de l'Estat durant tota la sèrie històrica, la qual cosa incidirà, com veurem, en els diferents nivells d'abandonament escolar prematur.

Taula 40. Evolució estimada de la taxa d'ocupació de la població major de 16 anys segons grups d'edat. Període 1981-2006

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>43,2</b>	<b>38,4</b>	<b>42,6</b>	<b>39,4</b>	<b>46,8</b>	<b>53,4</b>	<b>24</b>
	16-19	27,3	17,3	19,5	11,8	17,2	19,0	-30
	20-24	42,8	33,8	46,4	35,7	47,4	56,3	32
	25-54	56,9	54,8	61,7	59,7	68,9	75,1	32
	55 i més	24,0	19,4	17,8	14,5	15,5	18,5	-23
País Valencià	<b>Total</b>	<b>44,4</b>	<b>40,2</b>	<b>44,5</b>	<b>41,0</b>	<b>49,8</b>	<b>54,6</b>	<b>23</b>
	16-19	34,8	22,7	26,3	16,7	24,0	21,3	-39
	20-24	50,8	41,8	52,3	39,7	55,4	59,0	16
	25-54	58,1	56,6	62,8	61,0	72,0	75,9	31
	55 i més	21,0	17,8	17,7	14,9	16,1	18,7	-11
València	<b>Total</b>	<b>37,8</b>	<b>36,4</b>	<b>42,4</b>	<b>37,6</b>	<b>47,2</b>	<b>55,7</b>	<b>47</b>
	16-19	22,0	10,6	11,7	7,9	14,2	17,8	-19
	20-24	41,1	31,5	41,4	28,9	48,2	55,1	34
	25-54	56,5	54,2	63,2	56,2	72,7	77,5	37
	55 i més	22,0	16,7	16,9	14,2	17,7	21,6	-2

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Enquesta de Població Activa i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València: Censos, Padrons i EPA

Taula 19. Evolució estimada de la taxa d'ocupació de la població major de 16 anys segons grups d'edat a la ciutat de València. Període 1981-2006



Per últim, la taxa d'atur o de desocupació ha tingut una evolució inversa a la d'ocupació, amb taxes relativament altes en els anys 80 i 90, però menors i en descens durant els darrers anys de la sèrie analitzada. Així, en el conjunt del període 1981-2006, la taxa d'atur de la ciutat es redueix a la meitat, una reducció que ha estat més important que en la resta d'àmbits territorials, però amb un nivell de desocupació que sempre ha estat superior al llarg de tot el període analitzat.

En els diferents districtes, si ens referim només al període entre 1981 i 2001, els majors descensos relatius de la taxa d'atur es donen als Poblatos de l'Oest, Poblatos del Sud, Benicalap i Algirós, mentre que en el cas de Patraix, Jesús, Extramurs o Pla del Real el

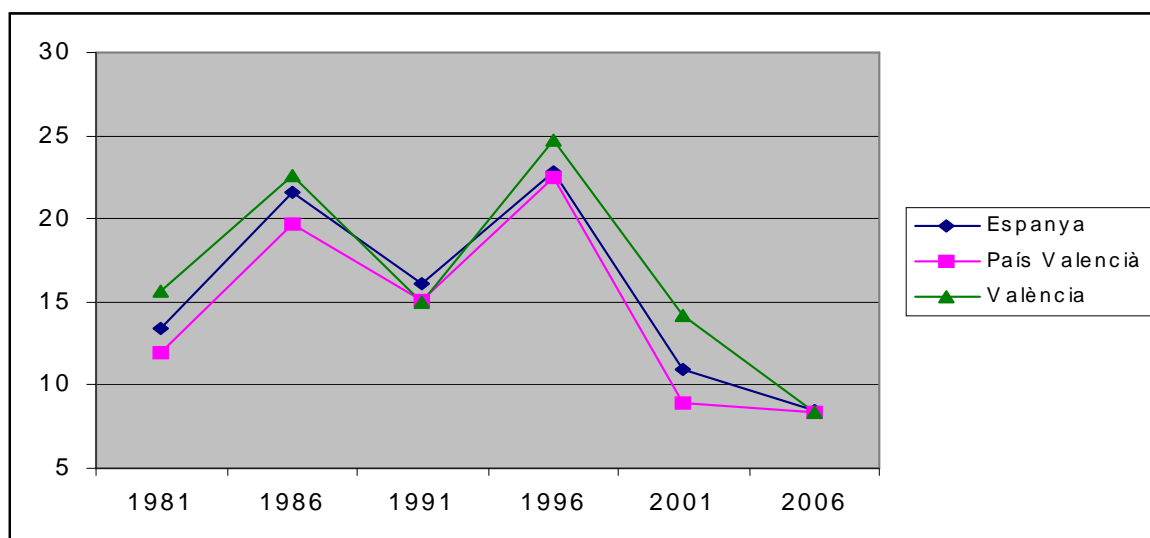
descens és més reduït. En aquest cas, a diferència del que hem comentat per a les taxes d'activitat i ocupació, els coeficients de variació entre districtes dels valors de l'indicador s'han reduït de manera més moderada, la qual cosa ens indica que aquest factor continua afectant de manera similar en els diferents districtes de la ciutat al llarg de la sèrie analitzada.

Taula 41. *Evolució de la taxa de desocupació de la població major de 16 anys. Període 1981-2006 (Evolució Base 100: 1981-2001)*

	1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
<b>Espanya</b>	<b>13,4</b>	<b>21,6</b>	<b>16,1</b>	<b>22,8</b>	<b>10,9</b>	<b>8,5</b>	<b>-19</b>
<b>País Valencià</b>	<b>11,9</b>	<b>19,7</b>	<b>15,1</b>	<b>22,5</b>	<b>8,9</b>	<b>8,4</b>	<b>-25</b>
<b>València</b>	<b>18,5</b>	<b>23,7</b>	<b>19,0</b>	<b>24,7</b>	<b>14,2</b>	<b>8,7</b>	<b>-23</b>
1. Ciutat Vella	17,1	22,2	19,1		12,9		-25
2. L'Eixample	15,7	20,8	17,6		12,0		-24
3. Extramurs	15,9	20,6	17,5		13,1		-18
4. Campanar	16,9	19,1	16,0		13,4		-21
5. La Saïdia	18,7	23,5	18,3		14,2		-24
6. El Pla del Real	12,9	17,6	14,6		10,6		-18
7. L'Olivereta	20,1	27,0	21,8		16,2		-19
8. Patraix	15,8	21,2	17,8		13,7		-13
9. Jesús	18,2	23,8	19,0		14,9		-18
10. Quatre Carreres	19,4	26,0	20,6		15,2		-22
11. Poblat Marítims	21,7	28,4	22,8		17,1		-21
12. Camins al Grau	18,9	24,7	20,0		14,4		-24
13. Algirós	18,0	20,7	17,4		12,6		-30
14. Benimaclet	17,6	21,5	17,5		12,7		-28
15. Rascanya	21,0	26,8	20,1		16,1		-23
16. Benicalap	21,5	25,4	20,1		14,9		-31
17. Pobles del Nord	16,6	21,7	15,4		12,4		-25
18. Pobles de l'Oest	25,7	29,5	20,6		15,0		-42
19. Pobles del Sud	18,6	24,1	18,6		12,0		-35
<b>Coefficient de variació</b>	<b>15,3</b>	<b>13,8</b>	<b>11,4</b>		<b>12,1</b>		<b>-21</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Enquesta de Població Activa i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València: Censos, Padrons i EPA

Gràfic 20. *Evolució de la taxa de desocupació de la població major de 16 anys. Període 1981-2006*



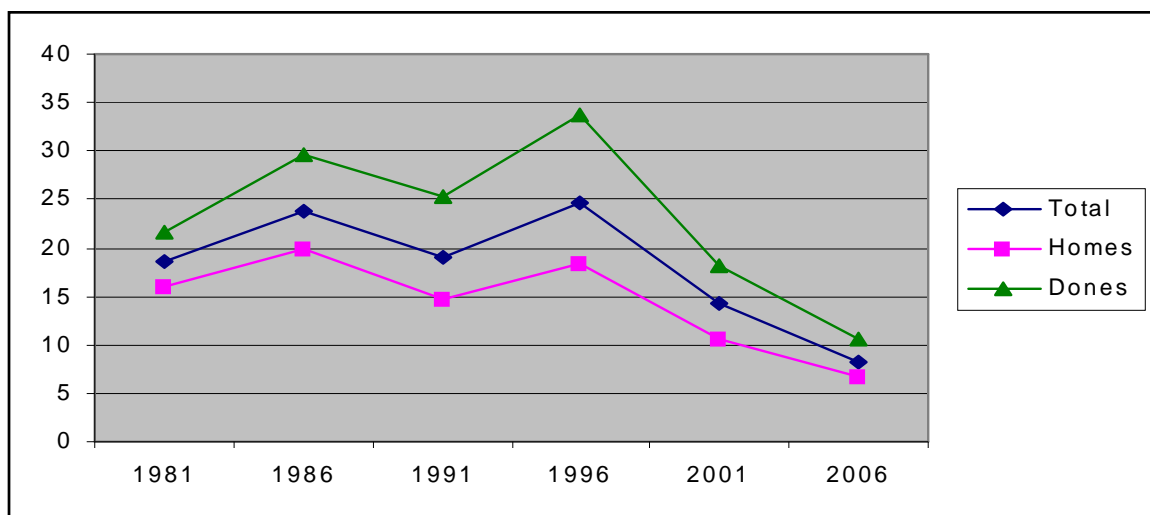
L'evolució per sexes ens indica que la reducció relativa de les taxes de desocupació masculina ha estat major que la de les dones, encara que en el cas de la ciutat de València no s'aprecien diferències massa significatives. Per altra banda, les taxes de desocupació femenina s'han mantingut amb valors superiors a la dels homes en tot el període analitzat i en tots els àmbits territorials, amb una evolució que mostra que durant el període de major desocupació (anys 80 i 90) les diferències relatives entre sexes han tendit a incrementar-se, mentre que durant els darrers anys la reducció de la desocupació, ha anat aparellada amb una reducció de les diferències entre sexes.

Taula 42. Evolució de la taxa de desocupació de la població major de 16 anys segons sexe. Període 1981-2006

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>13,4</b>	<b>21,6</b>	<b>16,1</b>	<b>22,8</b>	<b>10,9</b>	<b>8,5</b>	<b>-37</b>
	Homes	12,7	20,0	12,1	17,4	7,5	6,3	-50
	Dones	15,1	25,5	24,1	29,6	15,2	11,6	-23
País Valencià	<b>Total</b>	<b>11,9</b>	<b>19,7</b>	<b>15,1</b>	<b>22,5</b>	<b>8,9</b>	<b>8,4</b>	<b>-29</b>
	Homes	11,0	17,5	11,7	16,4	6,6	6,4	-42
	Dones	14,2	24,6	22,8	29,9	13,8	11,2	-21
València	<b>Total</b>	<b>18,5</b>	<b>23,7</b>	<b>19,0</b>	<b>24,7</b>	<b>14,2</b>	<b>8,7</b>	<b>-53</b>
	Homes	16,0	19,9	14,7	18,4	10,5	6,8	-58
	Dones	22,6	31,6	25,3	33,8	18,2	10,6	-51

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Enquesta de Població Activa i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València: Censos, Padrons i EPA

Gràfic 21. Evolució de la taxa de desocupació de la població major de 16 anys segons sexe a la ciutat de València. Període 1981-2006



Pel que fa a l'evolució de la taxa d'atur segons grups d'edat s'observen importants diferències en les pautes seguides pels grups de població jove, ja que tot i que han obtingut una major reducció de la taxa de desocupació al llarg de la sèrie, s'han mantingut durant

tot el període amb els valors més elevats de desocupació i, a més, han tingut una major variabilitat al llarg del període, tot coincidint amb les diferents conjuntures econòmiques. En resum, es pot concloure que les dones i la població jove es veuen més afectades per l'atur i, especialment, en els períodes de crisi en què s'incrementa de manera general. Per altra banda, també s'observa que les taxes d'atur entre la població jove són més elevades a la ciutat de València, mentre que presenten els valors més baixos en el conjunt del País Valencià.

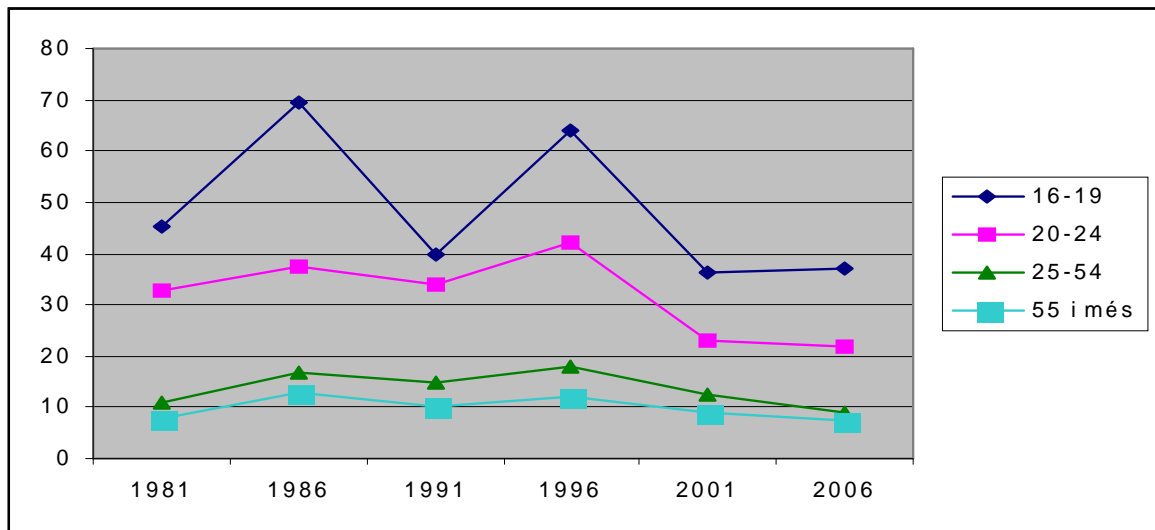
En aquest sentit García-Montalvo i altres (2003) destacaven que el mercat laboral entre els joves valencians havia millorat al final dels anys 90 en termes globals, ja que les seues taxes d'atur s'havien reduït i s'havia incrementat el percentatge d'ocupacions indefinides. Tanmateix l'atur i els contractes temporals seguien sent molt més freqüents entre els joves que entre els adults, sobretot en el cas dels que tenien de 16 a 19 anys i només havien cursat estudis obligatoris.

Taula 43. *Evolució estimada de la taxa de desocupació de la població major de 16 anys segons grups d'edat. Període 1981-2006*

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
<b>Espanya</b>	<b>Total</b>	<b>13,4</b>	<b>21,6</b>	<b>16,1</b>	<b>22,8</b>	<b>10,9</b>	<b>8,5</b>	<b>-37</b>
	16-19	40,1	53,3	34,6	50,9	29,1	29,1	-27
	20-24	27,7	44,8	29,8	39,2	18,9	14,8	-47
	25-54	8,8	15,9	13,7	19,4	9,3	7,6	-14
	55 i més	5,1	10,3	7,9	11,0	6,1	5,4	6
<b>País Valencià</b>	<b>Total</b>	<b>11,9</b>	<b>19,7</b>	<b>15,1</b>	<b>22,5</b>	<b>8,9</b>	<b>8,4</b>	<b>-29</b>
	16-19	36,1	48,8	28,5	48,3	26,4	28,2	-22
	20-24	20,0	35,6	26,4	39,7	15,0	14,4	-28
	25-54	7,8	14,2	13,1	19,2	7,3	7,1	-9
	55 i més	5,4	12,4	5,9	11,4	7,9	6,7	24
<b>València</b>	<b>Total</b>	<b>18,5</b>	<b>23,7</b>	<b>19,0</b>	<b>24,7</b>	<b>14,2</b>	<b>8,7</b>	<b>-53</b>
	16-19	45,1	69,5	40,2	64,4	36,1	33,2	-26
	20-24	32,7	37,6	34,3	42,1	23,1	22,0	-33
	25-54	10,3	16,8	15,1	18,2	12,4	8,0	-22
	55 i més	7,2	13,2	10,2	12,1	9,0	7,6	6

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Enquesta de Població Activa i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València: Censos, Padrons i EPA

Gràfic 22. Evolució estimada de la taxa de desocupació de la població major de 16 anys segons grups d'edat a la ciutat de València. Període 1981-2006



Subirats i altres (2004a) en analitzar els fenòmens d'exclusió social assenyalaven que l'ocupació, a banda d'una font d'ingressos, s'ha de considerar com un mecanisme d'articulació de les relacions socials i, en aquest sentit, la inactivitat "involuntària" per dedicació al treball domèstic o per discapacitats permanents tenen efectes sobre l'exclusió social que superen els aspectes estrictament econòmics. Per altra banda, aquests autors destaquen la creixent influència, tant en les possibilitats d'accés al mercat laboral com en la vulnerabilitat que se'n deriva, d'unes noves condicions laborals marcades per la flexibilització, la temporalitat i l'atur estructural. En aquest mateix sentit cal destacar la coneguda persistència de la baixa participació en el mercat laboral de les dones i de les elevades taxes d'atur i precarietat laboral de la població jove (de 16 a 25 anys) o dels majors de 55 anys, especialment si pretenen accedir o mantenir-se en el mercat laboral amb una baixa qualificació. Segons les dades obtingudes a partir del cens de 2001, aquests factors d'exclusió laboral presenten, en general, millors valors a la ciutat de València que a la resta d'àmbits territorials i, per altra banda, el conjunt del País Valencià es caracteritzaria per presentar unes millors condicions d'inserció laboral que el conjunt de l'Estat, excepte pel que fa a la taxa de treball eventual. Ara bé, dins de la ciutat es poden observar fortes desigualtats, ja que els pitjors valors es concentren en la zona perifèrica dels Poblatos Marítims, Rascanya, Benicalap i Poblatos de l'Oest, mentre que els districtes de Ciutat Vella, Eixample, Extramurs i Pla de Real destacarien per presentar els millors valors en aquests indicadors d'inserció laboral. Cal destacar que aquesta distribució es troba directament relacionada amb la que es pot observar en altres indicadors com ara la taxa

d'atur, el percentatge d'ocupació en la construcció i la indústria o el baix nivell d'estudis. Tot un conjunt d'indicadors que ens donen un perfil sociolaboral diferenciat que caracteritza els districtes més perifèrics de la ciutat i impliquen l'existència d'una clara segregació territorial.

Taula 44. *Incidència percentual dels factors laborals d'exclusió social. Any 2001*

	Inactius per treball domèstic	Inactius per invalidesa	Ocupació no qualificada	Treball eventual
<b>Espanya</b>	<b>36,1</b>	<b>6,2</b>	<b>12,2</b>	<b>27,5</b>
<b>País Valencià</b>	<b>35,2</b>	<b>5,6</b>	<b>11,5</b>	<b>29,3</b>
<b>València</b>	<b>28,2</b>	<b>5,0</b>	<b>9,2</b>	<b>23,3</b>
1. Ciutat Vella	19,4	3,8	6,5	20,6
2. l'Eixample	21,9	3,3	6,1	19,5
3. Extramurs	22,0	4,1	6,1	20,0
4. Campanar	26,9	4,4	7,2	20,8
5. la Saïdia	26,6	4,7	9,9	24,6
6. El Pla del Real	24,2	3,6	4,4	19,2
7. l'Olivereta	27,8	5,8	11,0	25,6
8. Patraix	30,3	5,3	7,6	21,0
9. Jesús	30,6	5,4	10,4	24,4
10. Quatre Carreres	29,5	5,6	10,5	24,0
11. Pobles Marítims	30,2	5,6	12,4	26,8
12. Camins al Grau	30,2	5,1	9,6	23,4
13. Algirós	27,3	4,7	6,7	21,0
14. Benimaclet	26,7	4,2	7,7	22,2
15. Rascanya	32,1	6,2	13,3	28,3
16. Benicalap	34,2	6,1	11,4	26,5
17. Pobles del Nord	29,8	5,6	8,2	26,3
18. Pobles de l'Oest	36,3	5,6	13,2	27,5
19. Pobles del Sud	35,2	5,3	9,9	22,9
<b>Coefficient variació</b>	<b>15,8</b>	<b>17,3</b>	<b>28,6</b>	<b>12,3</b>

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Cens 2001

En la distribució de la població ocupada major de 16 anys segons el sector d'activitat, destaca el predomini absolut del sector terciari com a element característic de l'estructura productiva de la ciutat de València, ja que fins a un 75% de la població ocupada en l'any 2001 ho estava en el sector serveis. La indústria amb un 16% i la construcció amb un 8% li segueixen a distància, mentre que el sector primari només ocupava a un 1,6% de la població en edat laboral de la ciutat. El conjunt del País Valencià destacava per presentar taxes més elevades d'ocupació en el sector industrial i en la construcció, mentre que en el sector agrícola i pesquer el major percentatge d'ocupació correspon al conjunt dels 27 països europeus. El fet que el sector primari haja passat a ser clarament minoritari en territoris, com el País Valencià o el conjunt de l'Estat espanyol, de llarga tradició agrícola i que, en canvi, el pes de relatiu de la població ocupada en la construcció o en el sector serveis s'haja incrementat significativament, ens mostra com la centralitat d'aquests sectors ha estat una de les característiques diferencials del model de creixement de l'economia espanyola i valenciana en els darrers anys.



Els districtes cèntrics de Pla del Real, Ciutat Vella, Eixample i Extramurs, amb una major activitat professional, comercial, financera i administrativa són els que presenten un major percentatge de població ocupada en el sector serveis, mentre que Rascanya, Benicalap, Poblats del Nord, Poblats de l'Oest i Poblats del Sud presenten xifres superiors al 30% d'ocupats en Indústria i Construcció. Els valors dels coeficients de variació ens indiquen que la distribució dels ocupats en l'agricultura resulta molt desigual, concentrada en els Poblats del Nord i del Sud, mentre que la distribució dels ocupats en el sector serveis és més homogènia. Pel que fa als ocupats en la indústria i la construcció tenen una distribució prou irregular i, com hem vist, associada a altres factors de diferenciació sociolaboral.

Taula 45. *Distribució de la població ocupada major de 16 anys per sectors d'activitat econòmica. Any 2001*

	Agricultura i pesca	Indústria	Construcció	Serveis
<b>Unió Europea 27</b>	<b>7,7</b>	<b>21,6</b>	<b>7,5</b>	<b>63,1</b>
<b>Espanya</b>	<b>6,5</b>	<b>19,7</b>	<b>11,6</b>	<b>62,2</b>
<b>País Valencià</b>	<b>4,7</b>	<b>23,6</b>	<b>12,7</b>	<b>59,1</b>
<b>València</b>	<b>1,6</b>	<b>15,9</b>	<b>7,8</b>	<b>74,6</b>
1. Ciutat Vella	1,1	9,9	5,5	83,5
2. L'Eixample	1,7	10,5	5,5	82,4
3. Extramurs	1,6	11,8	5,2	81,3
4. Campanar	1,1	14,8	6,7	77,3
5. La Saïdia	1,9	15,1	7,4	75,7
6. El Pla del Real	1,3	11,1	5,1	82,5
7. L'Olivereta	1,5	16,8	7,9	73,7
8. Patraix	1,3	16,2	6,5	76,0
9. Jesús	1,1	19,1	8,4	71,4
10. Quatre Carreres	1,8	16,2	8,0	74,0
11. Poblats Marítims	1,7	18,3	9,3	70,8
12. Camins al Grau	1,2	15,7	8,6	74,5
13. Algirós	1,3	13,0	6,6	79,1
14. Benimaclet	1,4	14,6	6,8	77,2
15. Rascanya	2,0	19,7	11,1	67,2
16. Benicalap	1,7	20,6	11,4	66,3
17. Pobles del Nord	6,9	21,7	9,5	62,0
18. Pobles de L'Oest	1,5	23,4	14,5	60,5
19. Pobles del Sud	3,7	22,2	8,5	65,6
<b>Coefficient de variació</b>	<b>71,3</b>	<b>24,8</b>	<b>30,0</b>	<b>9,4</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir d'Eurostat i de l'INE: Cens de 2001

Les dades d'evolució de l'ocupació de la població major de 16 anys segons els sectors d'activitat econòmica ens mostren una tendència a l'agudització de la terciarització. Aquesta tendència al predomini del sector serveis és comú a totes les societats europees i, especialment, en els entorns urbans, de manera que la ciutat de València presenta en tot el període percentatges molt elevats. En el cas de la ciutat de València, com assenyala Rosselló (1995), la terciarització es produeix per l'increment del sector públic, la concentració d'entitats financeres i de serveis, la presència d'un comerç especialitzat junt a grans superfícies i pel paper de centre de comunicacions que ha exercit la ciutat de

València. En canvi, el sector econòmic de la ciutat que ha patit la reducció més intensa és l'industrial, com a conseqüència de l'eixida de bona part de les empreses d'aquest sector als polígons industrials dels municipis de la perifèria de la ciutat on el sòl industrial resultava més barat. En l'actualitat dins del terme municipal només resta el polígon industrial de Vara de Quart en l'oest de la ciutat i una activitat industrial dispersa en la zona del port que tendeix a ser substituïda per habitatges residencials, de manera que la majoria dels treballadors industrials de la ciutat han de desplaçar-se a diari a altres pobles de l'àrea metropolitana. Pel que fa al sector primari, es manté estable dins d'una mínima participació, mentre que l'ocupació en el sector de la construcció presenta el creixement relatiu més important, sobretot en els darrers anys.

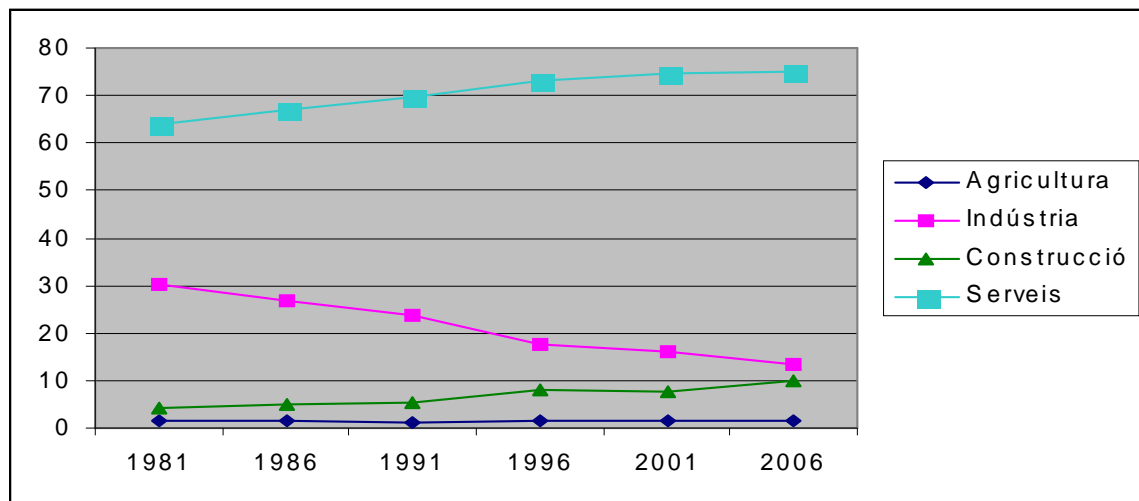
En els altres àmbits territorials, trobem el mateix procés d'accentuació de la terciarització, però ara el sector econòmic que, junt a la indústria, ha patit una major reducció ha estat l'agricultura, mentre que la construcció presenta en tots els casos el major increment relatiu, sobretot en el País Valencià, fenomen que es converteix en característic del seu model de desenvolupament econòmic i introdueix un factor de debilitat en el seu mercat laboral, ja que es tracta d'un sector que, junt amb el turístic, presenta una elevada inestabilitat.

Taula 46. *Evolució de la distribució de la població ocupada segons els sectors d'activitat econòmica. Període 1981-2006. (dades del 1r Trimestre EPA)*

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Ocupats</b>	<b>11.655.800</b>	<b>11.049.200</b>	<b>13.025.400</b>	<b>12.626.700</b>	<b>15.866.300</b>	<b>19.747.700</b>	<b>69</b>
	Agricultura	18,4	16,6	10,9	8,9	6,9	4,8	-74
	Indústria	27,3	24,4	23,1	20,2	20,0	16,7	-39
	Construcció	8,7	7,3	10,2	9,2	11,4	12,9	48
	Serveis	45,5	51,5	55,8	61,6	61,8	65,7	44
País Valencià	<b>Ocupats</b>	<b>1.161.100</b>	<b>1.113.000</b>	<b>1.314.600</b>	<b>1.305.700</b>	<b>1.701.500</b>	<b>2.152.300</b>	<b>85</b>
	Agricultura	13,0	12,7	8,0	7,1	4,3	2,9	-78
	Indústria	34,6	29,5	28,0	25,5	23,9	21,0	-39
	Construcció	7,4	6,5	9,4	9,0	11,8	13,9	88
	Serveis	44,9	51,0	54,6	58,3	60,0	62,2	39
València	<b>Ocupats</b>	<b>212.472</b>	<b>203.851</b>	<b>254.995</b>	<b>228.600</b>	<b>285.700</b>	<b>377.500</b>	<b>78</b>
	Agricultura	1,7	1,6	1,1	1,4	1,6	1,7	0
	Indústria	30,2	26,9	23,8	17,7	15,9	13,5	-55
	Construcció	4,2	4,8	5,3	7,9	7,8	9,9	136
	Serveis	63,9	66,8	69,8	73,1	74,6	74,9	17

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Enquesta de Població Activa i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València.

Gràfic 23. Evolució de la distribució de la població ocupada segons els sectors d'activitat econòmica a la ciutat de València. Període 1981-2006



A banda de les diferents conceptualitzacions teòriques, Carabaña (1993) ens recordava les dificultats pràctiques amb què ens podem trobar per tal d'operacionalitzar el concepte de classe social. En primer lloc, perquè es poden utilitzar diferents criteris (possessió dels mitjans de producció, prestigi social, nivell educatiu o sector professional d'ocupació, entre altres). En segon lloc, per les dificultats que sorgeixen quan intentem delimitar els grups socials segons els criteris elegits i, en tercer lloc, perquè la majoria d'aquests criteris es refereixen a les característiques del treball, però deixen a banda a la població inactiva. Finalment recomanava la utilització, per raons pràctiques, de la classificació socioeconòmica de l'INE referida al tipus d'activitat professional declarada, ja que permet realitzar comparacions relacionades amb les desigualtats en els nivells de formació.

Si analitzem, doncs, a partir de les dades del Cens de 2001, la distribució de les classes socials a la ciutat de València definides a partir del tipus d'activitat professional declarada per la població ocupada major de 16 anys (Annex 2), s'observa l'existència d'un clar predomini de la classe mitjana, amb un percentatge del 56%, seguida pel 26% dels grups d'activitat professional assignats a la classe alta, mentre que la classe baixa només representaria un 18%. Aquesta distribució característica de l'actual estratificació social dels països desenvolupats és similar en el conjunt del País Valencià i de l'Estat pel que fa a l'elevat percentatge de les classes mitjanes. En canvi, especialment en el cas del País Valencià, es pot observar una major proporció d'actius en les professions associades a les classes baixes. Finalment, pel que fa a les dades del conjunt de països de la UE, el pes

relatiu dels grups professionals assignats a les classes mitjanes és encara major, ja que arribaria al 61%.

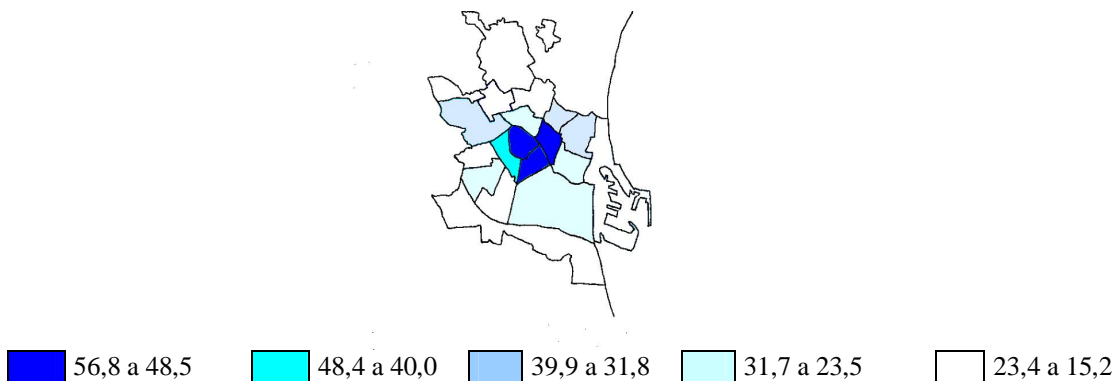
La distribució d'aquesta estructura social presenta importants variacions segons els districtes, ja que els grups professionals assignats a la classe alta són majoritaris en els districtes del Pla del Real, l'Eixample, Ciutat Vella i Extramurs, mentre que els assignats a la classe baixa tenen encara una presència relativament important en els districtes perifèrics dels Poblat Marítims, Rascanya, Benicalap o els Poblat de l'Oest. Aquestes diferències es confirmen a través de l'anàlisi de la variacions entre districtes segons les classes socials definides segons els grups professionals, ja que s'observa que les variacions entre districtes més importants corresponen als grups professionals assignats a les classes altes i a les classes baixes, mentre que el conjunt dels grups professionals assignats a les classes mitjanes presenten una variació entre districtes menor (amb les excepcions dels treballadors agrícoles i industrials). La ciutat de València presentaria, doncs, una estructura social clarament segregada en els seus districtes, segons la qual la distribució en classes socials a partir dels tipus d'activitat professional presenten una important variació especialment en els grups socials de classe alta i baixa. Per altra banda, cal assenyalar que la distribució en els districtes de la ciutat d'aquestes variacions per grups socials es correspon amb la d'altres indicadors com ara el nivell d'activitat, el nivell d'estudis postobligatoris de la població adulta o el percentatge de vots a candidatures de centre-dreta.

Taula 47. Distribució en classes socials definides a partir del tipus d'activitat professional declarada. Any 2001

	Classe Alta		Classe Mitjana						Classe Baixa	
	Director Empresa	Tècnic Superior	Tècnic Mitjà	Administ	Treball. Comerç	Treball Agrícola	Treball. Indústria	Forces Armades	Operari i Muntador	Treb. no qualificat
<b>Unió Europea 27</b>	<b>8,7</b>	<b>12,0</b>	<b>15,9</b>	<b>11,0</b>	<b>13,0</b>	<b>4,8</b>	<b>15,0</b>	<b>0,9</b>	<b>8,7</b>	<b>10,0</b>
<b>Espanya</b>	<b>8,1</b>	<b>12,2</b>	<b>10,8</b>	<b>9,7</b>	<b>14,9</b>	<b>3,7</b>	<b>17,1</b>	<b>0,7</b>	<b>10,7</b>	<b>12,2</b>
<b>País Valencià</b>	<b>7,8</b>	<b>10,4</b>	<b>8,7</b>	<b>10,6</b>	<b>14,1</b>	<b>3,0</b>	<b>19,8</b>	<b>0,3</b>	<b>13,9</b>	<b>11,5</b>
<b>València</b>	<b>8,2</b>	<b>18,3</b>	<b>12,8</b>	<b>13,5</b>	<b>14,9</b>	<b>0,9</b>	<b>13,2</b>	<b>0,6</b>	<b>8,5</b>	<b>9,2</b>
1. Ciutat Vella	13,7	34,5	12,2	10,3	11,8	0,5	6,1	0,6	3,8	6,5
2. L'Eixample	12,6	35,4	13,0	12,0	10,7	0,8	5,6	0,4	3,4	6,1
3. Extramurs	12,2	31,5	14,7	14,0	11,0	0,7	5,8	0,4	3,6	6,1
4. Campanar	8,2	21,8	13,2	14,2	15,9	0,7	10,8	0,8	7,2	7,2
5. La Saïdia	6,9	18,8	12,8	14,7	15,5	0,7	12,1	0,5	8,0	9,9
6. El Pla Real	13,8	40,4	12,9	11,6	8,0	0,6	4,5	0,6	3,1	4,4
7. L'Oliveteta	6,6	12,9	12,8	14,5	17,3	0,9	13,5	0,5	10,1	11,0
8. Patraix	8,2	15,2	15,1	15,7	15,2	0,7	12,3	0,7	9,3	7,6
9. Jesús	6,7	10,8	12,6	14,2	16,3	0,6	16,4	0,9	11,0	10,4
10. Quatre Carreres	7,3	13,8	13,8	14,2	15,9	0,8	14,1	0,6	8,8	10,5
11. Pobl. Marítims	7,1	8,9	10,2	12,3	18,3	1,0	18,2	0,5	11,1	12,4
12. Camins Grau	7,2	15,1	13,5	14,3	15,9	0,7	14,0	0,6	9,0	9,6
13. Algirós	8,7	25,6	14,3	13,9	13,0	0,7	10,2	0,5	6,4	6,7
14. Benimaçlet	8,9	24,5	13,5	12,9	13,2	0,7	11,0	0,5	7,2	7,7
15. Rascanya	5,2	9,9	10,3	11,7	16,7	0,8	19,6	0,5	11,9	13,3
16. Benicalap	5,1	8,7	11,1	12,8	16,5	1,1	20,5	0,4	12,4	11,4
17. Pobles Nord	7,6	10,3	9,7	12,6	14,4	5,4	20,2	0,2	11,4	8,2
18. Pobles Oest	5,4	6,8	8,8	10,9	16,5	1,1	25,7	0,5	11,2	13,2
19. Pobles Sud	7,4	8,0	9,5	11,5	17,1	2,7	20,5	0,5	12,9	9,9
<b>Coefficient variació</b>	<b>32,7</b>	<b>56,7</b>	<b>15,0</b>	<b>11,3</b>	<b>18,4</b>	<b>102,1</b>	<b>43,5</b>	<b>28,6</b>	<b>37,9</b>	<b>28,6</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades d'Eurostat i de l'INE: Cens 2001

Mapa 11. Percentatge de població ocupada assignada a la classe social alta a partir de l'activitat professional declarada. Any 2001



L'anàlisi de l'evolució de la distribució de les classes socials a partir de les dades sobre activitat professional que faciliten els censos ens mostra un important canvi en l'estructura social de la ciutat i, en general, de tots els àmbits territorials analitzats, ja que es produeix un fort increment dels grups d'activitat professional assignats a les classes altes, un descens en els corresponents a les classes baixes i un creixement més moderat de les classes mitjanes que passen a ser majoritàries. Estaríem davant d'un procés de mobilitat social que s'ha pogut observar en el conjunt dels països industrialitzats i que ha produït una

creixent “mesocratització” de l’estructura social. En aquest procés es produeixen fenòmens de mobilitat vertical, per les quals una part de les classes mitjanes s’han incorporat a les classes altes, mentre que una altra part de les classes baixes s’hauria incorporat a les classes mitjanes. Aquests canvis haurien produït un anivellament de l’estructura social global, però, no sembla que s’hagen reduït les diferències socials entre districtes en el cas de la ciutat de València, ja que la variació entre els valors dels indicadors de classe social dels diferents districtes s’han incrementat en els anys analitzats, especialment entre els grups professionals assignats a les classes baixes i altes.

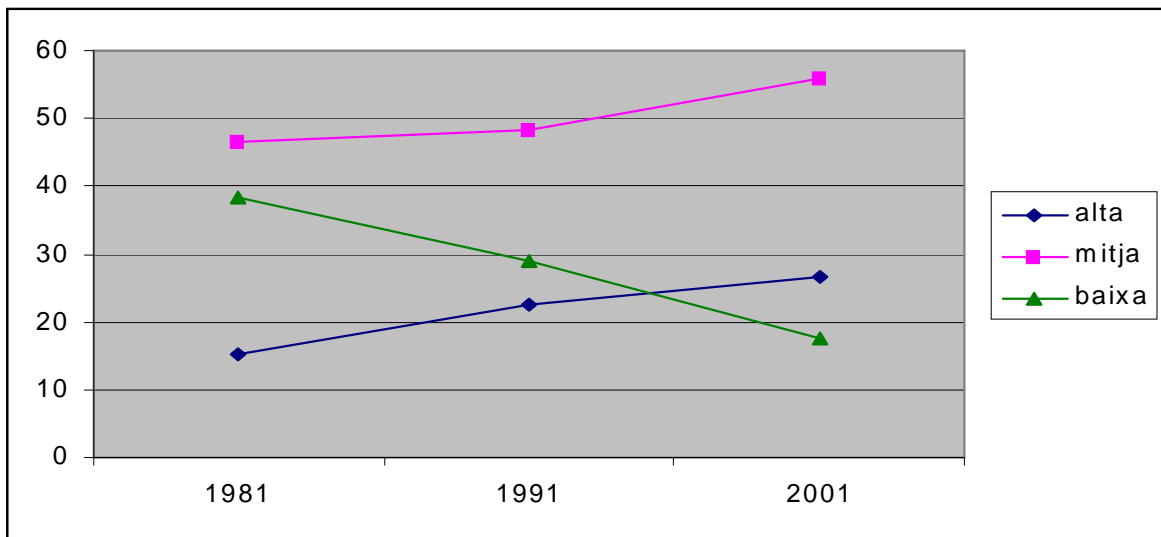
Caldria tenir en compte, però, les dificultats en la delimitació i assignació a les diferents classes socials, així com la necessitat d’unes altres anàlisis de la mobilitat social més detallades, que incloguen la incidència d’altres factors, com ara la població inactiva que afectaria a la consideració de l’economia d’escala familiar, l’existència de majors taxes de precarietat laboral en determinats sectors d’activitat econòmica o els desplaçaments residencials cap altres municipis pròxims d’una part de la població forçada pel creixement dels preus de l’habitatge a la ciutat o motivada per l’aparició de nous models residencials de major prestigi social. De fet, tal com assenyala Rosselló (1995) es podria dir que els barris més “rics” de València es troben situats en les noves zones residencials de municipis com Torrent, Rocafort, Godella, L’Eliana o Paterna.

Taula 48. *Evolució estimada de la distribució de la població ocupada en classes socials definides a partir de l’activitat professional declarada. Període 1981-2001*

Classes socials	1981			1991			2001			Evolució		
	Alta	Mitjana	Baixa	Alta	Mitjana	Baixa	Alta	Mitjana	Baixa	Alta	Mitjana	Baixa
Espanya	11,4	48,9	39,7	16,2	45,7	38,1	20,3	56,9	22,9	78	16	-42
País Valencià	7,9	47,7	44,4	14,0	42,3	43,8	18,2	56,4	25,4	130	18	-43
València	15,2	46,4	38,4	22,5	48,4	29,1	26,6	55,8	17,7	75	20	-54
1. Ciutat Vella	22,3	43,1	34,6	39,3	48,6	12,0	48,2	41,5	10,3	116	-4	-70
2. L'Eixample	24,0	45,8	30,2	40,8	49,4	9,8	48,0	42,5	9,5	100	-7	-69
3. Extramurs	22,0	53,5	24,5	36,7	52,1	11,2	43,7	46,6	9,7	98	-13	-60
4. Campanar	11,6	52,6	35,9	28,7	47,0	24,3	30,0	55,6	14,4	159	6	-60
5. La Saïdia	11,5	50,7	37,8	23,2	50,7	26,1	25,7	56,4	17,9	124	11	-53
6. El Pla del Real	31,7	46,0	22,4	49,6	42,9	7,5	54,2	38,3	7,5	71	-17	-66
7. L'Olivereta	12,3	50,6	37,1	16,2	51,9	31,9	19,5	59,4	21,1	59	18	-43
8. Patraix	13,2	55,6	31,2	19,6	52,5	27,9	23,3	59,8	16,9	76	8	-46
9. Jesús	13,6	46,5	39,9	15,2	49,3	35,6	17,5	61,0	21,5	29	31	-46
10. Quatre Carreres	12,1	47,7	40,2	16,2	52,0	31,8	21,1	59,5	19,4	74	25	-52
11. Pobl. Marítims	13,0	40,2	46,8	11,6	47,1	41,3	16,0	60,5	23,5	23	51	-50
12. Camins al Grau	13,8	45,9	40,3	15,9	50,0	34,1	22,3	59,1	18,6	61	29	-54
13. Algirós	16,0	49,5	34,5	30,0	47,7	22,3	34,3	52,6	13,2	114	6	-62
14. Benimaclet	14,3	45,5	40,1	26,1	46,5	27,4	33,4	51,7	14,9	133	14	-63
15. Rascanya	12,1	39,9	48,0	11,5	45,4	43,1	15,1	59,7	25,2	25	50	-47
16. Benicalap	12,7	38,0	49,3	10,7	42,0	47,2	13,8	62,4	23,9	9	64	-52
17. Pobles de Nord	6,6	48,7	44,7	11,6	35,0	53,4	18,0	62,5	19,6	173	28	-56
18. Pobles de l'Oest	10,3	35,9	53,9	9,1	39,8	51,1	12,3	63,4	24,3	20	77	-55
19. Pobles de Sud	14,6	40,2	45,1	8,3	39,0	52,7	15,5	61,7	22,8	6	53	-49
<b>Coefficient variació</b>	<b>38,8</b>	<b>11,8</b>	<b>21,3</b>	<b>55,6</b>	<b>10,6</b>	<b>47,0</b>	<b>48,7</b>	<b>14,1</b>	<b>31,7</b>	<b>26</b>	<b>19</b>	<b>49</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l’INE: Censos de Població i de l’Oficina d’Estadística de l’Ajuntament de València

Gràfic 24. *Evolució estimada de la distribució de la població ocupada en classes socials a la ciutat de València. Període 1981-2001*



### C7. Nivell d'estudis de la població adulta

Dels múltiples factors del context en què es desenvolupa el sistema educatiu, adquireix una rellevància especial el nivell d'estudis aconseguït per la població adulta, ja que hom considera que en l'actual societat de la informació el sistema escolar d'assignació de credencials acadèmiques diferenciades s'ha constituït en un element clau per determinar la posterior ubicació en l'estructura social i laboral. Per altra banda, el nivell de formació dels pares i mares de la població en edat d'escolarització condicionarà en gran part les expectatives i motivacions de la població més jove sobre la seua pròpia formació. D'aquesta manera, el nivell formatiu de la població adulta afectarà finalment al rendiment acadèmic del joves i influirà, consegüentment, en aspectes com les taxes d'escolarització en els nivells postobligatoris i en la planificació educativa que se'n deriva. Segons el sistema d'indicadors educatius estatal, aquest és un dels indicadors prioritaris del context social i cultural i l'objectiu plantejat es concreta en la necessitat d'una convergència amb els valors mitjans dels països europeus.

Palafox i altres (1995) ja assenyalaven que un tret característic de la situació espanyola durant els anys 80 des de la perspectiva de la seua dotació de capital humà és el clar predomini dels nivells educatius elementals, tot i la considerable millora entre els més joves que es reflecteix en les distribucions de nivells formatius per grups d'edat. En efecte,

el retard acumulat durant el llarg període franquista va provocar una tardana expansió del sistema educatiu espanyol, la qual cosa explicaria els nivells relativament baixos de formació de la població adulta espanyola en relació al context europeu. El percentatge de població espanyola entre 25 i 64 anys que havia assolit estudis postobligatoris en l'any 2006 era del 49%, mentre que, segons dades d'Eurostat la mitjana dels 27 països europeus arribava al 70%. En canvi, en el grup d'edat de 25 a 34 anys, el percentatge estatal arribava al 64%, mentre que la mitjana europea era del 75%, tot mostrant-nos una important reducció de les diferències.

Si analitzem, doncs, amb detall la variació que ha experimentat la formació de la població en els darrers anys a través de la desagregació d'aquest indicador per trams d'edat, es pot concloure que el problema del baix nivell de formació de la població adulta en el context del nostre entorn europeu sembla que estiga en vies de solució. L'extensió de l'escolarització obligatòria es veu finalment reflectida en un cada cop més elevat nivell d'instrucció per a les generacions joves. En efecte, el fet que a major edat corresponga un menor nivell d'instrucció té com a explicació l'accés molt més restringit de les generacions més antigues al sistema d'educació formal respecte a les generacions més joves. Un altre cosa és que l'estructura de titulacions del context espanyol encara presente una marcada dualització i tendisca a sobredimensionar la formació superior a costa d'un relatiu baix nivell de formació en estudis secundaris postobligatoris.

En aquest sentit, Pedró (2002) destacava el reduït percentatge de joves que assoleixen una titulació secundària postobligatòria en el cas del sistema educatiu espanyol en comparació al del conjunt dels països de la UE. Segons aquest autor la principal causa seria la falta de capacitat d'atracció del sistema de formació professional, front al predomini de la via acadèmica, en un context d'elevat fracàs escolar en l'etapa secundària obligatòria (ESO).

Marchesi (2003b), des d'una perspectiva qualitativa, matisava la capacitat predictiva de l'indicador de nivell d'estudis de la població adulta respecte dels rendiments acadèmics de la població escolaritzada ja que, segons explica, caldria considerar altres factors:

“Cal assenyalar que el nivell d'estudis dels pares no abasta tota la influència familiar, que és molt més àmplia i variada. El llenguatge i la comunicació que s'estableix entre els seus membres, les expectatives dels pares sobre el futur acadèmic dels seus fills, el recolzament als seus estudis, els hàbits lectors, les



activitats culturals, etc. són factors que han de tenir-se en compte a l'hora de determinar les causes de les dificultats que alguns alumnes manifesten en els seus estudis. En ocasions, a més, un baix nivell educatiu pot compensar-se per un major compromís dels pares amb l'educació dels fills. (...) Des d'aquesta perspectiva, allò important no és el capital cultural que es posseeix sinó com es transmet.”

De fet, es considera que el rendiment escolar pot estar influït per les expectatives que l'alumne té del nivell d'estudis a què vol arribar i aquestes, a la seua vegada, estan condicionades per les expectatives que sobre això tenen els pares de l'alumne i, en definitiva, pels recursos que s'hi destinen. Segons les dades de diferents enquestes realitzades a nivell estatal per l'INCE (1995, 1999 i 2003) es constata que la majoria d'alumnes tenen pares que desitgen que acaben estudis universitaris i que aquest mateix desig és expressat pels propis alumnes, encara que amb percentatges inferiors, ja que n'hi ha una part important que als 12 anys no sap què vol estudiar. En general, també es comprova que a major nivell d'estudis dels pares, major és el nivell d'estudis que esperen per als seus fills i major és el nivell d'estudis que aspiren assolir els propis alumnes. Hi ha percentualment més xiques que xics els pares de les quals, i elles mateixes, tenen l'expectativa d'assolir un nivell d'estudis universitaris. Les diferents expectatives dels pares i dels propis alumnes tenen una desigual distribució en els centres públics i privats; de manera que en els centres públics són menys els alumnes i els pares que tenen l'expectativa de seguir estudis universitaris. Finalment, es pot afirmar que l'anàlisi de les dades confirma una correlació molt alta entre les expectatives de pares i fills. El que desitgen els pares és el que majoritàriament desitgen els alumnes; així, si els pares han expressat el desig que els seus fills seguisquen un determinat nivell d'estudis, aquestes mateixes expectatives són expressades majoritàriament pels seus fills.

Taula 49. *Expectatives del nivell màxim d'estudis per part dels pares dels alumnes i dels alumnes als 12 anys segons sexe, titularitat dels centre i nivell d'estudis dels pares a Espanya. Any 2003*

		Total	Xics	Xiques	Públic	Privat	Primaris/inferiors	Secundaris	Superiors
<b>Els pares desitgen...</b>	Estudis obligatoris	<b>5,4</b>	7,0	4,0	7,0	3,0	11,0	2,2	0,8
	Batxillerat o FP	<b>17,3</b>	21,0	15,0	21,0	13,0	26,7	18,9	6,1
	Universitaris	<b>77,3</b>	72,0	81,0	72,0	84,0	62,3	78,9	93,1
<b>Els alumnes desitgen...</b>	Estudis obligatoris	<b>8,4</b>	12,0	5,0	10,0	6,0	14,4	6,2	2,3
	Batxillerat o FP	<b>11,4</b>	14,0	9,0	13,0	9,0	15,8	11,2	4,7
	Universitaris	<b>54,1</b>	48,0	60,0	50,0	62,0	41,1	55,6	72,5

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Sistema Estatal d'Indicadors Educatius

L'evolució de les expectatives de nivell màxim d'estudis declarades pels pares i els alumnes en diferents enquestes realitzades entre 1995 i 2003 ens indiquen que les expectatives d'ambdós col·lectius han evolucionat de manera diferent, tot i mantenir-se en tota la sèrie un nivell d'expectatives més elevades en el cas dels pares. Caldrà, però, tenir en compte que en el cas dels alumnes el percentatge dels que no saben què estudiar als 12 anys tendeix a reduir-se durant el conjunt de la sèrie. Així, doncs, amb aquesta precaució es pot concloure que, per una banda, han augmentat els pares que limiten les seues expectatives d'estudis per als seus fills a un nivell bàsic (estudis obligatoris), mentre que aquests l'han reduïda en general. Per altra banda, els pares haurien reduït les expectatives d'un nivell intermedi (batxillerat o FP), mentre que els alumnes l'han augmentada de manera significativa i que, finalment, les expectatives referides a l'objectiu d'assolir un nivell d'estudis superiors (universitaris) s'hauria incrementat tant entre els pares com entre els fills.

Taula 50. *Evolució de les expectatives del nivell màxim d'estudis per part dels pares dels alumnes i dels alumnes als 12 anys segons el nivell d'estudis dels pares a Espanya. Període 1995-2003*

		1995	1999	2003	Evolució
<b>Els pares desitgen...</b>	Estudis obligatoris	3,5	5,4	5,4	54
	Batxillerat o FP	20,5	18,0	17,3	-16
	Universitaris	76,0	76,6	77,3	2
<b>Els alumnes desitgen...</b>	Estudis obligatoris	10,3	10,8	8,4	-18
	Batxillerat o FP	6,4	7,9	11,4	78
	Universitaris	40,5	46,2	54,1	34
Els alumnes amb pares amb estudis primaris o inferiors desitgen...	Estudis obligatoris	29,0	14,5	14,4	-50
	Batxillerat o FP	8,0	9,5	15,8	98
	Universitaris	25,1	38,5	41,1	64
Els alumnes amb pares amb estudis secundaris desitgen...	Estudis obligatoris	5,0	7,4	6,2	24
	Batxillerat o FP	6,0	6,7	11,2	87
	Universitaris	47,5	51,5	55,6	17
Els alumnes amb pares amb estudis universitaris desitgen...	Estudis obligatoris	4,0	4,5	2,3	-43
	Batxillerat o FP	3,0	4,9	4,7	57
	Universitaris	61,9	61,2	72,5	17

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Sistema Estatal d'Indicadors Educatius

Calero i Bonal (2004) indicaven que, malgrat les transformacions viscudes en el sistema educatiu, el nivell de qualificació educativa de la població jove espanyola segueix sent escassa en el context dels països de la Unió Europea, ja que segons les dades de 2001 la franja de població jove (entre 25 i 34 anys) encara presenta un 44% de persones que només han assolit el nivell d'educació obligatòria, mentre que la mitjana europea se situa en un 25%. En el cas del País Valencià, la situació encara és pitjor ja que la població jove amb un baix nivell d'estudis arriba al 50%, mentre que en la ciutat de València se situaria en el 31%.

En efecte, segons les dades del cens de 2001, el nivell de formació de la població adulta (Annex 2) de la ciutat de València és superior al del conjunt de la comunitat autònoma o de l'Estat. El País València presentaria uns indicadors de formació inferiors als de la mitjana estatal i, en general, els indicadors dels àmbits espanyols són inferiors als del conjunt d'Europa. L'any 2001, a la ciutat de València, un 32% de la població entre 25 i 64 anys té un nivell d'estudis universitaris, seguit d'un 26% amb estudis secundaris obligatoris (ESO o Batxiller elemental) i d'un 22% amb estudis primaris o inferiors; un percentatge més baix, del 19%, correspon a la població amb estudis secundaris postobligatoris que inclouen batxillerats i cicles formatius. Per tant, un 51 % de la població adulta posseeix estudis superiors als obligatoris, mentre que en el cas del conjunt del País Valencià aquest percentatge era només del 35%, en el conjunt de l'Estat del 39% i en els països de la UE del 65%. Entre la població adulta més jove, entre 25 i 34 anys, les persones que tenen estudis superiors a la ciutat de València arriben al 45%, els que han assolit estudis postobligatoris són el 23%, amb estudis secundaris hi ha un 22% i els que només tenen estudis primaris o inferiors representen un 10%. De manera que el percentatge de població adulta jove que ha assolit uns estudis superiors als obligatoris arriba al 68%.

En general, doncs, els fenòmens més destacables serien l'elevat nivell de formació secundària postobligatòria en el context europeu front als dèficits observats en aquest nivell en els àmbits espanyols, la persistència d'elevats percentatges de població que només assoleix un nivell de formació bàsica (fins a la secundària obligatòria) en el cas del País València i l'important pes relatiu de la població amb formació universitària en el cas de la ciutat de València.

Els districtes que presenten un major percentatge de població adulta (25 a 65 anys) amb estudis superiors als obligatoris són El Pla del Real, Eixample, Ciutat Vella i Extramurs, mentre que els Poblatos Marítims, Rascanya, Benicalap, Poblatos de l'Oest i Poblatos del Sud són els districtes amb major percentatge de població amb només estudis primaris o inferiors. En aquest sentit, resulta significatiu, des del punt de vista del manteniment de les desigualtats, que els valors del coeficient de variació dels nivells d'estudis entre districtes en el cas de la població adulta jove (25 a 34 anys) s'incrementen respecte dels valors en la població adulta precisament en els nivells inicials i obligatoris, mentre que es redueixen en els nivells postobligatoris i, especialment, en els estudis universitaris. Per altra banda, com veurem en analitzar l'evolució del nivell d'estudis postobligatoris de la població major de 10 anys en els districtes de la ciutat, s'ha produït un increment general del nivell d'estudis, que ha anat acompanyat d'un descens del valor del

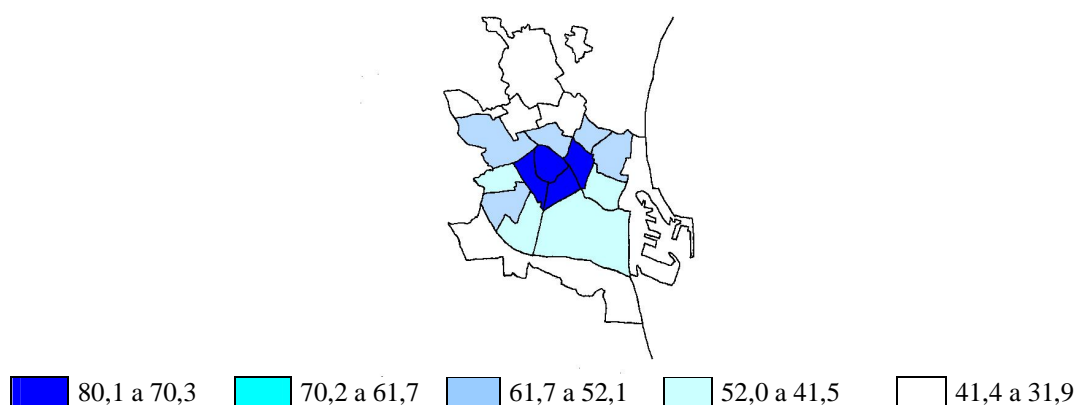
coeficient de variació entre districtes. És a dir, es pot deduir que l'expansió educativa general que s'ha produït des dels anys 80 hauria facilitat una reducció paral·lela de les desigualtats educatives entre els districtes de la ciutat.

Taula 51. *Nivell d'estudis de la població adulta entre 25 i 64 anys i de la població adulta jove entre 25 i 34 anys. Any 2001*

	25-64 anys				25-34 anys			
	Primària i inferior	Secundària obligatòria	Secundària postobligatòria	Educació superior	Primària i inferior	Secundària obligatòria	Secundària postobligatòria	Educació superior
Unió Europea 27	20,0	15,1	49,2	15,6	13,6	11,9	55,2	19,3
Espanya	30,9	29,5	22,0	17,6	14,5	29,8	30,9	24,8
País Valencià	32,7	32,0	20,0	15,3	15,7	33,8	28,7	21,8
<b>València</b>	<b>22,1</b>	<b>26,4</b>	<b>19,5</b>	<b>31,9</b>	<b>9,6</b>	<b>21,8</b>	<b>23,3</b>	<b>45,3</b>
1. Ciutat Vella	10,5	16,2	20,3	52,9	4,5	12,0	19,9	63,6
2. L'Eixample	10,0	15,1	21,1	53,7	5,0	11,4	20,3	63,2
3. Extramurs	10,2	17,8	22,2	49,8	4,4	12,4	22,2	60,9
4. Campanar	19,7	24,6	20,4	35,7	8,3	17,9	23,6	50,1
5. La Saïdia	20,8	26,9	20,2	32,1	8,5	20,5	24,0	47,0
6. El Pla del Real	7,5	12,3	18,7	61,4	3,6	8,2	18,5	69,6
7. L'Olivereta	26,7	27,7	20,0	25,5	13,3	22,4	24,7	39,6
8. Patraix	19,4	28,4	21,8	30,3	7,5	21,8	25,3	45,4
9. Jesús	25,9	30,9	19,7	23,4	10,3	26,8	24,5	38,4
10. Quatre Carreres	24,4	29,1	19,9	26,5	11,7	23,9	23,9	40,4
11. Pobles Marítims	30,8	33,9	17,3	18,0	14,1	33,5	23,1	29,1
12. Camins al Grau	23,0	27,8	20,0	29,1	9,1	23,3	23,7	43,8
13. Algirós	17,1	22,2	19,7	41,0	6,6	15,6	22,3	55,6
14. Benimaclet	19,3	23,7	18,4	38,6	6,7	18,0	22,1	53,1
15. Rascanya	31,4	31,8	17,0	19,7	13,2	28,1	23,6	35,0
16. Benicalap	31,7	30,8	17,4	19,9	13,1	26,2	24,6	36,0
17. Pobles del Nord	29,6	30,1	18,7	21,4	10,8	26,7	27,0	35,4
18. Pobles de l'Oest	32,0	36,0	16,7	15,2	15,4	32,0	24,5	28,0
19. Pobles del Sud	34,1	32,1	16,2	17,5	15,0	29,9	22,8	32,2
<b>Coefficient variació</b>	<b>37,7</b>	<b>25,6</b>	<b>8,9</b>	<b>43,2</b>	<b>40,1</b>	<b>33,9</b>	<b>8,7</b>	<b>27,4</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades d'Eurostat i de l'INE: Cens 2001

Mapa 12. *Percentatge de població entre 24 i 64 anys amb estudis superiors als obligatoris. Any 2001*



Una altra manera de presentar aquest indicador és a través de la distribució de la població major de 10 anys segons el nivell d'estudis assolit. Aquest indicador, malgrat la seua menor precisió conceptual, ens permetrà comparar el nivell d'estudis per sexe i la

seua evolució des de 1981 fins a 2001 a partir de les dades del cens i dels padrons d'habitants. Els resultats basats en les dades de la població major de 10 anys presenten una pauta de distribució segons els diferents àmbits territorials similar a la que hem analitzat anteriorment, amb canvis a la baixa en els nivells de formació superiors i increments en els nivells de formació inferiors, explicables per la major amplitud dels segments d'edat de població que s'hi inclouen. De manera que, en el conjunt de la ciutat de València, un 34% de la població major de 10 anys té un nivell d'estudis primaris o inferiors, seguit d'un 23% amb estudis secundaris obligatoris i d'un 23% amb estudis secundaris postobligatoris; un percentatge més baix del 19% correspon a la població amb estudis superiors. Per tant, en aquest cas només un 43% de la població de referència hauria assolit estudis superiors als obligatoris. La distribució per districtes, segueixen presentant, també per a la població major de 10 anys, una situació similar a la descrita anteriorment.

Pel que fa a les diferències en el nivell de formació entre sexes, cal destacar que el percentatge de dones majors de 10 anys residents a la ciutat de València amb nivells d'estudis postobligatoris és menor al dels homes (del 40% front al 45%), cosa que també ocorre en el conjunt d'Espanya i del País Valencià, però amb diferències menors. En el cas del conjunt dels països de la UE, es manté la pauta general segons la qual s'assoleixen uns percentatges més elevats de formació postobligatòria, però es pot destacar que, com en el cas de la ciutat de València, les diferències favorables als homes són majors. Aquests diferents models caldrà relacionar-los, per una banda, amb el baix nivell relatiu de formació dels homes en els àmbits espanyols (especialment en el cas del conjunt del País Valencià), i, per altra, amb el fet que, encara que històricament el nivell de formació de les dones espanyoles ha estat més baix, en les noves cohorts d'edat la tendència s'hauria invertit.

En la distribució per districtes, s'observa que els homes mantenen uns percentatges d'estudis postobligatoris clarament superiors als de les dones en la zona centre (Ciutat Vella, Eixample, Extramurs) i en el Pla del Real, mentre que en la resta de la ciutat els homes superen a les dones en menor grau, fins al punt que en els districtes de Poblat del Sud, Poblat del Nord, Poblat de l'Oest i Benicalap, els percentatges de formació postobligatòria segons sexes es troben pràcticament igualats. En general, podem observar, a partir dels valors del coeficient de variació, que les diferències entre districtes en els nivells de formació dels homes són superiors a les que presenten en el cas de les dones.

Taula 52. Nivell d'estudis de la població major de 10 anys per sexes. Any 2001

	Homes				Dones			
	Primària i inferior	Secundària obligatòria	Secundària postobligatòria	Educació superior	Primària i inferior	Secundària obligatòria	Secundària postobligatòria	Educació superior
<b>Unió Europea 27</b>	<b>20,9</b>	<b>17,3</b>	<b>42,1</b>	<b>14,3</b>	<b>25,0</b>	<b>18,4</b>	<b>37,3</b>	<b>14,3</b>
<b>Espanya</b>	<b>40,6</b>	<b>26,4</b>	<b>20,7</b>	<b>12,2</b>	<b>44,7</b>	<b>24,0</b>	<b>18,4</b>	<b>13,0</b>
<b>País Valencià</b>	<b>41,7</b>	<b>28,7</b>	<b>18,8</b>	<b>10,8</b>	<b>45,7</b>	<b>25,3</b>	<b>17,7</b>	<b>11,3</b>
<b>València</b>	<b>30,6</b>	<b>24,3</b>	<b>25,3</b>	<b>19,7</b>	<b>37,4</b>	<b>22,2</b>	<b>21,5</b>	<b>18,9</b>
1. Ciutat Vella	18,4	16,4	26,0	39,2	27,5	18,8	22,4	31,4
2. L'Eixample	17,7	14,9	27,2	40,1	27,0	17,8	23,3	31,9
3. Extramurs	18,9	18,0	28,3	34,7	28,3	19,7	22,7	29,3
4. Campanar	28,9	22,3	27,4	21,4	34,2	21,3	23,2	21,2
5. La Saïdia	30,0	25,2	25,8	19,0	38,2	21,7	21,4	18,7
6. El Pla del Real	15,3	11,6	26,3	46,9	21,5	15,4	24,1	39,1
7. L'Olivarreta	36,0	25,4	25,0	13,6	44,4	22,1	19,8	13,7
8. Patraix	28,3	25,7	28,9	17,1	34,0	24,1	23,6	18,2
9. Jesús	34,3	27,7	25,7	12,3	40,7	24,7	21,6	13,0
10. Quatre Carreres	32,3	26,9	25,5	15,2	39,6	23,9	21,2	15,4
11. Pobles Marítims	39,1	30,8	21,1	9,0	47,6	24,8	17,9	9,7
12. Camins al Grau	31,7	25,8	25,9	16,6	38,0	23,0	22,2	16,8
13. Algirós	25,7	20,8	26,7	26,8	31,9	19,9	23,1	25,0
14. Benimaclet	28,2	22,1	25,3	24,3	34,7	20,1	21,3	23,9
15. Rascanya	39,2	28,2	22,3	10,2	45,5	24,6	18,7	11,2
16. Benicalap	38,9	28,0	23,6	9,5	44,0	24,1	21,2	10,8
17. Pobles del Nord	40,5	26,0	23,3	10,1	44,5	22,0	21,2	12,3
18. Pobles de l'Oest	39,3	32,2	21,5	7,0	44,8	27,7	19,5	8,0
19. Pobles del Sud	43,4	28,5	19,5	8,7	47,6	23,5	19,1	9,8
<b>Coefficient variació</b>	<b>27,8</b>	<b>23,0</b>	<b>10,1</b>	<b>60,3</b>	<b>20,7</b>	<b>13,3</b>	<b>8,2</b>	<b>47,3</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades d'Eurostat i de l'INE: Cens 2001

Des de l'any 1981 al 2001 el nivell d'estudis de la població de la ciutat de València major de 10 anys ha crescut significativament, ja que s'ha doblat el percentatge de persones amb estudis superiors als obligatoris, en passar del 22% al 43%. Per altra banda, en els altres àmbits territorials, tot i que els increments relatius han estat igualment importants, sempre han presentat valors percentuals inferiors, especialment en el cas del País Valencià. Així doncs, podem concloure que malgrat l'existència d'uns nivells formatius relativament baixos dins del context europeu, no es pot negar la importància del creixement que ha experimentat el nivell de formació del conjunt de la població en els darrers anys.

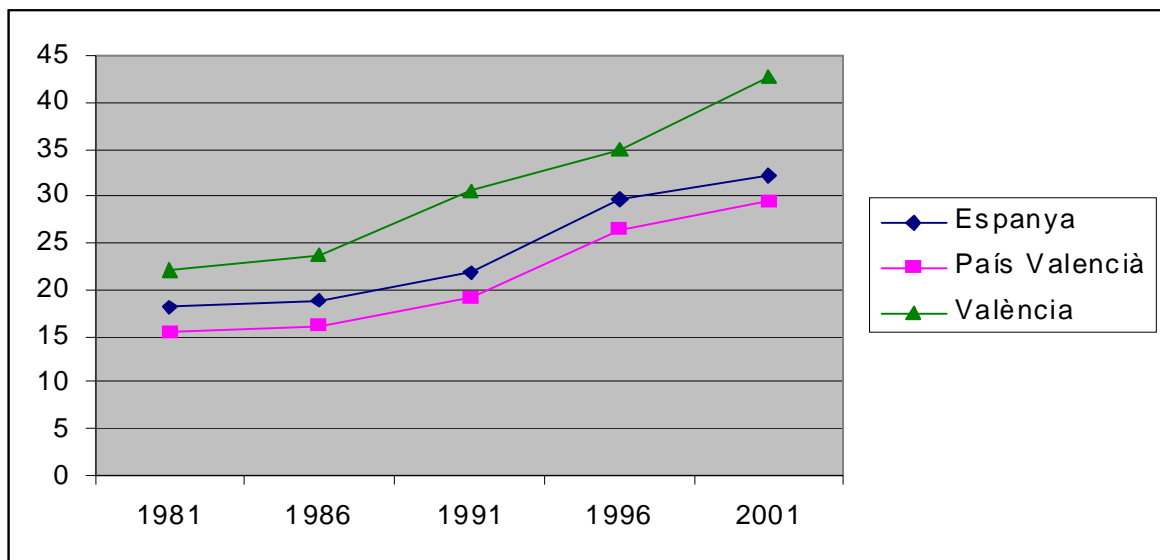
Els districtes que presenten un major creixement relatiu entre 1981 i 2001 són aquells que partien de xifres més baixes (Poblats del Sud, Poblats del Nord, Benicalap o Poblats de l'Oest), mentre que els districtes amb un creixement relatiu més baix són aquells que tenien els percentatges més alts (Pla del Real, Ciutat Vella, Eixample i Extramurs). La variació entre els valors de l'indicador en els districtes, segons l'evolució del coeficient de variació en el període analitzat, s'hauria vist reduïda de manera molt important i persistent, la qual cosa ens confirmaria que el nivell formatiu de la població resident en els diferents districtes de la ciutat s'hauria homogeneïtzat com ha conseqüència de l'expansió educativa viscuda durant aquests anys.

Taula 53. Evolució del percentatge de població major de 10 anys amb estudis superiors als obligatoris. Període 1981-2001

	1981	1986	1991	1996	2001	Evolució
<b>Espanya</b>	<b>18,2</b>	<b>18,9</b>	<b>21,9</b>	<b>29,6</b>	<b>32,1</b>	<b>76</b>
<b>País Valencià</b>	<b>15,4</b>	<b>16,1</b>	<b>19,0</b>	<b>26,5</b>	<b>29,3</b>	<b>90</b>
<b>València</b>	<b>22,1</b>	<b>23,7</b>	<b>30,6</b>	<b>34,8</b>	<b>42,6</b>	<b>93</b>
1. Ciutat Vella	36,5	36,5	43,6	50,7	59,0	62
2. L'Eixample	41,2	40,2	48,0	55,9	60,6	47
3. Extramurs	35,9	36,6	44,6	52,5	57,0	59
4. Campanar	21,2	26,9	34,8	37,7	46,5	119
5. La Saïdia	21,1	23,2	30,0	35,6	42,2	100
6. El Pla del Real	48,6	47,4	56,9	64,3	67,8	40
7. L'Olivereta	17,0	19,1	26,1	29,5	35,9	111
8. Patraix	21,3	23,5	29,4	35,0	43,8	106
9. Jesús	15,1	19,0	25,6	27,1	36,3	140
10. Quatre Carreres	17,0	19,1	25,7	29,8	38,6	127
11. Pobles Marítims	11,3	12,6	17,5	20,3	28,8	155
12. Camins al Grau	18,4	19,1	25,1	29,1	40,7	121
13. Algirós	26,6	28,2	37,4	44,7	50,7	91
14. Benimaclet	18,5	22,5	32,8	38,3	47,3	156
15. Rascanya	11,8	14,4	20,7	23,1	31,2	164
16. Benicalap	10,9	13,2	19,6	20,3	32,5	198
17. Pobles del Nord	10,4	12,1	18,3	20,3	33,5	222
18. Pobles de l'Oest	8,5	11,5	17,3	18,0	28,0	229
19. Pobles del Sud	8,2	9,7	15,2	17,7	28,6	249
<b>Coefficient de variació</b>	<b>55,6</b>	<b>46,8</b>	<b>39,2</b>	<b>40,7</b>	<b>28,0</b>	<b>-50</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de l'INE: Censos i Padrons i de l'Oficina d'estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 25. Evolució del percentatge de població major de 10 anys amb estudis superiors als obligatoris. Període 1981-2001.



Des del punt de vista de les diferències entre sexes, es pot concloure que l'increment relatiu del nivell de formació de les dones en el període 1981-2001 ha estat clarament superior en tots els àmbits, però de manera especial a la ciutat de València, on, per altra banda, els homes també haurien incrementat el seu nivell de formació a un major ritme que en els altres àmbits. En el cas del País Valencià, els increments relatius haurien

estat més importants que en el conjunt de l'Estat, però tot mantenint uns valors percentuals inferiors al llarg de la sèrie.

Pel que fa als districtes, les variacions presenten una pauta molt similar a la que hem esmentat en parlar del conjunt de la població, ja que, tant en el cas dels homes com de les dones, els districtes que han incrementat més el nivell de formació són els Poblat del Sud, de l'Oest, del Nord i Benicalap, mentre que els menors increments corresponent al Pla del Real i als districtes de la zona cèntrica (Ciutat Vella, Eixample i Extramurs). Ara bé, encara que les diferències entre districtes pel que fa al nivell de formació, mesurades amb el coeficient de variació, són més important en el cas del homes, s'observa que aquestes diferències ha tendit a reduir-se amb més intensitat entre els dones.

Taula 54. *Evolució del percentatge de població major de 10 anys amb estudis superiors als obligatoris segons sexe. Període 1981-2001*

	1981		1991		2001		Evolució	
	Homes	Dones	Homes	Dones	Homes	Dones	Homes	Dones
<b>Espanya</b>	<b>21,2</b>	<b>15,7</b>	<b>23,9</b>	<b>20,0</b>	<b>32,9</b>	<b>31,4</b>	<b>55</b>	<b>100</b>
<b>País Valencià</b>	<b>17,6</b>	<b>13,7</b>	<b>20,4</b>	<b>17,6</b>	<b>29,6</b>	<b>29,0</b>	<b>68</b>	<b>112</b>
<b>València</b>	<b>26,6</b>	<b>17,9</b>	<b>33,5</b>	<b>26,9</b>	<b>45,0</b>	<b>40,4</b>	<b>69</b>	<b>126</b>
1. Ciutat Vella	46,4	28,6	51,5	36,9	65,2	53,8	40	88
2. L'Eixample	52,6	32,1	57,0	40,2	67,4	55,2	28	72
3. Extramurs	45,2	28,3	51,9	38,1	63,0	52,0	39	84
4. Campanar	24,6	18,0	36,8	30,7	48,8	44,4	98	147
5. La Saïdia	25,6	17,1	33,3	26,9	44,8	40,1	75	135
6. El Pla del Real	57,3	40,4	63,5	50,0	73,2	63,2	28	56
7. L'Olivereta	20,6	13,6	28,5	22,9	38,6	33,5	87	146
8. Patraix	25,9	17,0	32,1	25,9	46,0	41,8	78	146
9. Jesús	18,9	11,4	27,8	22,3	38,1	34,6	102	204
10. Quatre Carreres	20,6	13,7	28,3	22,8	40,8	36,6	98	167
11. Poblat Marítims	13,8	9,0	18,8	15,4	30,1	27,6	118	207
12. Camins al Grau	21,7	15,3	27,0	22,3	42,5	39,0	96	155
13. Algirós	31,3	22,1	39,8	33,4	53,5	48,1	71	118
14. Benimaclet	22,1	15,0	35,2	28,7	49,6	45,2	125	201
15. Rascanya	14,2	9,5	21,4	18,4	32,6	29,9	129	215
16. Benicalap	12,9	9,0	19,8	17,5	33,1	32,0	156	256
17. Pobles del Nord	11,8	9,2	18,4	16,9	33,4	33,5	183	264
18. Pobles de l'Oest	10,0	7,2	17,5	14,7	28,6	27,5	186	282
19. Pobles del Sud	9,9	6,5	15,3	14,5	28,2	28,9	184	345
<b>Coefficient de variació</b>	<b>57,0</b>	<b>55,1</b>	<b>43,4</b>	<b>37,7</b>	<b>30,7</b>	<b>25,7</b>	<b>-46</b>	<b>-53</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Censos i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

De l'anàlisi de la relació entre el nivell d'estudis assolits i la classe social definida a partir de l'ocupació professional, es pot concloure que, encara que les desigualtats entre grups socials es mantenen, aquestes s'haurien reduït al llarg del període 1981-2001 en el conjunt de l'Estat. Les persones ocupades en professions associades a classes altes haurien assolit al llarg de la sèrie i de manera majoritària una formació superior, mentre que els altres grups socials han tendit a consolidar uns nivells de formació secundaris. En general, doncs, els percentatges de població amb un nivell de formació secundària o superior han



crescut, però de manera especial entre les classes mitjanes i baixes, ja que partien d'uns valors inferiors. Pel que fa a la distribució de les desigualtats en el nivell de formació entre grups socials en els altres àmbits territorials, es repeteix el model del conjunt de l'Estat, però amb nivells de formació comparativament inferiors en el cas del País Valencià, especialment entre les classes baixes. A la ciutat de València, en canvi, segons les dades del cens de 2001 el nivell de formació superior és més elevat en totes les classes socials, però, sobretot, entre les classes baixes.

Taula 55. *Evolució de la distribució del nivell d'estudis assolit per la població major de 16 anys segons la classe social definida a partir de l'ocupació professional declarada. Període 1981-2001*

		1981			1991			2001			Evolució		
		Alta	Mitja	Baixa	Alta	Mitja	Baixa	Alta	Mitja	Baixa	Alta	Mitja	Baixa
Espanya	Sense estudis	2,8	15,7	27,6	0,5	9,1	21,7	1,4	2,5	10,0	-50	-84	-64
	Primària	7,8	33,4	50,3	6,3	26,7	43,3	5,4	9,6	28,5	-31	-71	-43
	Secundària	21,6	42,6	20,7	31,7	56,2	34,2	27,2	70,9	58,7	26	66	184
	Superior	67,4	8,1	1,3	61,5	8,0	0,8	65,9	17,0	2,7	-2	110	108
País Valencià	Sense estudis	-	-	-	0,7	8,3	18,0	1,5	2,3	8,5	-	-	-
	Primària	-	-	-	8,1	29,5	47,8	7,2	10,4	31,0	-	-	-
	Secundària	-	-	-	30,0	55,1	33,7	29,8	71,4	58,3	-	-	-
	Superior	-	-	-	61,2	7,0	0,6	61,6	15,9	2,3	-	-	-
València	Sense estudis	-	-	-	-	-	-	0,6	1,7	6,9	-	-	-
	Primària	-	-	-	-	-	-	2,9	7,5	24,5	-	-	-
	Secundària	-	-	-	-	-	-	20,3	69,0	63,9	-	-	-
	Superior	-	-	-	-	-	-	76,2	4,8	-	-	-	-

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Censos

## C8. Nivell de competència en la llengua pròpia

Les dades sobre el nivell de competència en la llengua pròpia de cada territori constitueixen un indicador del context general que ens aporta informació sobre la situació i l'evolució d'aquestes competències lingüístiques, així com del prestigi social i del paper integrador que han aconseguit les respectives llengües en les seues societats. Els diferents nivells de competència segons la seua tipologia activa/passiva o oral/escrita (entendre, parlar, llegir o escriure), els usos lingüístics i les diferents tendències evolutives estan determinades per factors de tipus polític (aplicació de polítiques de normalització lingüística), demogràfic (moviments migratoris) o educatiu (implantació de modalitats d'ensenyament en llengües pròpies).

Ninyoles (1996) destacava la influència dels processos demogràfics viscuts a València a partir dels anys 60, amb l'arribada a la ciutat d'importants contingents de

població d'altres comunitats autònomes de parla castellana. Per altra banda, els canvis produïts en l'espai urbà amb la destrucció de les relacions tradicionals de base veïnal i amb l'aparició de noves maneres de relacions socials basades en l'anonimat i la segmentació haurien relegat l'ús del valencià a l'àmbit familiar. Malgrat aquests canvis, les dades de la ciutat de València en l'any 2001 ens mostren un nivell de competència en la llengua pròpia superior a la mitjana del conjunt del País Valencià pel que fa a les competències passives (entendre i llegir), mentre que en les competències actives (parlar i escriure) el percentatge és inferior, de manera que l'índex de domini (Annex 2) presenta uns valors similars. Per altra banda, cal considerar que el conjunt de les comunitats autònomes amb llengua pròpia han assolit uns nivells de competències en les llengües respectives superiors al del País Valencià, que apareix definit com el territori amb el pitjor nivell de domini, si exceptuem el cas de Navarra, on ens trobem amb una distribució territorial de l'èuscara més restringida. Galícia i Catalunya, en canvi, presentarien els nivells de competències lingüístiques en els llengües pròpies més elevats. En el cas de les Illes Balears i del País Basc ens trobaríem amb uns valors mitjans en els indicadors. El cas valencià es caracteritza, doncs, per una situació en què es combinen un escàs compromís polític en matèria lingüística per part dels governs autònoms, una situació demogràfica determinada pels moviments immigratoris interns en els anys 60 i 70, i, en els darrers anys, per l'arribada de població estrangera; i, finalment, un nivell baix d'implantació de modalitats lingüístiques d'ensenyament en valencià, derivat de l'escassa implicació de les administracions educatives.

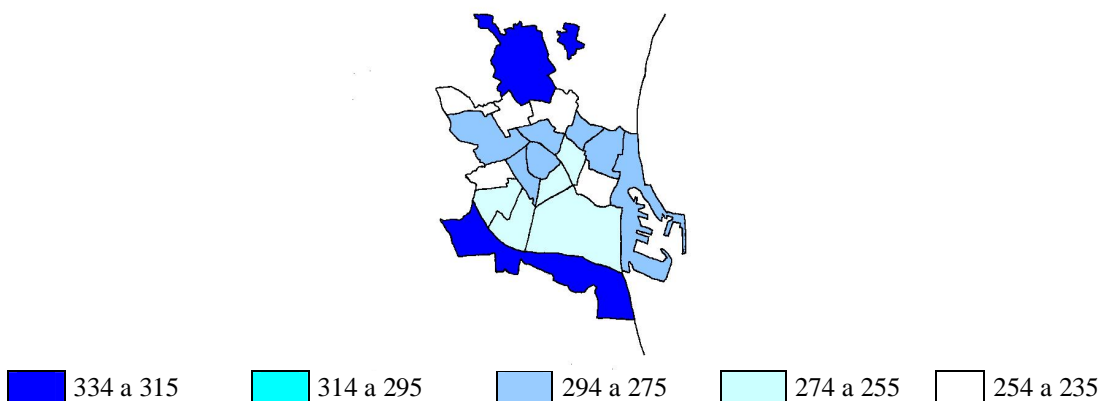
Pel que fa als districtes de la ciutat de València, els únics que presenten un nivell de domini significativament superior a la resta són els Poblat del Nord i del Sud. També destaquen els Poblat Marítims amb més d'un 53% de població que afirma saber parlar valencià. En l'extrem oposat, els districtes de Rascanya i Benicalap presenten els indicadors de coneixements més baixos de tota la ciutat. Si comparem els valors de l'índex de domini amb altres indicadors, comprovem que la competència lingüística està fonamentalment relacionada amb el lloc de naixement de la població, de manera que en els districtes amb major percentatge de població autòctona és on trobem els majors nivells de l'índex de domini de la llengua pròpia. Per altra banda, si analitzem els valors dels coeficient de variació entre districtes podem comprovar que les diferències més destacables corresponen a les competències actives, i especialment a la capacitat de parlar.

Taula 56. Nivells de competència en la llengua pròpia de la població major de 3 anys. Any 2001

	Entenen	Saben parlar	Saben llegir	Saben escriure	Índex domini
<b>CCAA llengua pròpia</b>	<b>86,0</b>	<b>63,7</b>	<b>60,4</b>	<b>42,1</b>	<b>358</b>
<b>Illes Balears</b>	87,6	60,2	58,9	36,7	340
<b>Catalunya</b>	93,6	69,2	73,1	48,9	403
<b>Galícia</b>	98,7	89,8	67,1	56,0	457
<b>Navarra</b>	31,0	27,8	25,1	23,1	158
<b>País Basc</b>	56,6	51,9	48,2	45,8	300
<b>País Valencià</b>	<b>84,7</b>	<b>47,6</b>	<b>45,8</b>	<b>23,3</b>	<b>273</b>
<b>València</b>	<b>88,5</b>	<b>43,3</b>	<b>52,4</b>	<b>21,5</b>	<b>271</b>
1. Ciutat Vella	90,6	49,3	55,9	22,8	291
2. L'Eixample	88,4	45,0	54,6	19,7	272
3. Extramurs	90,3	45,9	56,8	21,2	281
4. Campanar	89,8	44,3	54,4	24,1	281
5. La Saïdia	88,3	45,4	54,1	23,4	280
6. El Pla del Real	87,7	42,5	58,2	21,2	273
7. L'Olivereta	87,1	39,2	48,9	18,7	252
8. Patraix	88,5	40,8	54,5	21,9	268
9. Jesús	88,2	39,6	50,1	20,8	259
10. Quatre Carreres	88,4	44,0	52,1	21,3	271
11. Poblat Marítims	90,9	52,9	53,3	21,6	293
12. Camins al Grau	86,5	38,5	48,5	20,3	253
13. Algirós	89,0	44,2	56,1	23,8	281
14. Benimaclet	88,3	45,0	55,7	23,6	281
15. Rascanya	85,7	34,5	44,3	19,7	238
16. Benicalap	85,0	33,1	44,6	19,5	235
17. Pobles del Nord	93,0	58,8	59,7	27,5	325
18. Pobles de l'Oest	88,0	39,3	45,4	18,9	250
19. Pobles del Sud	94,0	63,5	58,5	27,0	334
<b>Coefficient de variació</b>	<b>2,5</b>	<b>17,0</b>	<b>8,9</b>	<b>11,3</b>	<b>9,3</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE Cens 2001 i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Mapa 13. Índex de domini del valencià. Any 2001



Una anàlisi més detallada dels nivells de competència segons el sexe i els grups d'edat ens mostra alguns elements que cal matisar. Les dones presenten uns nivells de competència inferiors als homes, especialment en els àmbits valencians, en els grups d'edat de més de 64 anys i pel que fa a les competències orals. En canvi, en els grups d'edat de menys de 16 anys, el nivell de competència de les dones és superior al dels homes en tots els casos. El grup d'edat entre 16 i 64 anys presentaria diferències segons els àmbits

territorials, que van des d'un major nivell de competències entre les dones en el conjunt de les CCAA amb llengua pròpia, fins a la situació inversa en el cas de la ciutat de València.

En general, la població de la ciutat de València presenta, com hem vist, uns nivells de competència inferiors als del conjunt del País Valencià en les capacitats actives (parlar i escriure), mentre que en les capacitats passives els seus resultats són superiors. Aquesta situació, però, es correspon principalment amb el grup d'edat entre 16 i 64 anys, ja que en el grup de població jove els valors obtinguts a la ciutat de València són inferiors als del conjunt del País Valencià en tots els casos, mentre que en el grup de majors de 64 anys, els dèficits de competències a la ciutat es limiten a la capacitat de parlar (especialment entre les dones).

El nivell de competències lingüístiques en els àmbits valencians respecte al del conjunt de comunitats amb llengua pròpia es caracteritza per dos aspectes: d'una banda, pel baix nivell general de la capacitats actives (parlar i escriure) i, per altra banda, pel fet que aquests dèficits són especialment importants entre el grup de població més jove, la qual cosa ens indicaria una baixa taxa de transmissió intergeneracional de la llengua pròpia en els àmbits valencians i, de manera particular, en el cas de la ciutat de València.

Taula 57. Nivells de competència en la llengua pròpia de la població major de 3 anys segons sexe i grups d'edat. Any 2001

		Homes			Dones		
		-16 anys	16-64 anys	+64 anys	-16 anys	16-64 anys	+64 anys
CCAA llengua pròpia	Entenen	83,0	87,7	82,0	83,3	88,1	80,6
	Parlen	59,7	65,9	58,4	60,7	66,0	57,1
	Lligen	51,7	66,1	47,2	52,4	66,6	42,0
	Escriuen	44,0	45,9	24,1	45,0	47,5	20,6
	<b>Índex Domini</b>	<b>342</b>	<b>377</b>	<b>285</b>	<b>347</b>	<b>382</b>	<b>278</b>
País Valencià	Entenen	73,0	88,7	80,9	73,4	88,3	79,5
	Parlen	40,4	50,6	44,9	41,7	49,4	43,0
	Lligen	40,6	52,0	27,5	41,6	52,2	21,8
	Escriuen	29,3	25,4	6,0	30,7	27,1	3,9
	<b>Índex Domini</b>	<b>253</b>	<b>293</b>	<b>210</b>	<b>260</b>	<b>293</b>	<b>195</b>
València	Entenen	68,0	92,9	90,0	68,4	92,4	86,8
	Parlen	32,0	47,6	44,8	33,5	44,5	38,3
	Lligen	40,5	59,8	41,8	41,4	58,4	31,0
	Escriuen	24,3	23,9	9,6	25,9	25,0	5,3
	<b>Índex Domini</b>	<b>221</b>	<b>296</b>	<b>241</b>	<b>229</b>	<b>290</b>	<b>205</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Cens 2001

Si analitzem els nivells de competència de la llengua pròpia segons la nacionalitat i els grups d'edat es pot confirmar com a tendència general el major nivell de competència de la població autòctona, però amb diferències relatives menors entre els grups d'edat més jove, ja que la relativament recent introducció en l'àmbit escolar de l'ensenyament de i en les llengües pròpies hauria reduït les diferències atribuïbles a l'origen familiar. En canvi,

les majors diferències relatives en els nivells de competències entre la població segons la seua nacionalitat es detecten en el grup de població entre 16 i 64 anys, que inclou la població nascuda majoritàriament durant el període de la dictadura franquista en què les llengües pròpies van estar sotmeses a l'ostracisme social de manera més intensa.

Els dèficits més importants a la ciutat es detecten entre la població jove de menys de 16 anys i, especialment, en la capacitat de parlar en el cas de la població estrangera, tot confirmant l'escàs valor integratiu actual de l'ús de la llengua pròpia en el context de la ciutat. El grup d'estrangers majors de 64 anys residents a València, en canvi, presenten uns nivells de competència relativament elevats en comparació amb els de la resta del País Valencià, on encara té una important representació la població estrangera d'origen europeu amb una escàs nivell d'integració en l'entorn on viuen.

Taula 58. Nivells de competència en la llengua pròpia de la població major de 3 anys segons nacionalitat i grups d'edat. Any 2001

		Autòctons			Estrangers		
		-16 anys	16-64 anys	+64 anys	-16 anys	16-64 anys	+64 anys
CCAA llengua pròpia	Entenen	84,5	90,0	82,3	58,4	48,3	33,0
	Parlen	60,6	67,5	57,5	29,0	13,7	13,8
	Lligen	52,2	67,7	44,0	29,2	19,1	13,3
	Escriuen	44,8	47,9	22,0	21,6	8,0	4,9
	<b>Índex Domini</b>	<b>348</b>	<b>389</b>	<b>285</b>	<b>189</b>	<b>111</b>	<b>84</b>
País Valencià	Entenen	74,5	92,0	82,8	40,1	32,3	17,4
	Parlen	42,1	52,7	45,4	14,0	5,8	5,4
	Lligen	42,0	54,8	25,1	16,8	8,0	3,8
	Escriuen	30,7	27,7	5,0	10,3	3,0	0,8
	<b>Índex Domini</b>	<b>262</b>	<b>308</b>	<b>209</b>	<b>106</b>	<b>58</b>	<b>34</b>
València	Entenen	69,1	95,5	88,3	40,8	39,6	47,8
	Parlen	33,5	48,3	41,1	10,4	4,6	10,1
	Lligen	41,7	61,7	35,3	17,6	9,9	14,0
	Escriuen	25,6	25,6	7,0	8,3	2,5	1,0
	<b>Índex Domini</b>	<b>229</b>	<b>305</b>	<b>220</b>	<b>96</b>	<b>64</b>	<b>84</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Cens 2001

En l'anàlisi de les competències segons el tipus d'activitat de la població s'observen com a pautes generals que els estudiants presenten els millors nivells de competència, mentre que els menors no escolaritzats els pitjors, la qual cosa corroboraria les problemes en la transmissió familiar de la llengua i l'important paper de l'ensenyament de les llengües pròpies en els centres escolars com mecanisme de consolidació d'aquestes competències. Per altra banda, la població activa, especialment els ocupats, presenten millors nivells de competència que els inactius, en especial en el cas de les persones que es dediquen a les tasques de la llar. Aquesta distribució de les competències lingüístiques ens indicaria que els seus mecanismes d'adquisició i consolidació es basen en l'existència d'una major varietat de situacions comunicatives en els contextos extrafamiliars. Tot plegat

ens estaria mostrant que el model de transmissió intergeneracional en l'àmbit familiar pot estar fallant, però es mantenen altres àmbits (escolars, laborals...) com a mecanismes activadors de les competències comunicatives.

Taula 59. Nivells de competència en la llengua pròpia de la població major de 3 anys segons situació d'activitat econòmica. Any 2001

		Ocupats	Aturats	Estudiants	Feines Llar	Pensionistes	Menors no escolaritzats
CCAA llengua pròpia	Entenen	89,3	85,9	91,0	80,6	82,3	66,8
	Parlen	67,0	60,5	72,0	49,7	57,2	37,7
	Lligen	68,1	62,0	67,2	46,9	44,9	32,0
	Escriuen	47,9	43,3	59,3	23,9	22,6	20,6
	<b>Índex Domini</b>	<b>387</b>	<b>356</b>	<b>421</b>	<b>275</b>	<b>287</b>	<b>216</b>
País Valencià	Entenen	90,2	85,4	84,6	84,2	79,5	53,8
	Parlen	51,5	43,8	54,4	39,4	43,1	22,7
	Lligen	54,5	48,2	56,9	34,3	25,5	20,6
	Escriuen	26,4	24,2	43,5	9,2	5,4	9,0
	<b>Índex Domini</b>	<b>301</b>	<b>270</b>	<b>337</b>	<b>216</b>	<b>202</b>	<b>138</b>
València	Entenen	93,5	90,0	83,7	89,2	88,9	58,2
	Parlen	46,3	42,2	49,9	32,8	41,1	23,4
	Lligen	61,2	55,9	60,8	37,7	37,2	27,6
	Escriuen	23,3	23,0	40,7	6,7	7,7	9,7
	<b>Índex Domini</b>	<b>294</b>	<b>276</b>	<b>326</b>	<b>206</b>	<b>224</b>	<b>152</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Cens 2001

En el cas de l'anàlisi de les competències de la població segons el nivell educatiu assolit s'observa com a pauta general que les persones amb major nivell d'estudis presenten millors nivells de competència lingüística en la llengua pròpia, mentre que els que tenen nivells educatius inferiors n'obtenen els pitjors. També s'observa que la capacitat de parlar en una llengua pròpia és menor que la capacitat de llegir en eixa llengua, excepte en el grup amb un nivell de formació més baix. Finalment podem assenyalar que entre la població amb els nivells d'estudis més baixos els majors dèficits relatius s'observen, com era d'esperar, en les capacitats lectoescriptores (llegir i escriure).

Taula 60. Nivells de competència en la llengua pròpia de la població major de 3 anys segons nivell d'estudis assolit. Any 2001

		Primaris o Inferiors	Secundaris	Postobligatoris	Superiors
CCAA llengua pròpia	Entenen	83,0	87,3	90,1	91,2
	Parlen	55,3	63,3	72,6	75,6
	Lligen	46,3	64,0	75,0	79,3
	Escriuen	29,1	41,4	58,6	64,2
	<b>Índex Domini</b>	<b>298</b>	<b>361</b>	<b>428</b>	<b>450</b>
País Valencià	Entenen	79,2	88,2	90,8	93,5
	Parlen	40,9	49,1	56,4	62,2
	Lligen	31,8	50,4	64,4	73,1
	Escriuen	14,5	22,6	37,7	44,9
	<b>Índex Domini</b>	<b>222</b>	<b>282</b>	<b>343</b>	<b>381</b>
València	Entenen	79,9	92,3	94,4	95,8
	Parlen	33,3	42,1	51,8	56,9
	Lligen	34,3	52,3	67,6	75,0
	Escriuen	12,8	16,7	30,7	35,6
	<b>Índex Domini</b>	<b>206</b>	<b>262</b>	<b>327</b>	<b>356</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Cens 2001

L'evolució de les diferents capacitats lingüístiques presenta marcades diferències, ja que mentre les capacitats escrites s'han vist beneficiades per la incidència de la implantació de l'ensenyament de i en les llengües pròpies en els centres escolars, les capacitats orals han tingut un creixement molt més moderat i, fins i tot, presenten retrocessos en els darrers anys, sobretot en els àmbits valencians, que poden estar relacionats, com hem assenyalat, amb els dèficits en la transmissió intergeneracional de les llengües pròpies, amb la recent arribada d'importants contingents de població estrangera, però també amb altres aspectes com ara la inadequació del disseny d'implantació dels programes d'ensenyament bilingüe o el manteniment del particular estatus de minorització social que la llengua pròpia encara manté en els àmbits valencians.

Per altra banda, cal destacar que l'evolució de l'índex de domini lingüístic en el període 1986-2001 ha estat molt similar a la ciutat de València i en el conjunt del País Valencià, encara que amb increments superiors en la capacitat de parlar a la ciutat i de la capacitat de llegir en el conjunt del País Valencià. En el conjunt de les comunitats autònomes amb llengües pròpies els increments de les competències escrites han estat més moderats, ja que es partia de nivells més elevats que en el cas valencià, de manera que l'evolució general de l'indicador també ha estat lleugerament inferior, dins d'una tònica general caracteritzada per la presència de valors sempre superiors als dels àmbits valencians. Cal destacar, però, que aquestes tendències generals passen per dos moments: un d'inicial, on el creixement dels valors en els àmbits valencians és més ràpid i un altre més recent, a partir de l'any 1991, en què el creixement de les competències lingüístiques en els àmbits valencians s'ha vist reduït.

En el cas dels districtes de la ciutat de València s'observa un menor creixement de l'índex de domini en les zones que partien d'un nivell de coneixement relativament alt (zona centre, Poblat Marítims, Poblat del Nord i Poblat del Sud) i un creixement més intens de les competències en aquells districtes que presentaven els indicadors més baixos (Rascanya, Benicalap i Poblat de l'Oest). Aquesta evolució confluent explicaria que les variacions entre districtes en el valor d'aquest indicador presenten una continua reducció que ha estat més important pel que fa a les variacions en la capacitat d'entendre i menor pel que fa a les variacions de la capacitat de parlar. Les capacitats escrites haurien tingut una reducció intermèdia i similar entre elles. Tot plegat ens trobem amb una situació en què es mantenen encara importants variacions entre districtes pel que fa a la capacitat de parlar i escriure en valencià, la qual cosa posa en evidència que els avanços relacionats amb l'ús efectiu de la llengua ha estat insuficients.

Encara que no disposem de dades censals referides a l'any 2006, el Servei d'Investigació i Estudis Sociolingüístics (SIES), ha publicat el resultat d'algunes enquestes a nivell de País Valencià (2006) i de la ciutat de València (2007) que ens permeten estimar que el percentatge de població que diu que entén el valencià ha patit un fort descens fins a situar-se en aproximadament un 76% a nivell de País Valencià i un 81% a la ciutat de València. Aquest descens, que caldria atribuir, fonamentalment, al ràpid increment de la població immigrant, no ha afectat d'igual manera a les altres competències, ja que els percentatges dels que saben parlar-lo (44% en el conjunt del País Valencià i un 42% a la ciutat de València) o llegir-lo (49% al País Valencià i 54% a la ciutat), presentarien, en canvi, unes variacions no tant acusades, mentre que els percentatges dels que saben escriure'l continuaria creixent a un ritme intens (31% al País Valencià i 35% a la ciutat de València), tot reflectint la persistència de l'efecte de l'escolarització sobre les noves cohorts d'edat. El resultat de l'evolució estimada per als darrers anys (2001-06) valorada a partir de l'índex de domini seria de manteniment en el conjunt del País Valencià i de creixement a la ciutat de València, sobretot per l'augment en les capacitats lectoescriptores. De manera que, segons aquestes dades, la ciutat de València presentaria un índex de domini (estimat en 288) superior al del conjunt del País Valencià (estimat en 274) per primera vegada en el conjunt de la sèrie. Cal insistir, però, que es tracta de dades estimades a partir d'enquestes i referides a la competència declarada, ja que les dades sobre l'ús real del valencià que aporten aquestes mateixes fonts ens segueixen mostrant un nivell d'ús del valencià relativament baix a la ciutat de València i la seua àrea metropolitana, en comparació amb el conjunt del País.



Taula 61. Evolució del nivell de coneixement de la llengua pròpia de la població major de 3 anys (Capacitats orals). Període 1981-2001 (Base 100: 1986)

	Entenen						Saben Parlar					
	1981	1986	1991	1996	2001	Evolució	1981	1986	1991	1996	2001	Evolució
CCAA llengua pròpia		<b>80,2</b>	<b>83,8</b>		<b>86,0</b>	<b>7</b>		<b>61,3</b>	<b>63,8</b>		<b>63,7</b>	<b>4</b>
<b>País Valencià</b>		<b>77,1</b>	<b>82,1</b>		<b>84,7</b>	<b>10</b>		<b>49,5</b>	<b>50,6</b>		<b>47,6</b>	<b>-4</b>
<b>València</b>	<b>67,0</b>	<b>81,7</b>	<b>86,9</b>	<b>91,4</b>	<b>88,5</b>	<b>8</b>	<b>37,1</b>	<b>39,4</b>	<b>43,3</b>	<b>46,1</b>	<b>43,3</b>	<b>10</b>
1. Ciutat Vella	75,5	85,9	89,1	91,8	90,6	20	46,3	47,1	48,2	52,4	49,3	6
2. L'Eixample	74,4	86,7	90,0	91,6	88,4	19	43,3	44,2	48,0	50,5	45,0	4
3. Extramurs	76,1	87,7	90,8	92,7	90,3	19	45,9	47,9	51,1	52,9	45,9	0
4. Campanar	62,8	81,5	86,1	92,3	89,8	43	33,3	36,1	42,0	48,7	44,3	33
5. La Saïdia	68,0	83,6	88,2	92,3	88,3	30	37,4	40,7	44,9	46,8	45,4	21
6. El Pla del Real	63,6	78,2	85,1	89,8	87,7	38	31,8	33,6	40,0	44,2	42,5	34
7. L'Olivereta	63,9	79,3	84,7	89,5	87,1	36	30,1	32,9	37,4	39,6	39,2	30
8. Patraix	62,0	79,2	85,3	92,2	88,5	43	31,9	34,3	39,3	43,3	40,8	28
9. Jesús	62,3	79,6	86,4	91,0	88,2	42	32,7	35,4	39,3	43,6	39,6	21
10. Quatre Carreres	63,8	82,6	87,5	91,9	88,4	39	36,6	40,6	45,4	45,0	44,0	20
11. Poblat Marítims	76,8	86,4	90,4	92,7	90,9	18	49,6	51,4	53,1	57,9	52,9	7
12. Camins al Grau	63,0	78,6	84,9	90,5	86,5	37	31,4	34,1	38,9	41,2	38,5	23
13. Algirós	64,3	80,4	87,0	91,2	89,0	38	33,3	35,9	41,6	45,1	44,2	33
14. Benimaclet	64,9	81,3	86,7	93,1	88,3	36	34,7	37,5	41,7	45,7	45,0	30
15. Rascanya	58,3	75,1	82,6	91,2	85,7	47	26,5	28,9	33,5	36,8	34,5	30
16. Benicalap	55,8	71,8	80,4	85,0	85,0	52	24,7	26,6	31,4	30,1	33,1	34
17. Pobles del Nord	75,4	91,8	93,4	95,9	93,0	23	59,1	68,1	69,2	73,7	58,8	-1
18. Pobles de l'Oest	60,8	77,8	85,2	91,9	88,0	45	29,3	31,6	34,6	40,0	39,3	34
19. Pobles del Sud	82,6	90,3	93,2	95,4	94,0	14	62,2	66,1	66,6	71,2	63,5	2
<b>Coefficient variació</b>	<b>11,0</b>	<b>6,3</b>	<b>3,9</b>	<b>2,5</b>	<b>2,5</b>	<b>-77</b>	<b>27,6</b>	<b>27,9</b>	<b>22,5</b>	<b>22,3</b>	<b>17,0</b>	<b>-39</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Censos i Padrans i de l'Oficina d'estadística de l'Ajuntament de València

Taula 62. Evolució del nivell de coneixement de la llengua pròpia de la població major de 3 anys (Capacitats escrites). Període 1981-2001 (Base 100: 1986)

	Saben Llegir						Saben Escriure					
	1981	1986	1991	1996	2001	Evolució	1981	1986	1991	1996	2001	Evolució
CCAA llengua pròpia		<b>42,8</b>	<b>51,9</b>		<b>60,4</b>	<b>41</b>		<b>23,4</b>	<b>31,5</b>		<b>42,1</b>	<b>80</b>
<b>País Valencià</b>		<b>24,3</b>	<b>37,7</b>		<b>45,8</b>	<b>88</b>		<b>7,0</b>	<b>15,1</b>		<b>23,4</b>	<b>234</b>
<b>València</b>	<b>20,3</b>	<b>36,3</b>	<b>46,2</b>	<b>44,7</b>	<b>52,4</b>	<b>44</b>	<b>4,1</b>	<b>6,7</b>	<b>13,8</b>	<b>18,3</b>	<b>21,5</b>	<b>221</b>
1. Ciutat Vella	27,4	41,1	50,6	47,3	55,9	104	5,8	8,1	14,1	16,0	22,8	293
2. L'Eixample	26,1	44,0	53,1	48,7	54,6	109	5,3	7,9	14,0	17,8	19,7	272
3. Extramurs	28,3	46,6	55,6	56,2	56,8	101	5,9	8,9	15,1	18,6	21,2	259
4. Campanar	19,6	37,3	47,9	50,7	54,4	178	4,2	7,3	15,3	23,9	24,1	474
5. La Saïdia	21,6	39,4	47,2	47,1	54,1	150	4,8	8,1	15,3	20,6	23,4	388
6. El Pla del Real	20,6	38,3	51,0	53,1	58,2	183	4,3	6,8	14,4	18,9	21,2	393
7. L'Olivereta	16,8	32,4	41,6	41,9	48,9	191	3,4	5,5	11,8	15,5	18,7	450
8. Patraix	17,8	34,2	45,8	44,9	54,5	206	3,2	5,8	13,6	19,7	21,9	584
9. Jesús	17,3	34,4	42,7	44,6	50,1	190	3,3	6,1	12,8	18,6	20,8	530
10. Quatre Carreres	19,5	36,1	46,9	42,7	52,1	167	3,8	6,7	14,6	16,8	21,3	461
11. Poblat Marítims	23,2	35,8	45,8	42,5	53,3	130	4,7	6,6	13,8	18,7	21,6	360
12. Camins al Grau	16,8	33,0	42,1	42,1	48,5	189	3,1	5,5	12,2	16,5	20,3	555
13. Algirós	19,6	36,3	49,2	40,8	56,1	186	3,8	6,9	15,8	17,6	23,8	526
14. Benimaclet	19,3	36,1	46,6	45,4	55,7	189	4,2	6,9	14,9	21,4	23,6	462
15. Rascanya	14,5	29,0	38,4	36,9	44,3	206	3,3	5,4	11,8	15,6	19,7	497
16. Benicalap	13,5	26,6	36,8	30,1	44,6	230	2,8	4,8	11,3	14,6	19,5	596
17. Pobles del Nord	24,1	45,3	55,3	55,4	59,7	148	4,6	9,6	20,5	30,0	27,5	498
18. Pobles de l'Oest	13,1	26,7	35,3	40,0	45,4	247	2,5	4,2	10,1	16,4	18,9	656
19. Pobles del Sud	19,6	36,5	50,6	56,1	58,5	198	3,3	7,4	17,7	24,7	27,0	718
<b>Coefficient variació</b>	<b>22,0</b>	<b>15,4</b>	<b>12,5</b>	<b>14,9</b>	<b>8,9</b>	<b>-59</b>	<b>24,4</b>	<b>20,6</b>	<b>16,8</b>	<b>20,0</b>	<b>11,3</b>	<b>-53</b>

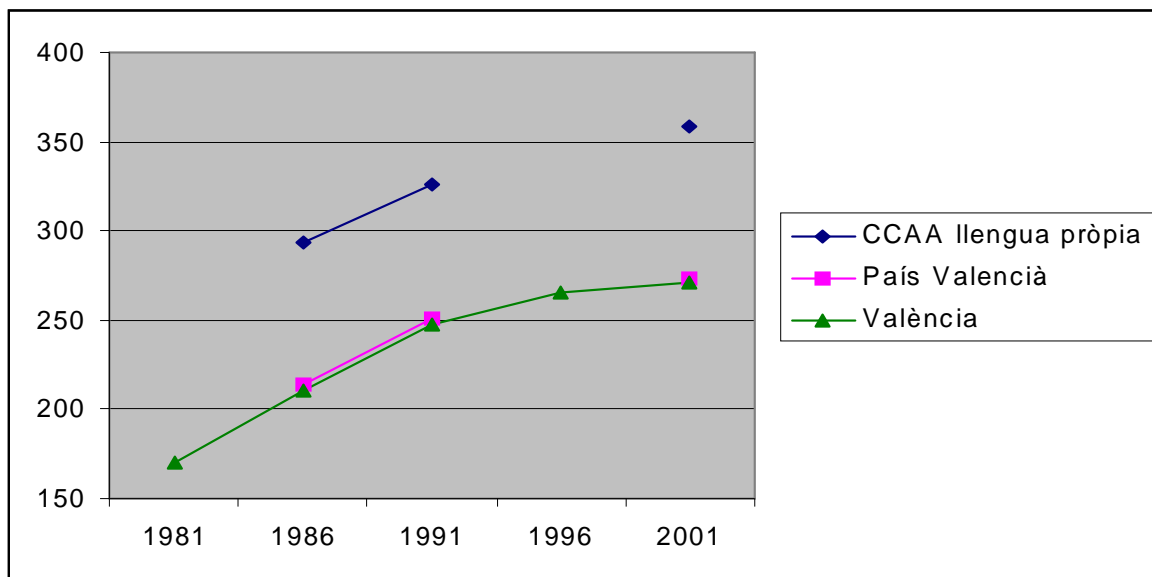
Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Censos i Padrans i de l'Oficina d'estadística de l'Ajuntament de València

Taula 63. Evolució de l'índex de domini de la llengua pròpia. Període 1981-2001 (Base 100:1986)

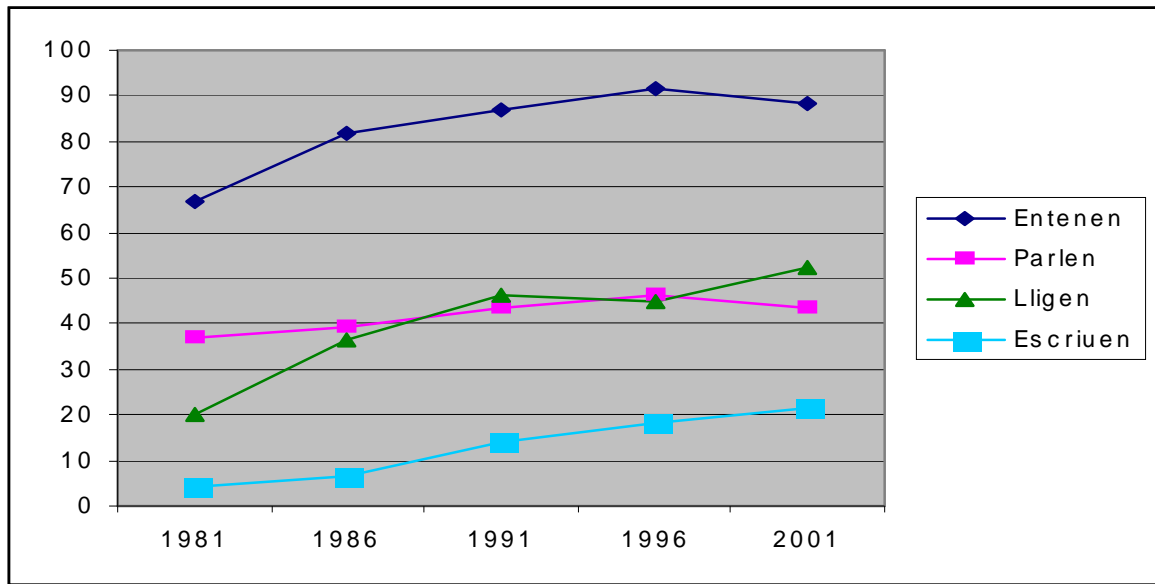
	1981	1986	1991	1996	2001	Evolució
<b>CCAA llengua pròpia</b>		<b>293</b>	<b>326</b>		<b>358</b>	<b>22</b>
<b>País Valencià</b>		<b>214</b>	<b>251</b>		<b>273</b>	<b>28</b>
<b>València</b>	<b>170</b>	<b>210</b>	<b>247</b>	<b>265</b>	<b>271</b>	<b>29</b>
1. Ciutat Vella	207	237	264	276	291	41
2. L'Eixample	198	235	267	277	272	37
3. Extramurs	208	248	279	292	281	35
4. Campanar	157	206	249	288	281	79
5. La Saïdia	174	221	256	274	280	61
6. El Pla del Real	156	197	245	269	273	75
7. L'Olivereta	148	189	225	242	252	70
8. Patraix	150	194	237	263	268	79
9. Jesús	152	197	233	260	259	70
10. Quatre Carreres	164	213	254	258	271	65
11. Pobles Marítims	209	238	270	288	293	40
12. Camins al Grau	149	191	229	248	253	70
13. Algirós	158	202	251	257	281	78
14. Benimaclet	162	206	247	273	281	73
15. Rascanya	132	173	212	233	238	80
16. Benicalap	124	161	203	205	235	90
17. Pobles del Nord	227	293	328	359	325	43
18. Pobles de l'Oest	138	176	210	245	250	81
19. Pobles del Sud	233	274	312	343	334	43
<b>Coefficient de variació</b>	<b>19,1</b>	<b>16,0</b>	<b>12,8</b>	<b>13,0</b>	<b>9,3</b>	<b>-52</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Censos i Padrons i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 26. Evolució de l'índex de domini de les llengües pròpies. Període 1981-2001



Gràfic 27. Evolució de les competències lingüístiques en valencià a la ciutat de València. Període 1981-2001



## Conclusions sobre el context socioeconòmic general

En les conclusions d'aquest apartat presentem en primer lloc els huit indicadors del context educatiu que ens han servit per elaborar l'Índex Agregat de Context (IAC) segons la valoració positiva o negativa que se'n faça en cada cas, així com una justificació teòrica d'aquesta valoració segons la relació amb la resta d'indicadors del context social i cultural dels districtes de València (Annex 2).

El primer indicador seleccionat, *C1. Densitat de Població (DensPob)* té una valoració negativa, ja que es caracteritza sobretot per estar associat de manera negativa amb el grup d'indicadors de població autòctona o de domini del valencià.

L'indicador *C2. Població nascuda al mateix municipi (PobMun)* es valorarà de manera positiva, ja que, al contrari de l'indicador anterior, els percentatges més elevats de població autòctona es troben associats a un major nivell de coneixement de valencià, la qual cosa ens indica l'existència d'un factor d'identitat local que, almenys en el cas de la ciutat de València, es troba associat al vot a partits de centre-dreta i, de manera indirecta, amb la resta de factors que indiquen una millor condició socioeconòmica.

L'indicador *C3. Població en edat escolaritzable de 0 a 19 anys, (Pob019)* es valorarà de manera negativa, ja que un major percentatge de població en edat d'escolarització es relaciona amb un menor nivell d'estudis de la població adulta i, en general, amb un dèficit en la resta de factors relacionats amb el benestar econòmic.

L'indicador *C4. Vots a candidatures de centre-dreta (Votdreta)* es valorarà de manera positiva, ja que un major percentatge de vots a candidatures de centre-dreta es troba associat, a la ciutat de València, amb unes millors condicions socials i culturals en termes de renda, ocupació, nivell d'estudis i coneixement del valencià.

L'indicador *C5. PIB per habitant o Nivell de renda assignada (PIB/hab.)* es valorarà de manera positiva, ja que un major nivell de renda mesurada a través del PIB per habitant, es troba associat a una millor disponibilitat de recursos econòmics i culturals en l'entorn familiar dels alumnes.

L'indicador *C6. Taxa d'ocupació de la població adulta (Ocupats2564)* es valorarà de manera positiva ja que es tracta d'un indicador del benestar econòmic de les famílies i que, a més, es relaciona positivament amb la resta d'indicadors associats als factors d'estatus sociocultural.

L'indicador C7. *Nivell d'estudis postobligatoris de la població adulta (Postobli2564)* es valorarà de manera positiva, ja que el nivell de formació de la població adulta també es troba relacionat directament amb els indicadors de benestar econòmic.

Per últim, l'indicador C8. *Índex de domini de les llengües pròpies (Inddomllen)* es valorarà de manera positiva, ja que a la ciutat de València un major nivell de coneixement del valencià, valorat a través de l'índex de domini, es relaciona amb el factor d'identitat local i amb el percentatge de vots a partits de centre-dreta, la qual cosa ens indica una connexió amb els factors de benestar econòmic.

Cal tenir en compte que aquest conjunt de relacions que justifiquen aquesta assignació d'un valor positiu o negatiu als indicadors posen en evidència l'existència d'una estructura social marcadament segregada pels eixos d'edat, estatus socioeconòmic i identitat local.

Els vuit indicadors es presenten a continuació de manera ordenada segons la valoració positiva o negativa que hem assignat en cada cas i amb una indicació dels districtes destacats perquè representen el major o el menor valor en l'Índex Agregat de Context, com veurem a continuació en la taula corresponent. Per altra banda, els coeficients de variació relativa entre districtes dels diferents indicadors ens mostren que les desigualtats més importants corresponen als indicadors de densitat de població i del nivell d'estudis postobligatoris de la població adulta; en canvi, els indicadors del PIB per habitant o de la taxa d'ocupació presenten una menor variabilitat entre districtes.

Taula 64. *Indicadors de Context ordenats*

	C1. DensPob	2006	C2. PobMun	2006	C3. Pob019	2006	C4. Votdreta	2007
	<b>Espanya</b>	<b>0,9</b>	<b>Espanya</b>	<b>45,3</b>	<b>Espanya</b>	<b>19,5</b>	<b>Espanya</b>	<b>43,4</b>
	<b>País Valencià</b>	<b>2,1</b>	<b>País Valencià</b>	<b>42,2</b>	<b>País Valencià</b>	<b>19,8</b>	<b>País Valencià</b>	<b>48,2</b>
	<b>València</b>	<b>81,7</b>	<b>València</b>	<b>54,0</b>	<b>València</b>	<b>17,9</b>	<b>València</b>	<b>59,6</b>
1	17. Pobles del Nord	4,0	19. Pobles del Sud	68,2	1. Ciutat Vella	13,6	6. El Pla del Real	74,3
2	19. Pobles del Sud	6,3	17. Pobles del Nord	66,9	3. Extramurs	16,2	2. L'Eixample	70,9
3	4. Campanar	65,2	11. Pobles Marítims	63,1	2. L'Eixample	16,4	3. Extramurs	67,1
4	10. Quatre Carreres	66,4	2. L'Eixample	57,1	7. L'Olivereta	16,7	19. Pobles del Sud	65,8
5	18. Pobles de l'Oest	69,2	18. Pobles de l'Oest	56,3	5. La Saïdia	17,0	1. Ciutat Vella	64,9
6	13. Algirós	140,2	10. Quatre Carreres	56,2	13. Algirós	17,2	17. Pobles del Nord	64,2
7	11. Pobles Marítims	149,5	3. Extramurs	55,9	9. Jesús	17,8	10. Quatre Carreres	61,4
8	1. Ciutat Vella	151,2	8. Patraix	55,4	4. Campanar	18,0	4. Campanar	58,2
9	9. Jesús	180,0	1. Ciutat Vella	53,6	10. Quatre Carreres	18,0	5. La Saïdia	58,2
10	6. El Pla del Real	187,1	6. El Pla del Real	53,6	17. Pobles del Nord	18,2	7. L'Olivereta	58,1
11	14. Benimaclet	189,4	9. Jesús	52,5	11. Pobl. Marítims	18,4	12. Camins al Grau	57,7
12	16. Benicalap	191,9	13. Algirós	51,8	14. Benimaclet	18,6	8. Patraix	56,3
13	15. Rascanya	198,7	12. Camins al Grau	51,4	19. Pobles del Sud	18,6	11. Pobles Marítims	56,1
14	8. Patraix	205,7	5. La Saïdia	50,9	12. Camins al Grau	19,0	13. Algirós	55,3
15	7. L'Olivereta	251,6	4. Campanar	50,8	8. Patraix	19,1	9. Jesús	54,3
16	3. Extramurs	257,3	16. Benicalap	50,2	15. Rascanya	19,1	14. Benimaclet	54,3
17	5. La Saïdia	258,7	14. Benimaclet	49,6	18. Pobles de l'Oest	19,2	15. Rascanya	53,3
18	2. L'Eixample	260,9	15. Rascanya	49,0	16. Benicalap	19,3	16. Benicalap	53,3
19	12. Camins al Grau	267,4	7. L'Olivereta	48,8	6. El Pla del Real	19,4	18. Pobles de l'Oest	52,3
CV		<b>52,2</b>		<b>10,4</b>		<b>8,1</b>		<b>10,7</b>

## (Continua Taula 64)

	C5. PIB/Hab.	2001	C6. Ocupats2564	2001	C7. Postobli2564	2001	C8. Inddomlleng	2001
	<b>Espanya</b>	<b>16.555</b>	<b>Espanya</b>	<b>63,6</b>	<b>Espanya</b>	<b>39,6</b>	<b>Espanya</b>	<b>358</b>
	<b>País Valencià</b>	<b>15.364</b>	<b>País Valencià</b>	<b>64,0</b>	<b>País Valencià</b>	<b>35,3</b>	<b>País Valencià</b>	<b>273</b>
	<b>València</b>	<b>16.234</b>	<b>València</b>	<b>63,7</b>	<b>València</b>	<b>51,4</b>	<b>València</b>	<b>271</b>
1	6. El Pla del Real	18.085	6. El Pla del Real	67,7	6. El Pla del Real	80,1	19. Pobles del Sud	334
2	2. L'Eixample	17.257	1. Ciutat Vella	67,6	2. L'Eixample	74,8	17. Pobles del Nord	325
3	1. Ciutat Vella	17.208	2. L'Eixample	67,4	1. Ciutat Vella	73,2	11. Pobl. Marítims	293
4	3. Extramurs	16.932	3. Extramurs	66,5	3. Extramurs	72,0	1. Ciutat Vella	291
5	13. Algirós	16.672	14. Benimaclet	66,4	13. Algirós	60,7	3. Extramurs	281
6	4. Campanar	16.510	17. Pobles del Nord	66,2	14. Benimaclet	57,0	4. Campanar	281
7	14. Benimaclet	16.315	13. Algirós	65,8	4. Campanar	56,1	13. Algirós	281
8	8. Patraix	16.283	8. Patraix	65,4	5. La Saïdia	52,3	14. Benimaclet	281
9	19. Pobles del Sud	16.137	4. Campanar	64,8	8. Patraix	52,1	5. La Saïdia	280
10	5. La Saïdia	15.974	5. La Saïdia	64,2	12. Camins al Grau	49,1	6. El Pla del Real	273
11	10. Quatre Carreres	15.958	12. Camins al Grau	63,7	10. Quatre Carreres	46,4	2. L'Eixample	272
12	17. Pobles del Nord	15.893	19. Pobles del Sud	62,4	7. L'Olivereta	45,5	10. Quatre Carreres	271
13	9. Jesús	15.844	9. Jesús	62,2	9. Jesús	43,1	8. Patraix	268
14	12. Camins al Grau	15.844	10. Quatre Carreres	62,2	17. Pobles del Nord	40,1	9. Jesús	259
15	7. L'Olivereta	15.633	16. Benicalap	62,0	16. Benicalap	37,3	12. Camins al Grau	253
16	18. Pobles de l'Oest	15.601	7. L'Olivereta	61,3	15. Rascanya	36,7	7. L'Olivereta	252
17	16. Benicalap	15.568	15. Rascanya	60,0	11. Pobl. Marítims	35,3	18. Pobles de l'Oest	250
18	15. Rascanya	15.422	18. Pobles de l'Oest	59,8	19. Pobles del Sud	33,7	15. Rascanya	238
19	11. Pobl. Marítims	15.325	11. Pobl. Marítims	59,0	18. Pobles de l'Oest	31,9	16. Benicalap	235
<b>CV</b>		<b>4,5</b>		<b>4,4</b>		<b>29,1</b>		<b>9,3</b>

A continuació, presentem els resultats del procés d'elaboració de l'Índex Agregat de Context (Annex 2). Per tal de calcular aquest índex s'han normalitzat els valors dels huit indicadors anteriors a partir de la mitjana i la desviació típica dels 19 districtes de la ciutat tot assignant-los un valor positiu o negatiu segons hem definit anteriorment i, a continuació, s'ha realitzat l'agregació dels indicadors normalitzats multiplicats en cada cas per un pes que hem obtingut a partir de l'anàlisi factorial de components principals dels valors dels indicadors normalitzats dels districtes de la ciutat. Finalment els resultats obtinguts per a l'IAC també s'han normalitzat per poder-los comparar amb els altres índexs agregats i utilitzar-los finalment en l'elaboració de l'Índex Agregat General. Recordem que, pel que fa als indicadors de context, hi ha dos indicadors negatius (*Densitat de població i Població entre 0 i 19 anys*) i sis indicadors positius (*Població nascuda al mateix municipi, vots a candidatures de centre-dreta, renda, taxa d'ocupació, població amb nivells d'estudis superiors als obligatoris i índex de domini de les llengües pròpies*).

L'anàlisi factorial de components principals requereix el principi de normalitat de les variables utilitzades. Una manera d'avaluar la normalitat de la distribució dels valors de les variables consisteix en mesurar-ne els estadístics d'asimetria i curtosi de manera que les dues mesures siguen properes a 0. Trobem, però, que algunes variables presenten valors elevats en alguns dels indicadors de normalitat, com en el cas del percentatge de població nascuda en el mateix municipi o de població jove, característiques que es poden explicar per la presència puntual de valors extrems en alguns districtes, com Ciutat Vella o els districtes rurals dels Pobles del Nord o Pobles del Sud.

Taula 65. Indicadors de normalitat de les variables seleccionades en l'IAC

	Asimetria	Curtosi
C1. DensPob	-0,601	-0,692
C2. PobMun	<b>1,312</b>	<b>1,052</b>
C3. Pob019	<b>-1,532</b>	<b>2,994</b>
C4. Votdreta	0,904	-0,074
C5. PIB/Hab.	<b>1,060</b>	0,838
C6. Ocupats2564	-0,258	-1,186
C7. postobli2564	0,569	-0,793
C8. Inddomllen	0,736	0,901

El següents estadístics ens permeten valorar la qualitat de l'anàlisi factorial, així el KMO (estadístic de Kaiser-Meyer-Olkin) presenta un valor acceptable superior al 0,5, mentre que la prova d'esfericitat de Barlett rebutja la hipòtesi nul·la de no correlació significativa, de manera que resultaria adequada l'aplicació de l'anàlisi de components principals a les variables analitzades.

Taula 66. Estadístics de qualitat de l'anàlisi factorial de les variables seleccionades en l'IAC

Mesura d'adequació mostral de Kaiser-Meyer-Olkin		0,637
Prova d'esfericitat de Bartlett	Csi-quadrat aproximat	131,914
	gl	28
	Sig.	0,000

Els valors inicials de l'anàlisi factorial ens indiquen que hi ha dos factors que expliquen fins a un 78% de la variància, mentre que la solució després d'aplicar una rotació Varimax ens indica l'existència de tres factors que explicarien un percentatge similar de la variància. El procediment de l'anàlisi factorial ens ha permès obtenir les corresponents matrius factorials. El pes de cada variable per al càlcul de l'Índex Agregat, l'hem obtingut a partir dels valors de la matriu de la solució rotada i és la suma de les correlacions de cada variable amb cadascun dels factors. Es pot observar que les variables que fan una major aportació al pes de l'índex agregat són el percentatge de vot a candidatures de centre-dreta i la taxa d'ocupació. En canvi, el percentatge de població jove, de població nascuda al mateix municipi o la densitat de població tenen un menor pes en el càlcul de l'IAC.

En la matriu de components principals rotada observem, un primer factor que denominarem d'*Estatus sociocultural* que inclou valors significatius (usualment es consideren significatius els valors superiors a 0,5) en les variables de vot a centre-dreta, renda, nivell d'ocupació i nivell d'estudis postobligatoris. Un segon factor que denominarem d'*Identitat local*, inclouria valors significatius en les variables de naixement en el municipi i d'índex de domini del valencià. Finalment hi ha dos factors que únicament presenten valors significatius en una de les variables: la densitat de població i el

percentatge de població jove. Tanmateix, podem comprovar que en la matriu dels valors inicials aquests indicadors es relacionen negativament, amb els indicadors que s'inclouen en el factor d'identitat local i d'estatus sociocultural, respectivament.

Taula 67. Variància total explicada en l'anàlisi factorial de les variables de l'IAC

	Autovalors inicials			Suma de les saturacions al quadrat de la rotació		
	Total	% de Variància	% Acumulat	Total	% de Variància	% Acumulat
Factor 1	<b>3,788</b>	<b>47,349</b>	<b>47,349</b>	<b>3,171</b>	<b>39,638</b>	<b>39,638</b>
Factor 2	<b>2,483</b>	<b>31,036</b>	<b>78,384</b>	<b>1,985</b>	<b>24,814</b>	<b>64,452</b>
Factor 3	0,773	9,660	88,045	<b>1,092</b>	<b>13,645</b>	<b>78,097</b>
Factor 4	0,479	5,987	94,031	0,963	12,043	90,140
Factor 5	0,296	3,699	97,730	0,514	6,431	96,571
Factor 6	0,089	1,118	98,848	0,133	1,658	98,229
Factor 7	0,076	0,953	99,801	0,125	1,557	99,786
Factor 8	0,016	0,199	100,000	0,017	0,214	100,000

Taula 68. Matriu de components principals i pes de cada variable de l'IAC

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Factor 8	Pes
C1. DensPob	0,186	<b>-0,830</b>	-0,057	0,445	0,270	0,030	0,026	-0,022	0,050
C2. PobMun	0,059	<b>0,932</b>	0,004	0,296	0,050	-0,143	0,131	0,007	1,336
C3. Pob019	<b>-0,581</b>	0,100	<b>0,796</b>	0,010	0,128	0,041	-0,001	0,014	0,507
C4. Votdreta	<b>0,833</b>	0,291	0,181	0,343	-0,211	0,016	-0,161	0,005	1,298
C5. PIB/Hab.	<b>0,940</b>	-0,068	0,244	-0,100	-0,135	0,056	0,126	-0,076	0,985
C6. Ocupats2564	<b>0,906</b>	-0,047	0,109	-0,246	0,268	-0,162	-0,085	-0,011	0,731
C7. Postobli2564	<b>0,931</b>	-0,326	0,064	-0,048	-0,021	0,038	0,095	0,096	0,829
C8. Inddomllen	0,384	<b>0,847</b>	-0,167	-0,049	0,262	0,187	-0,021	-0,002	1,442

Taula 69. Matriu de components principals després d'aplicar la rotació Varimax i pes de cada variable de l'IAC

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Factor 8	Pes
C1. DensPob	0,151	-0,431	-0,106	<b>0,883</b>	0,017	0,005	-0,003	0,003	0,518
C2. PobMun	-0,101	<b>0,920</b>	0,070	-0,230	0,194	-0,029	-0,218	-0,007	0,599
C3. Pob019	-0,266	-0,045	<b>0,958</b>	-0,083	-0,045	-0,011	-0,014	-0,001	0,493
C4. Votdreta	<b>0,653</b>	0,374	-0,116	0,039	<b>0,647</b>	-0,015	-0,011	0,001	<b>1,573</b>
C5. PIB/Hab.	<b>0,958</b>	0,028	-0,118	-0,005	0,200	-0,144	0,006	-0,077	0,849
C6. Ocupats2564	<b>0,920</b>	0,120	-0,170	0,059	-0,049	0,320	0,047	-0,005	<b>1,241</b>
C7. Postobli2564	<b>0,912</b>	-0,123	-0,275	0,219	0,116	-0,070	0,027	0,106	0,912
C8. Inddomllen	0,212	<b>0,884</b>	-0,159	-0,266	-0,003	0,060	0,271	0,000	0,999

Els valors de l'IAC obtinguts finalment oscil·len entre el 1,65 del Pla de Real i el -1,56 del Rascanya. Per tant, el Pla de Real seria el districte que millor representaria el context general més positiu amb valors més elevats en els indicadors que s'inclouen en el factor d'estatus sociocultural, com ara el percentatge de vots a candidatures de centre dreta, de renda, d'ocupació i de nivell estudis postobligatoris. Ara bé, en els indicadors de percentatge de població autòctona o de domini del valencià, corresponents al factor d'identitat local, presenta uns valors que se situen en la mitjana de la ciutat, mentre que en els indicadors que hem considerat de valoració inversa, és a dir, la densitat de població i, especialment, el percentatge de població jove assoleix valors superiors a la mitjana de la ciutat.



El districte de Rascanya representaria el model del context més negatiu, ja que destaca per tindre una densitat superior a la mitjana, una elevada proporció de població jove i valors molt baixos en tota la resta d'indicadors que han estat valorats de manera positiva per tal d'elaborar l'índex agregat i que constitueixen els principals factors explicatius de la variància: població autòctona, vots a candidatures de centre-dreta, renda, taxa d'ocupació, nivell d'estudis de la població adulta i domini del valencià.

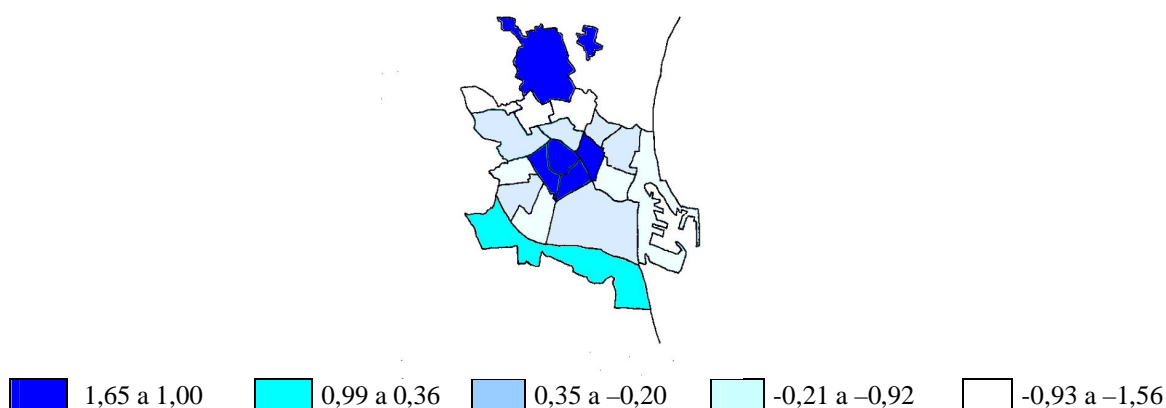
Podem concloure, doncs, que l'estructura del context social de la ciutat es caracteritza per una zonificació marcada pels dèficits estructurals i per les desigualtats socioculturals que seran determinants en els resultats educatius dels joves de la ciutat. Segons les dades de l'índex agregat de context es poden identificar dues zones amb valors més elevats, una situada en el centre de la ciutat i una altra en els poblats rurals del Nord i del Sud. En la major part de la zona perifèrica trobaríem uns valors intermedis, mentre que en la zona de l'extrem nord-oest (Rascanya, Benicalap i Poblat de l'Oest) trobem els districtes amb els pitjors indicadors de context en quasi tots els aspectes.

Per altra banda, la comparació amb els altres àmbits territorials ens mostra que la ciutat de València presenta un valor positiu de l'índex agregat de context, millor que el del conjunt de l'Estat i clarament superior al del País Valencià que presentaria, en canvi, l'índex agregat de context més negatiu. Aquestes diferències venen determinades pel fet que la ciutat de València presenta els valors més elevats en els indicadors de percentatge de població nascuda al mateix municipi, percentatge de vots a partits de centre-dreta i nivell d'estudis postobligatoris de la població adulta, mentre que presenta el valor més baix pel que fa al percentatge de població en edat d'escolarització. Per la seua banda, el País Valencià presenta valors més baixos en indicadors com ara el percentatge de població nascuda al mateix municipi, PIB per habitant o nivell d'estudis de la població adulta i, en canvi, un percentatge més elevat de població en edat d'escolarització. En el cas de la ciutat de València ens trobem davant d'un context socioeconòmic favorable amb relativament poques necessitats educatives, mentre que en el cas del conjunt del País Valencià la situació s'inverteix, ja que es detecten majors necessitats educatives en un context socioeconòmic amb menys recursos.

Taula 70. Índex Agregat de Context (IAC) i valors normalitzats

		IAC	IAC Normalitzat
	<b>Espanya</b>	<b>-1,83</b>	<b>-0,36</b>
	<b>País Valencià</b>	<b>-5,84</b>	<b>-1,16</b>
	<b>València</b>	<b>0,11</b>	<b>0,02</b>
1	6. El Pla del Real	8,32	1,65
2	1. Ciutat Vella	7,41	1,47
3	2. L'Eixample	6,96	1,38
4	3. Extramurs	5,38	1,07
5	17. Pobles del Nord	5,12	1,02
6	19. Pobles del Sud	4,06	0,81
7	13. Algirós	1,11	0,22
8	4. Campanar	0,99	0,20
9	10. Quatre Carreres	-0,45	-0,09
10	14. Benimaclet	-0,52	-0,10
11	8. Patraix	-0,98	-0,19
12	5. La Saïdia	-1,00	-0,20
13	12. Camins al Grau	-3,44	-0,68
14	11. Pobles Marítims	-3,65	-0,72
15	9. Jesús	-4,02	-0,80
16	7. L'Olivereta	-4,31	-0,85
17	18. Pobles de l'Oest	-6,30	-1,25
18	16. Benicalap	-6,80	-1,35
19	15. Rascanya	-7,88	-1,56
	<b>Destípica</b>	<b>5,04</b>	

Mapa 14. Índex Agregat de Context.



Per últim, presentem els coeficients de correlació entre els valors dels huit indicadors i de l'Índex Agregat de Context dels districtes de la ciutat de València. Hom considerarà que els coeficients de correlacions superiors a 0,5 ( o que presenten valors en el test de significativitat inferiors a  $p=0,05$ ) ens indiquen coincidències significatives en la distribució dels valors de les diferents variables entre els 19 districtes de la ciutat.

Els valors significatius dels coeficients, ens permeten identificar dos grups d'indicadors directament relacionats: D'una banda, tot reflectint el que hem anomenat *factor d'identitat local*, s'observa que a major densitat de població, hi ha un menor nivell de població autòctona i de domini del valencià, relació que es complementa pel fet que aquests dos indicadors apareixen correlacionats de manera positiva entre ells. Per altra banda i relacionat, en aquest cas, amb el *factor d'estatus sociocultural*, troben un altre

cercle de correlacions segons les quals a major nivell de renda assignada, hi ha un major nivell d'ocupació i d'estudis postobligatoris, mentre que el major nivell d'ocupació també correlaciona amb un major nivell d'estudis. L'indicador de vots a candidatures de centre-dreta actua com a pont entre aquests dos factors, ja que correlaciona positivament amb tots els indicadors del segon grup (factors socioculturals) i amb l'indicador de domini del valencià. Per últim, l'indicador de percentatge de població jove només correlaciona de manera significativament negativa amb el del nivell d'estudis de la població adulta.

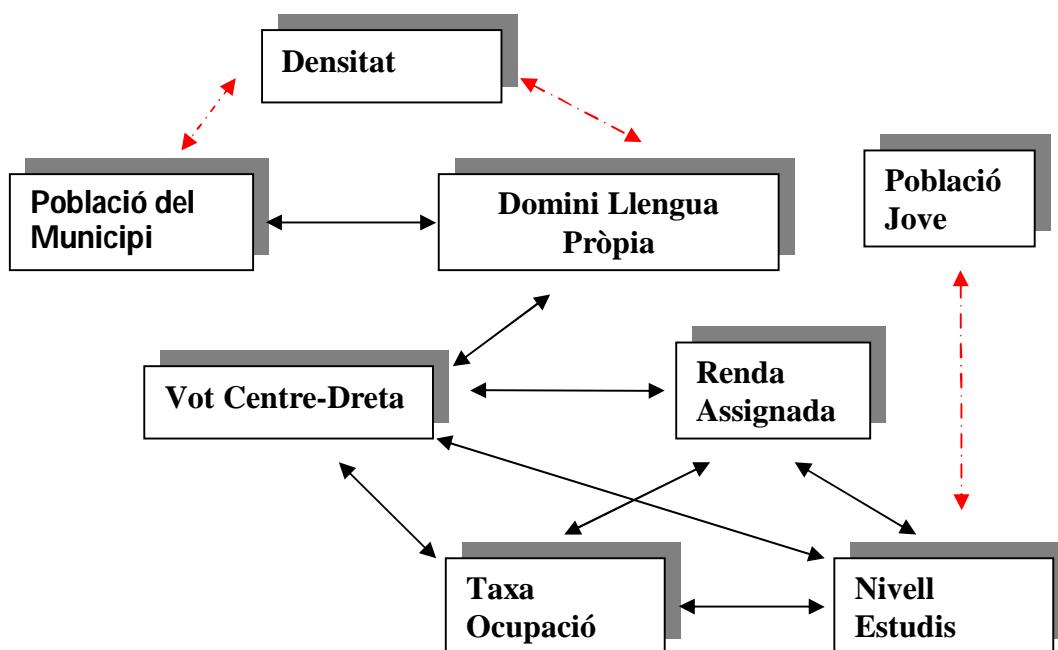
Els valors dels coeficients de correlació també es mostren que els indicadors que presenten una correlació més significativa amb l'IAC són el percentatge de vots a candidatures de centre-dreta, la renda, la taxa d'ocupació, el nivell d'estudis de la població adulta i el domini del valencià. El grup d'indicadors relacionats amb els aspectes geogràfics o demogràfics presenten, en canvi, valors poc o gens significatius, de signe positiu com en el cas del percentatge de població nascuda al mateix municipi o de signe negatiu com en el cas de la densitat de població o del percentatge de població jove de 0 a 19 anys.

Taula 71. *Coefficients de correlació lineal entre les variables de context i l'IAC*

	PobMun	Pob019	Votdreta	PIB/Hab.	Ocupats2564	postobli2564	Inddomllen	IAC
DensPob	<b>-0,618</b>	-0,197	-0,005	0,143	0,158	0,415	<b>-0,568</b>	-0,134
PobMun		0,066	0,389	-0,036	-0,037	-0,257	<b>0,780</b>	0,329
Pob019			-0,334	-0,376	-0,419	<b>-0,524</b>	-0,230	<b>-0,481</b>
Votdreta				<b>0,781</b>	<b>0,631</b>	<b>0,666</b>	<b>0,471</b>	<b>0,892</b>
PIB/Hab.					<b>0,850</b>	<b>0,927</b>	0,240	<b>0,854</b>
Ocupats2564						<b>0,856</b>	0,344	<b>0,829</b>
Postobli2564							0,073	<b>0,748</b>
Inddomllen								<b>0,659</b>

Les relacions que es dedueixen dels coeficients de correlació més clarament significatius i de l'anàlisi factorial es poden representar de manera esquemàtica de la següent manera, tot tenint en compte que les línies intermitents indiquen que la relació entre la densitat de població i els percentatges de població autòctona i de domini del valencià és de signe negatiu, així com la relació entre el percentatge de població jove i el nivell d'estudis de la població adulta:

Gràfic 28. Correlacions entre els indicadors de context



Pel que fa a l'evolució dels huit indicadors es pot destacar alguns aspectes:

1) La població i, per tant, la seua densitat en un territori determinat, ha augmentat, sobretot en els darrers anys del període analitzat, a causa de l'accelerat procés d'arribada d'immigració d'origen estranger, ja que l'evolució dels moviments naturals ha estat negativa, en termes generals, per efecte de la reducció de la natalitat.

2) El percentatge de població nascuda en el mateix municipi, en canvi, presenta una tendència a la reducció que s'ha accelerat en els darrers anys, producte, sobretot, dels mateixos fenòmens immigratoris que han aportat importants contingents de població estrangera, mentre que els moviments migratoris entre comunitats autònomes es veien reduïts.

3) El percentatge de població jove sobre la població total s'ha reduït de manera brusca en el període analitzat a causa del descens de la natalitat, encara que aquesta tendència s'ha modificat en els últims anys i les projeccions de població prediuen un lleuger creixement, sobretot en els grups d'edat més jove (de 0 a 9 anys).

4) El percentatge de vots a candidatures de centre-dreta ha augmentat en el període analitzat especialment en els àmbits valencians, però amb una tendència a estabilitzar el seu creixement en els darrers anys. En canvi, el percentatge d'abstenció presenta una tendència a la baixa, encara que amb fortes fluctuacions. Els canvis de govern que s'han

produït a nivell municipal han estat seguits de canvis en els altres nivells de govern durant els anys 90 i van conduir a un període de predomini hegemònic de polítiques de tall neoliberal i conservador que s'ha perllongat fins a l'actualitat en el cas dels àmbits valencians.

5) El nivell de renda mesurat a partir del valor del PIB per habitant a preus corrents ha tingut un creixement continuat, però amb una tendència a reduir la seua taxa de creixement en els àmbits valencians que s'explicaria, en part, pel seu major ritme de creixement demogràfic afavorit per un major augment de la taxa d'immigració.

6) Les taxes de població activa i ocupada també han experimentat un creixement en el conjunt de la sèrie, especialment en els àmbits valencians, però concentrat en els darrers anys, ja que durant els anys 80 i 90 la taxa d'ocupació va presentar diverses fluctuacions associades a les conjuntures econòmiques. De manera paral·lela la taxa de desocupació s'ha reduït en tots els àmbits territorials. Per altra banda, el creixement de l'activitat s'ha centrat en la població femenina, mentre que el creixement de la taxa d'ocupació s'ha centrat en els sectors serveis i, especialment en els àmbits valencians en els darrers anys, en la construcció. En canvi, la població ocupada en el sector primari i en la indústria han vist reduït el seu pes relatiu. Aquests canvis en l'estructura laboral s'han produït en paral·lel a la consolidació d'una estructura social dominada per les classes mitjanes, amb un increment de les ocupacions associades als grups professionals de classe alta i mitjana i a una reducció de les ocupacions associades a les classes baixes.

7) El percentatge de població amb estudis superiors als obligatoris presenta, igualment, un creixement continuat amb un període d'evolució més ràpida als anys 90. Aquesta evolució positiva, a més, ha estat acompanyada d'una reducció de les desigualtats en el nivell de formació de la població que resideix als diferents districtes de la ciutat de València.

8) El nivell de competències en les llengües pròpies també s'ha incrementat en els anys de la sèrie, però amb una tendència a reduir el seu ritme de creixement, sobretot en els competències orals, mentre que les escrites, associades a l'ensenyament, mantenen un creixement continuat.

De manera general, es pot concloure que la població s'ha incrementat per efecte de l'arribada de població estrangera, mentre que la reducció de la taxa de natalitat ha provocat una reducció del percentatge de la població jove. Per altra banda, el percentatge de vots a candidatures de centre-dreta ha crescut en un procés que ha estat paral·lel a altres processos, com ara l'envelliment de la població, la millora de la renda disponible, de les

taxes d'activitat i d'ocupació (sobretot en els sectors servei i construcció), dels percentatges de població amb nivells d'estudis postobligatoris i del coneixement de les llengües pròpies.

En el cas de la ciutat de València, l'increment de la població en el període analitzat ha estat menor ja que, tot i la important arribada de població estrangera, s'observa que els problemes en l'accés a la vivenda i els canvis en l'estructura residencial han provocat una important fugida de la població local cap altres municipis pròxims. Per altra banda, la reducció del percentatge del grup de població jove ha estat major, a causa de la major tendència a l'envelliment de la població de la ciutat i per l'eixida d'importants contingents de població jove. L'increment del vots a candidatures de centre-dreta i la reducció de l'abstenció ha estat major, però ha anat acompanyat d'un menor creixement relatiu de la renda. Cal tenir en compte que, tot i que les taxes d'activitat i ocupació han tingut un creixement més ràpid, la ciutat de València i, en general el País Valencià, presenten un model de desenvolupament econòmic molt centrat en els sectors de la construcció i dels serveis amb un important reducció del sector industrial. Per altra banda, la millora del nivell de formació de la població a la ciutat de València ha mantingut un ritme discret, mentre que, en canvi, les competències lingüístiques milloraven a un major ritme que en els altres àmbits territorials analitzats. Ara bé, cal recordar que les diferències en els ritmes de creixement estan directament relacionades amb les posicions de partida, de manera que el seu càlcul i les valoracions que se'n deriven es veu afectades en aquest sentit.

## **2. Els recursos educatius**

Aquest segon apartat, referit als recursos educatius, inclou dos grups de variables. Per una part, n'hi ha aquelles que ens informen sobre la distribució dels recursos econòmics i financers que es destinen a l'educació per part de les administracions públiques, les entitats privades del sector educatiu o per les famílies. I, per altra part, hem seleccionat unes altres variables que fan referència a la distribució dels recursos humans, que en el sector educatiu significa parlar fonamentalment del professorat.

La selecció en aquest apartat, doncs, inclou un total de nou indicadors; sis dels quals fan referència als recursos econòmics (despesa total, pública i privada en relació al PIB, despesa pública destinada a concerts educatius, despesa per alumne i despesa per alumne en relació al PIB). En aquest grup cal tenir en compte que hem hagut de modificar la conceptualització de l'indicador de despesa pública (Annex 2). Els altres tres indicadors fan referència a la distribució dels recursos humans disponibles i inclouen el percentatge de població ocupada com a docent no universitari, el nombre d'alumnes per grup i el nombre d'alumnes per professor.

Aquesta selecció d'indicadors es correspon, bàsicament, amb la proposta del Sistema d'Indicadors Estatals, als quals hem afegit un indicador referit a la despesa privada per tal d'establir les condicions en què es produeixen les despeses familiars en l'àmbit educatiu. No hem inclòs, però, en la nostra selecció, la informació sobre els indicadors referits a la incorporació de les noves tecnologies de la informació i la comunicació, ja que es tracta d'uns indicadors recents que es refereixen a uns aspectes molt concrets de les condicions d'escolarització i dels quals no hi ha dades disponibles a nivell de la ciutat de València.

Aquest conjunt de factors, doncs, estaran relacionats amb la disponibilitat de recursos econòmics i amb les estratègies de distribució d'aquests recursos en els diferents nivells educatius o sectors públic o privat, així com amb l'existència de diferents models en l'aplicació de les polítiques educatives, de tall neoliberal o socialdemòcrata o segons els diferents nivells de govern (estatal, autonòmic i municipal).

La reducció de la població en edat escolaritzable, els canvis en l'estructura del sistema educatiu com a conseqüència de l'aplicació de la LOGSE, la implementació de polítiques educatives de diferent signe per part de les administracions públiques, la creixent responsabilitat dels governs autonòmics com a conseqüència dels procés de

transferències en matèria educativa o les interrelacions entre els sectors públic i privat, plantejades, cada vegada més, en termes de competència de lliure mercat, són alguns dels elements que caldrà tenir en compte, doncs, a l'hora de valorar el conjunt de variables que anem a analitzar en aquest apartat.

La política educativa desenvolupada des de l'aprovació de la Constitució en 1978 es caracteritza per un intent de compaginar els principis d'igualtat i llibertat a través de la consolidació del dret a l'educació i del dret a la llibertat d'elecció de les famílies que es desenvoluparia posteriorment a través de la LODE (1985) amb la consolidació dels concerts educatius. La realitat d'aquests darrers anys, però, ens mostren que el camp educatiu s'ha convertit en el centre de múltiples controvèrsies i interessos contraposats. L'educació s'ha convertit en un camp de batalla polític i ideològic, amb un important transfons econòmic, la qual cosa ha impedit que s'arriben a consensos bàsics sobre el seu paper social.

El paper redistributiu de la despesa pública en educació forma part de l'estudi de les polítiques socials. Així, Medel i altres (1990), en analitzar la distribució de la despesa pública en educació entre els diferents grups de renda de la població espanyola segons dades de l'any 1981, conclouen que la quantitat de despesa imputada és creixent segons s'augmenta en els nivells de renda de les famílies, però, en canvi, la relació s'inverteix quan considerem la incidència relativa d'aquesta despesa sobre la despesa anual mitjana de cada tipus de llar, de manera que les famílies de rendes mitjanes i altes rebrien una major assignació de fons públics destinats a l'educació en termes absoluts, mentre que en el cas de les famílies de rendes més baixes aquesta assignació seria més important en relació amb el seu menor nivell de despesa total.

Calero i Costa (2003) en la seua anàlisi de la despesa social a Espanya on inclouen les despeses educatives tant d'origen públic com privat, arriben a la conclusió que el nivell de despesa espanyol en aquests aspectes claus de l'Estat del Benestar se situa entre els més baixos del context europeu. Per altra banda confirmen que la despesa educativa s'incrementa amb els nivells de renda, però amb una menor concentració que en el cas de la despesa en salut, ja que el sistema de concerts educatius facilitaria una distribució més homogènia de la despesa.

Per altra banda, segons expliquen Calero i Bonal (2004), després de la consolidació durant els anys 80 del model de l'escola de masses, en els anys 90 es van plantejar nous reptes. D'una banda, la reforma del sistema d'ensenyament a través de la LOGSE per tal de renovar la llei de l'any 1970 i per construir un model més pròxim als estàndards de



qualitat dels sistemes educatius europeus; i, per altra banda, la necessitat de completar el procés de descentralització educativa en totes les comunitats autònomes:

“La resposta a ambdós reptes ha estat més lenta del desitjable i, sobretot, s’ha desenvolupat en un context econòmic d’ajust que ha dificultat el seu finançament. L’estancament de la despesa pública educativa va retardar tant el procés d’aplicació de la LOGSE, com els processos de traspàs de competències. En efecte, la LOGSE, aprovada en 1990, no es va generalitzar en tot el territori fins el curs 1996-97, mentre que el procés de descentralització no es completà fins l’any 2000.”

En aquest context d’austeritat econòmica, segons aquests autors, la falta de recursos educatius ha tingut conseqüències tant en el terreny de l’eficiència com, sobretot, en el de l’equitat educativa. Les polítiques educatives basades en un finançament clarament insuficient no han donat resposta als problemes del fracàs escolar o l’escolarització de l’alumnat immigrant. Per acció o per omissió s’ha afavorit la polarització social dels sectors educatius públic i privat i s’ha donat un protagonisme al mercat en els processos d’assignació de recursos i d’elecció de centres en un mecanisme que respon tant a una orientació ideològica liberal-conservadora com a una voluntat d’austeritat pressupostària que estaria determinada cada vegada més pels compromisos a nivell europeu.

A més, les diferents lleis educatives que s’han promulgat durant aquest període s’han elaborat sense plans de finançament adequats en un exercici d’irresponsabilitat fiscal, ja que sovint s’ha traspassat a les CCAA la responsabilitat econòmica del desenvolupament legislatiu de determinats aspectes com ara la gratuïtat de l’educació infantil o la política de beques. Aquesta política ha generat enfrontaments entre les CCAA i el MEC i hauria reduït el marge de maniobra financer de les CCAA per desenvolupar un model propi de política educativa.

Gallego i altres (2003) destacaven que la creació d’un Estat de Benestar a Espanya ha estat complex i inacabat, ja que junt al desenvolupament de les polítiques de benestar s’ha hagut de completar el procés de descentralització política i administrativa de l’Estat. En aquest context la distribució de competències i de recursos entre els governs central, autonòmics i locals ha estat un procés complex i subjecte als pactes de les forces polítiques dominants en cada moment. Per altra banda, les polítiques públiques desenvolupades per les diferents comunitats autònomes s’han diferenciat segons dos criteris. D’una banda, a través d’un major enfortiment del paper de l’Estat (model públic) o del mercat (model

privat) i, per altra banda, segons si s'han seguit les línies marcades pel govern central (model homogeni) o si s'han adoptat línies d'actuacions innovadores (model diferencial). En el cas del País Valencià, segons aquests autors, es podria afirmar que s'ha seguit un model més privat que públic i més homogeni que diferencial.

Jiménez (1999) en la seua anàlisi del procés de transferències en matèria educativa destacava la creixent capacitat d'intervenció dels governs autònoms en aspectes clau com ara “la dotació i distribució de recursos pressupostaris destinats a l'educació, el disseny de la seua xarxa de centres o mapa escolar o la definició de les plantilles de professorat”. Però en la seua anàlisi distingirà entre la voluntat d'intervenció en els aspectes educatius i les possibilitats reals d'intervenció que vindran determinades bàsicament per factors socioeconòmics.

En el primer cas, pel que fa a la voluntat d'intervenció destaca la importància de les diferències produïdes pels diferents ritmes d'aplicació del procés de transferències en matèria educativa que plantejava la nova organització de l'estat autonòmic nascut de la constitució de 1978. En uns casos es tractarà d'autonomies, on els respectius estatuts incloïen aquest àmbit competencial (Andalusia, Canàries, Catalunya, Galícia, País Basc, Navarra, i el País Valencià), mentre que altres casos, en les autonomies denominades de “via lenta”, han hagut d'esperar a l'any 2000 per veure completat aquest procés. Per altra banda, destaca les limitacions que suposaven els diferents punts de partida a nivell d'equipaments educatius en les respectives autonomies, la diferent capacitat recaptatòria que beneficiarà sobretot a les autonomies amb règim foral (Navarra i País Basc), l'especial valoració de l'educació com element identitari que es fa en les autonomies amb llengua pròpia o les diferències entre els signes polítics dels governs autonòmics, així com la seua estabilitat. En aquest sentit el mateix Jiménez (2004) afirmava que:

“Mentre els governs conservadors opten per mantenir, i en alguns casos incrementar, el pes de l'ensenyament privat, els que tenen un talant més progressista intenten introduir mecanismes de control de les ajudes i subvencions públiques a l'empresa privada i aposten per mesures de caràcter social per garantir la igualtat d'oportunitats a tota la població.”

En segon lloc, Jiménez analitzava els factors socioeconòmics que determinen les possibilitats reals d'intervenció i que expliquen moltes de les diferències entre els sistemes educatius de les diferents autonomies. En aquest sentit distingeix entre factors demogràfics

(volum total de la població en edat d'escolarització, tendències demogràfiques, índex de ruralitat o moviments migratoris) i factors econòmics (ritme de creixement econòmic, despesa total en educació o despesa per alumne). Com a conclusió de la seua anàlisi comparativa de les polítiques educatives aplicades en les diferents comunitats autònomes indica que “el problema, per tant, és d'equitat territorial i de què caldria fer per tal de compensar les desigualtats territorials”. Aquesta serà també una de les qüestions bàsiques que intentarem desenvolupar en l'anàlisi de la distribució dels recursos educatius en els districtes de la ciutat de València.

## 2.1. Recursos econòmics i financers

### Rc1. Despesa en educació no universitària en relació al PIB

La importància que, per a la política d'un país, té l'educació dels seus ciutadans es mesura, en part, pels recursos humans i materials que es destinen al seu sistema educatiu. Un indicador global de tots aquests recursos el constitueix la *despesa total* en educació en relació al PIB, en la qual s'inclou tant la *despesa pública* que fan les administracions educatives com la *despesa privada* de les famílies o entitats privades. Es tracta d'una inversió els beneficis de la qual sovint no es recuperaran més que a llarg termini i que té importants repercussions en aspectes clau com la cohesió social i territorial que resulten, però, difícils de quantificar. Es tracta, per altra banda, d'uns dels objectius prioritaris en l'estratègia econòmica i educativa plantejats pel govern espanyol i que es concretaria en la voluntat de convergir amb els valors de despesa mitjana en relació al PIB del conjunt de països europeus.

L'anàlisi de la distribució dels fons públics i privats destinats a l'educació resultat complexa, ja que ni totes les despeses públiques van destinades als centres d'ensenyament públic i als alumnes que s'hi escolaritzen, ni totes les despeses privades que realitzen les famílies es destinen als centres d'ensenyament privat, com veurem a continuació. Aquesta qüestió resulta clau en l'anàlisi econòmic de l'educació, ja que afecta a l'equitat de la incidència distributiva dels recursos econòmics en aquells territoris o grups socials que més els necessiten. Qui paga i qui es beneficia de la distribució dels recursos econòmics destinats a l'educació és, doncs, un tema que intentarem anar aclarint al llarg d'aquest capítol. Per altra banda, segons indicava Baillon (1980) la pròpia distribució dels recursos públics suposa un problema, ja que si l'Estat atenguera totes les demandes dels agents socials, tant del personal docent, com les famílies o els empresaris de l'ensenyament, les despeses creixerien considerablement:

“L'existència de l'ensenyament privat permet, en certa mesura, superar la contradicció entre la importància de la demanda i la limitació dels recursos disponibles, ja que d'aquesta manera l'Estat s'allibera de les despeses en matèria d'educació, quan cedeix sectors sencers de formació o, quan la subvenciona, aconseguint un important estalvi en allò que li costaria cada alumne que passa a estar a càrrec del sector privat.”

Vanderberghe (2002) explica que, segons els economistes neoliberals, hi ha dos mecanismes bàsics de control de les institucions: les regles del lliure mercat o el control jeràrquic mitjançant una planificació central i uns procediments de regulació burocràtics. En el sector educatiu, aquest darrer model seria el més habitual, però en els darrers anys haurien sorgit com una tercera solució els quasimercats. “Des d’un punt de vista teòric, els quasimercats són un híbrid, tendeixen a combinar procediments de coordinació burocràtica i de mercat. Són una combinació subtil del principi de finançament públic (i dels principis burocràtics que inevitablement l’acompanyen) i de l’enfocament de mercat i competència en l’educació. Tant l’administració com els clients tenen la possibilitat d’exercir algun control sobre les escoles”.

Gomà i Brugué (1996) després de presentar les diferències entre l’Estat Liberal i l’Estat de Benestar en relació a les esferes públiques i privades, situen el neoliberalisme com la resposta del Mercat a la crisi de l’Estat del Benestar i la privatització com el seu component més característic. A continuació, però, estableixen algunes matisacions respecte del concepte de privatització, ja que, caldria distingir tres aspectes que combinats de diferents maneres ens poden explicar l’existència de variants de gestió que van des d’una propietat-provisió-autoritat totalment pública fins a una propietat-provisió-autoritat totalment privada:

“La propietat dels mitjans de producció (pública o privada), els mecanismes de distribució dels bens i serveis (el pressupost públic o la competència entre actors individuals) i l’autoritat responsable de definir els nivells i la qualitat dels bens i serveis (l’autoritat pública o la mà invisible del mercat)”.

En les seues conclusions assenyalen que les iniciatives privatitzadores encaminades a fomentar l’esperit empresarial en l’interior del sector públic a través d’una gestió de tipus gerencial, de l’orientació de les eleccions dels ciutadans o de la disponibilitat d’indicadors de resultats per justificar aquestes eleccions no haurien tingut massa èxit. En canvi, altres mesures, relacionades amb l’externalització haurien tingut una major implantació a través de l’extensió dels valors mercantilitzadors de comprador-venedor en les relacions entre els usuaris i els proveïdors dels serveis públics, la fragmentació de les responsabilitats del servei en unitats autònomes o la subcontractació dels serveis a empreses privades.

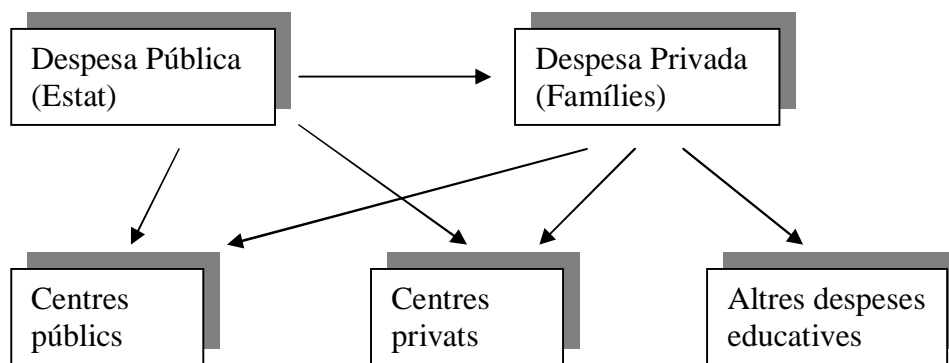
En aquest sentit, Verger i Feldfebler (2006) assenyalen que les tendències privatitzadores presenten unes característiques específiques en el camp educatiu, ja que no

es basen en la privatització de la propietat, com ha ocorregut en altres sectors dels serveis públics (telecomunicacions, transport, subministrament d'aigua o d'energia...), sinó que s'han centrat en aspectes relacionats amb el finançament, la regulació i la provisió del servei educatiu que analitzen de manera detallada. Les mesures de privatització del *finançament* educatiu poden recaure en els centres educatius en forma de la recomanació de recaptació de fons addicionals a través de l'oferta de serveis, de recerca de patrocinadors privats, o bé, en les famílies a través de l'increment de les matrícules, la substitució de beques per crèdits, els pagaments voluntaris, etc. Les mesures privatitzadores es poden introduir mitjançant canvis en la *regulació* de l'Estat en aspectes com l'eliminació de barreres en l'elecció de centre o la pròpia modificació del paper de l'Estat, tot afavorint una major autonomia als centres a través d'uns mecanismes de gestió competitiva en els quals l'assignació de fons depenen dels resultats obtinguts segons uns estàndards mesurables i definits prèviament. Pel que fa a les mesures de promoció de la *provisió* de serveis educatius per part del sector privat es poden assenyalar l'increment de les subvencions, la subcontractació de proveïdors privats per a la gestió de l'escola pública o l'aplicació de mesures de desgravació fiscal per als ciutadans que utilitzen l'educació privada. Aquest conjunt de mesures s'han aplicat de manera variable en els darrers anys en el context hegemònic del neoliberalisme i responen a dos tipus de pressions contradictòries. Per una banda, aquelles derivades de la crisi fiscal de l'Estat i de la consegüent restricció de la inversió pública en educació i, en un sentit contrari, les relacionades amb l'expansió del sistema educatiu com a resposta a les noves demandes educatives en un entorn que atorga un creixent valor estratègic a l'educació com a recurs competitiu. Segons Verger i Feldfebler, “la confluència d'ambdues demandes en l'àrea educativa es tradueix en un resultat marcadament privatitzador, ja que l'única forma d'expandir el sistema educatiu, tot contenint a la vegada la inversió pública, és mitjançant mesures privatitzadores.”

L'anàlisi de la distribució de la despesa pública educativa inclourà el conjunt de les despeses de les diferents administracions públiques, estatal, autonòmica o local, que es distribueixen en despeses destinades a la provisió del servei educatiu en els centres de titularitat pública, en subvencions destinades als centres de titularitat privada en forma de concerts educatius o altres formes de subvenció per activitats complementàries en centres públics o privats (transport, menjadors o residències) i en ajudes directes a les famílies en forma de beques, xecs escolars o altres ajudes destinades a cobrir part de les despeses dels serveis educatius.

La despesa privada és aquella que, globalment, les famílies destinen als diferents aspectes relacionats amb l'educació i inclou el pagament de quotes per activitats educatives destinades sobretot als centres privats, les despeses per serveis complementaris, així com altres despeses com els llibres de text i el material escolar. Només una part d'aquestes despeses privades són compensades amb ajudes públiques a través del sistema de beques o de xecs escolars.

Gràfic 29. Estructura de distribució de la despesa pública i privada



Així doncs, un dels aspectes en què la capacitat de decisió política manifesta millor les intencions dels governats és la política de despesa social, la importància dels recursos que s'hi destinen i la seua distribució en partides pressupostàries. La despesa en prestacions social en el cas d'Espanya, dins de la seua migradesa característica, segons va descriure Esping-Andersen en parlar dels diferents models d'Estats de Benestar, presenta un tendència a centrar-se en els aspectes que beneficien més directament els grups d'edat més avançada (sanitat o pensions), mentre que els programes dirigits a la població jove (vivenda, família o educació) presenten un pes relatiu menor. Per altra banda, durant els darrers anys s'hauria consolidat una visió neoliberal de la gestió dels recursos públics, segons la qual els problemes de l'educació no es resolen amb més recursos, sinó amb una millora de la seua gestió i, sobretot, amb una distribució segons criteris d'eficàcia que no sempre tenen en compte la compensació de les desigualtats inicials.

En general, pel que fa als recursos financers destinats a l'educació resulta molt estrany que les dades disponibles arriben a un nivell local, per la qual cosa cal tenir present que les dades de la ciutat de València i els seus districtes que aportem en aquest apartat es referiran a estimacions a partir de càlculs basats en dades financeres del nivell autonòmic (Annex 2). Segons aquestes estimacions, en el curs 2006/07, la despesa total en educació no universitària a la ciutat de València arribaria als 493 milions d'euros, que es repartien

entre els 414 milions d'euros que provenien del finançament públic i els 79 milions d'euros que hi destinaven les famílies.

Aquests valors estimats relacionats amb l'estimació del PIB de la ciutat establerta en el capítol anterior ens indiquen que la despesa total destinada a educació no universitària representava un 3,0% del PIB de la ciutat. Un 2,5% corresponia a la despesa pública i el 0,5% restant a la despesa de les famílies. Aquests percentatges són inferiors als obtinguts en els altres àmbits territorials, excepte pel que fa a la despesa privada de les famílies, ja que el predomini de l'escolarització en centres privats que es dona a la ciutat de València determinarà que les famílies hi destinen uns recursos proporcionalment majors.

Segons una estimació realitzada a partir de les dades d'Eurostat per a l'any 2006, la despesa total en educació en relació al PIB en els nivells no universitaris és del 3,7% en el conjunt dels països europeus. Aquesta despesa es repartiria entre un 3,4% que prové de fons públics i un 0,3% que correspon a la despesa privada. Aquestes dades posarien en evidència que l'esforç inversor públic a nivell de l'estat espanyol (2,9% del PIB) encara queda lluny dels estàndards internacionals i que per aconseguir la convergència amb la mitjana europea caldria fer un major esforç pel que fa a la despesa pública. Per altra banda s'evidenciaria l'efecte substitutiu de la despesa privada, ja que en el context internacional aquest indicador presenta valors inferiors als del conjunt de l'estat espanyol. En el cas del conjunt del País Valencià ens trobem amb un nivell de despesa educativa similar al del conjunt de l'Estat, però amb un percentatge lleugerament inferior pel que fa a la d'origen públic (2,8% del PIB).

En els districtes de la ciutat de València, els majors percentatges de despesa total destinada a l'educació no universitària en relació al PIB correspondrien a Ciutat Vella, Campanar, Eixample i Poblat de l'Oest, mentre que els més baixos els trobem en el Poblats del Nord, Benimaclet, Benicalap i Patraix. Pel que fa a la despesa pública, la distribució entre els districtes de la ciutat és molt similar a la que es dona en la despesa total; en canvi, en el cas de la despesa privada, els majors percentatges de despesa en relació al PIB els trobem en els districtes on predomina l'escolarització en centres privats, és a dir, en el Pla del Real, Extramurs, Eixample, Campanar i Ciutat Vella, mentre que els menors corresponen als districtes dels Poblat del Nord i Poblat del Sud on l'oferta d'escolarització en centre privats és nul·la o molt reduïda. Aquesta distribució, segons els valors del coeficient de variació, ens demostra que les diferències més importants es produeixen en la despesa privada ja que aquesta, en general, actua com a factor de



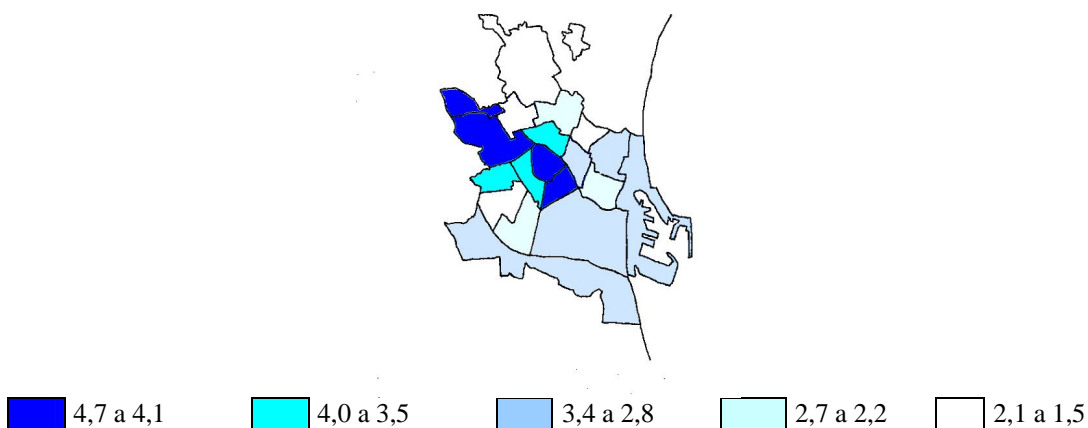
diferenciació social i coincideix amb la major desigualtat en la distribució de l'escolarització en centres de titularitat privada.

Taula 72. Estimació de la despesa total, pública i privada en educació no universitària (en milions d'euros) i del percentatge respecte al PIB. Curs 2006/07

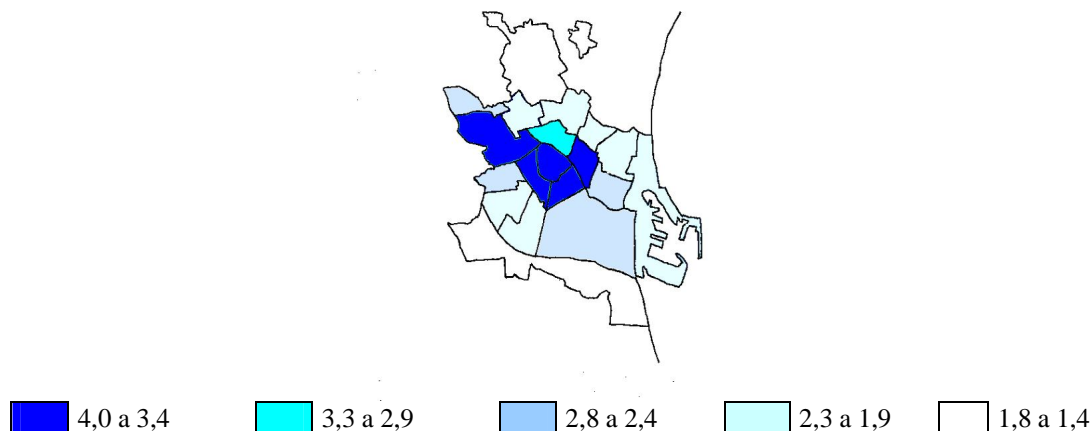
	PIB	Despesa total	Despesa pública	Despesa privada	% Despesa total/PIB	% Despesa pública/PIB	% Despesa privada/PIB
<b>Unió Europea 27</b>	<b>11.553.775</b>	<b>427.489,7</b>	<b>388.206,8</b>	<b>39.282,8</b>	<b>3,7</b>	<b>3,4</b>	<b>0,3</b>
<b>Espanya</b>	<b>982.301</b>	<b>32.558,1</b>	<b>28.446,2</b>	<b>4.111,9</b>	<b>3,3</b>	<b>2,9</b>	<b>0,4</b>
<b>País Valencià</b>	<b>95.845</b>	<b>3.081,5</b>	<b>2.731,5</b>	<b>350,0</b>	<b>3,2</b>	<b>2,8</b>	<b>0,4</b>
<b>València</b>	<b>16.278</b>	<b>493,3</b>	<b>414,4</b>	<b>78,9</b>	<b>3,0</b>	<b>2,5</b>	<b>0,5</b>
1. Ciutat Vella	541	23,5	19,6	3,9	4,3	3,6	0,7
2. L'Eixample	962	39,0	31,2	7,8	4,1	3,2	0,8
3. Extramurs	1.057	39,2	30,2	9,0	3,7	2,9	0,9
4. Campanar	711	33,8	28,2	5,6	4,7	4,0	0,8
5. La Saïdia	988	36,0	29,2	6,8	3,6	3,0	0,7
6. El Pla del Real	715	23,5	17,2	6,3	3,3	2,4	0,9
7. L'Olivereta	976	39,2	34,2	5,0	4,0	3,5	0,5
8. Patraix	1.198	23,5	20,2	3,3	2,0	1,7	0,3
9. Jesús	1.054	27,8	24,8	3,0	2,6	2,3	0,3
10. Quatre Carreres	1.493	42,4	36,5	5,9	2,8	2,4	0,4
11. Poblats Marítics	1.127	31,4	27,1	4,3	2,8	2,4	0,4
12. Camins al Grau	1.243	32,1	26,6	5,5	2,6	2,1	0,4
13. Algirós	870	26,9	24,6	2,3	3,1	2,8	0,3
14. Benimaclet	631	11,7	9,5	2,2	1,9	1,5	0,3
15. Rascanya	984	24,1	20,5	3,6	2,5	2,1	0,4
16. Benicalap	824	14,5	11,4	3,1	1,8	1,4	0,4
17. Pobles del Nord	120	1,8	1,7	0,1	1,5	1,4	0,1
18. Pobles de l'Oest	269	11,6	10,5	1,1	4,3	3,9	0,4
19. Pobles del Sud	412	12,4	11,5	0,9	3,0	2,8	0,2
<b>Coefficient variació</b>	<b>40,7</b>	<b>44,0</b>	<b>43,5</b>	<b>57,1</b>	<b>30,4</b>	<b>31,1</b>	<b>49,8</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades d'Eurostat, del MEC: Estadística de la Despesa Pública en Educació i de l'INE: Comptabilitat Nacional i Regional; Enquesta de Pressupostos Familiars

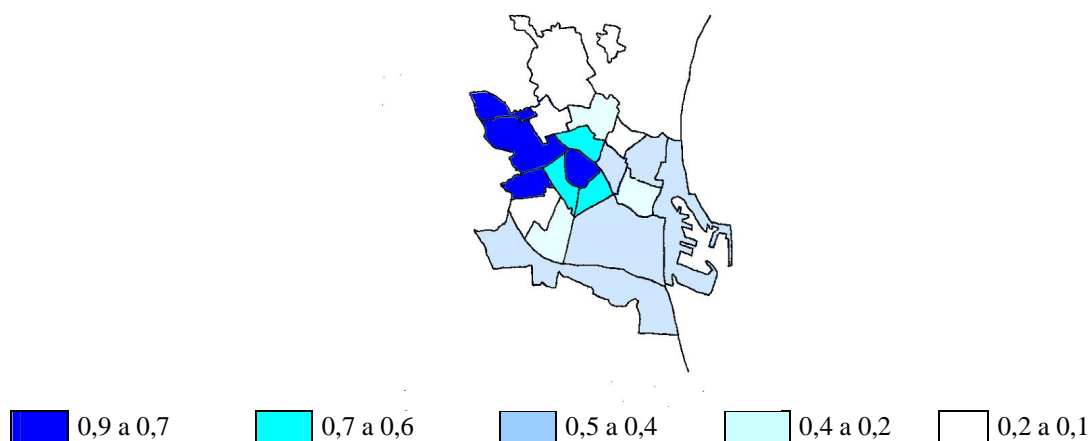
Mapa 15. Estimació del percentatge de despesa total en educació no universitària en relació al PIB. Curs 2006/07



Mapa 16. Estimació del percentatge de despesa pública en educació no universitària en relació al PIB. Curs 2006/07



Mapa 17. Estimació del percentatge de despesa privada en educació no universitària en relació al PIB. Curs 2006/07



Pel que fa a l'evolució dels recursos econòmics destinats a l'educació, Egido i Hernández (1993) observaven que al llarg dels anys 80 es va iniciar una tendència a l'augment dels recursos públics destinats a l'educació que anava paral·lela a una reducció de la despesa privada pel mateix concepte. No obstant, destacaven que mentre que la despesa pública espanyola en relació al PIB es mantenia en uns nivells inferiors a la mitjana del context europeu, en el cas de la despesa privada la relació s'invertia. Lassabille i Navarro (1997) en el seu estudi sobre l'evolució de la despesa en educació en la dècada dels 80 també conclouen que el finançament públic en educació va créixer considerablement, de manera que va permetre reduir l'esforç de les famílies, però afirmaven que els estudis referits als anys 90 indicarien un estancament de l'esforç pressupostari públic, la qual cosa consideren particularment greu si es té en compte que

Espanya se situava, i encara se situa, entre les països de l'OCDE que menys recursos públics destinen a l'educació en relació al seu PIB.

Calero (2006) confirmava que la despesa pública en educació en relació al PIB va assolir el seu punt màxim a l'any 1992, però "a partir d'aquest moment, la combinació de polítiques pressupostàries més restrictives i, des de 1995, un creixement sostingut del PIB han reduït en un primer moment, i estabilitzat posteriorment, els valors de l'indicador. Aquesta evolució ha provocat que s'interrompés un procés de convergència, respecte dels altres països europeus, que s'havia accelerat des de 1985". Per altra banda, destacava la persistència del paper substitutiu de la despesa privada respecte d'una despesa pública reduïda, la qual cosa explicaria que la despesa privada en educació es mantinga en uns nivells superiors als del nostre context internacional. Calero i Escardíbul (2005), insistien en el fet que el percentatge de despesa pública destinada a recursos educatius en els ensenyaments no universitaris se situa en el cas espanyol per sota de la mitjana dels països de l'OCDE, de manera que en reclamaven un increment centrat en programes dirigits a reduir el fracàs escolar en la secundària obligatòria o l'abandonament escolar en la secundària postobligatòria amb una millora de la política de beques en aquest nivell. Pedró (2002), finalment, destacava que aquest dèficit inversor públic ha produït, com a conseqüència, una manca d'autèntiques polítiques d'igualtat d'oportunitats, tant des del punt de vista territorial, com des del punt de vista de les diferències entre les xarxes pública i privada:

"Si no tinguéssim la paradoxa que l'escola concertada és, de fet, una escola amb taxes acadèmiques –i, per tant, gràcies a això, al costat de la inversió pública tenim una notable inversió privada en ensenyament obligatori- probablement la necessitat d'inversió pública en l'ensenyament obligatori es faria més evident"

Segons les nostres estimacions, l'anàlisi de l'evolució de la despesa total en educació a la ciutat de València ens mostra que s'hauria passat dels 59 milions d'euros de l'any 1981 als 493 de 2006, la qual cosa representa un augment del valor percentual d'aquesta despesa total respecte al PIB, en passar del 2,7% en 1981 al 3,0% en 2006. En aquesta evolució, però, cal distingir entre el descens de la despesa privada en educació, que ha passat del 0,9 % del PIB al 0,5%, i l'increment de la despesa pública, que ha passat del 1,9% al 2,5%. Tanmateix, com veurem més endavant, una bona part d'aquest increment de la despesa pública, sobretot en els àmbits valencians, s'ha destinat realment a

subvencionar els centres privats d'educació a través del sistema de concerts econòmics, la qual cosa, per altra banda, ens permet explicar la tendència a la baixa en l'indicador de despesa privada. Aquesta pauta és similar a la que s'observa en el conjunt del País Valencià, mentre que, en canvi, en el conjunt de l'Estat s'observa un descens de la despesa total respecte al PIB, producte d'un descens en el conjunt del període del nivell de despesa pública i d'un descens més acusat de la despesa privada.

Per comprendre aquestes diferències caldrà analitzar amb més detall l'evolució dels indicadors i considerar, a més, la diferent evolució de la demografia educativa segons els àmbits territorials. Efectivament, la despesa total i la despesa pública presenten un primer període de creixement fins a l'any 1991, per passar posteriorment a produir-se una reducció que ha estat més intensa en el conjunt de l'Estat, la qual cosa s'explicaria, en part, per la major reducció relativa de la població escolaritzable. En canvi, la despesa privada, que correspon fonamentalment als pagaments de les famílies en forma de quotes destinades als centres privats, s'hauria mantingut en un descens continuat, ja que, en general, els administracions públiques han utilitzat el sistema de concertació com a mecanisme de contenció de la despesa pública i, de retruc, com a vehicle de alleugerir les càrregues financeres en educació de les famílies que porten als seus fills als centres privats-concertats.

Les particularitats en els models d'evolució que s'observen segons els àmbits territorials s'explicarien, doncs, per les diferències en els contextos demogràfics i per l'existència de polítiques educatives diferenciades, aplicades amb ritmes diferents, però que coincideixen en mostrar-nos una tendència general similar, que es caracteritzaria pel que fa a la despesa pública, per l'existència d'un primer període de creixement fins a l'any 1991, i una reducció o estabilització posterior que varia segons els àmbits territorials. I, per altra banda, pel que fa a la despesa privada, ens trobem amb un procés de reducció continuada del seu pes en relació al PIB.

En l'estudi elaborat per CCOO (1998a) es destacava que l'aplicació de polítiques restrictives en els pressupostos públics destinats a l'educació a partir de 1995, s'emmarcava en el context de les limitacions imposades per la convergència monetària definida pels acords europeus de Maastricht i per la reducció demogràfica dels grups de població en edat escolaritzable, de manera que, segons els responsables de les administracions educatives, els recursos econòmics necessaris per a l'ampliació de l'escolarització obligatòria en l'ESO i l'ampliació de la cobertura en l'educació infantil de segon cicle podrien compensar-se per la reducció global de la població en edat escolar. En

aquest sentit caldrà tenir en compte que el trencament de la tendència a la baixa dels efectius de població escolaritzable per efecte de la massiva arribada d'alumnes d'origen estranger no ha estat acompanyat d'un augment paral·lel dels recursos financers públics, la qual cosa hauria generat greus dèficits acumulats en l'assignació de recursos per la implantació de la LOGSE.

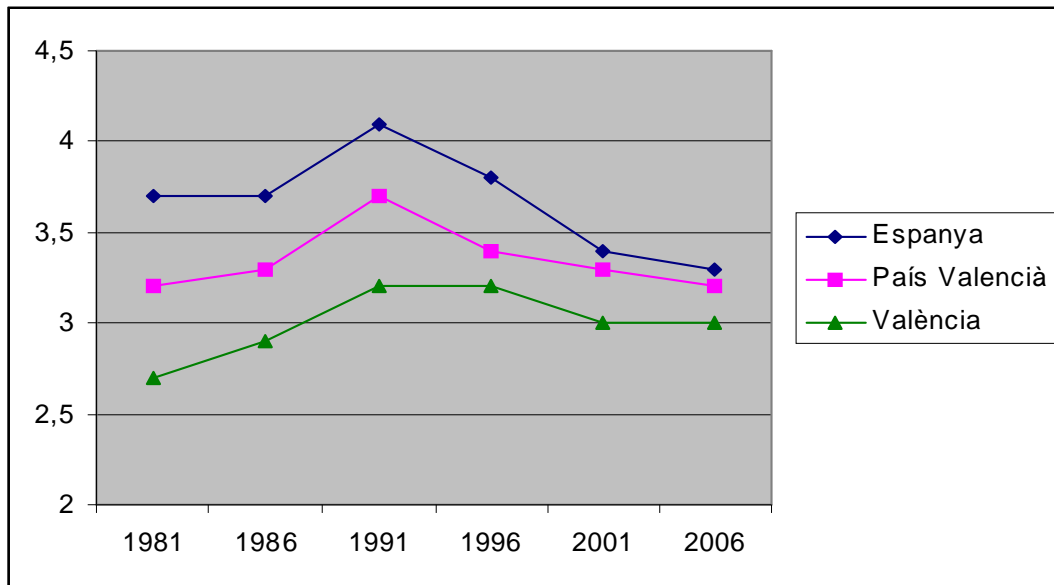
En definitiva, tal com indicava Jiménez (1999) caldrà tenir en compte tres aspectes per comprendre millor aquests processos. En primer lloc, que tots els estudis comparatius internacionals situen la despesa en educació a l'estat espanyol en un nivell baix, encara lluny del nivell de despesa de molts països europeus. En segon lloc, que el nivell de despesa varia segons les autonomies i que en el cas del País Valencià es manté en tot el període analitzat amb valors inferiors a la mitjana estatal. I, per últim, que la distribució de la despesa pública en educació dels diferents governs autonòmics presenta variacions segons les prioritats que analitzarem més endavant.

Taula 73. *Evolució estimada de la despesa total, pública i privada en educació no universitària (en milions d'euros a preus corrents) i en percentatge del PIB. Període 1981-2006*

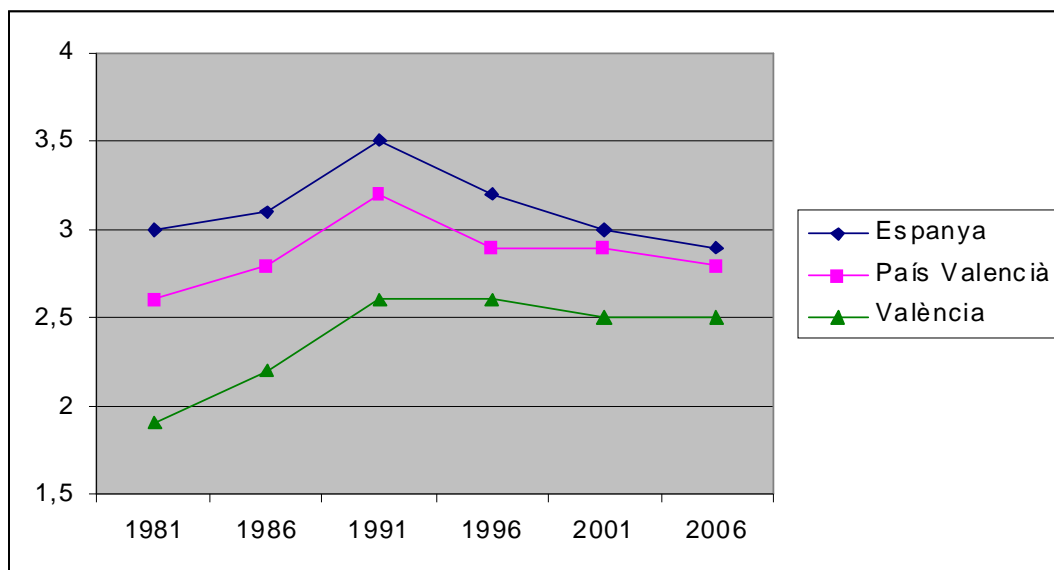
		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	PIB	102.680	194.723	330.888	473.855	680.678	982.301	857
	Despesa Total	3.818,6	7.208,3	13.427,5	17.882,3	23.323,2	32.558,1	753
	Despesa pública	3.041,7	5.972,0	11.436,4	15.232,3	20.089,1	28.446,2	835
	Despesa privada	776,9	1.236,3	1.991,1	2.650,0	3.234,1	4.111,9	429
	<b>% PIB despesa total</b>	<b>3,7</b>	<b>3,7</b>	<b>4,1</b>	<b>3,8</b>	<b>3,4</b>	<b>3,3</b>	<b>-11</b>
	<b>% PIB despesa pública</b>	<b>3,0</b>	<b>3,1</b>	<b>3,5</b>	<b>3,2</b>	<b>3,0</b>	<b>2,9</b>	<b>-3</b>
	<b>% PIB despesa privada</b>	<b>0,8</b>	<b>0,6</b>	<b>0,6</b>	<b>0,6</b>	<b>0,5</b>	<b>0,4</b>	<b>-50</b>
País Valencià	PIB	10.509	19.257	32.737	44.772	66.476	95.845	812
	Despesa Total	334,0	630,8	1.198,6	1.506,4	2.193,2	3.081,5	823
	Despesa pública	271,4	537,0	1.033,1	1.295,4	1.954,1	2.731,5	906
	Despesa privada	62,6	93,8	165,5	211,0	259,1	350,0	459
	<b>% PIB despesa total</b>	<b>3,2</b>	<b>3,3</b>	<b>3,7</b>	<b>3,4</b>	<b>3,3</b>	<b>3,2</b>	<b>0</b>
	<b>% PIB despesa pública</b>	<b>2,6</b>	<b>2,8</b>	<b>3,2</b>	<b>2,9</b>	<b>2,9</b>	<b>2,8</b>	<b>8</b>
	<b>% PIB despesa privada</b>	<b>0,6</b>	<b>0,5</b>	<b>0,5</b>	<b>0,5</b>	<b>0,4</b>	<b>0,4</b>	<b>-33</b>
València	PIB	2.148	3.861	6.569	8.279	12.183	16.278	658
	Despesa Total	59,0	111,4	211,4	264,0	363,1	493,3	736
	Despesa pública	40,2	85,1	168,4	213,9	307,7	414,4	931
	Despesa privada	18,8	26,3	43,0	50,2	55,5	78,9	320
	<b>% PIB despesa total</b>	<b>2,7</b>	<b>2,9</b>	<b>3,2</b>	<b>3,2</b>	<b>3,0</b>	<b>3,0</b>	<b>12</b>
	<b>% PIB despesa pública</b>	<b>1,9</b>	<b>2,2</b>	<b>2,6</b>	<b>2,6</b>	<b>2,5</b>	<b>2,5</b>	<b>34</b>
	<b>% PIB despesa privada</b>	<b>0,9</b>	<b>0,7</b>	<b>0,7</b>	<b>0,6</b>	<b>0,5</b>	<b>0,5</b>	<b>-44</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadística de la Despesa Pública en Educació, de l'INE: Comptabilitat Nacional i Regional, Enquesta Contínua de Pressupostos Familiars i d'Uriel i altres (1997)

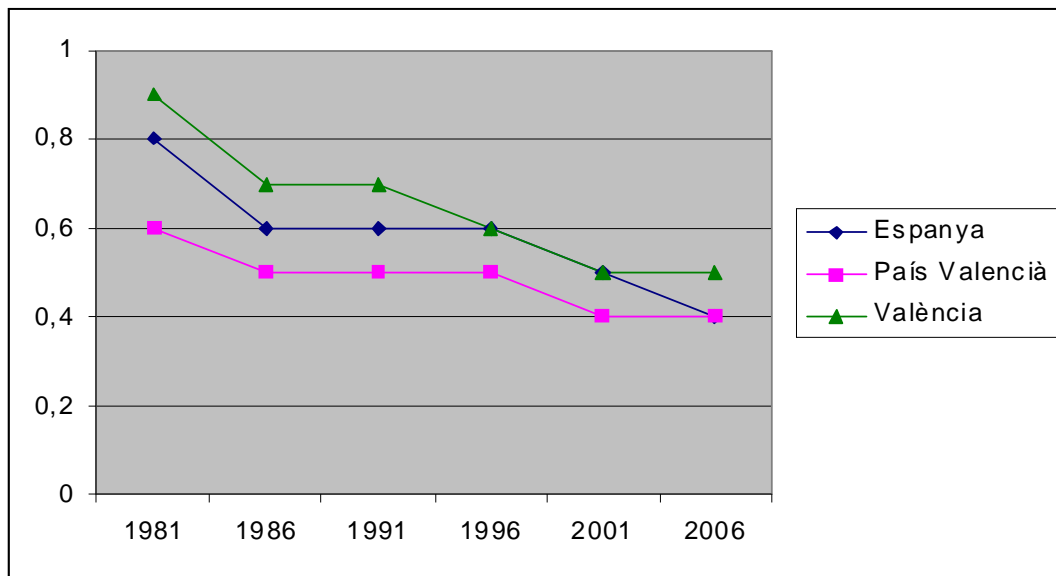
Gràfic 30. Evolució estimada de la despesa total en educació no universitària en percentatge del PIB. Període 1981-2006



Gràfic 31. Evolució estimada de la despesa pública en educació no universitària en percentatge del PIB. Període 1981-2006



Gràfic 32. Evolució estimada de la despesa privada en educació no universitària en percentatge del PIB. Període 1981-2006



Si analitzem l'evolució de la despesa segons els nivells educatius podrem observar que, en el conjunt de la sèrie, l'increment de la despesa ha estat més important en els ensenyaments secundaris, de manera especial pel que fa a les despeses privades de les famílies, ja que, l'expansió general del sistema educatiu durant els anys 80 i els canvis en l'estructura educativa produïts per la LOGSE a partir dels 90, amb la incorporació de l'ESO, han fet que s'incremente la població escolaritzada en aquests nivells educatius i l'ensenyament secundari obligatori incloga més anys.

Ara bé, en els darrers anys, des de 1996, el pes relatiu de les despeses en ensenyaments secundaris ha disminuït de manera general, encara que aquesta reducció només ha afectat la despesa pública, ja que el pes relatiu dels ensenyaments secundaris en la despesa privada hauria crescut de manera continuada al llarg de tota la sèrie, excepte en el cas dels darrers anys a la ciutat de València, on ha pogut incidir el fort increment de les despeses privades en el primer cicle de d'educació infantil.

Taula 74. Evolució estimada de la despesa total, pública i privada en educació no universitària (en milions d'euros a preus corrents) segons nivells educatius i percentatge de la despesa en ensenyaments secundaris. Període 1981-2006

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	% Despesa Secundària	29,6	32,5	39,3	50,4	47,1	48,9	65
	<b>Despesa Total</b>	<b>3.818,6</b>	<b>7.208,3</b>	<b>13.427,5</b>	<b>17.882,3</b>	<b>23.323,2</b>	<b>32.558,1</b>	<b>753</b>
	Infantil i Primària	2.688,8	4.868,5	8.157,0	8.877,7	12.329,0	16.650,7	519
	Secundària	1.129,8	2.339,8	5.270,5	9.004,5	10.994,1	15.907,4	1.308
	<b>% Despesa Secundària</b>	<b>33,6</b>	<b>36,2</b>	<b>43,1</b>	<b>54,6</b>	<b>49,7</b>	<b>50,1</b>	<b>49</b>
	<b>Despesa pública</b>	<b>3.041,7</b>	<b>5.972,0</b>	<b>11.436,4</b>	<b>15.232,3</b>	<b>20.089,1</b>	<b>28.446,2</b>	<b>835</b>
	Infantil i Primària	2.019,8	3.808,4	6.509,0	6.908,1	10.110,5	14.207,8	603
	Secundària	1.021,9	2.163,6	4.927,4	8.324,2	9.978,6	14.238,4	1.293
	<b>% Despesa Secundària</b>	<b>13,9</b>	<b>14,3</b>	<b>17,2</b>	<b>25,7</b>	<b>31,4</b>	<b>40,6</b>	<b>192</b>
	<b>Despesa privada</b>	<b>776,9</b>	<b>1.236,3</b>	<b>1.991,1</b>	<b>2.650,0</b>	<b>3.234,1</b>	<b>4.111,9</b>	<b>429</b>
Infantil i Primària	669,0	1060,1	1648,0	1.969,6	2.218,5	2.442,9	265	
Secundària	107,9	176,2	343,1	680,3	1.015,5	1.669,0	1.447	
País Valencià	<b>% Despesa Secundària</b>	<b>30,4</b>	<b>31,2</b>	<b>38,5</b>	<b>47,9</b>	<b>51,1</b>	<b>50,9</b>	<b>67</b>
	<b>Despesa Total</b>	<b>334,0</b>	<b>630,8</b>	<b>1198,6</b>	<b>1.506,4</b>	<b>2.193,2</b>	<b>3.081,5</b>	<b>823</b>
	Infantil i Primària	232,4	435,1	736,7	785,3	1.072,8	1.513,6	551
	Secundària	101,6	196,7	461,9	721,1	1.120,4	1.567,7	1.443
	<b>% Despesa Secundària</b>	<b>34,9</b>	<b>34,4</b>	<b>42,6</b>	<b>52,0</b>	<b>53,9</b>	<b>52,2</b>	<b>50</b>
	<b>Despesa pública</b>	<b>271,4</b>	<b>537</b>	<b>1.033,1</b>	<b>1.295,4</b>	<b>1.934,1</b>	<b>2.731,3</b>	<b>906</b>
	Infantil i Primària	176,7	352,5	593,4	622,4	891,6	1.304,8	638
	Secundària	94,7	184,5	439,7	673,0	1.042,5	1.426,5	1.406
	<b>% Despesa Secundària</b>	<b>12,1</b>	<b>18,6</b>	<b>19,5</b>	<b>22,8</b>	<b>30,1</b>	<b>40,3</b>	<b>233</b>
	<b>Despesa privada</b>	<b>62,6</b>	<b>93,8</b>	<b>165,5</b>	<b>211,0</b>	<b>259,1</b>	<b>350,0</b>	<b>459</b>
Infantil i Primària	55,1	76,4	133,3	162,9	181,2	208,8	279	
Secundària	7,6	17,4	32,2	48,1	77,9	141,2	1.758	
València	<b>% Despesa Secundària</b>	<b>36,8</b>	<b>39,6</b>	<b>45,7</b>	<b>50,9</b>	<b>61,3</b>	<b>57,4</b>	<b>56</b>
	<b>Despesa Total</b>	<b>59,0</b>	<b>111,4</b>	<b>211,4</b>	<b>264,1</b>	<b>363,2</b>	<b>493,3</b>	<b>736</b>
	Infantil i Primària	37,3	67,3	114,7	129,5	140,6	210,1	463
	Secundària	21,7	44,1	96,7	134,5	222,6	283,2	1.205
	<b>% Despesa Secundària</b>	<b>41,3</b>	<b>38,0</b>	<b>46,5</b>	<b>52,5</b>	<b>62,4</b>	<b>60,3</b>	<b>46</b>
	<b>Despesa pública</b>	<b>40,2</b>	<b>85,1</b>	<b>168,4</b>	<b>213,9</b>	<b>307,7</b>	<b>414,4</b>	<b>931</b>
	Infantil i Primària	23,3	51,8	90,1	101,6	115,6	164,7	607
	Secundària	16,6	32,3	78,3	112,3	192,1	249,7	1.404
	<b>% Despesa Secundària</b>	<b>27,1</b>	<b>41,1</b>	<b>42,8</b>	<b>44,2</b>	<b>55,0</b>	<b>42,5</b>	<b>57</b>
	<b>Despesa privada</b>	<b>18,8</b>	<b>26,3</b>	<b>43,0</b>	<b>50,2</b>	<b>55,5</b>	<b>78,9</b>	<b>320</b>
Infantil i Primària	13,7	15,5	24,6	27,9	25,0	45,4	231	
Secundària	5,1	10,8	18,4	22,2	30,5	33,5	557	

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadística de la Despesa Pública en Educació, de l'INE: Enquesta de Pressupostos Familiars i d'Uriel i altres (1997)

## Rc2. Despesa pública en educació no universitària

Segons les dades referides a l'any 2006 la proporció de la despesa pública destinada al conjunt del sistema educatiu, tant en el conjunt dels 27 països de la UE com en el conjunt de l'estat espanyol, se situaria al voltant de l'11%, amb una lleugera tendència a incrementar-se des de l'any 1991, en què representava aproximadament el 10% segons Bosch i Espasa (2005). Si ens centrem, però, en la despesa pública destinada exclusivament als ensenyaments no universitaris aquest percentatge es reduiria fins el 7% en ambdós àmbits territorials. Per altra banda, segons els pressupostos de la Generalitat Valenciana del mateix any 2006, la despesa pública que l'administració valenciana



destinada al conjunt de l'educació representaria fins a un 26% del total de la despesa pública valenciana. Cal tenir en compte, però, que aquestes dades no són comparables, ja que l'estructura de la despesa dels pressupostos autonòmics no contempen les despeses territorialitzades de l'administració central en aspectes com les classes passives, prestacions socials, deute públic, defensa o acció exterior. En qualsevol cas les dades disponibles (Alemán i altres 2003) ens indicarien una lleuger increment del percentatge dels pressupostos autonòmics valencians que es destinen a l'educació no universitària, ja que passarien del 23% al 26% al llarg de la sèrie 1996-2006, però encara caldrà tenir en compte que aquesta evolució pot estar molt determinada per l'evolució del volum total de la despesa pública.

El traspàs de les competències en matèria d'educació a les distintes comunitats autònomes ha tingut ritmes diferents. En el cas del País Valencià es van produir a partir de l'any 1983, però en les autonomies del *territori MEC*, ha calgut esperar a l'any 2000 perquè aquest procés s'haja completat. Els diversos governs autònoms, fent ús de la seua capacitat legislativa, però limitats pels dèficits pressupostaris, han executat polítiques educatives que han anat definint aspectes claus com ara la dotació i la distribució dels recursos pressupostaris destinats a l'educació, han dissenyat la seua xarxa de centres docents o mapa escolar a través de la creació o supressió de centres o unitats, han establert concerts amb els centres privats i han definit les plantilles del professorat.

El finançament públic és la principal font de recursos econòmics de les institucions d'ensenyança, tant és així que segons les nostres estimacions cobreix el 84% de la despesa en educació no universitària a la ciutat de València i arriba al 89%, al 87% i al 91% en el conjunt del País Valencià, de l'Estat o dels països de la UE, respectivament. El concepte de despesa pública inclou, com hem vist, tant el finançament de l'escoles de titularitat pública com el destinat a l'escola privada-concertada, a més de les ajudes directes a les famílies en forma de beques o ajudes escolars. Ara bé, si no incloem les despeses destinades a transferències al sector privat o a les famílies i ens centrem únicament en les despeses destinades als centres públics d'ensenyança, el pes de la despesa pública sobre el total de la despesa en educació es redueix d'una manera significativa i en relació directa amb el pes relatiu de l'ensenyament privat en els diferents àmbits territorials. Així, en el cas de la ciutat de València es veuria reduït fins a representar només un 48% del total de la despesa pública destinada a educació, mentre que en el conjunt del País Valencià la despesa pública destinada a centres públics representaria un 68% de la despesa total, en aquest cas per sota del 71% del conjunt de l'Estat.

La font principal de finançament de la despesa pública educativa en el conjunt de l'estat és en l'any 2006, una vegada s'ha finalitzat el procés de transferències, l'administració educativa autonòmica (89%) i en molta menor proporció l'estatal (2%) o les administracions locals (9%). Val a dir, que en l'any 1981, segons les dades obtingudes de Medel i altres (1990) o d'Uriel i altres (1997) l'escassa participació en el finançament de la despesa pública en educació no universitària de les comunitats autònomes es correspon amb el moment inicial del procés de transferències educatives, mentre que a partir de l'any 1986, amb la incorporació de les set primeres comunitats autònomes amb competències plenes en matèria educativa s'arribarà al 47%. Caldrà esperar, però, a l'any 2001 per veure reflectit aquest procés descentralitzador en la resta de CCAA.

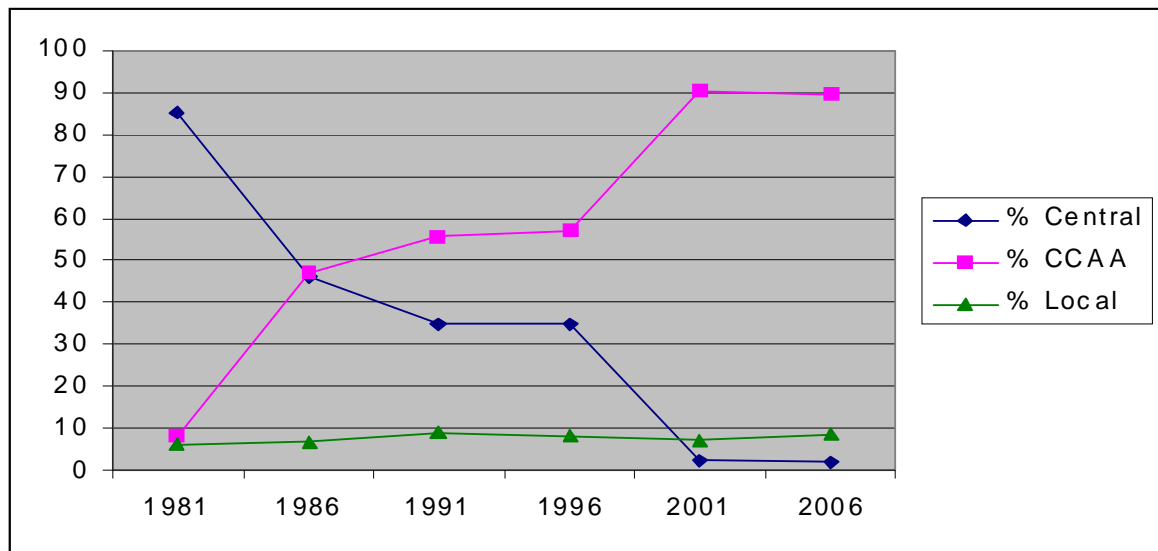
En el context europeu la distribució de les fonts de finançament per nivells administratius en els ensenyaments no universitaris presenta, en canvi, característiques ben diferents, ja que els estats centrals mantenen, amb valors estimats, al voltant d'un 33% de la gestió, les regions només controlen un 28%, mentre que les administracions locals o altres administracions arriben a gestionar fins al 39% de les despeses públiques no universitàries.

Taula 75. *Evolució estimada de la despesa pública en educació no universitària en el conjunt de l'Estat segons nivells administratius (en milions d'euros) i del percentatge sobre la despesa pública. Període 1981-2006*

	1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Total despesa pública	3.041,7	5.972,0	11.436,4	15.232,3	20.089,1	28.446,2	835
Central	2.596,9	2.759,6	3.987,0	5.309,2	466,7	518,8	-80
CCAA	252,3	2.811,3	6.393,2	8.681,2	18.192,6	25.458,5	9991
Local	192,5	401,1	1.056,3	1.241,9	1.429,8	2.468,9	1183
<b>% Central</b>	<b>85,4</b>	<b>46,2</b>	<b>34,9</b>	<b>34,9</b>	<b>2,3</b>	<b>1,8</b>	<b>-98</b>
<b>% CCAA</b>	<b>8,3</b>	<b>47,1</b>	<b>55,9</b>	<b>57,0</b>	<b>90,6</b>	<b>89,5</b>	<b>978</b>
<b>% Local</b>	<b>6,3</b>	<b>6,7</b>	<b>9,2</b>	<b>8,2</b>	<b>7,1</b>	<b>8,7</b>	<b>38</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadística de la Despesa Pública en Educació i d'Uriel i altres (1997).

Gràfic 33. *Evolució estimada de distribució percentual de la despesa pública en educació no universitària a Espanya segons nivells administratius. Període 1981-2006*



La importància de la descentralització autonòmica en el sistema educatiu espanyol, tot i la reserva competencial de l'Estat, ha permès l'aplicació de polítiques educatives diferenciades en les CCAA. Aquest procés de descentralització no inclou, efectivament, bona part de les competències legislatives que continuen centralitzades, ni els criteris de distribució dels recursos econòmics entre les diferents autonomies, situació que ha generat en els darrers anys nombrosos conflictes competencials, ja que, sovint, s'ha legislat d'esquenes als governs autònoms, de manera que la responsabilitat econòmica d'algunes mesures aprovades pel govern central (gratuïtat de l'educació infantil, política de beques...) s'ha traslladat en alguns casos a les comunitats autònomes sense l'adequat increment dels recursos pressupostaris.

L'Estat es reserva l'exercici exclusiu d'aquelles competències que assegurin l'homogeneïtat i unitat del sistema educatiu per tal de garantir la igualtat bàsica del dret a l'educació. Entre aquestes competències s'inclouen l'ordenament del sistema educatiu i els requisits mínims dels centres d'ensenyança, l'establiment de la programació general, els continguts mínims i la regulació dels títols acadèmics i professionals, la planificació general d'inversions en acord amb les CCAA i la política d'ajudes i beques a l'estudi. Pel que fa a les CCAA els pertoca el desenvolupament de les normes estatals, així com les competències administratives de gestió del sistema educatiu que inclouen la creació i autorització dels centres docents públics i privats, l'elaboració de plans de reforma, d'equipament i de creació de noves construccions, l'administració del personal o la concessió de subvencions als centres privats. Per últim, a les administracions locals se'ls

atorga el paper de col·laboració amb les administracions educatives estatal o autonòmica en aspectes com ara la provisió de solars per a la construcció de centres públics, la creació, construcció, manteniment i vigilància de centres docents, la posada en marxa de serveis complementaris (serveis psicopedagògics, tallers ocupacionals, programes d'educació vial, activitats artístiques i esportives, etc.), la vigilància del compliment de l'escolarització obligatòria o la constitució dels Consells Escolars Municipals encarregats de gestionar els processos d'escolarització.

Segons Rodríguez (1991), els estudis sobre l'estructura de xarxes de poder posarien de manifest que “les polítiques públiques són el producte d'interaccions complexes entre organitzacions governamentals i no governamentals, cadascuna de les quals intenta influenciar les decisions col·lectives que tenen un impacte en els propis interessos”. En general, però, es pot afirmar que les polítiques públiques en matèria educativa a l'estat espanyol han estat determinades pel raquitisme del seu model d'Estat de Benestar i per la coexistència amb tendències neoliberals en matèria econòmica que afavorien la reducció de la despesa pública i les estratègies de privatització dels serveis públics. En aquest sentit Navarro (2007) ens recorda que en acabar la dictadura franquista la despesa en el conjunt de polítiques de protecció social representava un 14% del PIB, front al 22% de mitjana dels països de la UE. Aquest dèficit s'aniria corregint durant els primers anys de la democràcia fins arribar a un 24% del PIB destinat a despeses socials, però a partir de 1993, s'inicià un canvi en les polítiques de control del dèficit públic que han reduït la proporció de despesa social a l'any 2001 fins a un 20%, tot situant l'Estat espanyol a la cua dels països de la UE, on aquest valor s'ha mantingut al voltant del 28% de mitjana. Cal assenyalar que en els darrers anys s'ha invertit de nou la tendència i el percentatge de despesa social s'ha incrementat lleugerament fins al 21% de l'any 2006, però encara es manté allunyat de la mitjana europea (27%).

En la valoració de la proporció de despesa pública destinada a l'educació, a més, cal considerar altres factors com ara l'evolució de la demografia educativa determinada pels canvis en la natalitat i en l'estructura del sistema educatiu o per l'arribada de nous alumnes d'origen immigrant; així com l'aplicació de diferents models de política lingüística i les diferents pautes en les demandes d'escolarització en els nivells no obligatoris. En aquest mateix sentit, Gallego i altres (2003) afirmaven que en el transfons de problemes com ara els dèficits formatius del professorat, la falta d'infraestructures i de materials o de mesures d'atenció a la diversitat de l'alumnat ens trobem amb una falta crònica de recursos financers en el sector públic.

Fernández Enguita (2004a) destacava la importància de les diferències territorials pel que fa al nivell de despesa pública i assenyalava tres formes d'analitzar-les: a partir de les subdivisions territorials (autonòmiques o municipals), de les diferències entre el camp i la ciutat i de les diferències entre el barris pobres i rics. A més, indicava que les diferències en la despesa pública estarien determinades pel nivell de riquesa del territori, per l'orientació i voluntat política dels seus governants, per la força dels sindicats de professors, pel nivell de desocupació i per l'estructura productiva.

Touriñán (2000), reclamava com a mecanisme que servira per millorar el sistema de gestió, la descentralització a nivell de l'administració local dels recursos econòmics necessaris, per tal de donar-li més protagonisme en aspectes com l'educació d'adults, els serveis de transport i menjador escolar, el manteniment dels edificis escolars, l'educació compensatòria, la gestió del sòl i els espais educatius o els òrgans de govern i de planificació educativa. Bosch i Espasa (2007) en analitzar l'aplicació de les polítiques socials en el context de la crisi de l'Estat del Benestar també reivindicaven el paper d'una gestió cada vegada més descentralitzada a nivell autonòmic i local ja que:

“Les polítiques socials emmarcades dins del que es coneix com l'Estat del Benestar s'enfronten a importants reptes, ja que per una banda determinats fenòmens socials com el creixement i envelliment de la població, la immigració, l'augment de la participació de la dona en el mercat laboral, etc. incrementen la demanda d'aquest tipus de polítiques i, per altra banda, existeixen cada vegada més dificultats per obtenir els recursos necessaris per al seu finançament (...) A més, i de forma simultània, s'estan produint en molts països occidentals, entre els quals hi ha Espanya, importants processos de descentralització d'aquestes polítiques (...) En aquest sentit, les administracions locals reben cada vegada majors demandes de serveis de caràcter social.”

Segons indiquen Bosch i Espasa, la Llei Reguladora de Bases de Règim Local de 1985 estableix entre les competències de les entitats locals (ajuntaments o diputacions) la cooperació amb l'Administració educativa en la creació, construcció i manteniment dels centres docents públics entre altres funcions relacionades amb l'educació (activitats complementàries, control d'absentisme, control de procés de matriculació, formació ocupacional...). Ara bé, les dificultats pressupostàries dels ajuntaments limiten la seua capacitat d'intervenció, ja que, en bona part, depenen de les transferències que provenen

dels pressupostos de nivell autonòmic o estatal per a fer front a una part important d'aquest tipus d'actuacions.

En definitiva caldria considerar que durant els anys 90, és a dir, durant el període d'implantació de la LOGSE, el pes de la despesa pública destinada a l'educació, en relació amb el PIB no es va incrementar com es podria esperar en una situació de canvi de sistema educatiu que reclamava unes fortes inversions en infraestructures, nou professorat, mesures d'atenció a la diversitat, etc. La implantació de la LOGSE es produeix en un període de dificultats econòmiques internes i de pressions externes dirigides cap a l'aplicació de polítiques econòmiques de tall neoliberal centrades en la contenció de la despesa pública com a mecanisme de reducció del dèficit pressupostari, que ens havíem de permetre l'acostament als objectius macroeconòmics que marcava la entrada en l'espai econòmic europeu de l'euro. Ens trobem una vegada més, doncs, amb una llei que, sense la previsió pressupostària necessària, es va aplicar en un context que no va facilitar la seua adequada implantació.

La nostra estimació de la distribució de la despesa pública als districtes de la ciutat de València segons els nivells educatius és el resultat d'acumular els diferents capítols de despesa segons la seua naturalesa econòmica que analitzarem a continuació. Aquesta distribució de la despesa pública té una relació directa amb el nombre d'alumnes escolaritzats per districtes en cada nivell educatiu i en cada sector educatiu públic o privat, ja que aquest és el criteri bàsic d'assignació de recursos que utilitzen les administracions públiques. Segons les dades disponibles, doncs, la proporció de despesa pública respecte a la despesa total en educació és major al conjunt dels països de la Unió Europea, presenta uns valors intermedis en el cas de l'estat espanyol o del conjunt del País Valencià i obté el valor més baix a la ciutat de València, per la major incidència de la despesa privada de les famílies que no queda coberta pel règim de concertació. En aquest sentit, els districtes de la ciutat que presenten un major percentatge de despesa pública respecte a la despesa total en educació es troben en la perifèria de la ciutat (Algirós, Poblats del Nord, Poblats del Sud i Poblats de l'Oest), on menor despesa privada s'hi destina a l'educació i on hi ha menys escolarització en centres privats; en canvi, els districtes que presenten un percentatge més baix de despesa pública se situen en la zona centre (Pla del Real i Extramurs), on la despesa privada assoleix percentatges més elevats, ja que l'escolarització privada resulta majoritària.

Els valors dels coeficients de variació ens indiquen que el percentatge de despesa pública sobre la despesa total presenta una distribució relativament homogènia, ja que

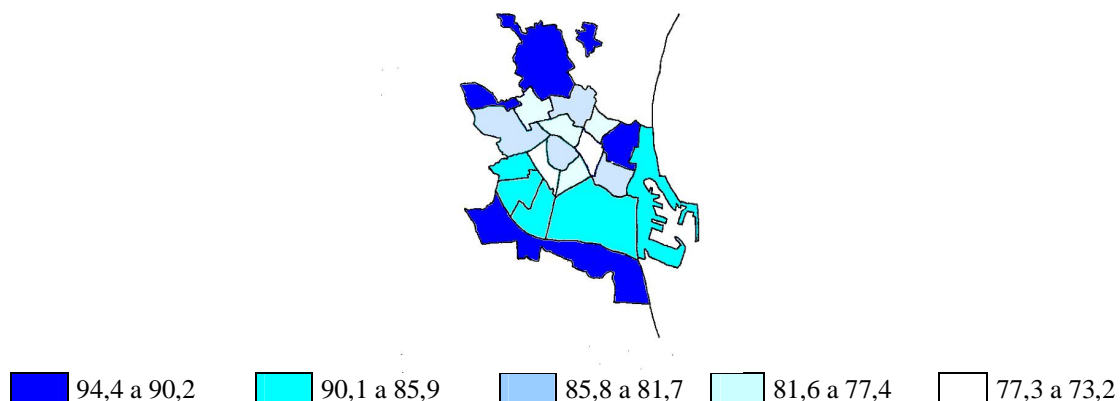
inclou tant la despesa destinada a centres públics com la destinada a concerts amb centres privats, la qual cosa equilibra la seua distribució. Per altra banda, es pot comprovar que la distribució de la despesa pública és més homogènia en educació infantil i primària que en l'educació secundària, ja que en aquesta s'inclouen els estudis postobligatoris que, com veurem, presenten en general una distribució de la seua escolarització entre districtes més desigual.

Taula 76. *Estimació del percentatge de despesa pública sobre la despesa total en educació no universitària i distribució de la despesa pública per nivells educatius no universitaris (en milions d'euros). Curs 2006/07*

	% Despesa Pública/ Despesa Total	Despesa pública total	Despesa Infantil/Primària	Despesa Secundària
<b>Unió Europea 27</b>	<b>90,8</b>	<b>388.206,8</b>	<b>184.860,4</b>	<b>242.629,3</b>
<b>Espanya</b>	<b>87,4</b>	<b>28.446,2</b>	<b>14.207,8</b>	<b>14.238,4</b>
<b>País Valencià</b>	<b>88,6</b>	<b>2.731,5</b>	<b>1.304,8</b>	<b>1.426,5</b>
<b>València</b>	<b>84,0</b>	<b>414,4</b>	<b>164,7</b>	<b>249,7</b>
1. Ciutat Vella	83,4	19,6	4,2	15,4
2. L'Eixample	80,0	31,1	8,4	22,7
3. Extramurs	77,1	30,3	11,3	18,9
4. Campanar	83,4	28,2	9,4	18,8
5. La Saïdia	81,1	29,3	14,3	14,9
6. El Pla del Real	73,2	17,1	7,7	9,5
7. L'Olivereta	87,2	34,2	11,1	23,1
8. Patraix	85,9	20,2	9,8	10,4
9. Jesús	89,2	24,8	9,6	15,2
10. Quatre Carreres	86,1	36,5	13,1	23,4
11. Pobles Marítics	86,3	27,0	15,0	12,1
12. Camins al Grau	82,9	26,6	13,6	13,0
13. Algirós	91,5	24,6	6,3	18,3
14. Benimaclet	81,2	9,6	4,4	5,1
15. Rascanya	85,1	20,6	9,8	10,7
16. Benicalap	78,6	11,3	6,8	4,5
17. Pobles del Nord	94,4	1,7	1,7	0,0
18. Pobles de l'Oest	90,5	10,4	2,5	8,0
19. Pobles del Sud	92,7	11,5	5,7	5,7
<b>Coefficient variació</b>	<b>6,5</b>	<b>43,5</b>	<b>45,2</b>	<b>51,4</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades d'Eurostat i del MEC: Estadística de la Despesa Pública en Educació

Mapa 18. *Estimació del percentatge de despesa pública sobre la despesa total en educació no universitària. Curs 2006/07*



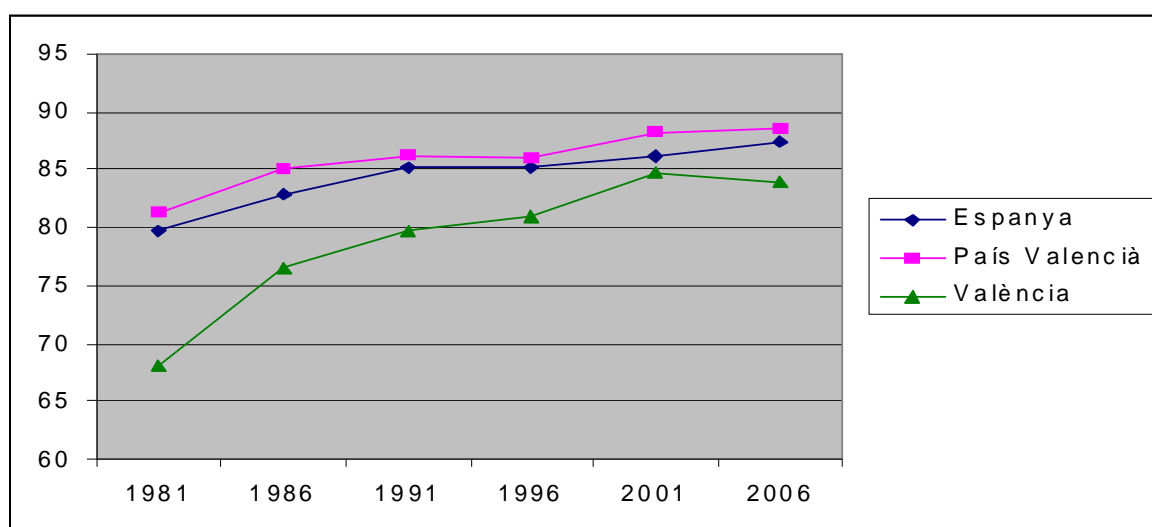
L'estimació del percentatge que representa la despesa pública sobre el total de despeses en educació presenta un important increment al llarg del període analitzat, ja que en el cas de la ciutat de València es passa d'un 68% en l'any 1981 al 84% del final de la sèrie. En els altres àmbits territorials també es produeixen increments, de menor intensitat, però continuats, mentre que a la ciutat de València s'ha produït en els darrers anys un lleuger descens del percentatge de despesa pública que es podria atribuir al major increment de la despesa que les famílies residents a la ciutat destinen a l'escolarització dels seus fills en centres privats d'educació infantil de primer cicle.

Taula 77. *Evolució estimada de la despesa pública en educació segons nivells educatius no universitaris (en milions d'euros) i del percentatge sobre la despesa total no universitària. Període 1981-2006*

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
<b>Espanya</b>	Total despesa pública	3.041,7	5.972,0	11.436,4	15.232,3	20.089,1	28.446,2	835
	Infantil i Primària	2.019,8	3.808,4	6.509,0	6.908,1	10.110,5	14.207,8	603
	Secundària	1.021,9	2.163,6	4.927,4	8.324,2	9.978,6	14.238,4	1293
	<b>% Despesa Total</b>	<b>79,7</b>	<b>82,8</b>	<b>85,2</b>	<b>85,2</b>	<b>86,1</b>	<b>87,4</b>	<b>10</b>
<b>País Valencià</b>	Total despesa pública	271,4	537,0	1.033,1	1.295,4	1.954,1	2.731,3	906
	Infantil i Primària	176,7	352,5	593,4	622,4	911,6	1.304,8	638
	Secundària	94,7	184,5	439,7	673,0	1.042,5	1.426,5	1406
	<b>% Despesa Total</b>	<b>81,3</b>	<b>85,1</b>	<b>86,2</b>	<b>86,0</b>	<b>88,2</b>	<b>88,6</b>	<b>9</b>
<b>València</b>	Total despesa pública	40,2	85,1	168,4	213,9	307,7	414,4	931
	Infantil i Primària	23,3	51,8	90,1	101,6	115,6	164,7	607
	Secundària	16,6	32,3	78,3	112,3	192,1	249,7	1404
	<b>% Despesa Total</b>	<b>68,1</b>	<b>76,5</b>	<b>79,7</b>	<b>81,0</b>	<b>84,7</b>	<b>84,0</b>	<b>23</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadística de la Despesa Pública en Educació i d'Uriel i altres (1997)

Gràfic 34. *Evolució estimada del percentatge de la despesa pública sobre la despesa total en educació no universitària. Període 1981-2006*



Bonal (2003) considerava que el procés de descentralització ha tingut un efecte de dispersió de la despesa pública en permetre l'aplicació de polítiques educatives i de



despesa diferenciades. Calero i Escardíbul (2005), en canvi, opinen que el procés de descentralització hauria tingut escassos efectes sobre la implantació de polítiques educatives diferenciades, ja que les restriccions pressupostàries ho haurien impedit. L'existència d'importants diferències entre els sistemes educatius de les comunitats autònomes caldrà explicar-los, doncs, segons aquests autors, per altres factors com la major o menor presència del sector privat concertat, les diferents taxes d'escolarització associades als nivells d'ocupació o els diferents nivells de renda. En el seu estudi conclouen que un element clau és el fet que a mesura que creix el percentatge de finançament als centres concertats decreix el percentatge de la despesa pública respecte al PIB. Aquesta anàlisi posaria, doncs, en evidència la importància de la política de concertació en el disseny de les polítiques de contenció de la despesa pública en educació.

Gallego i altres (2003) en analitzar les estructures de despesa per naturalesa econòmica dels centres segons la seua titularitat arriben a la conclusió que els costos de personal i en inversions són significativament més elevats en els centres públics, mentre que els privats destinen més recursos que els públics a les despeses corrents de funcionament (béns i serveis). En la distribució de la despesa pública en educació no universitària segons la seua naturalesa econòmica cal tenir present quins són els elements que es comptabilitzen en els diferents capítols i que hem utilitzat per realitzar l'estimació de la distribució de la despesa pública als districtes de València. D'una banda, les despeses *corrents* que inclouen la despesa en personal (capítol I), les despeses en béns i serveis referides als recursos que es consumeixen habitualment al llarg d'un curs escolar (capítol II), i, en tercer lloc, les transferències corrents (capítol IV) que inclouen els concerts i subvencions destinades fonamentalment als centres privats. Per altra banda, les despeses de *capital* que inclouen les despeses en inversions reals i en béns de llarga durada (construccions, equipaments, reparacions...) (capítol VI), així com les transferències de capital (capítol VII). Per últim, les despeses *financeres* derivades del deute ajornat (capítols III, VIII i IX).

En el curs 2006/07, la distribució estimada de la despesa pública en educació no universitària segons la seua naturalesa econòmica a la ciutat de València ens indica que la partida que representa el major percentatge és la de personal, amb un 49,6%. En segon lloc se situa la partida destinada a les transferències corrents amb un percentatge del 42,4%, mentre que les despeses en béns i serveis s'endurien un 5,6% del pressupost i les altres partides (despeses de capital en inversions o despeses financeres) representarien només un 2,5%. Ara bé, si no considerem la despesa pública destinada a transferències, la despesa en

personal en els centres públics representaria fins a un 86%, als béns i serveis es destinaria un 10% i a inversions el 4% restant. Aquesta distribució presenta una estructura similar en els altres dos àmbits territorials, però amb proporcions ben diferents derivades fonamentalment de les variacions en el pes relatiu dels costos en transferències destinades a l'ensenyament privat-concertat. Així a nivell estatal, el percentatge de despesa destinada a transferències corrents és el menor (19,3%), mentre que s'incrementa el percentatge de despesa destinada a personal (63,9%) i especialment el d'altres capítols que inclouen les despeses de funcionament (9,8%) o les inversions reals (7,0%) entre altres. Finalment, en el cas del conjunt del País Valencià, el percentatge de la despesa destinada a transferències corrents (22,8%) o a personal (65,1%) supera la mitjana estatal, mentre que el percentatge d'altres despeses és clarament inferior, ja que només s'hi destina un 8,5% a béns i serveis i un 3,6% a la resta de despeses (inversions, financeres...).

Aquestes diferències en la distribució de la despesa pública resultaran fonamentals, ja que ens indiquen cap a on van dirigides les prioritats *reals* en matèria de política educativa en cada cas: cap a un model centrat en la subvenció de l'educació privada en els àmbits valencians o cap a un model més centrat en la dotació de recursos destinats al funcionament i a les inversions en l'escola pública en el conjunt de l'Estat (encara que en aquest cas caldrà tenir en compte les importants diferències segons comunitats autònomes).

Així doncs, resulta significatiu el fet que el percentatge de despesa destinada al funcionament corrent dels centres públics (béns i serveis) o a les inversions en infraestructures educatives públiques siga més baix a nivell del conjunt del País Valencià i, especialment, a la ciutat de València. Aquesta limitació dels recursos públics en aquests capítols està influïnt de manera directa en la qualitat del servei educatiu que es pot prestar en els centres educatius de la xarxa pública valenciana i es manifesta en tota una sèrie de deficiències que de manera quotidiana pateixen i denuncien els professionals, els alumnes i les famílies que hi treballen, estudien o confien l'educació dels seus fills/es. Com s'indica en un estudi de la revista *Consumer* (2001) alguns aspectes com l'estat de les aules, els equipaments i instal·lacions que faciliten l'activitat acadèmica i extraescolar (aules d'informàtica, laboratoris, gimnàs, instal·lacions esportives...), o les condicions generals de conservació i seguretat són qüestions que poden determinar l'elecció de centre per part de les famílies.

Pel que fa als districtes de la ciutat de València, Patraix, Algirós, Poblat del Nord i Poblat del Sud presenten uns percentatges més elevats de despesa destinada a personal, mentre que el Pla del Real o Benicalap, destaquen per la proporció de despesa destinada a

transferències corrents (subvencions als centres privats). En general, en els districtes centrals, on hi ha un alt percentatge d'escolarització en centres privats, la majoria de la despesa pública es destina a les transferències corrents, en forma de concerts educatius o altres subvencions, mentre que en la resta de districtes, la partida destinada al personal dels centres públics apareix com la més important. Si considerem els valors dels coeficients de variació podem concloure que les majors desigualtats apareixen en la distribució del capítol de transferències corrents, la qual cosa coincideix, com veurem, amb la major dispersió de l'escolarització en centres privats ja que aquests són els principals destinataris d'aquest capítol de despeses en forma de concerts.

Taula 78. *Distribució estimada de la despesa pública en educació no universitària segons naturalesa econòmica (en milions d'euros) i del percentatge sobre el total de la despesa pública no universitària. Curs 2006/07*

	Total	Personal	Béns i Serveis	Transferències	Altres despeses	% Personal	% Béns i Serveis	% Transferències	% Altres despeses
<b>Espanya</b>	<b>28.446,2</b>	<b>18.165,2</b>	<b>2.774,3</b>	<b>5.501,7</b>	<b>2.005,0</b>	<b>63,9</b>	<b>9,8</b>	<b>19,3</b>	<b>7,0</b>
<b>País Valencià</b>	<b>2.731,5</b>	<b>1.778,4</b>	<b>231,4</b>	<b>622,6</b>	<b>99,1</b>	<b>65,1</b>	<b>8,5</b>	<b>22,8</b>	<b>3,6</b>
<b>València</b>	<b>414,4</b>	<b>205,4</b>	<b>23,1</b>	<b>175,7</b>	<b>10,2</b>	<b>49,6</b>	<b>5,6</b>	<b>42,4</b>	<b>2,5</b>
1. Ciutat Vella	19,6	6,5	0,8	11,9	0,4	33,2	4,1	60,7	2,0
2. L'Eixample	31,1	12,3	0,9	17,5	0,4	39,5	2,9	56,3	1,3
3. Extramurs	30,3	9,8	0,7	19,5	0,3	32,3	2,3	64,4	1,0
4. Campanar	28,2	11,3	1,2	15,2	0,5	40,1	4,3	53,9	1,8
5. La Saïdia	29,3	10,5	1,3	16,9	0,6	35,8	4,4	57,7	2,0
6. El Pla del Real	17,1	1,9	0,3	14,8	0,1	11,1	1,8	86,5	0,6
7. L'Olivarera	34,2	21,3	1,9	10,2	0,8	62,3	5,6	29,8	2,3
8. Patraix	20,2	13,1	1,6	4,8	0,7	64,9	7,9	23,8	3,5
9. Jesús	24,8	17,3	1,4	5,5	0,6	69,8	5,6	22,2	2,4
10. Quatre Carreres	36,5	20,8	2,2	12,5	1,0	57,0	6,0	34,2	2,7
11. Pobles Marítims	27,0	12,5	2,2	11,4	0,9	46,3	8,1	42,2	3,3
12. Camins al Grau	26,6	11,4	1,5	13,0	0,7	42,9	5,6	48,9	2,6
13. Algirós	24,6	20,7	1,8	1,3	0,8	84,1	7,3	5,3	3,3
14. Benimaclet	9,6	5,7	0,6	3,0	0,3	59,4	6,3	31,3	3,1
15. Rascanya	20,6	10,8	1,8	7,2	0,8	52,4	8,7	35,0	3,9
16. Benicalap	11,3	2,8	0,3	8,1	0,1	24,8	2,7	71,7	0,9
17. Pobles Nord	1,7	1,4	0,2	0,0	0,1	82,4	11,8	0,0	5,9
18. Pobles Oest	10,4	7,1	0,9	2,0	0,4	68,3	8,7	19,2	3,8
19. Pobles del Sud	11,5	8,5	1,4	1,0	0,6	73,9	12,2	8,7	5,2
<b>Coefficient variació</b>	<b>43,5</b>	<b>55,8</b>	<b>51,9</b>	<b>66,6</b>	<b>51,7</b>	<b>38,7</b>	<b>48,3</b>	<b>59,8</b>	<b>51,5</b>

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadística de la despesa pública en educació

Calero (2006b) assenyala que, en general, en l'Estat del Benestar espanyol i concretament en el sistema educatiu s'observa la confluència de dues tendències dirigides, per una part, cap a la universalització en forma d'extensió dels períodes d'escolarització obligatòria i gratuïta i, per altra part, cap a una major dependència del mercat i de les eleccions de les famílies en forma dels anomenats quasimercats. Aquest concepte faria referència a un mecanisme de provisió dels serveis en el qual els recursos públics van destinats als centres (públics o privats) que les famílies elegeixen. Els dèficits econòmics estructurals del sistema públic estarien darrere d'aquesta tendència que ha permès la

universalització de l'educació per l'estalvi que suposen en termes de despesa, però a costa d'aplicar mecanismes de mercat que han acabat, com veurem més endavant, agreujant la segregació de les dues xarxes educatives.

Si analitzem l'evolució de l'estimació de la despesa pública en educació segons la naturalesa econòmica en el període 1981-2006 les diferències en els models de les polítiques de distribució dels recursos públics que acabem d'assenyalar resulten més evidents. A la ciutat de València, s'observa que les partides referides a personal i inversions presenten reduccions del seu pes relatiu, mentre que la partida destinada a béns i serveis presenta un increment inferior als altres àmbits. Finalment, la partida de despeses destinades a transferències (majoritàriament concerts educatius) presentaria l'increment relatiu més elevat. En el conjunt del País Valencià, l'evolució al llarg del període ens mostra una estructura similar a la de la ciutat de València, amb reduccions en els capítols de personal i inversions i increments en les altres partides pressupostàries. Pel que fa al conjunt de l'Estat, el percentatge de despesa destinada a personal o a inversions presenta unes reduccions menors en el conjunt del període i, per altra banda, la partida de transferències, tot i el creixement dels darrers anys, presenta una reducció en el conjunt del període, mentre que les despeses destinades a béns i serveis presentaria l'augment més important dels tres àmbits territorials analitzats.

En resum, la situació que s'observa en les dades del conjunt de la ciutat de València, mostra un clar procés de desplaçament dels recursos de la despesa pública cap al sector privat per l'augment de les despeses en concerts, que va acompanyat d'una reducció correlativa de les despeses de personal i d'inversions reals, així com d'un increment contingut de les despeses de funcionament. Aquest model de política de despesa pública educativa, s'ha estat aplicant amb matisacions a partir de l'any 1996 en el conjunt del País Valencià i de l'Estat dins d'un procés general d'implantació de polítiques econòmiques neoliberals que s'han centrat en el creixement de la despesa destinada als concerts educatius i la reducció dels altres capítols. Les principals diferències consisteixen en què, en el cas del conjunt de l'Estat (amb variacions destacables segons les CCAA), l'augment de les despeses en concerts ha estat menor i la despesa en les partides destinades a béns i serveis o a inversions han presentat un major increment relatiu.

Aquest corrent general de desplaçament dels recursos públics cap als centres privats presenta, doncs, una gradació d'importants conseqüències, ja que si es planteja de manera moderada permet disposar de recursos per millorar els serveis públics, però si es fa de manera més dràstica, com en el cas del País Valencià i, especialment de la ciutat de

València, genera un greu dèficit de recursos disponibles per a la millora del servei educatiu que es presta en els centres de titularitat pública, sobretot si aquest procés es produeix en un context general de dèficit pressupostari.

Marchesi (2000b) en analitzar l'evolució del finançament públic destacava dues tendències durant els anys 80: per una banda, el manteniment de la proporció d'escolarització en les xarxes pública i privada i, per altra banda, l'equilibri en la distribució del finançament d'ambdues xarxes des que va començar a aplicar-se el sistema de concerts educatius establert per la LODE (1985). Aquesta afirmació seria únicament vàlida per al conjunt de l'Estat, ja que en els àmbits valencians hem pogut comprovar que, fins i tot, en els períodes amb un major increment de la proporció d'escolarització en centres públics, s'ha produït un increment dels recursos públics derivats al sector privat a través del capítol de transferències.

Calero i Bonal (2004) assenyalen que, de fet, la diversitat de models de finançament en l'àmbit educatiu de les diferents CCAA es basa essencialment en aquesta desigual presència del sector privat. En altres aspectes, la capacitat de maniobra dels governs autonòmics va quedar molt reduïda per la necessitat d'aplicar mesures d'homologació retributiva del professorat i per la legislació desenvolupada pel MEC que, sense cap dotació pressupostària estatal, va fer que recaigués en el pressupostos autonòmics l'aplicació de mesures que implicaven importants esforços econòmics. En aquest sentit, l'estudi econòmic de les necessitats derivades de la implantació de la LOGSE i de la finalització del procés de transferències realitzat per CCOO (1998a) alertava sobre els problemes que podrien sorgir amb un finançament insuficient:

“Si consentim que l'aplicació de l'ESO i les transferències educatives es basen en la simple redistribució dels recursos escassos, podem garantir, d'una banda, el fracàs de tota la reforma i, d'altra banda, la consolidació dels desequilibris i desigualtats territorials. En efecte, pel que fa a la transferència de les competències educatives sembla clar que la política de l'actual administració educativa és la de traspasar la situació actual deixant que cada govern regional hi dedique els recursos econòmics que consideren oportuns sobre la base de la seua capacitat recaptadora derivada del nou sistema de finançament autonòmic. Si això és finalment així podem assegurar que es produiran dos fenòmens: un, que alguns territoris dedicaran més recursos que uns altres a l'educació i això no dependrà de la seua voluntat política únicament, sinó de la seua renda per càpita, que com és

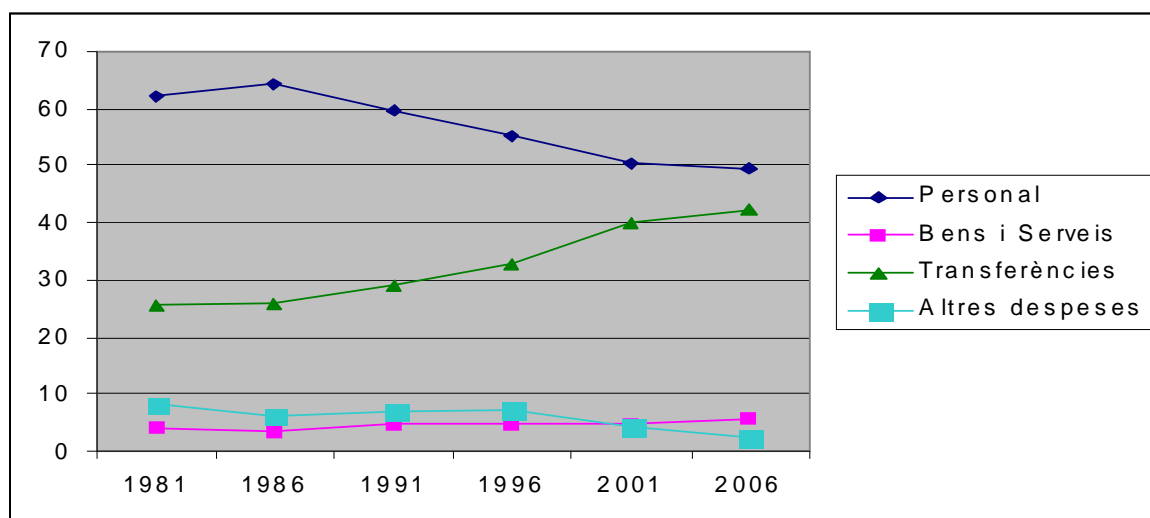
conegut no és la mateixa en tots els territoris; i un altre, que s'obrirà una política d'increment indiscriminat dels concerts educatius amb els centres privats ja que aquesta política li serà més còmoda als governs regionals.”

Taula 79. Evolució estimada de la despesa pública en educació no universitària segons naturalesa econòmica (en milions d'euros) i de la distribució percentual sobre el total de despesa pública no universitària. Període 1981-2006

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	Total	3.041,7	5.972,0	11.436,4	15.232,3	20.089,1	28.446,2	835
	Personal	1.987,5	4.073,5	8.199,4	10.655,9	13.905,2	18.165,2	814
	Bens i Serveis	134,6	314,7	617,0	895,3	1.644,7	2.774,3	1961
	Transferències	662,0	1.111,5	1.816,1	2.379,6	3.675,1	5.501,7	731
	Altres despeses	257,6	472,3	803,9	1.301,5	864,1	2.005,0	678
	<b>% Personal</b>	<b>65,3</b>	<b>68,2</b>	<b>71,7</b>	<b>70,0</b>	<b>69,2</b>	<b>63,9</b>	<b>-2</b>
	<b>% Bens i Serveis</b>	<b>4,4</b>	<b>5,3</b>	<b>5,4</b>	<b>5,9</b>	<b>8,2</b>	<b>9,8</b>	<b>123</b>
	<b>% Transferències</b>	<b>21,8</b>	<b>18,6</b>	<b>15,9</b>	<b>15,6</b>	<b>18,3</b>	<b>19,3</b>	<b>-11</b>
<b>% Altres despeses</b>	<b>8,5</b>	<b>7,9</b>	<b>7,0</b>	<b>8,5</b>	<b>4,3</b>	<b>7,0</b>	<b>-18</b>	
País Valencià	Total	271,4	537,0	1.033,1	1.295,4	1.934,1	2.731,5	906
	Personal	181,7	373,5	739,6	873,2	1.288,4	1.778,4	879
	Bens i Serveis	11,4	25,1	57,7	77,7	132,1	231,4	1930
	Transferències	53,7	96,6	152,4	235,5	398,4	622,6	1059
	Altres despeses	24,6	41,8	83,4	109,0	115,2	99,1	303
	<b>% Personal</b>	<b>66,9</b>	<b>69,6</b>	<b>71,6</b>	<b>67,4</b>	<b>66,6</b>	<b>65,1</b>	<b>-3</b>
	<b>% Bens i Serveis</b>	<b>4,2</b>	<b>4,7</b>	<b>5,6</b>	<b>6,0</b>	<b>6,8</b>	<b>8,5</b>	<b>102</b>
	<b>% Transferències</b>	<b>19,8</b>	<b>18,0</b>	<b>14,8</b>	<b>18,2</b>	<b>20,6</b>	<b>22,8</b>	<b>15</b>
<b>% Altres despeses</b>	<b>9,1</b>	<b>7,8</b>	<b>8,1</b>	<b>8,4</b>	<b>6,0</b>	<b>3,6</b>	<b>-60</b>	
València	Total	40,2	85,2	168,4	213,8	307,6	414,4	931
	Personal	25,0	54,9	100,4	117,8	155,7	205,4	722
	Bens i Serveis	1,6	3,0	7,7	10,2	14,9	23,1	1344
	Transferències	10,3	22,0	48,6	70,1	123,5	175,7	1606
	Altres despeses	3,3	5,3	11,7	15,7	13,5	10,2	209
	<b>% Personal</b>	<b>62,2</b>	<b>64,4</b>	<b>59,6</b>	<b>55,1</b>	<b>50,6</b>	<b>49,6</b>	<b>-20</b>
	<b>% Bens i Serveis</b>	<b>4,0</b>	<b>3,5</b>	<b>4,6</b>	<b>4,8</b>	<b>4,8</b>	<b>5,6</b>	<b>40</b>
	<b>% Transferències</b>	<b>25,6</b>	<b>25,8</b>	<b>28,9</b>	<b>32,8</b>	<b>40,1</b>	<b>42,4</b>	<b>66</b>
<b>% Altres despeses</b>	<b>8,2</b>	<b>6,2</b>	<b>6,9</b>	<b>7,3</b>	<b>4,4</b>	<b>2,5</b>	<b>-70</b>	

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadística de la Despesa Pública en Educació i d'Uriel i altres (1997)

Gràfic 35. Evolució estimada de la distribució percentual de la despesa pública en educació no universitària segons naturalesa econòmica a la ciutat de València. Període 1981-2006



Com hem pogut observar, el capítol de despesa en personal resulta la partida pressupostària més important en la despesa pública educativa. De fet, una de les condicions bàsiques per disposar d'un professorat de qualitat és aconseguir que la seva retribució salarial siga l'adequada i mirar que tinguen unes condicions laborals que faciliten la seva feina. Les condicions laborals i salarials dels docents, però, s'ha caracteritzat en els darrers anys, com en altres sectors professionals, per l'increment de la flexibilitat. Es considera que aquesta major flexibilització ha determinat una reducció de l'estabilitat i del poder adquisitiu dels docents i un increment de les funcions assignades dins d'una creixent flexibilitat horària.

Per tal de valorar les diferències territorials en les retribucions dels docents cal tenir en compte que el sou base del professorat de centres públics varia segons el nivell educatiu en què impartisca l'ensenyament, però és igual en tot l'Estat. El que sí que pot variar substancialment són els complements específics i els complements per antiguitat, així com altres aspectes relacionats amb les condicions laborals, horaris, funcions o formació permanent. Pel que fa a les retribucions i condicions laborals segons la titularitat dels centres on treballa el professorat, s'ha produït, en general, un major creixement de la despesa mitjana anual destinada al personal docent dels centres privats, ja que es partia d'unes pitjors condicions i s'ha seguit una tendència cap a l'anomenada "homologació salarial" entre els docents dels centres públics i els dels centres concertats. En qualsevol cas, es mantenen algunes importants diferències entre ambdós col·lectius, com ara el major nombre d'hores setmanals de docència en els centres privats i la falta de reconeixement d'alguns complements retributius que afecten també, de manera general, al nombrós col·lectiu de docents interins de les dues xarxes educatives.

Pedró (2007) en analitzar les retribucions dels docents arriba a les següents conclusions: la situació salarial del professorat de primària és pitjor que la dels seus companys de secundària, els incentius salarials (complements de formació, antiguitat...) no són adequats i el poder adquisitiu dels docents s'ha reduït, però, malgrat tot, els costos econòmics en personal segueixen sent molt elevats, en comparació a altres països europeus. Aquesta anàlisi li permet concloure que la sensació d'insatisfacció del professorat podria estar relacionada amb la percepció d'una absència de carrera professional, d'un deteriorament de la seua capacitat adquisitiva i de l'aparició de problemes d'organització interna de la docència que podem atribuir als canvis legislatius

(implantació de la LOGSE) o sociològics (augment de la diversitat entre l'alumnat) que s'han viscut en els darrers anys. Finalment, l'autor fa referència a la diversitat de condicions salarials entre comunitats autònomes o a les diferents condicions laborals d'interins o de professorat de centres privats-concertats com a altres factors que poden estar afectant a l'eficiència i a l'equitat del sistema educatiu.

El càlcul de l'estimació de la despesa mitjana anual destinada a personal s'ha realitzat a partir de les dades absolutes de despesa en personal segons nivells educatius i segons sectors públic o privat dividides pel nombre de personal docent que hi treballa (Annex 2). Cal considerar que el càlcul dels salaris mitjans del professorat presenta grans dificultats per la quantitat de variables que pot incloure, de manera que la nostra estimació, basada en un mecanisme molt més simple, s'haurà de prendre a les necessàries precaucions. Així doncs, en general, es pot acceptar que els valors de la despesa mitjana en personal són superiors en els nivells d'educació secundària i en els centres públics. Per altra banda, l'anàlisi de l'evolució dels valors mitjans també ens permet observar que la despesa mitjana dels docents dels nivells secundaris presenta un major índex de creixement i que el major creixement s'hauria produït en els valors de la despesa mitjana en els centres privats com a conseqüència del procés d'homologació salarial amb el personal que treballa en centres públics. En aquest sentit, és pot afirmar que en els àmbits valencians aquesta homologació salarial s'ha assolit, mentre que en el conjunt de l'Estat encara hi ha importants diferències (sobretot en determinades comunitats autònomes), que situen la despesa mitjana anual en personal dels centres privats en un 84% de la despesa en els centres públics.

Taula 80. *Evolució estimada de la despesa mitjana anual destinada a personal per nivells educatius i titularitat del centre. Període 1981-2006*

			1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
<b>Espanya</b>	<b>Pública</b>	Infantil i Primària	8.723	15.238	23.631	26.000	34.460	36.799	322
		Secundària i FP	9.624	16.128	27.198	33.821	35.024	43.903	356
	<b>Privada</b>	Infantil i Primària	7.320	11.042	17.982	18.493	23.336	30.808	321
		Secundària i FP	6.034	9.761	15.296	27.446	27.620	37.185	516
<b>País Valencià</b>	<b>Pública</b>	Infantil i Primària	8.807	16.141	24.405	24.671	24.435	30.516	246
		Secundària i FP	9.497	15.496	21.958	25.450	35.740	42.300	345
	<b>Privada</b>	Infantil i Primària	8.412	12.574	18.875	19.912	22.468	33.536	299
		Secundària i FP	7.503	11.602	17.312	22.143	31.146	40.575	441
<b>València</b>	<b>Pública</b>	Infantil i Primària	9.295	16.956	25.624	25.878	25.663	32.016	244
		Secundària i FP	9.936	16.276	23.034	26.731	37.504	44.400	347
	<b>Privada</b>	Infantil i Primària	8.664	12.951	19.441	20.509	23.142	34.536	299
		Secundària i FP	7.729	11.950	17.832	22.808	32.081	41.775	440

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Enquesta de Despeses i Finançament de l'Ensenyament Privat, del MEC: Estadística de la Despesa Pública en Educació, d'Uriel i altres (1997)



Taula 81. *Estimació de la distribució de la despesa en personal segons titularitat i nivell educatiu del lloc de treball (en milions d'euros). Curs 2006/07*

	Infantil i Primària			Secundària		
	Públic	Privat	Total	Públic	Privat	Total
<b>Espanya</b>	<b>8.638,1</b>	<b>2.995,4</b>	<b>11.633,5</b>	<b>9.527,1</b>	<b>2.526,4</b>	<b>12.053,5</b>
<b>País Valencià</b>	<b>808,0</b>	<b>330,4</b>	<b>1.138,4</b>	<b>970,5</b>	<b>289,5</b>	<b>1.260,1</b>
<b>València</b>	<b>65,0</b>	<b>81,2</b>	<b>146,3</b>	<b>140,4</b>	<b>90,9</b>	<b>231,3</b>
1. Ciutat Vella	0,4	2,7	3,1	6,1	8,5	14,6
2. L'Eixample	1,4	6,6	8,0	10,9	12,2	23,1
3. Extramurs	2,8	8,8	11,6	7,0	12,9	19,8
4. Campanar	3,0	5,1	8,2	8,3	9,0	17,2
5. La Saïdia	3,2	8,3	11,5	7,2	6,1	13,4
6. El Pla del Real	1,9	4,4	6,3	-	8,9	8,9
7. L'Olivereta	4,6	4,7	9,3	16,7	4,5	21,2
8. Patraix	5,7	3,8	9,5	7,4	2,0	9,4
9. Jesús	5,1	3,3	8,4	12,2	1,8	14,0
10. Quatre Carreres	5,1	6,4	11,5	15,7	5,3	20,9
11. Poblat Marítims	6,4	5,5	11,9	6,1	4,6	10,7
12. Camins al Grau	5,5	6,3	11,8	5,9	5,6	11,5
13. Algirós	4,2	2,5	6,7	16,6	0,2	16,7
14. Benimaclet	2,3	3,2	5,5	3,4	1,1	4,5
15. Rascanya	4,2	4,3	8,5	6,6	2,8	9,4
16. Benicalap	2,8	3,4	6,2	-	4,3	4,3
17. Pobles del Nord	1,4	-	1,4	-	-	-
18. Pobles de l'Oest	0,9	1,4	2,3	6,2	0,7	6,9
19. Pobles del Sud	4,2	0,4	4,6	4,3	0,4	4,6
<b>Coefficient variació</b>	<b>51,2</b>	<b>56,1</b>	<b>42,8</b>	<b>69,3</b>	<b>83,4</b>	<b>53,9</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Enquesta de Despeses i Finançament de l'Ensenyament Privat i del MEC: Estadística de la Despesa Pública en Educació

Si posem en relació l'evolució de la despesa pública destinada al professorat de centres públics amb el total de la despesa pública, observem que, tot i que l'increment de la despesa pública destinada a personal ha estat molt important en valors absoluts en el període 1981-2006, el percentatge que aquesta despesa en personal representa sobre la despesa pública total, presenta una tendència a la baixa atribuïble, almenys en els àmbits valencians, a l'increment que hem observat en la despesa destinada a les transferències cap al sector privat. Aquesta reducció del pes relatiu de la despesa en personal ha estat més important a la ciutat de València, on ha estat una tendència pràcticament continuada en el conjunt de la sèrie, mentre que en els altres àmbits ha estat més moderada i tardana.

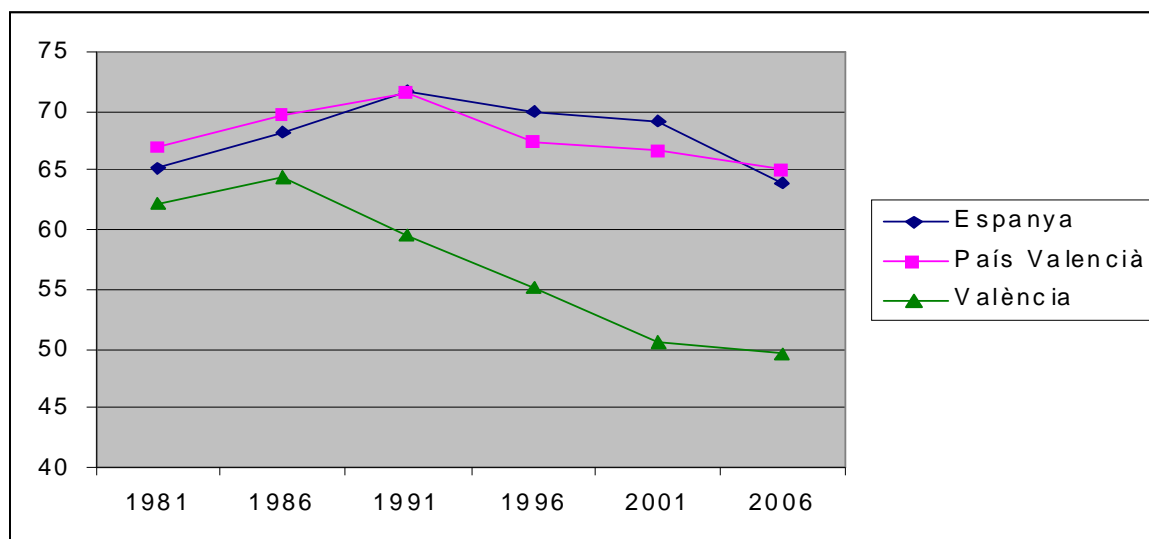
Per altra banda, la despesa en personal en termes absoluts ha tingut un increment més important en els nivells educatius de secundària perquè, com veurem més endavant, l'aplicació de la nova estructura educativa derivada de la LOGSE, ha fet que en aquests nivells educatius el nombre total de professorat tinga un major increment.

Taula 82. *Evolució estimada de la despesa pública (en milions d'euros) destinada a personal en centres públics (Cap. 1) per nivells educatius i del percentatge sobre el total de la despesa pública no universitària. Període 1981-2006*

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	% Despesa pública	65,3	68,2	71,7	70,0	69,2	63,9	-2
	Total	1.987,5	4.073,5	8.199,4	10.655,9	13.905,2	18.165,2	814
	Infantil i Primària	1.353,3	2.658,1	4.707,4	4.932,3	6.856,3	8.638,1	538
	Secundària i FP	634,2	1.415,4	3.492,0	5.723,6	7.048,9	9.527,1	1402
País Valencià	% Despesa pública	66,9	69,6	71,6	67,4	66,6	65,1	-3
	Total	181,7	373,5	739,6	873,2	1.288,4	1.778,4	879
	Infantil i Primària	120,5	247,7	422,2	423,2	583,9	808,0	571
	Secundària i FP	61,2	125,8	317,4	450,0	704,5	970,4	1486
València	% Despesa pública	62,2	64,4	59,6	55,1	50,6	49,6	-20
	Total	25,0	54,9	100,4	117,8	155,7	205,4	722
	Infantil i Primària	14,1	31,3	50,3	62,6	44,5	65,0	361
	Secundària i FP	10,9	23,6	50,1	55,2	111,2	140,4	1188

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadística de la Despesa Pública en Educació i d'Uriel i altres (1997)

Gràfic 36. *Evolució estimada del percentatge de la despesa pública destinada a personal. Període 1981-2006*



L'evolució de les despeses públiques destinades al capítol de béns i serveis de la ciutat de València s'han calculat, com en els altres capítols de despesa, a partir de la despesa mitjana en el conjunt del País Valencià (Annex 2). En el cas de la ciutat de València, però, observem que la despesa en béns i serveis ha tingut un increment menor, explicable per les característiques dels seus centres públics, ja que, en general, són de majors dimensions que en els altres àmbits, la qual cosa suposa un estalvi global en les despeses de funcionament.

Per altra banda, l'increment del percentatge de despesa pública destinada a aquest capítol ha estat major en el conjunt de l'Estat, especialment en els darrers anys, la qual cosa podria explicar-se pel fet que des de l'any 2000 s'han completat les transferències de

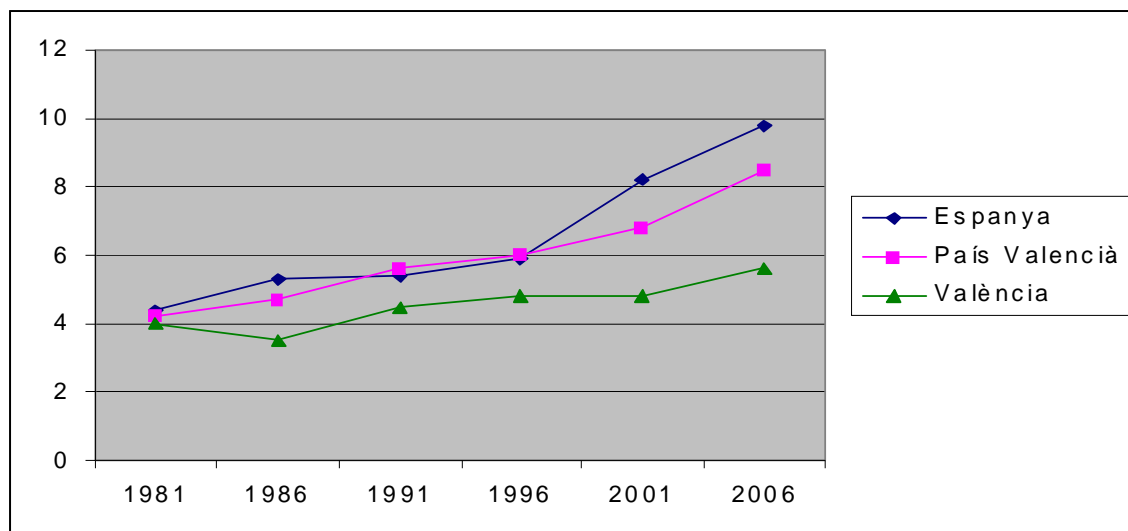
les competències en educació a totes les comunitats autònomes que encara depenien del territori MEC, la qual cosa ha suposat un increment en l'esforç inversor en el funcionament ordinari dels centres educatius públics per part dels governs autonòmics amb noves responsabilitats en aquesta matèria.

Taula 83. *Evolució estimada de la despesa pública (en milions d'euros) destinada al capítol de béns i serveis (Cap. 2) i del percentatge sobre el total de la despesa pública no universitària.. Període 1981-2006*

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	% Despesa Pública	4,4	5,3	5,4	5,9	8,2	9,8	123
	Total	134,6	314,7	617,0	895,3	1.644,7	2.774,3	1961
	Infantil i Primària	74,9	209,2	381,1	452,5	920,9	1493,9	1895
	Secundària	59,7	105,5	235,9	442,8	723,8	1280,4	2045
País Valencià	% Despesa Pública	4,2	4,7	5,6	6,0	6,8	8,5	102
	Total	11,4	25,1	57,7	77,7	152,1	231,4	1930
	Infantil i Primària	6,8	19,5	38,5	40,2	81,0	125,4	1744
	Secundària	4,6	5,6	19,2	37,5	71,1	105,8	2200
València	% Despesa Pública	4,0	3,5	4,5	4,8	4,8	5,6	40
	Total	1,6	3,0	7,7	10,2	14,9	23,1	1344
	Infantil i Primària	0,7	1,9	3,9	4,1	5,8	10,8	1443
	Secundària	0,9	1,1	3,8	6,1	9,1	12,3	1267

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadística de la Despesa Pública en Educació i d'Uriel i altres (1997)

Gràfic 37. *Evolució estimada del percentatge de la despesa pública destinada al capítol de béns i serveis. Període 1981-2006*



L'evolució de les despeses públiques destinades a transferències corrents, corresponents al capítol IV, que inclouen fonamentalment els concerts i altres subvencions destinades en la seua majoria al finançament de l'ensenyament en centres privats, han tingut un major increment en els àmbits territorials valencians, especialment a la ciutat de València (Annex 2). Per altra banda, l'increment ha estat més important en els ensenyaments secundaris, la qual cosa s'explicaria per l'extensió dels concerts en l'ESO i,

de manera particular en el cas valencià, per la generalització dels concerts en altres etapes educatives postobligatòries, com ara els batxillerats. Ens trobem, per tant, davant d'un element clau per entendre els canvis en la política de despesa pública destinada a l'educació, ja que ens mostra com l'evolució del percentatge de despesa destinada a transferències, presenta un creixement continuat en el cas de la ciutat de València, i uns processos de reducció i posterior creixement en els altres àmbits, però amb ritmes i intensitat clarament diferenciades: més primerenc i intens en el cas del País Valencià i més tardà i moderat en el cas del conjunt de l'Estat.

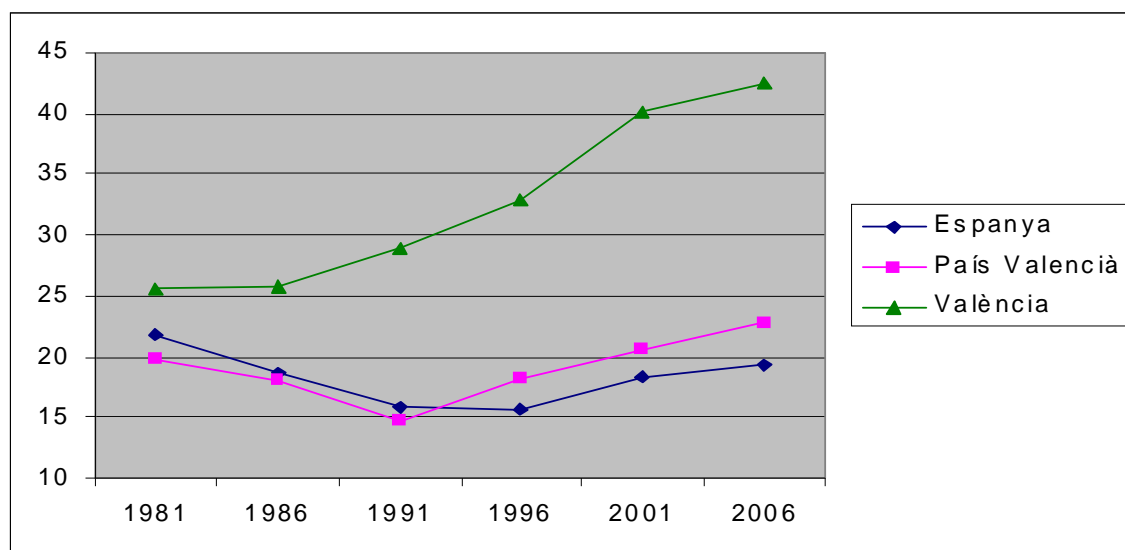
Calero i Bonal (2004) destaquen que la importància d'aquest capítol varia en les comunitats autònomes segons el pes relatiu dels centres privats concertats i segons el valor unitari dels concerts, de manera que en el cas en què coincideixen els dos factors (més ensenyament privat i major valor unitari del concert), l'indicador de despesa pública destinada a concerts adquireix valors més elevats. En el cas valencià ens trobaríem en una situació mixta amb un percentatge mitjà de centres concertats, però amb valors unitaris del concert relativament elevats per al nivell de renda de la nostra comunitat.

Taula 84. *Evolució estimada de la despesa pública (en milions d'euros) destinada al capítol de transferències (Cap. 4) i del percentatge sobre el total de la despesa pública no universitària.. Període 1981-2006*

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	% Despesa Pública	21,8	18,6	15,9	15,6	18,3	19,3	-11
	<b>Total</b>	<b>662,0</b>	<b>1.111,5</b>	<b>1.816,1</b>	<b>2.379,6</b>	<b>3.675,1</b>	<b>5.501,7</b>	<b>731</b>
	Infantil i Primària	421,7	662,7	1024,1	1308,8	1980,9	3098,8	635
	Secundària	240,3	448,8	792,0	1070,8	1694,2	2402,9	900
País Valencià	% Despesa Pública	19,8	18,0	14,8	18,2	20,6	22,8	15
	<b>Total</b>	<b>53,7</b>	<b>96,6</b>	<b>152,4</b>	<b>235,5</b>	<b>398,4</b>	<b>622,6</b>	<b>1059</b>
	Infantil i Primària	33,3	56,0	83,8	124,8	211,2	326,1	879
	Secundària	20,4	40,6	68,6	110,7	187,2	296,5	1353
València	% Despesa Pública	25,6	25,8	28,9	32,8	40,1	42,4	66
	<b>Total</b>	<b>10,3</b>	<b>22,0</b>	<b>48,6</b>	<b>70,1</b>	<b>123,5</b>	<b>175,7</b>	<b>1606</b>
	Infantil i Primària	7,1	15,8	31,0	41,4	61,9	85,0	1097
	Secundària	3,2	6,2	17,6	28,8	61,6	90,7	2734

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadística de la Despesa Pública en Educació i d'Uriel i altres (1997)

Gràfic 38. Evolució estimada del percentatge de la despesa pública destinada al capítol de transferències (Cap. 4). Període 1981-2006



L'evolució estimada dels valors absoluts de les despeses públiques destinades als altres capítols de despeses, com ara inversions, transferències de capital i despeses financeres, a la ciutat de València (Annex 2), presenta el menor increment i, en conseqüència, l'evolució del percentatge que aquestes despeses representen sobre el total de la despesa pública, presenta la reducció més intensa dels tres àmbits territorials analitzats. En aquest cas, l'evolució de l'indicador ens mostra un manteniment del percentatge de la despesa fins a l'any 1996, a partir del qual es produeix un brusc descens, que només es recupera en el conjunt de l'Estat en els darrers anys. Ens trobaríem davant d'una evolució que estaria reflectint bàsicament l'esforç inversor dels anys 80 i del període posterior d'implantació de la LOGSE, com a conseqüència de l'increment de les necessitats d'escolarització.

Ara bé, cal destacar que en el cas valencià, les xifres disponibles no avalen les declaracions dels responsables de la política educativa valenciana respecte al continuat esforç econòmic en la creació de nous centres o en la seua modernització en els darrers anys. Aquesta aparent contradicció podria explicar-se pel fet que el fort increment en les despeses en transferències corrents en el cas valencià, fa que l'augment de les despeses en aquest capítol no es veja reflectit en un increment del seu pes relatiu sobre la despesa total. Per altra banda, l'important esforç inversor en construccions educatives realitzat per les comunitats autònomes que han adquirit recentment les corresponents competències en

matèria educativa fa que l'increment a nivell del conjunt de l'Estat haja estat relativament major, sobretot en els darrers anys.

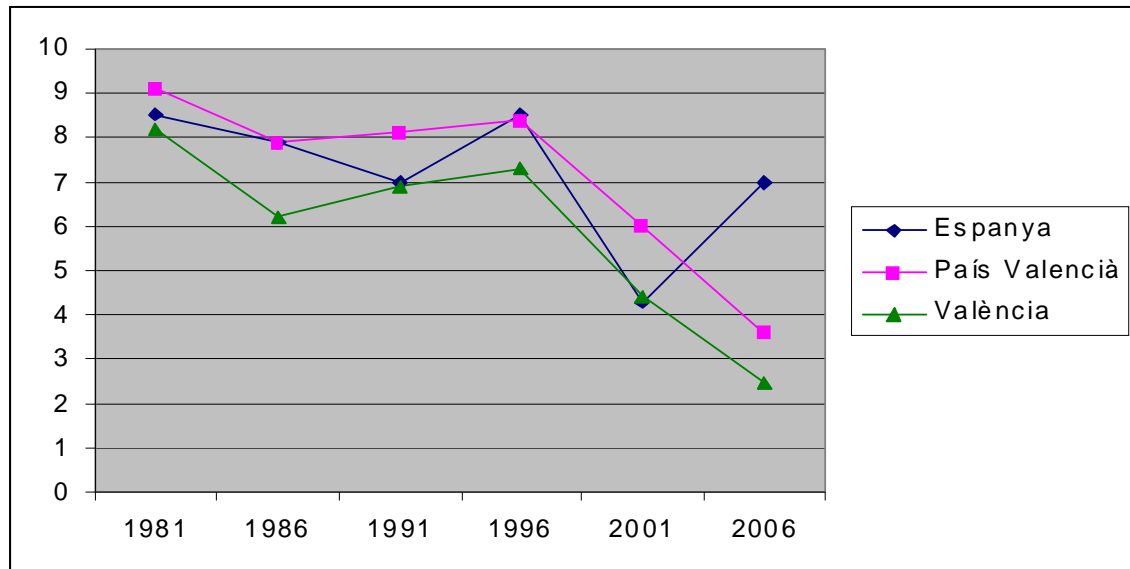
Finalment cal assenyalar que, almenys en el cas valencià, una part molt important d'aquest capítol no es correspon amb inversions reals, sinó a despeses financeres derivades del deute ajornat, que constitueix, en general, una estratègia pressupostària que ha caracteritzat la política econòmica de la Generalitat Valenciana en els darrers anys i que l'ha portat a convertir-se en la comunitat autònoma amb la major taxa d'endeutament públic. En el cas del deute públic en el sector educatiu cal considerar el paper de la societat pública CIEGSA, encarregada de la construcció i renovació d'infraestructures escolars públiques, ja que segons els pressupostos de la Generalitat Valenciana de 2007, el seu deute acumulat arribava als 647 milions d'euros. En qualsevol cas, cal recordar que el menor esforç de les administracions públiques en els àmbits valencians pel que fa a les despeses de funcionament i d'inversions incideix negativament en l'estat de manteniment dels centres escolars públics. Aquest deteriorament de les instal·lacions, que ha estat reiteradament denunciat i que només ha estat darrerament solucionat de manera parcial, tindrà una repercussió igualment negativa en el "clima escolar" en què es desenvolupen els processos educatius.

Taula 85. *Evolució estimada de la despesa pública (en milions d'euros) destinada als capítols d'inversions reals, transferències de capital i actius i passius financers i del percentatge sobre el total de la despesa pública no universitària. Període 1981-2006*

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	% Despesa Pública	8,5	7,9	7,0	8,5	4,3	7,0	-18
	Total	257,6	472,3	803,9	1301,5	864,1	2.005,0	678
	Infantil i Primària	169,9	278,4	396,4	214,5	352,4	977,0	475
	Secundària	87,7	193,9	407,5	1087,0	511,7	1028,0	1072
País Valencià	% Despesa Pública	9,1	7,9	8,1	8,4	6,0	3,6	-60
	Total	24,6	41,8	83,4	109,0	115,2	99,1	303
	Infantil i Primària	16,1	29,3	48,9	34,2	35,5	45,3	181
	Secundària	8,5	12,5	34,5	74,8	79,7	53,8	533
València	% Despesa Pública	8,2	6,2	6,9	7,3	4,4	2,5	-70
	Total	3,3	5,3	11,7	15,7	13,5	10,2	209
	Infantil i Primària	1,7	2,8	4,9	3,5	3,4	3,9	129
	Secundària	1,6	2,4	6,8	12,2	10,2	6,3	294

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadística de la Despesa Pública en Educació i d'Uriel i altres (1997)

Gràfic 39. Evolució estimada del percentatge de la despesa pública destinada als capítols d'inversions reals, transferències de capital i actius i passius financers. Període 1981-2006



L'anàlisi distributiu dels recursos destinats a la política de beques i ajudes públiques presenta una especial complexitat, ja que cal tenir en compte quina és l'administració educativa que les concedeix, quin és el destinatari final de la despesa; així com altres variables relacionades amb la quantitat de beques, nombre de becaris, cost mitjà de cada beca, la taxa de cobertura i els conceptes als quals es destinen les beques segons els diferents nivells educatius.

Les beques i ajudes públiques poden ser concedides bàsicament per l'administració central (MEC) o per les administracions autonòmiques i locals, encara que també existeixen beques provinents d'altres entitats de tipus privat. Es tracta d'uns recursos que van dirigits als alumnes en forma de beques o a les famílies en forma de xecs escolars, el valor dels quals es destinarà finalment al pagament d'un servei escolar. Segons dades del curs 2006/07, en el conjunt de l'Estat la meitat de la despesa en beques no universitàries prové de l'administració central, però mentre que en els nivells inicials només representa un 26%, en els nivells postobligatoris el Ministeri d'Educació arriba a aportar el 87% dels recursos. Aquest percentatge s'ha reduït a mesura que la gestió de la política de beques ha anat transferint-se a les CCAA, sovint sense l'adequada previsió pressupostària, la qual cosa explicaria, en part, la seua migradesa respecte del total de la despesa pública. En qualsevol cas la limitada quantia de les beques en els nivells de secundària postobligatòria

(al voltant de 1.000 € anuals per alumne beneficiari) no compensaria ni de bon tros els costos d'oportunitat d'estudiar, per tant, no és estrany que no afecten de manera determinant en les decisions sobre la continuació dels estudis. A més, com indica Martínez García (2007) entre els criteris per obtindre-les no sols conta el nivell de renda de l'estudiant, sinó també el seu èxit acadèmic, així com el lloc de residència, factors que podrien estar limitant encara més el seu efecte redistributiu.

El percentatge de participació de l'Administració central és menor en el cas del País Valencià, excepte en la despesa en beques destinades als nivells postobligatoris, ja que en aquest cas la totalitat dels pagaments provenen encara de l'Administració central. Per altra banda, es pot destacar que el cost mitjà per becari és superior en el conjunt de l'Estat, però, en canvi, la taxa de cobertura és superior en els àmbits valencians, almenys en els nivells obligatoris, la qual cosa ens indicaria una estratègia dirigida a fer arribar les ajudes a un màxim de perceptors, encara que reben uns recursos menors per alumne. Els destinataris de les ajudes poden cursar estudis en centres públics o en centres privats, de manera que, a banda de contribuir a reduir les despeses de les famílies, es tracta d'uns recursos que es poden fer servir per a subvencionar indirectament les despeses dels centres quan van destinades als serveis complementaris. En general, però, una àmplia majoria dels becaris que perceben aquestes ajudes cursen estudis en centres públics i això ocorre, de manera especial, en els nivells postobligatoris.

Taula 86. *Estimació de la distribució dels indicadors de la despesa pública destinada a beques no universitàries segons nivells educatius. Curs 2006/07*

		Becaris	Import (milions €)	Import Mitjà	Taxa cobertura	% Adm. Central	% alumnes pública
Espanya	% Despesa Pública		2,0				
	<b>Total</b>	<b>2.076.439</b>	<b>563,3</b>	<b>272</b>	<b>29,6</b>	<b>49,6</b>	<b>76,1</b>
	Infantil i Obligatòria	1.855.426	346,6	186	31,3	25,9	75,1
	Postobligatòria	221.013	216,7	980	20,4	87,5	83,5
País Valencià	% Despesa Pública		2,2				
	<b>Total</b>	<b>255.802</b>	<b>59,0</b>	<b>217</b>	<b>35,3</b>	<b>44,8</b>	<b>79,7</b>
	Infantil i Obligatòria	236.057	40,4	171	38,2	19,4	79,6
	Postobligatòria	19.975	18,6	941	18,8	100,0	81,6
València	% Despesa Pública		2,0				
	<b>Total</b>	<b>37.678</b>	<b>9,1</b>	<b>214</b>	<b>32,3</b>	-	-
	Infantil i Obligatòria	33.697	5,6	171	36,0	-	-
	Postobligatòria	3.981	3,5	941	17,0	-	-

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadística de beques i ajudes a l'estudi

Si analitzem els diferents conceptes a què es poden destinar les beques, destaquen per la seua importància sobre el conjunt de despeses en beques a nivell estatal, les destinades a la compra de llibres de text amb el 25%, les de menjador amb un 22%, les de compensatòria amb un 18% i les de transport amb el 11%. En el cas del País Valencià, el



tipus de beques que reben els percentatges més destacats de la despesa en aquest apartat són similars, però amb percentatges més elevats en el cas dels llibres de text amb un 40% i les de menjador amb un 31%. En canvi, en la resta de tipus de beques el percentatge de despesa que s'hi destina al País Valencià és menor, de manera que el cost de les beques destinades a educació compensatòria representa un 16%, mentre que les beques d'ensenyament, transport o residència tenen un pes molt inferior.

Segons el nivell d'estudis, la distribució percentual varia sensiblement, ja que mentre les partides més importants en els nivells inicials tornen a ser les destinades a llibres de text i menjador, en els nivells postobligatoris la majoria de la despesa es destina a beques d'educació compensatòria.

Taula 87. *Distribució percentual de la despesa en beques no universitàries segons el tipus de beca i el nivell d'estudis. Curs 2006/07*

		Ensenyament	Compensatòria	Transport	Menjador	Residència	Llibres i material	Idioma estranger	Altres
Espanya	<b>Total</b>	<b>6,7</b>	<b>17,6</b>	<b>10,5</b>	<b>21,5</b>	<b>5,4</b>	<b>24,9</b>	<b>5,7</b>	<b>7,6</b>
	Infan/Obligat	8,6	-	10,2	34,9	0,5	32,9	1,1	11,8
	Postobligat	3,7	45,7	10,9	0,1	13,3	12,1	13,1	1,1
País Valencià	<b>Total</b>	<b>2,5</b>	<b>16,4</b>	<b>3,0</b>	<b>30,8</b>	<b>1,3</b>	<b>39,4</b>	<b>3,7</b>	<b>3,0</b>
	Infan/Obligat	0,3	-	0,0	44,9	0,0	50,5	0,0	4,3
	Postobligat	7,2	52,1	9,6	0,0	4,2	15,1	11,6	0,2

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadística de beques i ajudes a l'estudi

La política de beques i ajudes és un instrument clau per afavorir la superació de les desigualtats en l'accés a l'educació, per la qual cosa es converteix en un important indicador del tipus de política educativa que desenvolupa una administració educativa. Coscubiela (2006) considera que la generosa política de reducció de les despeses familiars destinades a l'educació a través dels concerts educatius, combinada amb la miserable política de beques incrementa la desigualtat d'accés als nivells postobligatoris, de manera que acaba conclouent que l'actual distribució interna dels recursos públics destinats al sistema educatiu, lluny de contribuir a la millora de l'equitat i de la igualtat d'oportunitats, contribueix a consolidar les desigualtats que generen altres estructures socials.

Calero (2004) destaca que l'augment del finançament destinat a beques en els ensenyaments postobligatoris contribuiria a superar la manca actual d'escolarització en aquests nivells educatius. El finançament selectiu mitjançant un programa de beques podria contribuir, a més, a superar alguns problemes d'accés vinculats a condicions socioeconòmiques relacionades amb els costos d'oportunitat de seguir estudis entre els alumnes amb menys recursos.

En aquest sentit, cal destacar que en el període analitzat s'observa en el conjunt de la Unió Europea un estancament en el percentatge de despesa pública destinada a ajudes a l'estudi en els nivells no universitaris que se situaria, segons estimacions d'Eurostat a l'entorn del 3,8% en l'any 2006. En el cas de l'Estat espanyol, el percentatge de despesa destinat a beques en els nivells no universitaris és molt menor, a l'entorn del 2% en el mateix any. Per altra banda, els àmbits valencians mostren una tendència a presentar percentatges lleugerament més elevats de despesa pública destinada a les polítiques de beques, però, com hem vist anteriorment, amb una distribució clarament diferenciada.

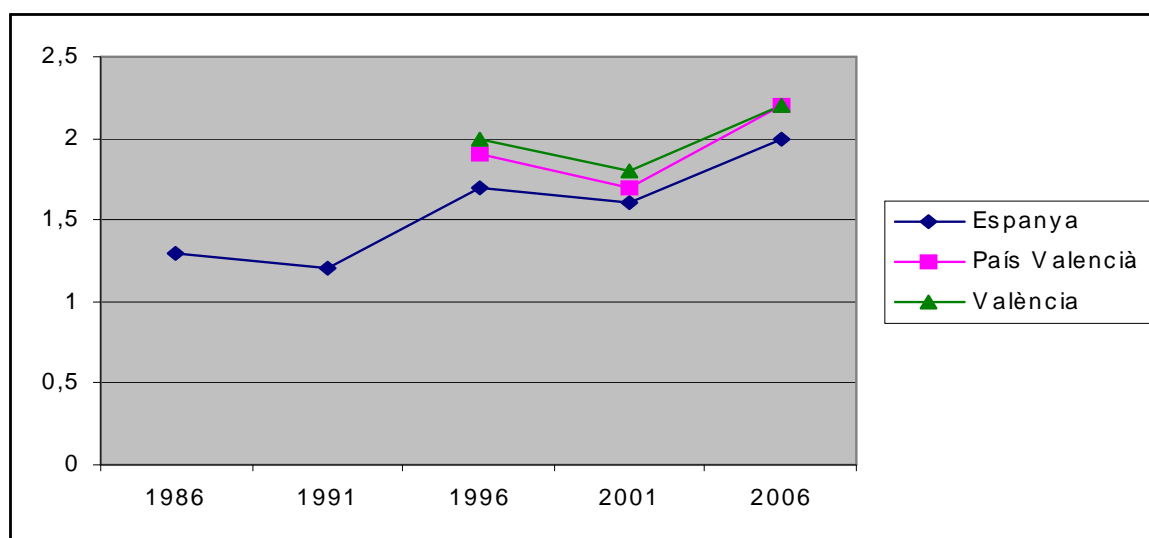
Per a completar aquesta informació cal tenir en compte que en el conjunt de l'Estat, després d'un fort l'increment inicial en els primers anys 80, la despesa en beques a nivell estatal va presentar un creixement més moderat fins a l'any 1996, mentre que posteriorment durant els governs de signe conservador va reduir el seu pes relatiu i, només en els darrers anys ha tingut de nou un creixement relativament important. En els àmbits valencians, però, l'estimació del creixement del pes relatiu de les quantitats destinades a ajudes respecte del total de la despesa pública total ha tingut un creixement relatiu menor des de l'any 1996. Finalment, cal destacar que, en general, el creixement de la despesa pública en beques no universitàries s'ha centrat en els nivells obligatoris, ja que, com hem vist, la majoria dels recursos s'han destinat especialment a beques de menjador o de llibres i material escolar. En canvi, les beques destinades als nivells postobligatoris han tingut un creixement menor, amb la qual cosa no s'ha pogut reduir la situació de dèficit estructural en la taxa de cobertura, tot i que en aquest període s'ha produït una important reducció del nombre absolut de població escolaritzada en aquests nivells educatius postobligatoris. Finalment, cal tenir en compte que la major part de la despesa pública en beques es destina als nivells universitaris on presenta, segons Calero (1996) efectes no desitjats tant dels del punt de vista de l'equitat, com de l'eficàcia interna i externa, de manera que no es produeix un efecte redistributiu, especialment pel que fa als grups socials amb menor participació en l'educació superior, ja que les classes baixes hi accedeixen en menor proporció, mentre que les mitjanes en resultarien proporcionalment més beneficiades.

Taula 88. Evolució estimada de la despesa en beques i ajudes concedides per les administracions públiques (en milions d'euros) i del percentatge sobre la despesa pública no universitària. Període 1981-2006 (Base 100: 1996)

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	% Despesa Pública	0,4	1,3	1,2	1,7	1,6	2,0	18
	Total	13,1	75,1	142,9	260,9	325,8	563,3	116
	Infan/Obligat	0,7	2,7	14,0	57,2	138,9	346,6	506
	Postobligat	12,4	72,4	128,9	203,7	186,9	216,7	6
País Valencià	% Despesa Pública	-	-	-	1,9	1,7	2,2	16
	Total	-	-	-	24,8	33,7	59,0	138
	Infan/Obligat	-	-	-	7,3	20,3	40,4	453
	Postobligat	-	-	-	17,5	13,5	18,6	6
València	% Despesa Pública	-	-	-	2,0	1,8	2,2	10
	Total	-	-	-	4,2	5,4	9,1	117
	Infan/Obligat	-	-	-	0,8	2,8	5,6	600
	Postobligat	-	-	-	3,4	2,6	3,5	3

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadístiques de beques i ajudes a l'estudi, d'Uriel i altres (1997) i de Muñoz-Repiso (1988b, 1992a)

Taula 40. Evolució estimada del percentatge de la despesa en beques i ajudes concedides per les administracions públiques sobre la despesa pública no universitària. Període 1986-2006



Les noves Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC) han anat adquirint cada vegada més protagonisme en la societat, realitzant-se un gran esforç en els països europeus per a afavorir el seu desenvolupament en els centres educatius. De fet, entre els objectius prioritaris que es van fixar per a la millora de la qualitat dels sistemes educatius i de la formació en els països de la Unió Europea per al 2010 està el d'equipar convenientment en tecnologies multimèdia als centres, i fins i tot a les aules, i l'augment de la formació del professorat en aquestes tecnologies a fi de millorar la pràctica educativa.

En aquest sentit analitzarem el grau d'informatització dels centres escolars públics i privats a partir de l'ús preferent que se li dona als ordinadors i de la ràtio d'alumnes per ordinador. De totes maneres, convé tindre en compte que les TIC no són únicament

ordinadors, sinó que caldria incloure altres mitjans audiovisuals i multimèdia que, en canvi, no es tenen en compte per absència de dades fiables. D'altra banda, tenint en compte la rapidesa amb què es produeixen els canvis tecnològics, també s'ha plantejat que, potser, siga preferible dotar els centres educatius d'un nombre inferior d'ordinadors d'ús portàtil però amb la garantia de la seua substitució a mesura que els models es vagen quedant obsolets.

Els recursos econòmics que es destinen a la informatització dels centres escolars, es troben inclosos en el capítol de béns i serveis. En aquest sentit cal assenyalar que l'increment de la despesa pública en el capítol de béns i serveis en els darrers anys, ha estat més important a nivell estatal que en els àmbits valencians, de manera que, la millora en els recursos disponibles en aquest capítol ha estat més important en el sector públic en el conjunt de l'Estat, mentre que en el cas dels àmbits valencians, el major increment relatiu s'hauria produït en els centres privats, la qual cosa hauria implicat una millora competitiva per als centres privats valencians.

Segons les dades disponibles en l'informe d'avaluació de l'educació primària, en l'any 2003 a nivell estatal, el 86% dels alumnes d'educació primària disposava en els seus centres d'aula específica d'informàtica. En desagregar les dades per titularitat apareixen diferències significatives, ja que un 79% d'alumnes dels centres públics tenien aula específica d'informàtica, enfront d'un 99% d'alumnes dels centres privats. Un aspecte important que convé analitzar, per a veure el desenvolupament de les TIC en els centres educatius, és el nombre mitjà d'alumnes per ordinador. Els ordinadors dels centres educatius s'utilitzen preferentment per a tres tasques: docència directa amb alumnes o perquè ells practiquen, tasques pròpies del professorat i tasques administratives. Les dades s'analitzaran a partir de la primera de les tasques que és la que ocupa la major part de l'ús habitual. Així doncs, si considerem només aquells ordinadors que estan destinats a la docència directa, resulta que en el curs 2007/08 en el conjunt dels centres educatius espanyols cada ordinador és compartit com a mitjana per 6 alumnes, set menys que cinc cursos abans. En el cas dels centres privats aquesta disponibilitat era pitjor, amb 9 alumnes per ordinador, mentre que en els centres públics millorava, amb 5 alumnes per ordinador.

En els centres del País Valencià, la dotació de recursos informàtics per alumnes és en general pitjor i, a més, ha millorat a un menor ritme que en el conjunt de l'estat, sobretot, en el cas dels centres públics, de manera que la mitjana d'alumnes per ordinador se situa en el mateix curs 2007/08 en 8, huit menys que cinc cursos abans; però

augmentava a 11 en els centres privats i se situava en 7 alumnes per ordinador en els públics.

Finalment, un altre aspecte que cal destacar seria que els esforços en la implantació d'aquestes noves tecnologies han estat majors en els centres públics tant en el conjunt de l'Estat com al País Valencià, la qual cosa ha fet que s'hagen ampliat les diferències entre els centres segons la seua titularitat pel que fa al nombre mitjà d'alumnes per ordinador al llarg dels 6 anys del període analitzat.

Taula 89. *Evolució del nombre mitjà d'alumnes per ordinador destinats a tasques d'ensenyament i aprenentatge segons la titularitat del centre. Període 2002-2007*

		2002	2003	2004	2005	2006	2007	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>13,4</b>	<b>11,2</b>	<b>8,8</b>	<b>8,0</b>	<b>6,6</b>	<b>6,1</b>	<b>-54</b>
	Públics	13,0	10,3	7,9	7,0	5,7	5,3	-59
	Privats	14,1	13,4	11,6	11,1	10,0	9,4	-33
País Valencià	<b>Total</b>	<b>16,5</b>	<b>13,5</b>	<b>11,7</b>	<b>11,6</b>	<b>9,3</b>	<b>8,2</b>	<b>-50</b>
	Públics	16,0	13,0	10,8	10,9	8,4	7,3	-54
	Privats	17,9	14,9	14,4	13,6	12,2	11,4	-36

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadística de la societat de la informació i la comunicació en els centres educatius

### Rc3. Despesa pública destinada a concerts educatius

Com hem comprovat en el capítol anterior, una important part de la despesa pública es destina a cobrir els costos del sistema de concertació amb els centres privats en quantitats que es troben relacionades fonamentalment amb la proporció del sector privat en cada territori. Segons Gallego i altres (2003) a partir dels anys 90 es van aplicar polítiques educatives que posaven l'èmfasi en la desregularització en la mateixa línia que s'estava generalitzant en altres àmbits socioeconòmics. Segons aquests autors, amb aquest tipus de polítiques de tall neoliberal es pretenia reduir la participació de l'Estat en el sistema educatiu a través de l'autonomia dels centres i de la diversificació del sistema de finançament:

“La creixent generació d'uns quasimercats educatius és un tret fonamental per entendre els canvis més recents del sistema. Uns canvis que ens acosten a un model on l'eficiència i l'eficàcia tenen prioritat sobre l'equitat. El procés desregulador facilita la flexibilització de la gestió i el finançament educatiu, però també les possibilitats de discriminació i/o selecció que consoliden la doble xarxa educativa

(...) Aquesta evolució és general al conjunt de l'Estat espanyol, encara que també observem com les CCAA mostren una major o menor predisposició al seu desenvolupament.”

Aquests mateixos autors en les seues conclusions afirmen que les diferents polítiques educatives estan relacionades amb les peculiaritats socials de cada territori i amb les opcions polítiques, però no deixen d'assenyalar l'existència de tendències de fons d'abast internacional que pressionaven en una direcció determinada per la creixent hegemonia del neoliberalisme. En aquest sentit la retòrica sobre la flexibilitat, el mercat, l'esperit empresarial o la llibertat d'elecció estarien redefinint els trets bàsics de l'Estat de Benestar keynesià i, en conseqüència, també del sistema educatiu.

Hernández Dobón (2003b) també destacava que l'aplicació de polítiques educatives de signe neoliberal i a l'hora conservador explicarien l'èxit d'aquestes polítiques. Per una part, es planteja un debilitament de l'Estat a partir de la disminució de la despesa pública respecte al PIB i l'augment de la despesa familiar, la qual cosa permet que la despesa educativa s'associe a la distinció social; i, per altra part, es prenen decisions intervencionistes per derivar importants quantitats de recursos públics cap a les empreses privades d'educació en forma de concerts educatius o de polítiques de construcció d'infraestructures escolars amb costos superiors als habituals. Cal tenir en compte que, a més, aquest tipus de política genera un model clientelista entre les famílies beneficiades pels nous concerts educatius en les etapes no obligatòries i entre les empreses de construcció afavorides per les contractes d'infraestructures escolars, que tenen evidents repercussions en l'escenari polític.

En un estudi elaborat pel *Foro Calidad y Libertad de Enseñanza* (2005) vinculat a l'associació de titulars de centres privats catòlics (FERE-CECA) es fa un repàs històric i una valoració dels diferents sistemes de finançament de l'ensenyament segons la seua particular perspectiva:

- a) Les *subvencions*, s'aplicaren de manera preferent entre 1970 (LGE) i 1985 (LODE), però presentaven problemes relacionats amb la insuficient dotació econòmica, que havia de ser compensada per aportacions dels titulars dels centres privats, i amb la inseguretat en el pagament. Serviren com ajudes per a la construcció de nous centres en el període d'implantació de la LGE. Actualment aquesta modalitat encara es manté per finançar algunes activitats i serveis complementaris.

- b) Els *concerts*, tingueren una primera regulació en la llei de 1970 i plantejaven la gratuïtat en EGB i FP1, però només contemplaven una ajuda parcial en els altres nivells educatius. La LODE (1985) va establir el model definitiu de concertació com un sistema de finançament públic que havia d'assegurar la gratuïtat en els nivells obligatoris. A partir de la implantació de la LOGSE, en 1996, s'inclogué en el sistema de concertació l'educació secundària obligatòria (fins els 16 anys) i en l'any 2000, el segon cicle de l'educació infantil (3 a 5 anys). Tanmateix, segons els titulars dels centres privats, la quantia dels mòduls sempre ha resultat insuficient per cobrir els costos de l'educació, ja que no s'ha acomplert la homologació retributiva amb el professorat dels centres públics i no s'han cobert els costos reals de funcionament, ni les despeses en inversions, la qual cosa hauria obligat als titulars dels centres concertats a buscar altres formes de finançament.
- c) Els *convenis* eren una fórmula concreta que va servir per desenvolupar la implantació de l'educació infantil (0 a 6 anys) segons el model de la LOGSE, fins que s'aprovà la concertació per al segon cicle d'educació infantil.
- d) Les *ajudes a les famílies* en forma de beques per als alumnes o de xecs escolars per a les famílies és una altra modalitat que rep el suport dels titulars dels centres catòlics ja que facilitaria la llibertat d'elecció de centre. El xec escolar, es va començar a aplicar a l'Ajuntament de València i s'ha acabat estenent en algunes comunitats autònomes governades pel Partit Popular.
- e) Els *beneficis fiscals* dirigits als centres educatius (desgravacions d'impostos sobre els immobles i les activitats educatives) o a les famílies (desgravacions per aportacions a fundacions educatives) són altres modalitats que reclamen els titulars dels centres privats.
- f) La *cessió temporal i transmissió de sòl patrimonial* consisteix en què els ajuntaments es comprometen a que hi haja una reserva de sòl urbà per a creació de centres d'iniciativa privada. En el cas de la ciutat de València, alguns dels grans centres privats de la ciutat ha rebut per part de l'Ajuntament de València una substancial compensació econòmica i immobiliària per la modificació de la qualificació dels terrenys on es troben ubicats aquests centres.

Segons recorden Carbonell i Quintana (2003) en el seu estudi sobre les desigualtats en l'ensenyament a Catalunya, l'actual sistema de concerts escolars es va iniciar a partir de l'aplicació de la LODE (1985). Amb aquest sistema l'Estat es comprometia a subvencionar

de manera regular els centres privats que, en contrapartida, havien d'assumir una sèrie de compromisos que els assimilaven als centres públics (gratuitat de l'ensenyament, igualtat d'accés, respecte a la llibertat ideològica, participació de la comunitat escolar en l'organització dels centres...). El sistema de concerts va substituir l'anterior sistema de subvencions que no assegurava el finançament i que només afectava a l'EGB i a l'FP de primer grau. La LOGSE (1990) ampliaria el règim de concerts a la secundària obligatòria i deixava la porta oberta a la concertació dels altres nivells no obligatoris en determinades circumstàncies (falta de places públiques, atenció a població escolar desafavorida, centres en règim de cooperativa...). El règim de concert cobreix una sèrie d'aspectes que inclouen els salaris del professorat (en forma de pagament delegat), els del personal d'administració i serveis, les despeses ordinàries de manteniment i conservació o les inversions reals. Tal com assenyala Villarroya (2003):

“Aquest sistema de finançament de l'ensenyament en què els fons públics segueixen els alumnes a qualsevol centre de la seua elecció, públic o privat concertat, així com altres mesures destinades a ampliar la capacitat d'elecció dels usuaris i el procés de trasllat de competències i responsabilitats de gestió als centres educatius permet parlar de la formació de “quasimercats” en l'àmbit de l'ensenyament obligatori. (...) Amb aquest terme es fa referència a aquelles situacions en les qual la implantació de mecanismes de mercat en la provisió, la gestió i/o el finançament dels serveis educatius es combina amb nivells elevats d'intervenció del sector públic.”

Villarroya, però, destaca la importància de les diferències en l'aplicació del règim de concertació entre comunitats autònomes i les explica a partir de factors com ara la tradició de l'ensenyament privat, la capacitat de despesa pública de cada comunitat, el nivell de renda per càpita o el nivell d'implantació de l'església catòlica en el sistema educatiu de cada comunitat. Per altra banda, assenyala la pervivència d'una sèrie de pràctiques de selecció de l'alumnat per part dels centres concertats com ara la presentació d'estadístiques falses sobre alumnes matriculats, la concessió de plaça a alumnes amb menor puntuació, l'ús de barreres econòmiques a través del cobrament per activitats complementàries o d'aportacions a fundacions, la matriculació en els nivells educatius previs no obligatoris (educació infantil) que no estan concertats i que faciliten l'accés als concertats, estratègies per convèncer a algunes famílies de determinades característiques



socioeconòmiques que no hi ha vacants, utilització en situacions d'empat del criteri complementari lliurement fixat pels centres, etc.

“Els centres seleccionen l'alumnat perquè han adquirit compromisos amb determinades famílies, generalment afins al projecte educatiu del centre i amb un perfil socioeconòmic i cultural molt determinat.(...) Els centres solen evitar l'alumnat amb processos d'aprenentatge més costosos per al centre, en aquest grup estarien els xiquets/es procedents de minories ètniques, entorns socioeconòmics desfavorables o amb necessitats educatives especials.”

Tanmateix, Villarroya també assenyala que com a conseqüència del descens demogràfic de la població en edat escolaritzable dels anys 90 es pot observar en alguns centres privats-concertats un canvi de tendència en el sentit de reduir els mecanismes de selecció per tal d'atraure nou alumnat. L'arribada del nou alumnat immigrant en els darrers anys, però, podria haver suposat un canvi d'estratègia en els mecanismes de selecció dels centres concertats que caldria analitzar amb més detall. En qualsevol cas nous factors com l'ampliació de les zones d'influència per a l'escolarització o l'accés desigual a la informació sobre les condicions d'escolarització continuen actuant de manera desigual segons els grups socials, la qual cosa afecta a l'efectiva llibertat d'elecció de centre per part de les famílies.

Calero (2006a) assenyala com a element característic dels quasimercats que es pot observar en el règim de concertació el fet que:

“el finançament dels centres segueix les eleccions dels usuaris: el finançament públic es concedeix als centres privats en forma de mòdul econòmic per unitat escolar, de tal manera que s'acomplisca el requisit de gratuïtat per a la família, que la remuneració dels professors siga similar en els centres privats i en els públics i que, finalment, es done una relació alumnes/professors compresa entre un valor mínim i un màxim”.

Així, segons explica Calero, l'objectiu teòric d'aquest model és aconseguir un cert nivell de competència entre els centres públics i privats, però evitant excessives diferències en la qualitat dels processos educatius. La regulació comuna de l'accés als centres

concertats i públics hauria d'evitar els processos de selecció indesitjables i hauria de contribuir a una similitud bàsica en les condicions d'escolarització.

“Tanmateix, en la realitat es produeix una selecció basada en tres factors: en primer lloc, la ubicació dels centres concertats, usualment en barris de renda alta; en segon lloc, l'incompliment de la condició de gratuïtat per part de molts dels centres concertats; i, finalment, els processos irregulars d'accés, pels quals, molt sovint, els centres aconseguen evitar l'accés dels xiquets de famílies de rendes baixes.”

Els titulars dels centres privats, malgrat les fortes reticències inicials, han acabat acceptant el sistema de concertació ja que els ha garantit una font estable de recursos, però han continuat denunciant reiteradament la insuficiència econòmica de la quantia dels concerts, la qual cosa els ha portat a buscar ingressos econòmics per altres vies. Aquesta situació de dèficit financer serviria de justificació dels incompliments en aspectes relacionats, fonamentalment, amb la gratuïtat i les condicions d'admissió als centres privats. Per altra banda, algunes administracions públiques han concedit el règim de concertació en nivells educatius o a centres privats que no reuneixen les característiques marcades per la llei, bé perquè no serveixen per cobrir un excés de demanda o perquè incompleixen alguns dels criteris bàsics (gratuïtat, no discriminació en el procés d'escolarització...). De fet, segons Carbonell i Quintana (2003), es pot parlar de fortes diferències entre els centres concertats, ja que uns atenen realment els dèficits d'escolarització o a grups desafavorits econòmicament, mentre que en altres casos es tracta de centres amb un alumnat provinent de famílies amb més recursos econòmics, que utilitzen el concert econòmic, junt al cobrament d'unes quotes elevades pels diferents serveis, per garantir-se uns beneficis, a la vegada que aconseguen una selecció encoberta del seu alumnat. Aquesta situació rep el recolzament de les famílies que estan disposades a pagar aquestes elevades despeses en l'educació a canvi d'aconseguir que els seus fills no es barregen amb els grups socialment més desafavorits. En concret es poden destacar tres tipus de pràctiques discriminatòries en els centres concertats:

- a) Discriminació *econòmica* en forma de vulneració de la gratuïtat de l'ensenyament obligatori a través de cobraments obligatoris per activitats complementàries, pagaments de quotes extraordinàries a través de fundacions, pagaments d'activitats escolars dins de l'horari lectiu, compra obligatòria de material escolar i uniformes propis del centre amb sobre costos, pagaments elevats en concepte de matrícula, costos elevats en els

serveis escolars (menjador, transport escolar, eixides o activitats extraescolars..) que es converteixen en fonts de finançament per als centres i que permeten, per altra banda, una reducció de les quotes d'ensenyament en els trams educatius no coberts pel règim de concertació.

- b) Discriminació *social i cultural* ja que no faciliten una informació pública sobre les condicions de l'escolarització a totes les famílies, es realitzen seleccions encobertes a través d'entrevistes personals amb les famílies amb intencions dissuasòries, no es comuniquen les baixes en el procés d'admissió d'alumnes que acaben cobertes amb demandes prèviament acordades o no es fan reserves de places per a l'alumnat amb necessitats educatives, de manera que els alumnes d'incorporació tardana es desvien invariablement cap als centres públics amb vacants.
- c) Discriminació *ideològica i religiosa* ja que, sovint, no s'ofereixen estudis alternatius a la religió catòlica, s'obliga a la pràctica de certs rituals religiosos o no es preveuen determinades particularitats alimentàries.

Calero (2006d) destacava que els principals beneficiaris de la possibilitat d'elecció dels centres concertats han estat les classes mitjanes, les quals han utilitzat l'escolarització en aquests centres com un mecanisme de "refugi" davant dels canvis produïts en el sistema educatiu per l'arribada de nous alumnes immigrants i pels canvis que la reforma de la LOGSE va introduir en perllongar l'educació obligatòria fins als 16 anys, tot mantenint en els centres els alumnes de grups socials que tradicionalment havien eixit del sistema educatiu en edats més primerenques. Aquesta estratègia d'elecció ha fet, per tant, que siguin els centres públics i els seus usuaris els que hagen suportat més intensament els canvis del sistema educatiu espanyol.

Un aspecte clau per entendre aquest procés d'implantació i extensió del sistema de concertació és el problema de la distribució dels insuficients recursos econòmics públics destinats a l'educació, ja que totes les demandes dels agents relacionats amb l'ensenyament, personal docent, famílies o empresaris coincideixen en sol·licitar una major assignació de les partides pressupostàries. L'existència de l'ensenyament privat hauria alliberat a l'Estat d'una part d'aquesta pressió ja que deixa preferentment en mans del mercat una part de l'ensenyament formal (sobretot en nivells com el primer cicle de l'educació infantil) o, quan el subvenciona (en els nivells obligatoris), li hauria permès un important estalvi.

El problema rau en què la defensa de la llibertat d'elecció de centre afecta, com assenyala Marchesi (2000b), a altres qüestions claus com ara la defensa de la igualtat i el paper de l'ensenyament públic, pel risc de subsidiarietat que es genera i per la reducció de recursos disponibles. De manera que “l'ampliació del finançament de l'ensenyament concertat produeix, ineludiblement, un menor increment en el finançament de l'ensenyament públic. La despesa pública en educació és limitada i si es dirigeix cap a uns, no va cap als altres.”

En aquest sentit Bonal (2006b) planteja la necessitat d'establir uns límits a la llibertat dels pares a l'hora d'elegir el centre escolar, ja que considera que aquesta només seria acceptable:

“Si, i només si, es considerés que la llibertat d'elegir escola no perjudiqués les oportunitats dels menys afavorits estaríem davant d'un sistema de distribució just. Si, pel contrari, la llibertat d'elecció tingués conseqüències sobre una distribució de recursos que repercutís negativament sobre les oportunitats dels menys afavorits, hauríem de considerar quant cal limitar la llibertat d'elecció de manera que aquesta fos corregida per tal que els que estiguen pitjor maximitzaren la seua posició.”

Les reconegudes limitacions de la despesa pública en educació, derivada de polítiques econòmiques generals de contenció de la despesa pública es troba, doncs, en el fons de la problemàtica que estem analitzant, ja que distribuir els recursos, quan aquests són escassos, produeix en qualsevol cas greuges i deficiències. Malgrat tot, Pedró (2002) reconeix que no sembla una alternativa realista prescindir de la contribució dels centres concertats, però assenyala que:

“L'actual concertació, que d'una banda valora el cost de la plaça escolar concertada per sota del cost de la plaça en centres públics i que, a canvi d'això, accepta que els centres concertats puguin ser selectius o puguin establir quotes d'obligat pagament, comporta un risc no de riquesa i diversitat de provisió, sinó de dualitat dins de la provisió finançada amb fons públics.”

El mateix Pedró (2005) conclou que “la solució no passa necessàriament per la desaparició de la xarxa concertada, sinó per una millora de la inversió pública que garantisca que els concerts són un mecanisme de finançament en peu d'igualtat amb els

centres públics i que, a canvi, els centres concertats es comporten, veritablement, com a instruments de la provisió pública d'educació." Pecanins (2004) també insisteix en el fet que el concert educatiu ha permès a les administracions educatives un estalvi molt important de diners, sobretot pel que fa a la inversió en instal·lacions i equipaments escolars que els ha permès concentrar-se en la construcció i millora d'equipaments per a la xarxa pública. Per altra banda, ha significat un estalvi pel que fa a les despeses corrents, ja que una plaça escolar concertada tindria per a l'administració un cost molt menor que una plaça escolar pública.

En efecte, segons les nostres dades estimades, el cost directe (calculat només a partir de les despeses en concerts educatius) per a les administracions públiques d'una plaça escolar concertada presenta un increment molt important en els darrers anys de la sèrie, però encara representava en 2006 només un 71% del cost d'una plaça escolar pública en el cas de la ciutat de València. En el conjunt del País València aquesta proporció s'elevaria al 73%, però a nivell estatal seria només del 62%.

Per tal d'aconseguir un encaix acceptable en la coexistència dels sectors públic i privat-concertat, Calero (2004) considera que el finançament públic als centres educatius, independentment de la seua titularitat, hauria d'estar vinculat a contractes-programa, per tal que es fixaren unes prioritats i s'estimularen la realització d'objectius relacionats amb l'equitat.

"El finançament per contracte-programa permet donar una major transparència a la utilització dels recursos i permet, per tant, una millor responsabilitat (*accountability*) vers el conjunt de la societat. (...) L'aplicació dels contractes-programa en el finançament dels centres pot ser un procés a considerar a fi d'arribar a objectius en dos àmbits concrets vinculats amb la igualtat d'oportunitats: l'escolarització d'alumnes immigrants i la reducció del fracàs escolar."

Calero i Escardíbul (2005) assenyalaven, per altra banda, que el finançament públic a centres privats no millora, necessàriament, els resultats educatius, ja que l'elecció d'un centre privat pot ser una bona inversió des del punt de vista dels usuaris, però no des del punt de vista social. En aquest sentit plantegen com a objectiu la mescla d'estudiants de diferent origen socioeconòmic en els centres, ja que la reducció de la segregació hauria de provocar una reducció de les desigualtats dels resultats i un increment dels nivells agregats dels resultats.

En el curs 2006/07, un 44% de les unitats escolars d'ensenyaments no universitaris de la ciutat de València són concertades i un 48% dels alumnes de la ciutat hi estudien. En el cas del País Valencià els percentatges respectius se situen en un 24% i un 28%, mentre que en el conjunt de l'Estat són del 24% i del 26%. Segons les nostres estimacions realitzades per a la ciutat de València (Annex 2), la despesa pública en educació no universitària s'eleva en l'any 2006 a 414 milions d'euros, dels quals, 155 milions d'euros es dedicaven a finançar l'ensenyança privada concertada, xifra que representa un 37,4%. Aquest percentatge, tenint en compte la major proporció d'unitats concertades a la ciutat de València, és lògicament molt superior al que trobem en els altres àmbits territorials, ja que a nivell de l'Estat, la despesa en concerts, que se situa en l'any 2006 en uns 4.723 milions d'euros, només representa un 16,6% de la despesa pública, mentre en el País Valencià se situa en el 20,3%, amb una despesa d'uns 554 milions d'euros.

Per altra banda, Espanya és un dels països que destina més recursos en aquest capítol en el context internacional, ja que mentre la mitjana de l'OCDE del percentatge de despesa pública destinada a institucions privades (a partir de dades que inclouen l'ensenyament superior) se situava en el 8%, en el cas espanyol arribava a l'11% en l'any 2004.

Els districtes que presenten una major despesa total destinada a concerts són Eixample, Saïdia i Eixample, però els que presenten un major percentatge de despesa destinada a concerts respecte de la despesa pública no universitària total del districte són el Pla del Real i Benicalap, per l'escassa cobertura d'escolarització en centres públics que hi existeix. Per altra banda, els valors del coeficient de variació ens confirmen que hi ha una important variació entre districtes pel que fa al percentatge de despesa pública destinada a concerts, mentre que la variació de la distribució dels valors absoluts de la despesa seria major en els nivells educatius postobligatoris, ja que la distribució de l'oferta de places concertades en aquests nivells en els diferents districtes és més irregular.

La distribució de la despesa pública destinada a concerts per nivells educatius ens mostra que el major percentatge correspon, com era d'esperar, als nivells d'Educació Primària i d'Educació Secundària Obligatòria, ja que són els nivells que inclouen més cursos d'ensenyament obligatori i, per tant, més unitats que es poden concertar. El menor percentatge de despesa en concerts el trobem, en canvi, en el batxillerat; encara que es preveu un increment, almenys en els àmbits valencians, després de l'aprovació de l'extensió generalitzada dels concerts en aquest nivell educatiu per part de la Generalitat Valenciana.

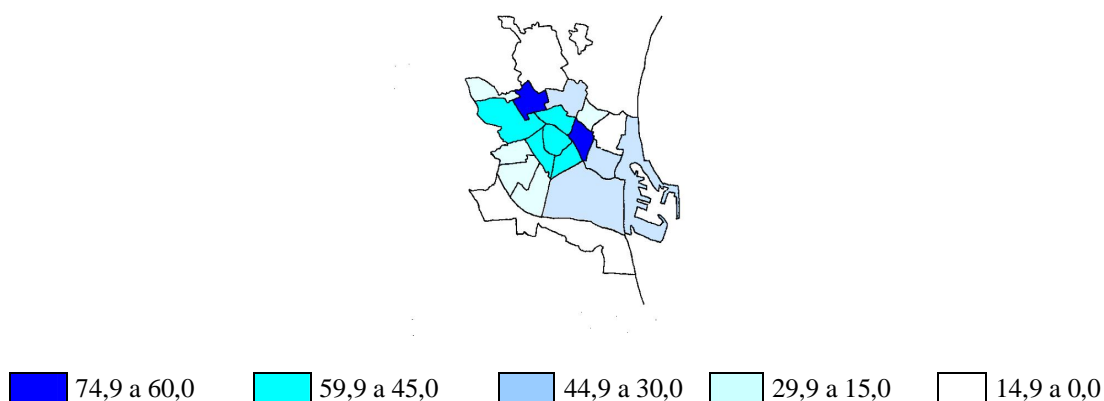
Per altra banda, cal considerar que el cost del concert per unitat escolar i segons els diferents nivells educatius es veu modificat per les administracions responsables cada any, a partir del marc que s'estableix en els Pressupostos Generals de l'Estat i, en conjunt, s'incrementa des de l'educació infantil fins als cicles formatius. Les diferents comunitats autònomes tenen, però, la possibilitat d'incrementar el cost unitari del concert, de manera que, en el cas del País Valencià, els valors assignats pels pressupostos de la Generalitat per al curs 2006/07 són superiors als mínims aprovats pels pressupostos de l'Estat.

Taula 90. *Distribució estimada de la despesa pública no universitària destinada a concerts (en milions d'euros) segons nivells educatius i del percentatge sobre el total de la despesa pública no universitària. Curs 2006/07*

	% Despesa Pública	Total	Infantil	Primària	ESO	Batxillerat	CF
% Espanya		100,0	16,9	37,7	34,4	3,2	7,8
Espanya	16,6	4.723,2	799,1	1.782,6	1.622,8	152,3	366,4
% País Valencià		100,0	14,2	36,7	38,0	4,6	6,4
País Valencià	20,3	553,7	78,9	203,1	210,5	25,6	35,6
% València		100,0	12,5	35,1	36,1	6,9	9,3
València	37,4	155,1	19,4	54,4	56,0	10,8	14,5
1. Ciutat Vella	52,6	10,3	0,6	2,5	2,4	0,5	4,2
2. L'Eixample	48,9	15,2	1,5	4,3	4,6	1,6	3,2
3. Extramurs	56,4	17,1	1,5	5,6	5,8	1,8	2,4
4. Campanar	47,9	13,5	0,9	4,1	5,6	1,2	1,6
5. La Saïdia	51,2	15,0	2,5	6,4	5,4	0,7	-
6. El Pla del Real	74,9	12,8	1,0	3,8	4,9	2,4	0,7
7. L'Olivereta	26,6	9,1	1,3	3,4	3,8	0,7	-
8. Patraix	20,8	4,2	0,9	1,5	1,6	-	0,2
9. Jesús	20,2	5,0	0,8	2,3	1,9	-	-
10. Quatre Carreres	30,1	11,0	1,8	4,1	4,2	0,7	0,2
11. Poblat Marítims	38,5	10,4	1,4	4,3	4,4	0,3	-
12. Camins al Grau	43,6	11,6	1,6	4,5	4,3	0,3	1,0
13. Algirós	4,5	1,1	0,5	0,4	0,2	-	-
14. Benimaclet	28,1	2,7	0,4	1,1	1,1	-	-
15. Rascanya	30,6	6,3	1,4	2,6	2,1	0,3	-
16. Benicalap	62,8	7,1	0,8	2,3	2,5	0,5	1,0
17. Pobles del Nord	-	-	-	-	-	-	-
18. Pobles de l'Oest	17,3	1,8	0,3	0,8	0,8	-	-
19. Pobles del Sud	7,8	0,9	0,1	0,4	0,4	-	-
<b>Coefficient variació</b>	<b>59,0</b>	<b>66,2</b>	<b>62,8</b>	<b>64,5</b>	<b>66,4</b>	<b>121,3</b>	<b>162,6</b>

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadística de Despesa Pública en Educació

Mapa 19. *Estimació del percentatge de despesa pública no universitària destinada a concerts. Curs 2006/07*



Des de l'any 1981 fins al 2006, l'evolució estimada del percentatge de despesa que representa el finançament de l'ensenyança privada respecte del total de la despesa pública en els nivells no universitaris presentaria, en el cas de la ciutat de València, una primera etapa d'increment moderat fins l'any 1996, que situa aquest percentatge al volant del 28%. Però a partir d'aquest any, amb l'arribada al govern de la Generalitat Valenciana dels partits de signe conservador i la posada en marxa de polítiques de signe clarament neoliberal, es va iniciar un fort creixement que ha situat aquest percentatge en el 37,4%. En dades absolutes, el creixement estimat de la despesa en concerts a la ciutat de València és igualment important ja que s'ha passat dels aproximadament 10 milions d'euros de l'any 1981 fins als 155 milions d'euros de 2006. L'evolució en els altres àmbits territorials reflecteix, com era d'esperar, el que ja hem assenyalat en parlar del capítol de transferències corrents de la despesa pública, és a dir, un descens inicial del percentatge de la despesa pública destinada a concerts, que s'inverteix en moments i amb intensitats diferents segons es tracte del cas valencià o del conjunt de l'Estat, tot posant en evidència unes diferències que constitueixen un aspecte clau de la política educativa desenvolupada pels diferents governs.

Bonal (2003) assenyalava que el creixement de la despesa pública destinada a l'ensenyament privat durant els anys 80, va anar acompanyat d'un augment simultani de la xarxa pública d'escolarització i d'un consegüent augment de la despesa pública total que va tindre, fins i tot, una major intensitat. Aquesta particular situació explicaria que, en aquest primer període de la sèrie, el percentatge de la despesa destinada a concerts sobre la despesa pública total presenten una tendència decreixent, amb variacions segons els àmbits territorials analitzats, ja que és més intensa en el conjunt de l'Estat que en els àmbits valencians.

Calero i Bonal (2004), per altra banda, destaquen el ràpid creixement de la proporció de la despesa pública que es destina als concerts a partir del moment en què es completa el procés de transferències en matèria educativa (any 2000), però matisen que s'ha produït de forma molt desigual en els diferents Comunitats Autònomes. Aquestes diferències en l'evolució estarien relacionades, segons els autors, amb les dificultats pressupostàries de les comunitats autònomes i amb la utilització del sistema de concertació com un mecanisme per alleugerir el volum total de despesa pública.

Per districtes, l'estimació de l'evolució entre 1981 i 2006 de la despesa destinada a concerts en dades absolutes presenta els majors increments en els districtes de Pla del Real i Rascanya, mentre que en Algorós, l'Olivereta, Poblat Marítims o Poblat del Sud els



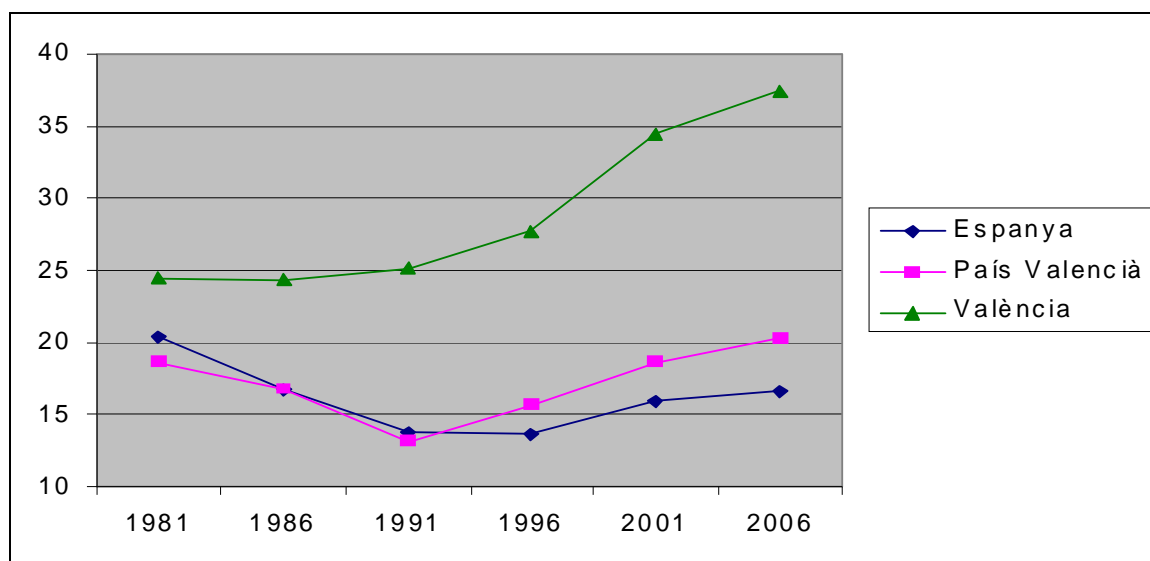
increments, tot i que han estat igualment molt importants, presenten una menor intensitat. El resultat final d'aquesta evolució estimada a partir dels valors del coeficient de variació seria un lleuger increment de les desigualtats en la distribució de la despesa pública destinada a concerts entre els diferents districtes de la ciutat. Ara bé, cal destacar que s'observa una important reducció de les desigualtats de la distribució per districtes des de l'any 1996 que estaria relacionada amb el major increment de l'oferta de places concertades durant aquests darrers anys.

Taula 91. *Evolució estimada de la despesa pública dedicada a concerts (en milions d'euros) i del percentatge sobre el total de la despesa pública no universitària. Període 1981-2006*

	1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
<b>% Despesa pública Espanya</b>	<b>20,4</b>	<b>16,7</b>	<b>13,8</b>	<b>13,6</b>	<b>16,0</b>	<b>16,6</b>	<b>-19</b>
Espanya	622,0	1.000,3	1.575,0	2.070,0	3.207,0	4.723,2	659
<b>% Despesa pública PV</b>	<b>18,7</b>	<b>16,7</b>	<b>13,1</b>	<b>15,7</b>	<b>18,7</b>	<b>20,3</b>	<b>9</b>
País Valencià	50,7	89,6	145,0	203,7	362,6	553,7	992
<b>% Despesa pública València</b>	<b>24,4</b>	<b>24,3</b>	<b>25,1</b>	<b>27,7</b>	<b>34,5</b>	<b>37,4</b>	<b>53</b>
València	10,0	20,9	44,2	59,1	106,2	155,1	1451
1. Ciutat Vella	0,8	1,7	3,0	3,4	7,8	10,3	1188
2. L'Eixample	0,9	1,8	3,3	4,5	9,3	15,2	1589
3. Extramurs	1,0	2,1	3,6	6,0	8,8	17,1	1610
4. Campanar	0,9	1,8	3,8	6,4	10,2	13,5	1400
5. La Saïdia	1,0	2,3	4,6	7,9	12,2	15,0	1400
6. El Pla del Real	0,4	0,8	1,8	2,5	8,4	12,8	3100
7. L'Olivereta	0,9	1,8	3,5	4,4	8,7	9,1	911
8. Patraix	0,3	0,7	1,5	1,3	2,6	4,2	1300
9. Jesús	0,4	0,8	2,0	2,5	2,4	5,0	1150
10. Quatre Carreres	0,6	1,3	4,1	6,6	6,9	11,0	1733
11. Pobles Marítims	1,0	2,2	3,3	4,2	8,2	10,4	940
12. Camins al Grau	1,0	2,3	3,8	4,2	7,2	11,6	1060
13. Algirós	0,2	0,3	0,3	0,2	0,5	1,1	450
14. Benimaclet	0,2	0,4	0,9	1,2	1,9	2,7	1250
15. Rascanya	0,2	0,5	1,6	1,3	4,1	6,3	3050
16. Benicalap	0,7	1,5	2,3	2,0	5,0	7,1	914
17. Pobles del Nord	-	-	-	-	-	-	-
18. Pobles de l'Oest	-	0,1	0,5	0,5	1,3	1,8	-
19. Pobles del Sud	0,1	0,1	0,2	0,2	0,6	0,9	800
<b>Coefficient de variació</b>	<b>61,0</b>	<b>66,5</b>	<b>60,3</b>	<b>76,0</b>	<b>65,2</b>	<b>63,4</b>	<b>4</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadística de Despesa Pública en Educació i d'Uriel i altres (1997)

Gràfic 41. Evolució estimada del percentatge de despesa pública destinada a concerts educatius sobre el total de despesa pública no universitària. Període 1981-2006



Pel que fa a l'evolució estimada de la despesa pública destinada a concerts segons nivells educatius es pot observar que, en general, el percentatge d'aquesta despesa en els nivells d'ensenyaments secundaris ha augmentat considerablement, sobretot a la ciutat de València, on s'ha passat de representar només un 28% al 52% del darrer any de la sèrie. Aquesta evolució estaria fonamentalment relacionada amb la progressiva implantació de la LOGSE i la consegüent incorporació de l'Educació Secundària Obligatòria al règim de concertació. Tanmateix, en els darrers anys s'observa en els altres àmbits territorials una reducció del pes relatiu de la despesa destinada a concerts en els nivells d'ensenyaments secundaris, ja que des de l'any 2000 s'hauria produït un increment molt important en les despeses destinades a la concertació d'unitats d'educació infantil que ha fet que es modifiqui la tendència anterior.

Taula 92. *Evolució estimada de la despesa pública destinada a concerts (en milions d'euros) segons nivells educatius i del percentatge destinat als ensenyaments secundaris. Període 1981-2006*

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>622,2</b>	<b>1.000,4</b>	<b>1.576,0</b>	<b>2.070,2</b>	<b>3.206,9</b>	<b>4.723,2</b>	<b>659</b>
	Infantil	60,0	89,5	125,6	180,8	360,1	799,1	1232
	Primària/EGB	358,3	521,6	723,4	836,6	1.259,7	1.782,6	398
	ESO	-	-	-	252,9	1.111,8	1.622,8	
	Batxillerats	131,6	187,9	384,6	439,9	157,8	152,3	16
	FP/CF	72,3	201,4	342,4	360,1	317,5	366,4	407
	<b>% Secundària</b>	<b>32,8</b>	<b>38,9</b>	<b>46,1</b>	<b>50,9</b>	<b>49,5</b>	<b>45,3</b>	<b>38</b>
País Valencià	<b>Total</b>	<b>50,7</b>	<b>89,5</b>	<b>134,7</b>	<b>203,8</b>	<b>362,7</b>	<b>553,7</b>	<b>992</b>
	Infantil	4,0	7,8	11,4	18,0	43,1	78,9	1873
	Primària/EGB	29,0	48,2	71,5	102,7	139,8	203,1	600
	ESO	-	-	-	24,1	135,1	210,5	
	Batxillerats	9,7	15,7	27,8	33,7	10,6	25,6	164
	FP/CF	8,1	17,8	24,0	25,4	34,2	35,6	340
	<b>% Secundària</b>	<b>35,1</b>	<b>37,4</b>	<b>38,5</b>	<b>40,8</b>	<b>49,6</b>	<b>49,1</b>	<b>40</b>
València	<b>Total</b>	<b>10,0</b>	<b>20,9</b>	<b>42,2</b>	<b>59,1</b>	<b>106,2</b>	<b>155,1</b>	<b>1451</b>
	Infantil	0,2	0,4	2,3	0,8	12,0	19,4	9600
	Primària/EGB	7,0	14,8	27,7	33,3	41,5	54,4	677
	ESO	-	-	-	6,3	35,4	56,0	
	Batxillerats	0,7	1,2	3,2	6,3	5,7	10,8	1443
	FP/CF	2,1	4,6	9,0	12,2	11,7	14,5	590
	<b>% Secundària</b>	<b>28,3</b>	<b>28,0</b>	<b>28,9</b>	<b>42,0</b>	<b>49,7</b>	<b>52,4</b>	<b>85</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadística de Despesa Pública en Educació i d'Uriel i altres (1997)

Les despeses públiques destinades als concerts educatius amb entitats privades, constitueixen, doncs, una part important de la despesa pública. Aquesta distribució dels recursos públics significa que una bona part del sector privat de l'ensenyament no es troba en una situació d'estricta competència de mercat, sinó en el que s'ha anomenat quasimercats, és a dir, un model de provisió de serveis públics, amb diners en part públics, però sota titularitat privada que es desenvolupa a partir de l'extensió de les polítiques neoliberals. L'anàlisi de les fonts de finançament i de la distribució de les despeses del sector privat de l'educació que realitzarem en el següent capítol resultarà clarificador, pels contrastos i per les relacions amb la distribució de les despeses en el sector educatiu de titularitat pública. A més, caldrà recordar que, des d'una perspectiva distributiva, Hansen i Weisbrod (1969) en un estudi als Estats Units ja conclouien que "tenint en compte que la possibilitat d'elecció d'institucions molt subvencionades està positivament correlacionat amb el nivell de renda familiar, i tenint en compte que les possibilitats d'aquesta elecció augmenten en augmentar la renda familiar, el resultat és que la distribució de les ajudes afavoreix a les famílies amb rendes més altes."

És a dir, els beneficiaris finals de les despeses públiques en concerts són, sobretot, les famílies amb rendes mitjanes o altes, de manera que la seua eficàcia redistributiva quedaria descartada. En aquest sentit, Villarroya (2000) en el seu detallat estudi sobre el finançament dels centres concertats plantejava algunes hipòtesis sobre els efectes generals

de les polítiques de concertació i d'altres relacionats amb l'equitat i amb l'eficàcia d'aquestes polítiques:

a) *La política de concerts provoca un increment de la proporció de recursos públics destinats als centres privats.* La seua conclusió negaria aquesta hipòtesi, ja que durant el període d'implantació de la LOGSE el major increment global de la despesa pública ha fet que la proporció de recursos públics destinats als centres privats es mantinga estable. Segons les nostres dades, a nivell estatal es produeix un descens de la proporció de la despesa pública destinada a concerts fins a l'any 1996, però a partir d'aquest moment s'incrementa de manera moderada, de manera que en aquest àmbit estatal es confirmarien, en termes generals, els resultats de l'estudi de Villarroya. Ara bé, en els àmbits valencians i, especialment a la ciutat de València, la hipòtesi plantejada inicialment quedaria confirmada, ja que el desviament de recursos públics ha estat més important i ha fet que la proporció respecte del total de recursos públics s'haja incrementat de manera significativa.

b) *La concertació té un pes més important en aquelles comunitats autònomes amb un major nivell de renda.* La seua conclusió és que, efectivament, els majors percentatges de despesa pública destinada als concerts es produeixen en les comunitats autònomes amb major nivell de renda i amb major representació del sector privat. En el nostre treball podem concloure un resultat similar referit als districtes de la ciutat, ja que la major proporció de despesa pública destinada a concerts educatius es dona en els districtes amb major nivell de renda i amb més presència de l'ensenyament privat.

c) *L'assignació de recursos públics no garanteix la gratuïtat real de l'ensenyament en els centres privats.* La seua conclusió a partir de l'anàlisi dels components dels ingressos de l'ensenyament privat és que, efectivament, les aportacions de les famílies segueixen representant al voltant del 40% dels ingressos dels centres concertats. En les dades que presentem per la nostra part també es confirma aquesta interpretació, encara que es pot observar una tendència a la reducció de la proporció d'ingressos en els centres privats provinents de les famílies, especialment en els àmbits valencians, que s'explicaria per la major dedicació de recursos públics destinats a la concertació.

d) *La despesa pública en l'ensenyament privat té efectes regressius, però la política de concertació ha disminuït aquests efectes.* En la seua conclusió es confirma el caràcter regressiu d'aquest tipus de despesa, encara que l'aplicació de les polítiques de concertació haurien permès un increment de l'accés dels grups de classe mitjana i baixa als centres privats, amb la qual cosa els efectes regressius es veurien reduïts.

e) *Les classes mitjanes són les que més es beneficien del finançament públic a l'ensenyança privada.* En la seua conclusió explica que els grups socials més representats en els centres privats són les classes altes i mitjanes, de manera que malgrat l'increment de la participació de les classes baixes, conclou que efectivament la política de concertació ha facilitat, sobretot, l'accés als centres privats de les famílies de rendes mitjanes.

f) *La regressivitat de la despesa pública en l'ensenyança privada és menor en l'educació primària que en l'educació secundària, i, dins d'aquesta és inferior en la via professional que en l'acadèmica.* En les seues conclusions confirma la validesa d'aquesta hipòtesi i l'explica per la major implantació del règim de concertació en els nivells educatius inferiors i per la major presència general dels alumnes de famílies de rendes baixes en els estudis de tipus professional.

g) *La política de concertació no ha fet desaparèixer les barreres d'accés als centres privats, ja que segueixen depenent fonamentalment del nivell socioprofessional i cultural de les famílies.* En la seua conclusió confirma que l'accés als centres privats segueix relacionat amb la categoria professional i el nivell cultural dels progenitors, amb el nivell d'implantació dels centres privats i amb la residència en grans ciutats on la pluralitat de centres i el desenvolupament de les xarxes de transport faciliten l'accés als centres privats.

h) *L'efectivitat de les polítiques destinades a ampliar les oportunitats d'elecció de centre depenen, en gran mesura, de l'estructura de l'oferta educativa.* Les conclusions de l'estudi de Villarroya referides al cas de la ciutat de Barcelona, indicarien que l'oferta d'escolarització resulta competitiva, però presenta importants diferències entre els diferents districtes, la qual cosa limita les possibilitats reals d'elecció de centre. En el cas de la ciutat de València els resultats són similars, amb un alt nivell general de competitivitat, però amb importants diferències en la diversificació de l'oferta educativa en els diferents districtes.

i) *S'ha produït un acostament en les condicions de producció del servei educatiu en centres públics i privats.* Tal com indica en les seues conclusions, un dels objectius del sistema de concertació era garantir que les condicions en què s'efectua el procés educatiu siguen similar en els centres públics i privats i, per això, el mòdul de finançament dels concerts pren com a referència el mòdul establert per als centres públics. Els resultats que obté en la seua anàlisi confirmen l'acostament dels components dels costos de producció en els centres públics i privats, però es mantenen important diferències en el component bàsic, que són els costos de personal. En la nostre anàlisi, basat en una sèrie temporal més extensa, s'observa un acostament en els costos de personal dels centres públics i privats, especialment en els àmbits valencians, on es pot afirmar que s'ha assolit l'homologació

salarial. En canvi, en els altres components dels costos de producció es mantenen les diferències, ja que podem observar uns costos de funcionament superiors en els centres privats i uns costos en inversions i financers superiors en els centres públics.

*j) Les diverses polítiques públiques d'ajuda a l'ensenyament privat en les comunitats autònomes s'ha traduït en diferents nivells de costos per alumnes.* En les conclusions confirma que les comunitats autònomes amb major presència del sector privat i major recolzament públic a l'ensenyament privat són també les que presenten majors costos per alumne en centres privats. En la nostra anàlisi aplicada a la ciutat de València hem vist confirmada aquesta hipòtesi, ja que els costos per alumne en centres privats són majors en els districtes on es destina més proporció de recursos públics a la concertació i on hi ha més alumnes escolaritzats en centres privats.

*k) La competència entre centres públics i privats d'ensenyament no universitari no ha produït una disminució dels costos de producció.* En la conclusió s'explica que no s'ha produït una reducció dels costos, ni per la reducció del nombre d'alumnes, ni per la competència entre els sectors, tal com sostenien els plantejaments teòrics dels defensors dels quasimercats. Per altra banda, indica que els costos en el sector públic han crescut més que en el sector privat, però aquesta conclusió només es podria aplicar al conjunt de l'Estat, ja que en els àmbits valencians, segons les nostres dades, la situació seria justament la inversa.

#### **Rc4. Despesa privada en educació no universitària**

La despesa privada en educació no universitària fa referència al conjunt de despeses de les famílies destinades a l'educació dels seus fills/es en aquests nivells educatius. Aquestes despeses inclouen un ampli ventall d'elements que van des dels costos *directes* en forma de quotes per activitats educatives (reglades, extraescolars o complementàries), als costos *indirectes* en forma de pagaments per les despeses en béns i serveis (llibres, materials escolars, uniformes, quotes AMPA...), serveis complementaris (menjador, transport, residència), o les despeses per activitats d'ensenyament no reglades (acadèmies, professors particulars...). La magnitud d'aquestes despeses dependrà fonamentalment, segons Calero i Escardíbul (2005), d'aspectes com la proporció d'escolarització en centres privats concertats o no concertats, així com de la proporció de finançament privat que

reben *realment* els centres escolars concertats. Per altra banda, una part d'aquestes despeses poden ser recuperades per les famílies a través de desgravacions fiscals o de subvencions directes públiques (beques o xecs escolars per cobrir costos de llibres, materials escolars, o serveis complementaris).

Carabaña (1993) assenyalava, a més, que junt aquests costos directes i indirectes cal parlar dels ingressos perduts o costos d'oportunitat per la continuació d'estudis.

“És a dir, el que els fills podrien guanyar si es dedicaren a treballar en lloc de a estudiar. Tots aquests costos constitueixen conjuntament allò que en economia s'anomena cost d'oportunitat (...) Evidentment, un mateix cost en termes absoluts té una importància relativa major en la mesura que siguin menors els ingressos de les famílies (...) mentre l'ensenyament tinga un cost d'oportunitat estudiaran més les classes econòmicament més poderoses”.

Per altra banda, aquest autor destacava la influència de les diferents actituds enfront de l'educació segons les classes socials, ja que les classes propietàries es basen en la possessió del capital econòmic, mentre que les classes professionals i de serveis es basen en la possessió de capital cultural, en forma de títols acadèmics. Així, a més d'una inversió, els estudis s'haurien de considerar com un bé de consum, de manera que els estudis estaran més valorats en la mesura que formen part de l'estil de vida de cada classe social i, per tant, dedicaran més temps i diners als estudis aquelles classes socials que més estudis tenen. En definitiva, el nivell d'inversió en educació també estaria relacionat, com hem vist anteriorment, amb les diferents expectatives que manifesten les famílies de diferents grups socials, respecte a la probabilitat de continuació dels estudis amb èxit per part dels seus fills.

En general, doncs, cal tenir en compte que la legislació vigent prohibeix que els centres finançats amb diners públics cobren a les famílies pels serveis d'ensenyament en les etapes obligatòries, però permet els cobraments dins d'uns límits per altres conceptes (activitats extraescolars o serveis complementaris). Per altra banda, les diferents administracions públiques tenen programes d'ajudes a les famílies en forma de beques per a l'adquisició de llibres i material escolar, o d'ajudes en el cost dels ensenyaments no obligatoris i en els serveis de transport, menjador o residència que, teòricament, serveixen per alleugerir les despeses en educació de les famílies amb menys recursos econòmics.

La informació sobre les despeses de les famílies en educació es pot obtenir bàsicament de dues fonts: l'Enquesta de Pressupostos Familiars i l'Enquesta de Finançament i Despeses de l'Ensenyament Privat. A més, l'INE ha publicat un mòdul específic sobre la despesa de les famílies en educació a nivell estatal a partir de l'Enquesta de Pressupostos Familiars de 2007, on s'inclou una informació detallada desagregada segons nivells educatius, titularitat dels centres i conceptes de despesa. Aquestes fonts vindran a confirmar algunes conclusions que la revista *Consumer* ja va publicar en l'any 1999 a partir d'un estudi sobre els costos en educació per a les famílies segons escolaritzaren els seus fills en centres públics, concertats o privats. Els resultats ens indiquen que les diferències relatives del cost per alumne entre les tres tipologies de centres es mantenen relativament estables: l'escolarització en un centre concertat costa a les famílies tres vegades més que en un centre públic i en un centre privat pot arribar a costar huit vegades més.

Els treballs d'investigació sobre la despesa privada en educació de Lassabille i Navarro (1990 i 1997) es basen respectivament en l'EPF de 1981 i de 1991. Calero (2006a), per la seua banda, centrà el seu estudi en el període entre 1998 i 2003 i analitza les diferències en la despesa privada entre països europeus, comunitats autònomes i grups socials. Més recentment Aldás i altres (2006) es van plantejar un estudi comparatiu de les característiques de les despeses familiars en les diferents comunitats autònomes a partir de les dades de l'EPF i de la Comptabilitat Regional on s'analitza l'estructura de la despesa en educació i en la resta de capítols de la despesa familiar.

En els treballs de Lassabille i Navarro (1990, 1997) s'arriba a la conclusió que les llars on es dedica un major percentatge de la despesa familiar a l'educació són les de major nivell d'estudis, les de renda més alta, les que viuen en grans ciutats o en zones rurals i les que tenen només un fill. També es conclou que la despesa en l'educació preescolar té un cost molt elevat que explicaria l'escassa escolarització en aquest nivell i que l'elecció de l'escolarització en centres públics o privats implica diferències importants en la despesa, ja que en el cas dels centres privats s'incrementen sobretot les despeses en activitats complementàries i extraescolars.

En l'estudi de Calero (2006a) s'especifica que la despesa privada en educació a Espanya suposa una variable bàsica, ja que representa una proporció major de la despesa total educativa que la que s'observa en altres països europeus: "La despesa educativa privada té una funció en certa manera substitutiva respecte de la despesa educativa pública, els nivells de la qual són comparativament reduïts". La desagregació de la despesa privada



per grups socials constituïria, segons aquest autor, una variable clau en l'establiment de desigualtats en els processos educatius, ja que l'accés als centres privats està determinat per la capacitat de pagament de les llars i perquè, per altra banda, l'estratègia de les classes altes i mitjanes ha consistit en utilitzar el sistema educatiu (i, en particular, el sector privat) com la via més important de distinció social. A més, l'autor considera que en el període que inclou en el seu estudi s'ha produït un increment de la demanda d'escolarització en centre privats per una part de les classes mitjanes que "fugien" de les incerteses que afectaven especialment als centres públics.

A l'estudi d'Aldás i altres (2006) es destaca que l'existència de sistemes públics de sanitat o educatiu permeten que el nivell de despesa de les famílies en aquests capítols siguin relativament baixos. Pel que fa a les variables que contemplen en el seu estudi es pot concloure que en les famílies que tenen una dona com a sustentadora principal el nivell de despesa és més baix, mentre que el nivell de despesa és major en els grups d'edat centrals que es corresponen amb el període d'escolarització dels fills o en les famílies amb major nivell d'estudis i de grups socials de renda alta. Respecte de les característiques de la distribució de la despesa de les famílies valencianes conclouen que s'ajustarien al prototipus de despesa mitjana espanyola, encara que el percentatge de la despesa familiar destinat a l'educació seria menor, del 0,7%, front al 0,9% de mitjana estatal segons l'EPF de 2006.

Hernández Dobón (2004) en analitzar la despesa de les famílies segons l'EPF també observava que hi ha uns grups de despesa relacionats amb les despeses bàsiques (alimentació, vivenda o salut) en què es disminueix el percentatge de participació sobre la despesa total de les famílies a mesura que augmenta el seu nivell d'ingressos. En canvi, en altres grups de despesa relacionats amb la distinció social (roba, mobiliari, transports, oci, espectacles i cultura, hotels i restaurants) el pes sobre la despesa total augmenta segons s'incrementa el nivell d'ingressos familiar. A partir de les dades de l'EPF de 2006 podem comprovar que aquestes observacions són igualment vàlides si considerem la distribució de la despesa familiar segons el nivell de formació del sustentador principal de la família. En el cas de l'educació ens trobaríem amb un model propi dels béns relacionats amb la distinció, amb un important increment del percentatge de la despesa total a mesura que s'incrementa la renda familiar o el nivell de formació. Per altra banda, comprovem que la despesa en educació constitueix en tots els grups de formació el capítol de despesa familiar de menor pes percentual.

Taula 93. Distribució de la despesa de les famílies en béns i serveis segons el nivell de formació del sustentador principal a Espanya. Any 2006

	Total	Primària o inferior	Secundària 1ª etapa	Secundària 2ª etapa	Universitària Primer cicle	Universitària 2n i 3r cicle
Aliments	14,4	17,9	15,3	13,1	11,7	10,5
Alcohol i tabac	1,8	2,2	2,1	1,9	1,4	1,2
Roba i calcer	6,8	6,0	6,6	6,7	7,2	6,9
Vivenda, aigua i energia	24,8	29,0	24,7	24,2	24,9	25,1
Mobiliari	5,9	5,1	4,9	5,5	6,6	7,3
Salut	3,0	3,4	3,0	2,8	3,0	2,6
Transports	14,7	12,1	15,2	16,0	13,7	13,7
Comunicacions	2,8	2,7	3,1	3,2	2,9	2,7
Oci i espectacles	6,9	5,3	6,5	7,4	8,5	8,6
Ensenyament	0,9	0,3	0,6	1,1	1,2	1,9
Hotels i restaurants	9,9	8,8	10,2	10,3	10,7	11,3

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Enquesta de Pressupostos Familiars

Calero i Bonal (2004) assenyalen que la magnitud relativa de la despesa privada en educació està determinada per la reduïda intervenció del sector públic en la cobertura de costos educatius indirectes que assumeixen fonamentalment les famílies i, especialment, per l'incompliment de la condició de gratuïtat de l'ensenyament obligatori en els centres privats concertat. Aquest darrer factor, junt a les variacions en l'escolarització en nivells educatius o centres privats no concertats, explicaria en gran mesura les diferències en la despesa de les famílies entre les comunitats autònomes i entre els grups socials. Per altra banda, les limitacions pel que fa al volum de recursos econòmics públics esmerçats i a la capacitat redistributiva de la política de beques en els nivells no universitaris han estat destacades com a factors que explicarien el major esforç econòmic de les famílies espanyoles en l'educació dels seus fills dins del context europeu.

Hernández Dobón (2002) ens recordava que per tal que les inversions diferencials de les famílies siguin rendibles en termes de promoció social cal que el sistema educatiu mantinga una estructura segregada segons una doble divisió en dues xarxes i en dues titularitats. "Dues xarxes en quant que l'accés als estudis universitaris no podria ser general, amb la qual cosa es faria necessari un itinerari alternatiu, la formació professional. Dues titularitats, en quant que es necessiten centres de titularitat privada on pugui realitzar-se la inversió rendible".

L'anàlisi dels resultats de l'enquesta de pressupostos familiars de l'any 2007 en els aspectes referits a les despeses de les llars en educació ens permet confirmar algunes de les apreciacions anteriors respecte a les diferències en el nivell de despesa segons les característiques de les famílies: La despesa mitjana per alumne és major en les famílies amb un únic fill, en les famílies que resideixen en ciutats de més de 100.000 habitants i en les famílies en què el sustentador principal té un major nivell d'estudis, està ocupat o la

seua ocupació declarada és de tècnic professional. En canvi, els nivells de despesa mitjana per alumne són inferiors en les famílies que tenen 3 o més fills, en les que viuen en nuclis amb menys de 10.000 habitants i en les famílies el sustentador principal de la qual té estudis inferiors, està aturat o és un treballador no qualificat.

Segons les nostres estimacions per al curs 2006/07, a nivell estatal podem considerar que, en el cas dels alumnes que cursen estudis en *centres públics* no universitaris la gratuïtat de les activitats d'ensenyament es troba garantida per llei en els nivells obligatoris, encara que hi ha algunes despeses derivades del pagament d'assegurances escolars, activitats extraescolars, etc. que suposen una despesa mitjana d'uns 20 euros anuals per alumne. A banda, les famílies tenen com a mitjana unes despeses en materials escolars que se situen en uns 150 euros anuals, als quals cal afegir uns altres 100 euros anuals de mitjana en concepte de serveis complementaris (menjador, transport o residència). Cal tenir en compte que aquests valors corresponen a despeses mitjanes i no afecten a tots els alumnes per igual, ja que n'hi ha molts que no utilitzen els serveis complementaris o bé reben algun tipus d'ajuda en forma de beca o xec escolar. En conjunt, però, podem estimar que les famílies dels alumnes escolaritzats en centres públics tindrien unes despeses mitjanes anuals d'uns 300 euros.

En el cas dels alumnes que s'escolaritzen en *centres privats* els valors de despesa mitjana són majors, encara que cal diferenciar entre els escolaritzats en centres *concertats* on, tot i la suposada gratuïtat dels ensenyaments gratuïts, la despesa mitjana total es pot situar al voltant de 1.000 euros per alumne, i els escolaritzats en centres estrictament *privats* que es basen en un sistema de cobrament a les famílies del cost total de les activitats educatives i dels serveis complementàries, i on la despesa mitjana per alumne pot arribar als 2.350 euros.

En efecte, en els centres concertats, tot i la teòrica gratuïtat dels ensenyaments concertats, se solen cobrar elevades quotes en concepte de matrícula, pertinença a l'AMPA, donacions a fundacions o en activitats extraescolars i complementàries, que són teòricament voluntàries, però que acaben convertint-se en un element de selecció de l'alumnat i de finançament dels centres. Segons les dades disponibles desagregades per nivells educatius, un alumne d'un centre privat (concertat o no concertat) tindria unes despeses mitjanes en quotes per ensenyament d'uns 1.500 euros anuals en el primer cicle d'educació infantil, 750 euros en el segon cicle d'educació infantil, 600 euros en primària i secundària obligatòria, 1.800 euros en batxillerat, 1.100 euros en cicles formatius de grau mitjà i 1.200 euros en el cicles formatius de grau superior. A més, caldrà afegir-hi les

despeses en material escolar, que arribarien als 350 euros anuals i les de serveis complementaris que se situarien en uns 250 euros anuals de mitjana, amb uns valors que, també en aquest cas, superen als dels centres públics.

De les dades de l'EPF es dedueix que en el cas del País Valencià, les despeses mitjanes en quotes per ensenyament reglat o en materials escolars i serveis complementaris en els centres privats són inferiors a les des conjunt de l'Estat, mentre que en el cas de la ciutat de València estimem, a partir de les dades de l'EPF desagregades segons el nombre d'habitants del lloc de residència, uns valors de despesa mitjans lleugerament superiors, ja que en general les ciutats de més de 100.000 habitants presenten uns valors de despesa mitjana més elevats.

Taula 94. *Estimació de la despesa privada mitjana en educació no universitària per capítols de despesa segons nivells educatius i titularitat del centre. Any 2006*

		Quotes ensenyament							Material i llibres	Serveis Complem	TOTAL
		Infantil. 1r cicle	Infantil. 2n cicle	Primària	ESO	Batx	CFGM	CFGS			
<b>Espanya</b>	<b>Total</b>	<b>1.150</b>	<b>250</b>	<b>200</b>	<b>200</b>	<b>400</b>	<b>250</b>	<b>450</b>	<b>250</b>	<b>150</b>	<b>700</b>
	Públic	350	10	0	0	15	15	20	150	100	300
	Concertat	1.400	450	250	200	650	500	600	400	250	1.000
	Privat	1.600	1.200	1.700	2.100	2.300	1.300	1.600	350	300	2.350
<b>País Valencià</b>	<b>Total</b>	<b>1.000</b>	<b>200</b>	<b>150</b>	<b>150</b>	<b>300</b>	<b>200</b>	<b>350</b>	<b>200</b>	<b>150</b>	<b>650</b>
	Públic	300	10	0	0	10	10	15	150	100	300
	Concertat	1.200	400	200	200	500	450	500	350	250	900
	Privat	1.400	1.000	1.500	1.800	2.000	1.100	1.400	300	300	2.200
<b>València</b>	<b>Total</b>	<b>1.200</b>	<b>250</b>	<b>150</b>	<b>150</b>	<b>350</b>	<b>250</b>	<b>500</b>	<b>250</b>	<b>150</b>	<b>700</b>
	Públic	300	10	0	0	10	10	15	150	100	300
	Concertat	1.300	400	200	200	600	500	700	400	250	950
	Privat	1.500	1.100	-	-	-	1.300	1.700	350	300	2.400

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Enquesta de Pressupostos Familiars

Segons aquests estimacions (Annex 2), doncs, la distribució de la despesa de les famílies en educació segons la titularitat del centres on s'escolaritzen els alumnes i segons el nivell educatiu ens confirmen que la major part de la despesa de les famílies va destinada als centres privats, especialment en el cas de la ciutat de València i que, per altra banda, la major part d'aquesta despesa va destinada als nivells educatius inicials, en especial en l'educació infantil de primer cicle, ja que, en no estar concertada, les famílies han d'assumir unes despeses directes més elevades que només es cobreixen de manera parcial amb mecanismes com el sistema de xec escolar que aplica des de l'any 1992 l'Ajuntament de València per tal de subvencionar aquest nivell educatiu.

Així doncs, la despesa privada en educació de la ciutat de València representa al voltant d'un 5% de les despeses totals en el cas dels centres públics, però arriba al 30% de les despeses totals en els centres privats. L'aportació de les famílies en forma de quotes per

ensenyaments o per altres serveis representa, per tant, un factor diferenciador clau per entendre l'estructura de la despesa segons la titularitat dels centres i actua clarament com un element de selecció en el moment en què les famílies han d'elegir un centre on escolaritzar els seus fills.

Per altra banda, es pot observar que en el cas dels centres públics dels àmbits valencians, la despesa de les famílies representa un percentatge lleugerament superior al de la mitjana estatal, mentre que en el cas dels centres privats les diferències s'inverteixen, ja que la millor cobertura del sistema de concertació permet que els centres privats valencians mantinguen les quotes per ensenyament o per altres serveis amb preus més reduïts. Així, en el cas del conjunt de l'Estat espanyol la despesa familiar en centres privats arriba a representar un 38% de la despesa total en aquesta tipologia de centres, mentre que en els àmbits valencians se situaria per sota del 30%. Finalment, podem destacar que els valors dels coeficient de variació ens tornen a confirmar la tendència general ja comentada segons la qual les desigualtats entre districtes són majors en el sector privat i en els nivells d'educació secundària.

Taula 95. *Estimació del percentatge de despesa privada sobre la despesa total no universitària segons la titularitat del centre i de la distribució de la despesa privada segons el nivell educatiu i la titularitat del centre (en milions d'euros). Curs 2006/07*

	%Despesa Privada/ Despesa Total		Despesa privada No universitària		Despesa privada Infantil/Primària		Despesa privada Secundària	
	Centres Públics	Centres Privats	Centres Públics	Centres Privats	Centres Públics	Centres Privats	Centres Públics	Centres Privats
<b>Espanya</b>	<b>5,0</b>	<b>38,3</b>	<b>1.180,5</b>	<b>2.931,4</b>	<b>674,8</b>	<b>1.768,2</b>	<b>505,7</b>	<b>1.163,2</b>
<b>País Valencià</b>	<b>5,7</b>	<b>28,9</b>	<b>124,7</b>	<b>225,3</b>	<b>71,7</b>	<b>137,0</b>	<b>53,0</b>	<b>88,3</b>
<b>València</b>	<b>5,1</b>	<b>29,8</b>	<b>13,1</b>	<b>65,8</b>	<b>6,7</b>	<b>38,7</b>	<b>6,5</b>	<b>27,0</b>
1. Ciutat Vella	3,2	25,9	0,3	3,6	0,1	1,3	0,3	2,3
2. L'Eixample	3,8	32,1	0,6	7,2	0,2	3,4	0,4	3,8
3. Extramurs	4,6	32,9	0,6	8,4	0,3	4,4	0,3	4,0
4. Campanar	4,8	26,6	0,7	4,9	0,3	2,2	0,4	2,6
5. La Saïdia	4,9	28,9	0,7	6,1	0,4	4,2	0,4	1,9
6. El Pla del Real	4,6	32,3	0,2	6,1	0,2	2,5	-	3,5
7. L'Olivereta	6,0	27,8	1,5	3,5	0,5	2,1	1,0	1,4
8. Patraix	6,3	35,4	1,0	2,3	0,6	1,8	0,4	0,5
9. Jesús	5,1	28,6	1,0	2,0	0,5	1,5	0,5	0,5
10. Quatre Carreres	4,7	29,9	1,2	4,7	0,6	3,1	0,6	1,6
11. Pobl. Marítims	4,8	25,2	0,8	3,5	0,6	2,4	0,2	1,1
12. Camins al Grau	5,3	28,8	0,8	4,7	0,5	3,1	0,3	1,6
13. Algirós	5,1	50,0	1,2	1,1	0,5	1,0	0,8	0,1
14. Benimaclet	5,9	40,0	0,4	1,8	0,2	1,5	0,2	0,3
15. Rascanya	4,9	31,5	0,7	2,9	0,4	2,1	0,3	0,8
16. Benicalap	7,0	28,3	0,3	2,8	0,3	1,6	-	1,2
17. Pobl. del Nord	5,9	-	0,1	-	0,1	-	-	-
18. Pobles de l'Oest	3,4	30,8	0,3	0,8	0,1	0,7	0,3	0,2
19. Pobles del Sud	5,7	25,0	0,6	0,3	0,4	0,2	0,2	0,1
<b>Coefficient variació</b>	<b>19,0</b>	<b>31,3</b>	<b>55,0</b>	<b>66,8</b>	<b>48,7</b>	<b>59,0</b>	<b>73,3</b>	<b>88,6</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Enquesta de Pressupostos Familiars i Enquesta de Finançament i Despeses de l'Ensenyament Privat

L'estimació del percentatge que representa el conjunt de la despesa privada sobre el total de despeses en educació presenta un important descens al llarg del període analitzat, ja que en el cas de la ciutat de València es passa d'un 32% en l'any 1981 al 16% del final de la sèrie. En els altres àmbits territorials també es produeixen descensos, de menor intensitat, però continuats, ja que a la ciutat de València s'ha produït en els darrers anys un augment del percentatge de despesa privada que cal atribuir, com ja hem assenyalat, a l'increment de la despesa que les famílies valencianes destinen a l'escolarització dels seus fills en centres privats no concertats d'educació infantil de primer cicle.

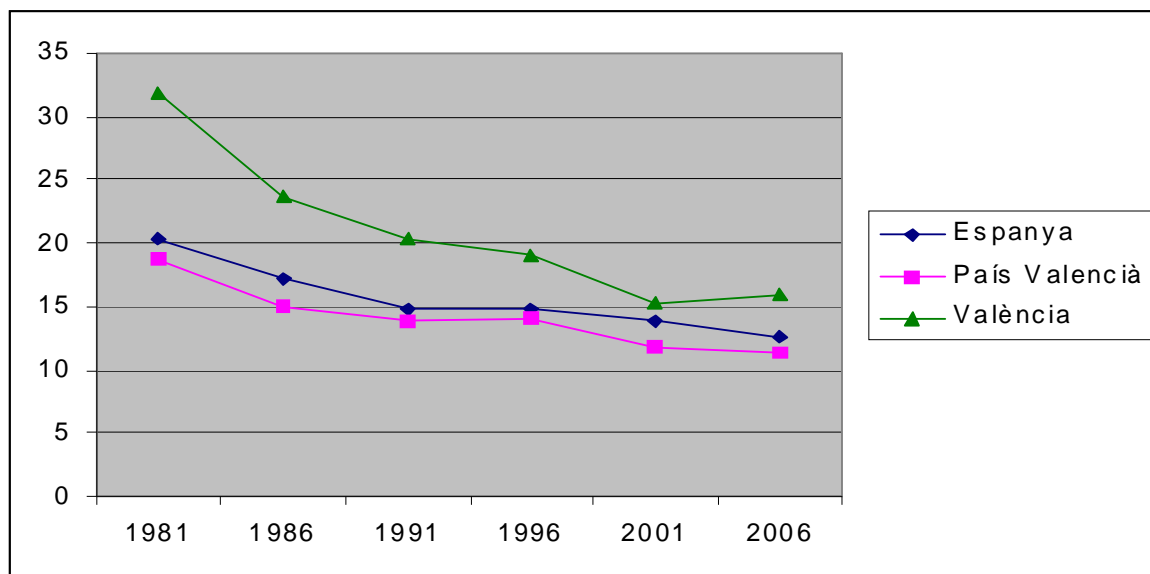
Aquesta evolució a la baixa del pes de la despesa privada és, lògicament, inversa i complementària de la que havíem comentat en el cas de la despesa pública, de manera que els increments relatius de despesa pública es corresponen amb els descensos de la despesa privada. Ara bé, cal tenir en compte que l'increment de la despesa pública pot anar dirigit, segons el tipus de política que s'aplique, a ampliar el sistema educatiu de titularitat pública, la cobertura del sistema de beques o la implantació del sistema de concertació amb els centres privats. En tots els casos la despesa pública augmenta, però els beneficiaris d'aquesta despesa són diferents. En el primer cas, ho són els centres de titularitat pública i les famílies que hi escolaritzen els seus fills, en el cas de l'increment de les beques els destinataris són les famílies de rendes més baixes, independentment de la titularitat del centre on escolaritzen els seus fills, mentre que, en el darrer cas, els beneficiats són els centres de titularitat privada i els fills de les famílies, normalment de renda mitjana o alta, que hi poden accedir.

Taula 96. *Evolució estimada de la despesa privada en educació segons nivells educatius no universitaris (en milions d'euros) i del percentatge sobre la despesa total no universitària. Període 1981-2006*

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
<b>Espanya</b>	Total despesa privada	776,9	1.236,3	1.991,1	2.650,0	3.234,1	4.111,9	429
	Infantil i Primària	669,0	1.060,1	1.648,0	1.969,6	2.218,5	2.442,9	265
	Secundària	107,9	176,2	343,1	680,3	1.015,5	1.669,0	1447
	<b>% Despesa Total</b>	<b>20,3</b>	<b>17,2</b>	<b>14,8</b>	<b>14,8</b>	<b>13,9</b>	<b>12,6</b>	<b>-38</b>
<b>País Valencià</b>	Total despesa privada	62,6	93,8	165,5	211	259,1	350,0	459
	Infantil i Primària	55,1	76,4	133,3	162,9	181,2	208,8	279
	Secundària	7,6	17,4	32,2	48,1	77,9	141,2	1758
	<b>% Despesa Total</b>	<b>18,7</b>	<b>14,9</b>	<b>13,8</b>	<b>14,0</b>	<b>11,8</b>	<b>11,4</b>	<b>-39</b>
<b>València</b>	Total despesa privada	18,8	26,3	43,0	50,2	55,5	78,9	320
	Infantil i Primària	13,7	15,5	24,6	27,9	25,0	45,4	231
	Secundària	5,1	10,8	18,4	22,2	30,5	33,5	557
	<b>% Despesa Total</b>	<b>31,9</b>	<b>23,6</b>	<b>20,3</b>	<b>19,0</b>	<b>15,3</b>	<b>16,0</b>	<b>-50</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Enquesta de Pressupostos Familiars i d'Uriel i altres (1997)

Gràfic 42. Evolució estimada de la despesa privada en educació en percentatge sobre la despesa total no universitària. Període 1981-2006



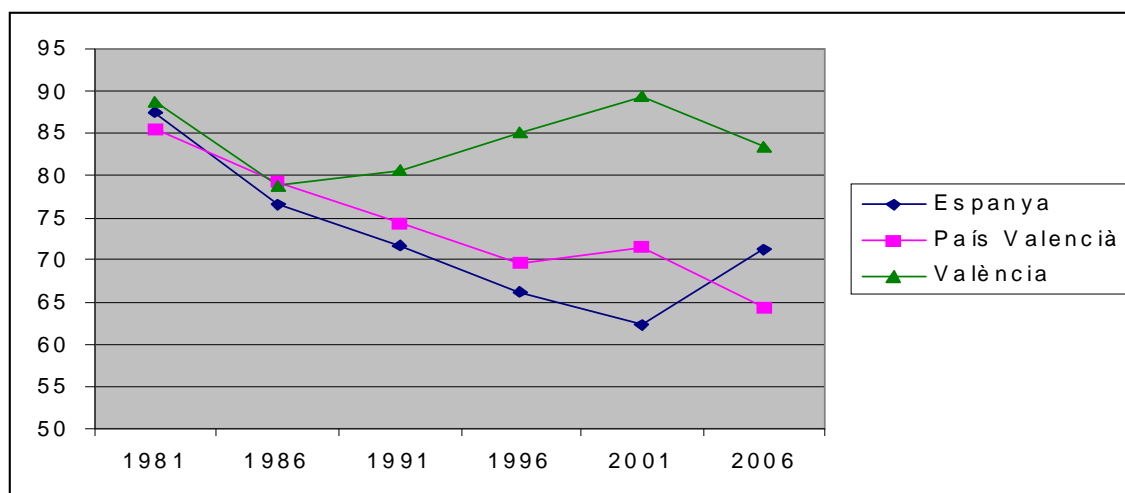
L'increment de la despesa pública repercuteix, doncs, de manera general en una reducció de l'esforç relatiu de les despeses familiars en l'educació dels seus fills. A més, com que una part substancial d'aquest increment de la despesa pública repercuteix en un augment de la cobertura del sistema de concertació, el percentatge de despesa familiar destinada als centres privats també es veu reduït. En el cas particular de la ciutat de València, on observem una reducció menor de la proporció de la despesa privada destinada als centres privats, cal interpretar-lo tenint en compte que darrerament s'hi ha produït un major increment del percentatge d'escolarització en centres privats en les etapes no concertades (Primer cicle d'educació infantil o batxillerat). El resultat seria que a la ciutat de València el pes relatiu de la despesa familiar destinada als centres privats es manté en valors relativament alts, mentre que en el cas del conjunt del País Valencià la reducció ha estat major i s'observa un valor relatiu menor, ja que, com veurem més endavant, la millor cobertura econòmica dels mòduls de concertació permetria, en general, que els centres privats reduïsquen amb major intensitat la part del seu finançament que prové directament de les famílies. En resum, l'evolució del pes relatiu de les despeses familiars destinades als centres privats depèn de la proporció d'escolarització en centres privats i, en concret, en les etapes no subvencionades, de les variacions en les aportacions directes de les famílies als centres privats i del nivell de cobertura del sistema de concertació.

Taula 97. Evolució estimada de la despesa privada en educació segons la titularitat del centre (en milions d'euros) i del percentatge de la despesa privada destinada als centres de titularitat privada . Període 1981-2006

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	Total despesa privada	776,9	1.236,3	1.991,1	2.650,0	3.234,1	4.111,9	429
	Centres Privats	680,0	946,7	1.427,9	1.753,1	2.015,8	2.931,4	331
	Centres Públics	96,9	289,6	563,2	896,9	1.218,3	1.180,5	1118
	<b>% Centres Privats</b>	<b>87,5</b>	<b>76,6</b>	<b>71,7</b>	<b>66,2</b>	<b>62,3</b>	<b>71,3</b>	<b>-19</b>
País Valencià	Total despesa privada	62,6	93,8	165,5	211	259,1	350,0	459
	Centres Privats	53,5	74,3	123,2	146,9	184,9	225,3	321
	Centres Públics	9,1	19,5	42,3	64,1	74,2	124,7	1270
	<b>% Centres Privats</b>	<b>85,5</b>	<b>79,2</b>	<b>74,4</b>	<b>69,6</b>	<b>71,4</b>	<b>64,4</b>	<b>-25</b>
València	Total despesa privada	18,8	26,3	43,0	50,2	55,5	78,9	320
	Centres Privats	16,7	20,7	34,7	42,7	49,6	65,8	299
	Centres Públics	2,1	5,6	8,3	7,5	5,9	13,1	470
	<b>% Centres Privats</b>	<b>88,8</b>	<b>78,7</b>	<b>80,7</b>	<b>85,1</b>	<b>89,4</b>	<b>83,4</b>	<b>-6</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC. Estadística de la Despesa Pública en Educació, de l'INE: Enquesta Pressupostos Familiars, Enquesta de Finançament i Despeses de l'Ensenyament Privat i d'Uriel i altres (1997)

Gràfic 43. Evolució estimada del percentatge de la despesa privada destinada a centres de titularitat privada. Període 1981-2006



Les despeses privades que les famílies destinen als serveis complementaris (menjador, residència, transport...) depenen del nombre d'alumnes que fan ús d'aquests serveis, de la política d'ajudes públiques que s'hi destinen per tal de facilitar el seu accés i, finalment, de l'oferta real d'aquests serveis en els centres segons la seua titularitat, nivell educatiu o tipus d'hàbitat. A continuació analitzem la taxa de cobertura dels serveis de menjador, residència, transport i ampliació d'horari, entesa com el percentatge de centres que ofereixen aquests serveis en relació al total de centres. A nivell estatal, el servei més habitual és el de menjador ja que es troba en un 52% dels centres, li segueix el servei de transport escolar, amb una utilització en un 30% de centres, l'ampliació d'horari en un 23% de centres, mentre que el servei de residència és molt minoritària ja que es troba només en el 2% dels centres. La majoria dels serveis complementaris tenen una major



presència en els centres privats, amb l'excepció del servei de transport. L'oferta de servei de menjador és particularment important en els centres privats, ja que arriba al 69% dels centres privats a nivell estatal i al 50% dels centres privats a nivell autonòmic valencià. El País Valencià presenta en tots els serveis uns percentatges inferiors a la mitjana estatal, especialment pel que fa al servei d'ampliació d'horari ja que és quasi inexistent. A la ciutat de València, les dades estimades disponibles ens mostren una situació diferent, ja que el servei de menjador té una major cobertura que en els altres àmbits territorials, sobretot en el cas del sector públic. En canvi, el servei de transport té una menor cobertura, però, en aquest cas, hi ha un major percentatge de centres privats que l'ofereixen. Aquestes diferències poden estar relacionades amb la diferent distribució percentual dels centres segons el tipus d'ensenyament que imparteixen, ja que aquests serveis es concentren sobretot en els centres d'infantil i primària. Per altra banda, l'escassa cobertura del servei de transport a la ciutat estaria relacionada amb el seu caràcter urbà, mentre que la major oferta d'aquest servei en el sector privat estaria relacionat amb les desigualtats en la distribució de l'escolarització que afecten especialment als centres privats.

Taula 98. *Estimació del percentatge de centres amb serveis complementaris per tipus de servei i segons la titularitat del centre. Curs 2006/07*

		Menjador	Residència	Transport	Ampliació horari
Espanya	<b>Total</b>	<b>51,8</b>	<b>2,2</b>	<b>29,7</b>	<b>22,9</b>
	Públic	44,9	1,4	33,8	18,7
	Privat	68,7	4,0	19,9	33,2
País Valencià	<b>Total</b>	<b>40,5</b>	<b>0,8</b>	<b>18,4</b>	<b>1,0</b>
	Públic	36,5	0,7	20,4	0,9
	Privat	49,9	0,9	13,7	1,2
València	<b>Total</b>	<b>61,6</b>	<b>0,0</b>	<b>7,3</b>	-
	Públic	66,7	0,0	5,4	-
	Privat	58,9	0,0	8,3	-

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris i de la Conselleria d'Educació: Guia de centres

Si analitzem els percentatges d'alumnes que fan ús d'aquests serveis complementaris, s'observa que els valors són inferiors a la cobertura de centres, ja que no tots els alumnes, que tenen la possibilitat d'utilitzar aquests serveis en els seus centres, ho fan realment. Per altra banda, es repeteixen les mateixes pautes en la proporció d'ús segons el tipus de servei, la titularitat i l'àmbit territorial, de manera que el servei més utilitzat és el de menjador, els alumnes de centres privats en fan més ús (excepte en el cas del servei de transport) i els alumnes valencians utilitzen aquests serveis en menor mesura que en el conjunt de l'Estat.

Taula 99. Percentatge d'alumnes que fan ús dels serveis complementaris per tipus de servei i segons la titularitat del centre. Curs 2006/07

		Menjador	Residència	Transport	Ampliació horari
Espanya	<b>Total</b>	<b>21,3</b>	<b>0,3</b>	<b>8,8</b>	<b>2,8</b>
	Públic	16,6	0,2	9,3	2,6
	Privat	31,2	0,4	7,8	3,1
País Valencià	<b>Total</b>	<b>16,2</b>	<b>0,1</b>	<b>3,1</b>	<b>0,2</b>
	Públic	15,5	0,1	3,1	0,2
	Privat	17,8	0,1	3,2	0,3

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris

Les despeses i els ingressos del sector privat de l'ensenyament als districtes de la ciutat de València i en els altres àmbits territorials es poden distribuir segons la seua naturalesa econòmica a partir d'una estimació (Annex 2) que es basa en les dades de l'any 2004 de l'Enquesta de Finançament i Despeses de l'Ensenyament Privat. Segons les dades d'aquesta font, el 75% de les *despeses* dels centres privats a nivell estatal es destinen al pagament del professorat, però en els àmbits valencians aquest apartat presentaria un pes relatiu lleugerament superior al 77%. En canvi, la proporció de despeses destinades a béns i serveis o a despeses de capital, seria major en el conjunt de l'Estat. Com hem vist anteriorment, el nivell de cobertura dels concerts en els àmbits valencians permet una millor situació en les retribucions salarials dels docents valencians dels centres privats i una menor dependència del finançament provinent de les famílies. Finalment, podem observar que els valors del coeficient de variació entre districtes ens indiquen que la major desigualtat en la distribució de les despeses en l'ensenyament privat es trobaria relacionada amb la major irregularitat en la distribució dels factors que més incrementen la despesa, com ara les dimensions dels centres privats o la proporció d'escolarització en ensenyaments secundaris.

Taula 100. *Distribució estimada de la despesa en l'ensenyament privat no universitari segons naturalesa econòmica (en milions d'euros) i del percentatge sobre el total de despesa en l'ensenyament privat no universitari. Curs 2006/07*

	Total	Personal	Béns i Serveis	Altres despeses	% Personal	% Béns i Serveis	% Altres despeses
<b>Espanya</b>	<b>7.395,7</b>	<b>5.521,8</b>	<b>1.554,4</b>	<b>319,5</b>	<b>74,7</b>	<b>21,0</b>	<b>4,3</b>
<b>País Valencià</b>	<b>801,1</b>	<b>619,9</b>	<b>151,8</b>	<b>29,4</b>	<b>77,4</b>	<b>18,9</b>	<b>3,7</b>
<b>València</b>	<b>223,5</b>	<b>172,1</b>	<b>42,6</b>	<b>8,8</b>	<b>77,0</b>	<b>19,1</b>	<b>3,9</b>
1. Ciutat Vella	12,4	8,6	3,4	0,4	69,1	27,4	3,5
2. L'Eixample	22,6	16,7	5,0	0,9	74,1	22,1	3,8
3. Extramurs	25,2	18,9	5,3	1,0	75,0	21,1	3,8
4. Campanar	16,2	13,0	2,6	0,6	80,0	16,1	4,0
5. La Saïdia	21,6	17,9	2,7	1,0	83,0	12,6	4,5
6. El Pla del Real	17,3	13,9	2,7	0,8	80,0	15,7	4,3
7. L'Olivereta	16,8	13,8	2,4	0,6	82,0	14,2	3,8
8. Patraix	7,4	5,6	1,5	0,3	75,8	19,9	4,3
9. Jesús	8,2	5,5	2,5	0,2	67,0	30,4	2,6
10. Quatre Carreres	15,0	12,3	2,0	0,6	82,1	13,6	4,3
11. Pobles Marítims	14,2	10,3	3,3	0,5	73,0	23,2	3,8
12. Camins al Grau	14,8	11,9	2,3	0,6	80,3	15,3	4,4
13. Algirós	3,3	2,1	1,1	0,1	62,8	34,0	3,2
14. Benimaclet	5,6	4,2	1,2	0,2	74,1	22,1	3,8
15. Rascanya	8,8	6,7	1,8	0,3	75,9	20,5	3,6
16. Benicalap	9,6	7,6	1,7	0,3	79,0	17,7	3,3
17. Pobles del Nord	0,0	0,0	0,0	0,0	-	-	-
18. Pobles de l'Oest	2,7	2,1	0,5	0,1	78,9	17,1	4,0
19. Pobles del Sud	1,7	1,0	0,7	0,0	59,3	40,7	0,0
<b>Coefficient variació</b>	<b>62,5</b>	<b>64,5</b>	<b>61,1</b>	<b>72,0</b>	<b>9,5</b>	<b>37,5</b>	<b>29,8</b>

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Enquesta de Finançament i Despeses de l'Ensenyament Privat

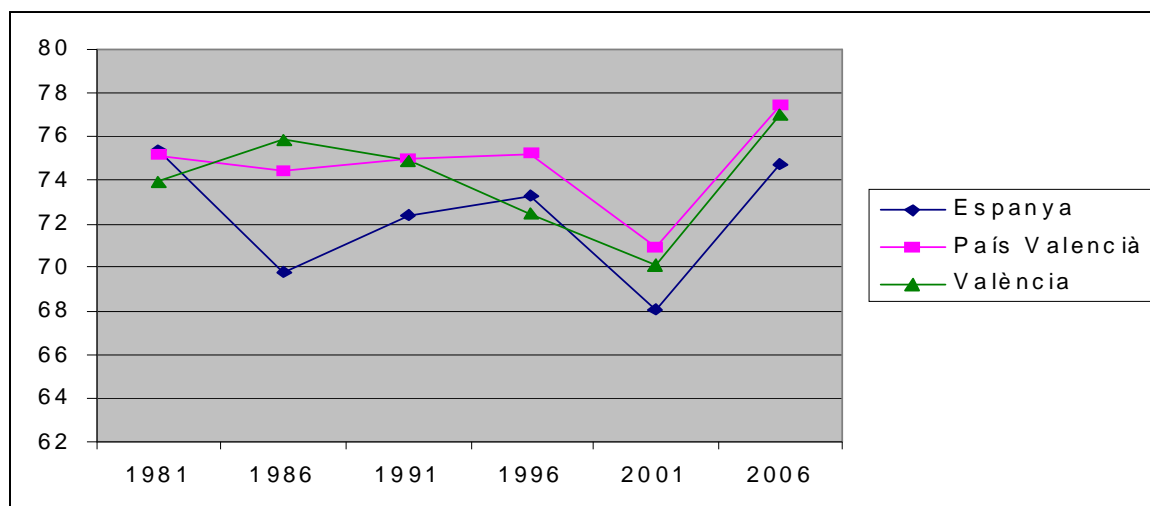
L'evolució estimada a partir de les dades de l'Enquesta de Finançament i Despeses de l'Ensenyament Privat de la despesa en centres educatius privats segons la seua naturalesa econòmica ens mostra dos models diferents. Per una banda, en el conjunt de l'Estat, les despeses en personal o en béns i serveis s'han mantingut en el conjunt de la sèrie, però les despeses de finançament de capital han augmentat. En canvi, en el model dels àmbits valencians, la despesa en personal s'ha incrementat lleugerament, mentre que les despeses en els altres capítols s'ha reduït, especialment les despeses de finançament de capital. Ens trobem, segons es pot deduir d'aquestes diferents evolucions, davant d'una situació general en el context estatal de manca de finançament en l'ensenyament privat que dificulta les millores en les retribucions i en les condicions laborals del personal que treballa en centres privats, encara que en els darrers anys la millora de la cobertura dels concerts hauria permès un increment relatiu de la despesa en personal o en béns i serveis, junt a una reducció de les necessitats financeres.

Taula 101. Evolució estimada de la distribució de les despeses en l'ensenyament privat no universitari segons naturalesa econòmica (en milions d'euros) i de la distribució percentual sobre el total de despesa en l'ensenyament privat no universitari. Període 1981-2006

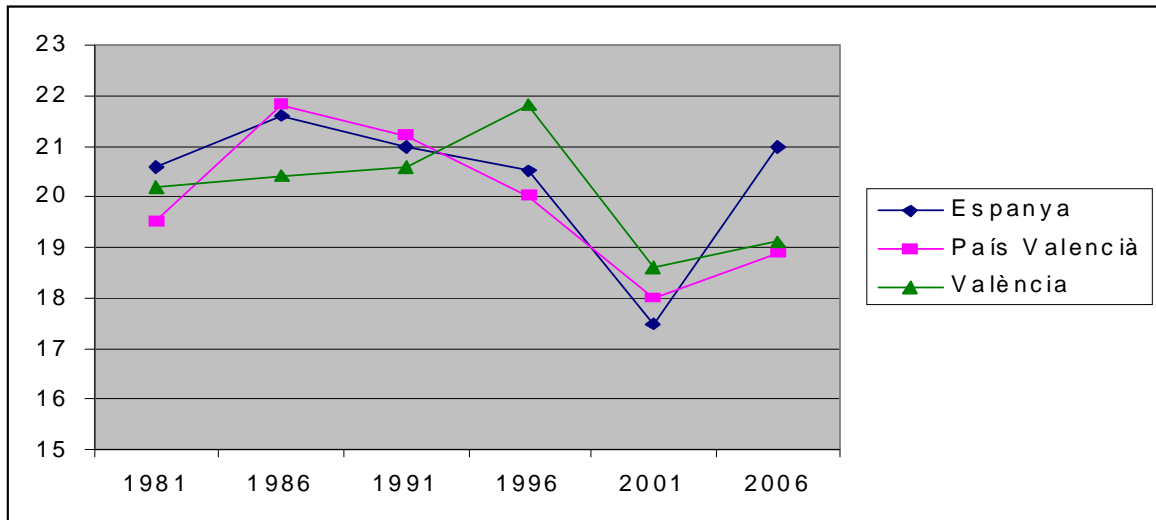
		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	Total	1.268,1	1.913,9	2.985,7	3.784,8	5.426,9	7.395,7	483
	Personal	947,5	1.336,3	2.162,7	2.773,0	3.694,0	5.521,8	483
	Bens i Serveis	258,4	413,9	626,2	776,2	947,5	1.554,4	502
	Altres despeses	62,2	163,7	196,8	235,6	785,4	319,5	414
	<b>% Personal</b>	<b>75,4</b>	<b>69,8</b>	<b>72,4</b>	<b>73,3</b>	<b>68,1</b>	<b>74,7</b>	<b>-1</b>
	<b>% Bens i Serveis</b>	<b>20,6</b>	<b>21,6</b>	<b>21,0</b>	<b>20,5</b>	<b>17,5</b>	<b>21,0</b>	<b>2</b>
<b>% Altres despeses</b>	<b>4,0</b>	<b>8,5</b>	<b>6,6</b>	<b>6,2</b>	<b>14,5</b>	<b>4,3</b>	<b>8</b>	
País Valencià	Total	113,2	164,2	265,6	323,4	518,5	801,1	608
	Personal	84,9	121,9	197,6	243,2	367,8	619,9	630
	Bens i Serveis	22,0	35,8	55,9	64,8	93,5	151,8	590
	Altres despeses	6,3	6,5	12,1	15,4	57,2	29,4	367
	<b>% Personal</b>	<b>75,1</b>	<b>74,4</b>	<b>75,0</b>	<b>75,2</b>	<b>70,9</b>	<b>77,4</b>	<b>3</b>
	<b>% Bens i Serveis</b>	<b>19,5</b>	<b>21,8</b>	<b>21,2</b>	<b>20,0</b>	<b>18,0</b>	<b>18,9</b>	<b>-3</b>
<b>% Altres despeses</b>	<b>5,6</b>	<b>3,8</b>	<b>3,8</b>	<b>4,8</b>	<b>11,0</b>	<b>3,7</b>	<b>-34</b>	
València	Total	34,1	49,0	76,6	79,4	136,6	223,5	555
	Personal	25,2	37,2	57,4	57,6	95,7	172,1	583
	Bens i Serveis	6,9	10,0	15,8	17,3	25,4	42,6	517
	Altres despeses	2,0	1,8	3,4	4,5	15,5	8,8	340
	<b>% Personal</b>	<b>73,9</b>	<b>75,9</b>	<b>74,9</b>	<b>72,5</b>	<b>70,1</b>	<b>77,0</b>	<b>4</b>
	<b>% Bens i Serveis</b>	<b>20,2</b>	<b>20,4</b>	<b>20,6</b>	<b>21,8</b>	<b>18,6</b>	<b>19,1</b>	<b>-5</b>
<b>% Altres despeses</b>	<b>5,9</b>	<b>3,7</b>	<b>4,4</b>	<b>5,7</b>	<b>11,3</b>	<b>3,9</b>	<b>-34</b>	

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Enquesta de Finançament i Despeses de l'Ensenyament Privat i d'Uriel i altres (1997)

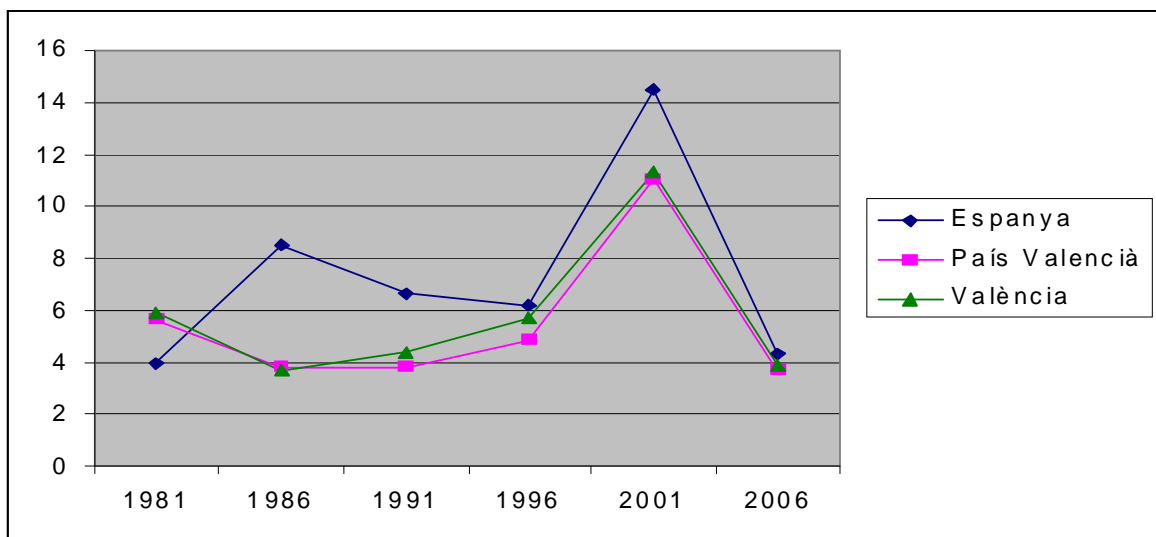
Gràfic 44. Evolució estimada del percentatge de les despeses en l'ensenyament privat no universitari destinades a personal. Període 1981-2006



Gràfic 45. Evolució estimada del percentatge de les despeses en l'ensenyament privat no universitari destinades a bens i serveis. Període 1981-2006



Gràfic 46. Evolució estimada del percentatge de les despeses en l'ensenyament privat no universitari destinades a inversions i despeses de capital. Període 1981-2006



La despesa destinada a personal en els centres privats, de la mateixa manera que en els centres públics, s'ha incrementat sobretot en els nivells dels ensenyaments secundaris, ja que els canvis de l'estructura del sistema educatiu i l'increment de l'escolarització en els ensenyaments postobligatoris han fet que aquests nivells prenguen cada vegada un major pes relatiu. Aquest creixement ha estat, però, més important en a la ciutat de València que en els altres àmbits territorials.

Taula 102. *Evolució estimada de la despesa destinada a personal en centres privats no universitaris per nivells educatius (en milions d'euros) i del percentatge destinat al personal d'ensenyaments secundaris. Període 1981-2006*

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>% Secundària</b>	<b>25,8</b>	<b>28,4</b>	<b>30,5</b>	<b>46,8</b>	<b>52,9</b>	<b>45,8</b>	<b>78</b>
	Depesa Total	947,5	1.336,3	2.162,7	2.773,0	3.694,0	5.521,8	483
	Infantil i Primària	703,4	956,3	1.502,2	1.473,9	1.739,6	2.995,4	326
	Secundària i FP	244,1	380,0	660,5	1.299,1	1.954,4	2.526,4	935
País Valencià	<b>% Secundària</b>	<b>27,0</b>	<b>28,2</b>	<b>36,0</b>	<b>42,8</b>	<b>51,6</b>	<b>46,7</b>	<b>73</b>
	Depesa Total	84,9	121,9	197,6	243,2	367,8	619,9	630
	Infantil i Primària	62	87,5	126,5	139	177,9	330,4	433
	Secundària i FP	22,9	34,4	71,1	104,2	189,9	289,5	1164
València	<b>% Secundària</b>	<b>26,6</b>	<b>22,0</b>	<b>30,3</b>	<b>29,5</b>	<b>56,2</b>	<b>52,8</b>	<b>99</b>
	Depesa Total	25,2	37,2	57,4	56,0	95,7	172,1	583
	Infantil i Primària	18,5	29,0	40,0	39,5	41,9	81,2	339
	Secundària i FP	6,7	8,2	17,4	16,5	53,8	90,9	1257

Fonts: Elaboració pròpia a partir de l'INE: Enquesta de Finançament i Despeses en l'Ensenyament Privat i de d'Uriel i altres (1997)

Pel que fa a l'anàlisi de la distribució dels *ingressos* dels centres privats, Ana Villarroya (2003) en el seu estudi sobre el finançament públic de l'ensenyament privat detalla que els ingressos dels centres privats provenen de *quotes per activitats docents i complementàries* (el cobrament per activitats docents només es permet en centres privats no concertats i el cobrament per les activitats complementàries en els centres privats concertats, que hauran de tenir caràcter voluntari, s'han de limitar a les quantitats autoritzades per l'administració), de *quotes per activitats extraescolars* fora de l'horari lectiu, de *quotes per serveis complementaris* (transport, menjador, residència, horaris especials...), de les *subvencions de les administracions públiques* vinculades fonamentalment als concerts educatius, de les *subvencions de capital* per finançar la creació de nous llocs escolars i de les *subvencions sense finalitat específica i altres ingressos* que inclouen ingressos financers, derrames i aportacions a les cooperatives o fundacions. En el nostre cas, hem agrupat els capítols d'ingressos en tres: els ingressos per quotes, els ingressos per subvencions públiques i els altres ingressos privats.

En tots els casos, en l'anàlisi de la distribució dels ingressos dels centres privats, es comprova que el capítol que representa el major percentatge són les subvencions públiques, especialment en els àmbits valencians on superen el 65% del total d'ingressos, mentre que en el conjunt de l'Estat se situen en un 58%. En canvi, els ingressos per quotes pagades per les famílies o altres fons de finançament privat són majors en el conjunt de l'Estat. Aquestes diferències en els models de finançament confirmen que els àmbits valencians es caracteritzen per un major implicació del sector públic en la cobertura de les despeses dels centres privats, la qual cosa repercuteix, com hem vist anteriorment, en unes

millors condicions salarials per als seus docents i unes menors despeses financeres per als centres privats.

Ara bé, aquesta estructura d'ingressos també ens demostra que el finançament privat a través de quotes o altres fórmules representa encara una part molt important en el funcionament dels centres privats (des del 42% en el conjunt de l'estat, al 34% dels àmbits valencians), la qual cosa posa en qüestió el principi de gratuïtat en l'ensenyament en els centres concertats i explicaria, en part, que el transvasament d'alumnat de centres públics cap als centres concertats no haja estat més important. Naturalment, caldrà tenir en compte que la proporció d'ingressos procedents de les famílies en el cas dels centres privats no concertats és molt major, ja que és pràcticament la seua única font de finançament. Així, segons les dades a nivell estatal de l'Enquesta de Finançament i Despeses de l'Ensenyament Privat de l'any 2004, en els centres concertats les subvencions públiques arriben a representar un 70% dels ingressos i les quotes un 30%, mentre que els centres privats no concertats els ingressos per quotes representen fins a un 90% dels ingressos totals.

Calero (2004) assenyalava que l'incompliment de la condició de gratuïtat de la docència bàsica en els centres concertats suposa que la despesa privada de les llars constitueix una contrapartida consubstancial a la presència de centres concertats, ja que, com hem vist anteriorment, el finançament de les famílies representa del 30% al 40% dels pressupostos dels centres privats. En aquest sentit, convé recordar que una part molt important de les famílies que escolaritzen els seus fills en centres privats concertats pertanyen a les classes altes o mitjanes-altes perquè aquestes estan més disposades a destinar una major proporció de la despesa familiar a l'educació, la qual cosa explicaria, per una banda, l'efecte selectiu de les elevades quotes d'escolarització o de despeses complementàries que s'apliquen en aquests centres i, per altra part, que els fills de les classes baixes acaben rebent en menor proporció els beneficis indirectes d'aquestes inversions públiques destinades als centres privats concertats, amb la qual cosa l'efecte redistributiu d'aquest tipus de polítiques quedaria reduït i caldrà situar-les en el context general de les polítiques neoliberals i clientelistes que desenvolupen de manera més intensa algunes administracions educatives de signe conservador.

Bonal (2002) en analitzar la política d'admissió d'alumnes recorda que la normativa que la regula és la mateixa per a tots els centres sostinguts amb fons públics, siguin centres públics o centres privats concertats. Segons aquesta normativa els criteris d'admissió es divideixen en *prioritaris*, com ara les rendes familiars, la proximitat del

domicili o l'existència de germans matriculats en el centre i *complementaris*, com ara la condició de família nombrosa, la condició de discapacitat o altres circumstàncies de lliure decisió. Ara bé, aquests criteris han estat modificats en alguns casos, ja que s'ha ampliat les zones d'influència, s'ha reduït el pes de la renda familiar o s'ha permès criteris propis del centre de caràcter selectiu, de manera que s'han alterat sensiblement les condicions d'admissió d'alumnes i consegüentment les estratègies d'elecció per part de les famílies. A més, cal recordar que la falta de control d'algunes administracions respecte a l'estricta compliment d'aquests requisits ha provocat situacions de clara discriminació o favoritisme, així com tot una sèrie de pràctiques selectives posades en marxa pels centres per tal de dissuadir determinades famílies.

Calero i Bonal (1999) a partir d'una explotació de l'EPF evidencien l'existència d'una clara relació entre el nivell de renda familiar i la participació en l'ensenyament privat, segons la qual les classes altes i mitjanes-altes són el col·lectiu amb major participació (excepte en els estudis d'FP), de manera que, segons aquests autors, l'increment de les taxes d'escolarització de les classes baixes seria conseqüència de l'extensió i millora del sistema públic d'ensenyança. Per altra banda, també troben evidències que els permet concloure que aquelles comunitats autònomes amb major percentatge d'alumnes escolaritzats en centres privats i de despesa pública destinada a l'ensenyament privat són també els territoris amb major divisió social entre l'ensenyament públic i privat.

Calero (1996) es refereix en el seu estudi sobre la incidència distributiva de la despesa pública educativa a la hipòtesi de Gooding i LeGrand sobre el creixent aprofitament per les classes mitjanes dels serveis de l'estat del benestar i com aquest factor ha orientat en algunes ocasions les polítiques de finançament:

“El sistema educatiu espanyol, més enllà del seu nivell primari, té una capacitat per a la redistribució progressiva molt reduïda. Especialment la branca acadèmica de l'educació secundària i en l'educació superior generen efectes redistributius regressius”.

Entre els factors que incideixen en el major aprofitament dels recursos públics destinats a l'educació per part de les classes mitjanes, Calero assenyalava la modificació de l'estructura demogràfica educativa ja que ha incrementat la proporció de despesa en les etapes postobligatòries, justament les que aporten més regressivitat perquè les aprofiten



relativament més les classes mitjanes. Per altra banda, l'increment de la despesa pública destinada als centres privats en els nivells obligatoris hauria neutralitzat l'efecte progressiu en aquests nivells per la major proporció d'alumnat de classes mitjanes en aquests centres. En canvi, destacava com a factors que han pogut afavorir la progressivitat de la despesa pública el fet que els seus beneficis han afectat més directament a les classes baixes, l'expansió de la branca professional dels ensenyaments postobligatoris i l'increment de la despesa pública a través del sistema de beques.

Finalment podem assenyalar que, a nivell de districtes de la ciutat de València, la distribució dels ingressos dels centres privats i del percentatge dels ingressos segons la seua naturalesa econòmica es relaciona, sobretot, amb la proporció d'unitats concertades, ja que aquestes són les que permeten rebre subvencions públiques directes i fan que la proporció dels ingressos per quotes de les famílies o per altres transferències privades es reduïsquen de manera paral·lela.

Taula 103. *Distribució estimada dels ingressos en l'ensenyament privat no universitari segons naturalesa econòmica (en milions d'euros) i del percentatge sobre el total d'ingressos de l'ensenyament privat no universitari. Curs 2006/07*

	Total	Quotes	Subvencions Públiques	Transferències privades	% Quotes	% Subvencions Públiques	% Transferències privades
<b>Espanya</b>	<b>8.095,6</b>	<b>2.774,5</b>	<b>4.723,2</b>	<b>597,9</b>	<b>34,3</b>	<b>58,3</b>	<b>7,4</b>
<b>País Valencià</b>	<b>842,4</b>	<b>230,4</b>	<b>553,7</b>	<b>58,3</b>	<b>27,3</b>	<b>65,7</b>	<b>6,9</b>
<b>València</b>	<b>230,9</b>	<b>61,7</b>	<b>155,1</b>	<b>14,2</b>	<b>26,7</b>	<b>67,2</b>	<b>6,1</b>
1. Ciutat Vella	14,2	3,1	10,3	0,8	21,9	72,6	5,5
2. L'Eixample	23,0	6,3	15,2	1,4	27,5	66,2	6,3
3. Extramurs	25,5	6,8	17,1	1,5	26,8	67,1	6,1
4. Campanar	18,7	4,2	13,5	1,0	22,5	72,2	5,3
5. La Saïdia	23,3	6,7	15,0	1,5	28,9	64,5	6,7
6. El Pla del Real	19,2	5,2	12,8	1,2	27,1	66,6	6,3
7. L'Olivereta	14,8	4,6	9,1	1,1	31,1	61,4	7,5
8. Patraix	6,6	2,0	4,2	0,4	30,2	63,2	6,7
9. Jesús	7,3	1,9	5,0	0,4	25,9	68,0	6,0
10. Quatre Carreres	16,3	4,3	11,0	1,0	26,4	67,4	6,1
11. Pobles Marítims	14,6	3,4	10,4	0,8	23,4	71,3	5,3
12. Camins al Grau	17,1	4,5	11,6	1,0	26,4	67,8	5,8
13. Algirós	2,6	0,7	1,8	0,1	26,9	68,9	4,2
14. Benimaclet	4,6	1,6	2,7	0,3	34,6	58,2	7,2
15. Rascanya	9,5	2,6	6,3	0,6	27,6	66,6	5,9
16. Benicalap	10,1	2,4	7,1	0,6	23,9	70,6	5,5
17. Pobles del Nord	0,0	0,0	0,0	0,0	-	-	-
18. Pobles de l'Oest	2,7	0,7	1,8	0,2	25,8	66,1	8,1
19. Pobles del Sud	1,3	0,3	0,9	0,1	22,9	68,6	8,4
<b>Coefficient variació</b>	<b>65,4</b>	<b>66,4</b>	<b>65,4</b>	<b>66,1</b>	<b>12,7</b>	<b>5,8</b>	<b>17,5</b>

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Enquesta de Finançament i Despeses de l'Ensenyament Privat

Pel que fa a l'evolució dels ingressos en centres educatius privats segons la seua naturalesa econòmica podem observar l'existència d'un model similar en tots els àmbits territorials, que es basa en l'increment dels ingressos per subvencions públiques i en la reducció dels ingressos per quotes o altres fonts de finançament privat. Ara bé, aquest

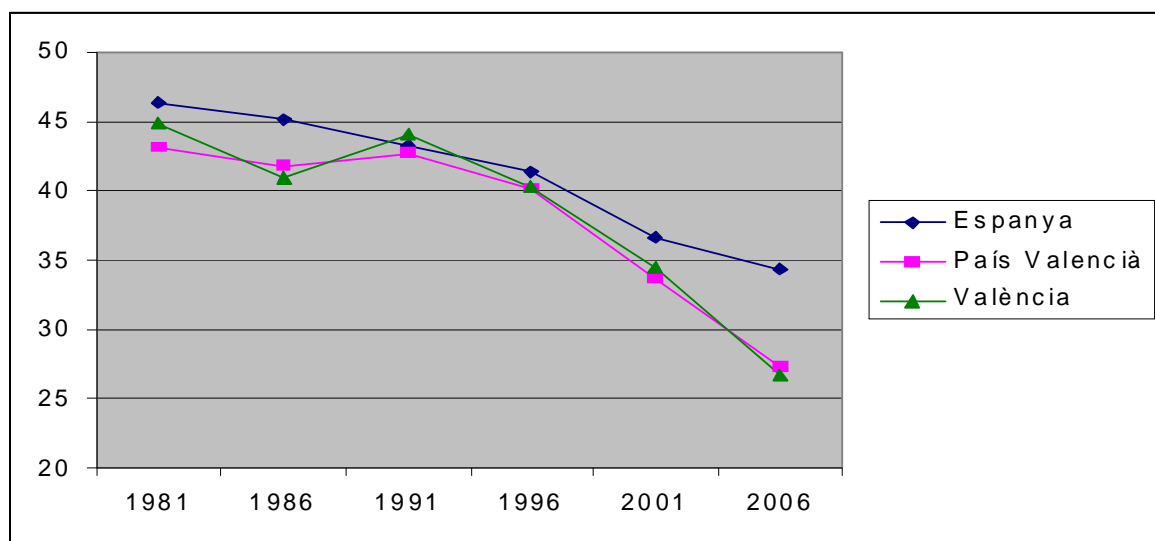
model general, presenta unes tendències més marcades en el cas dels àmbits valencians, ja que l'increment del percentatge que correspon a les subvencions públiques és major i la reducció del percentatge dels ingressos que provenen de les quotes que paguen les famílies és consegüentment major. A més, es pot observar que en el cas de la ciutat de València aquestes tendències es manifesten de manera encara més evident.

Taula 104. *Evolució estimada de la distribució dels ingressos en l'ensenyament privat no universitari segons naturalesa econòmica (en milions d'euros) i de la distribució percentual sobre el total de despesa en l'ensenyament privat no universitari. Període 1981-2006*

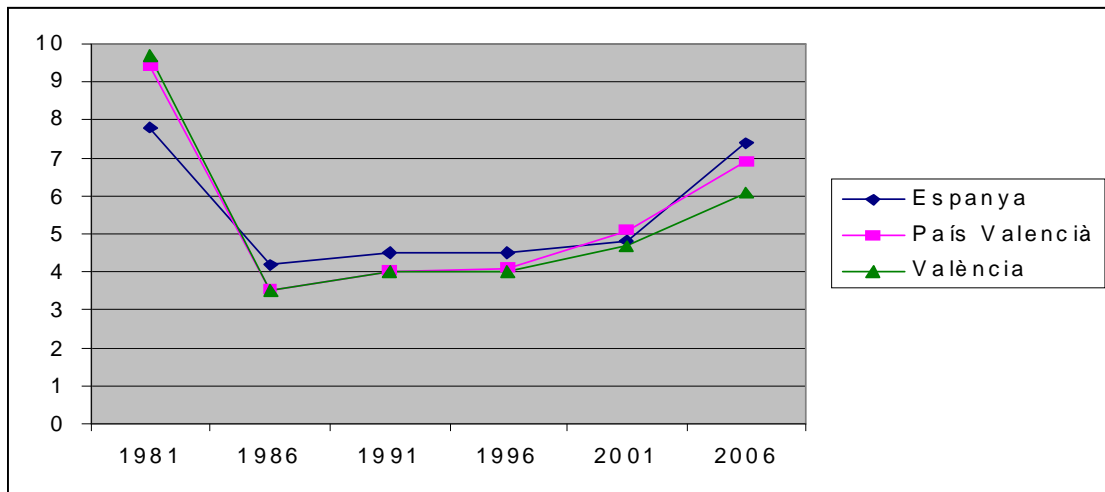
		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	1.256,0	1.913,6	2.986,2	3.826,4	4.844,7	8.095,6	545
	Quotes ensenyament	582,7	865,4	1.294,2	1.580,1	1.771,1	2.774,5	376
	Subvencions públiques	576,0	967,0	1.558,2	2.073,3	2.828,8	4.723,2	720
	Transferències privades	97,3	81,3	133,7	173,0	244,7	597,9	514
	<b>% Quotes ensenyament</b>	<b>46,4</b>	<b>45,2</b>	<b>43,3</b>	<b>41,3</b>	<b>36,6</b>	<b>34,3</b>	<b>-26</b>
	<b>% Subvencions públiques</b>	<b>45,9</b>	<b>50,5</b>	<b>52,2</b>	<b>54,2</b>	<b>58,4</b>	<b>58,3</b>	<b>27</b>
	<b>% Transferències privades</b>	<b>7,8</b>	<b>4,2</b>	<b>4,5</b>	<b>4,5</b>	<b>4,8</b>	<b>7,4</b>	<b>-5</b>
País Valencià	<b>Total</b>	113,1	163,9	263,7	332,3	478,4	842,4	645
	Quotes ensenyament	48,8	68,5	112,6	133,1	160,5	230,4	372
	Subvencions públiques	53,7	89,6	140,6	185,4	293,4	553,7	931
	Transferències privades	10,7	5,8	10,6	13,8	24,4	58,3	445
	<b>% Quotes ensenyament</b>	<b>43,1</b>	<b>41,8</b>	<b>42,7</b>	<b>40,1</b>	<b>33,6</b>	<b>27,3</b>	<b>-37</b>
	<b>% Subvencions públiques</b>	<b>47,5</b>	<b>54,7</b>	<b>53,3</b>	<b>55,8</b>	<b>61,3</b>	<b>65,7</b>	<b>38</b>
	<b>% Transferències privades</b>	<b>9,4</b>	<b>3,5</b>	<b>4,0</b>	<b>4,1</b>	<b>5,1</b>	<b>6,9</b>	<b>-27</b>
València	<b>Total</b>	34,3	46,6	72,1	96,1	126,7	230,9	573
	Quotes ensenyament	15,4	19,1	31,8	38,8	43,5	61,7	301
	Subvencions públiques	15,6	25,9	37,5	53,4	77,1	155,1	894
	Transferències privades	3,3	1,6	2,9	3,9	6,1	14,2	330
	<b>% Quotes ensenyament</b>	<b>44,8</b>	<b>41,0</b>	<b>44,0</b>	<b>40,3</b>	<b>34,4</b>	<b>26,7</b>	<b>-40</b>
	<b>% Subvencions públiques</b>	<b>45,5</b>	<b>55,5</b>	<b>51,9</b>	<b>55,6</b>	<b>60,9</b>	<b>67,2</b>	<b>48</b>
	<b>% Transferències privades</b>	<b>9,7</b>	<b>3,5</b>	<b>4,0</b>	<b>4,0</b>	<b>4,7</b>	<b>6,1</b>	<b>-37</b>

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Enquesta de Finançament i Despeses de l'Ensenyament Privat i d'Uriel i altres (1997)

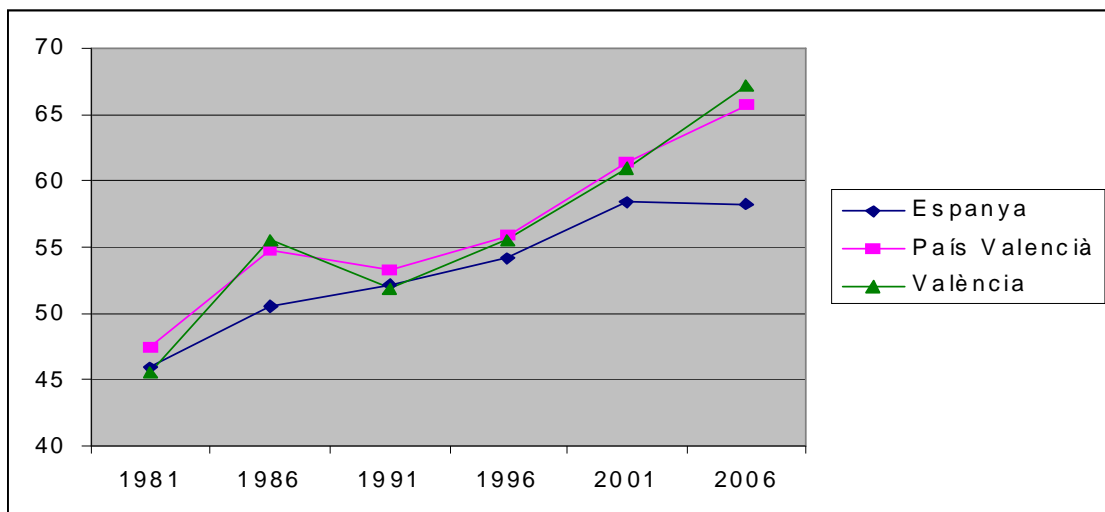
Gràfic 47. *Evolució estimada del percentatge d'ingressos en l'ensenyament privat no universitari procedents de quotes d'ensenyament. Període 1981-2006*



Gràfic 48. Evolució estimada del percentatge d'ingressos en l'ensenyament privat no universitaris procedents de subvencions públiques. Període 1981-2006



Gràfic 49. Evolució estimada del percentatge d'ingressos en l'ensenyament privat no universitari procedents de transferències privades. Període 1981-2006



L'estimació del compte de resultats dels centres privats és el producte de restar al total d'ingressos la quantitat que correspon al total de les despeses. En tots els àmbits territorials s'obtenen de manera global uns resultats positius en el darrer any de la sèrie. És a dir, ens trobaríem en una situació segons la qual es generen uns beneficis producte de l'activitat dels centres docents privats. Ara bé, és cert que aquests beneficis representen un percentatge modest en relació al volum total de l'activitat econòmica, ja que se situen entre el 3,2% del total de despeses en el cas de la ciutat de València i el 8,6% en el conjunt de l'Estat.

Cal tenir en compte, per altra banda, l'existència d'una gran diversitat de centres de titularitat privada, alguns dels quals tenen una clara vocació mercantil, mentre que en altres casos, com en algunes cooperatives, ens trobem amb la prestació d'un servei educatiu que cobreix necessitats d'escolarització sense cap intenció de lucre econòmic, més enllà del manteniment econòmicament viable de l'activitat. En altres casos, els seus interessos es trobarien, sovint, centrats en el camp de la influència ideològica, com seria el cas de molts centres confessionals. Ara bé, els comptes de resultats obtinguts en els districtes de la ciutat de València caldrà valorar-los amb molta prudència ja que es tracta d'estimacions basades en criteris indirectes (nombre de centres, unitats concertades, nivells educatius que s'hi imparteixen...) i perquè, en realitat, els comptes de resultats afecten al conjunt d'una empresa o titular que pot tindre centres en diversos districtes. En qualsevol cas, ens indicarien que, dins de la irregularitat de la distribució de les despeses i els ingressos, els millors comptes de resultats en termes territorials se situarien en la zona centre-nord de la ciutat, en districtes com Ciutat Vella, Campanar, Camins al Grau i Pla del Real, mentre que els pitjors corresponen al districte d'Algirós, Benimaclet i Poblat del Sud.

Taula 105. *Estimació del compte de resultats en l'ensenyament privat no universitari (en milions d'euros) i del percentatge sobre el total de despeses de l'ensenyament privat no universitari. Curs 2006/07*

	Despeses	Ingressos	Resultats	%Resultats/Despeses
<b>Espanya</b>	<b>7.395,7</b>	<b>8.095,6</b>	<b>699,9</b>	<b>8,6</b>
<b>País Valencià</b>	<b>801,1</b>	<b>842,4</b>	<b>41,3</b>	<b>4,9</b>
<b>València</b>	<b>223,5</b>	<b>230,9</b>	<b>7,4</b>	<b>3,2</b>
1. Ciutat Vella	12,4	14,2	1,8	12,5
2. L'Eixample	22,6	23,0	0,4	1,7
3. Extramurs	25,2	25,5	0,3	1,0
4. Campanar	16,2	18,7	2,5	13,2
5. La Saïdia	21,6	23,3	1,7	7,1
6. El Pla del Real	17,3	19,2	1,9	9,9
7. L'Olivereta	16,8	14,8	-2,0	-13,2
8. Patraix	7,4	6,6	-0,8	-11,4
9. Jesús	8,2	7,3	-0,9	-11,7
10. Quatre Carreres	15,0	16,3	1,3	8,0
11. Poblat Marítims	14,2	14,6	0,4	2,9
12. Camins al Grau	14,8	17,1	2,3	13,6
13. Algirós	3,3	2,6	-0,7	-28,1
14. Benimaclet	5,6	4,6	-1,0	-21,7
15. Rascanya	8,8	9,5	0,6	6,5
16. Benicalap	9,6	10,1	0,4	4,5
17. Pobles del Nord	0,0	0,0	0,0	0,0
18. Pobles de l'Oest	2,7	2,7	0,1	2,7
19. Pobles del Sud	1,7	1,3	-0,4	-27,3
<b>Coefficient de variació</b>	<b>62,5</b>	<b>65,4</b>		

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Enquesta de Finançament i Despeses de l'Ensenyament Privat

Pel que fa a l'evolució del compte de resultats, els valors obtinguts caldrà prendre'ls igualment amb la necessària prudència ja que provenen d'una enquesta que

responen els propis titulars dels centres privats i on, sovint, les xifres que s'hi aporten no acaben de coincidir amb les que es poden obtenir a partir d'altres fonts com ara l'Enquesta de Pressupostos Familiars. Segons les dades disponibles, però, es pot concloure que la situació que hem descrit referida al darrer any de la sèrie, amb un compte de resultats amb beneficis nets resulta relativament inusual, ja que al llarg del període analitzat la tònica dominant ens mostra uns comptes de resultats negatius, que ens indicarien una escassa rendibilitat global del sector privat de l'ensenyament en termes purament econòmics i que justificarien les reiterades demandes d'una millora de les condicions econòmiques dels concerts educatius que formulen les diferents organitzacions representatives del sector privat. Per altra banda, aquesta anàlisi, ens obligaria a reflexionar sobre quina classe de beneficis no econòmics obtenen els titulars dels centres privats per tal de seguir amb una activitat econòmica que resulta, en termes de mercat, tan poc lucrativa i, sobretot, a la necessitat de realitzar una distinció, que queda fóra del nostre abast, entre les diferents tipologies de centres privats.

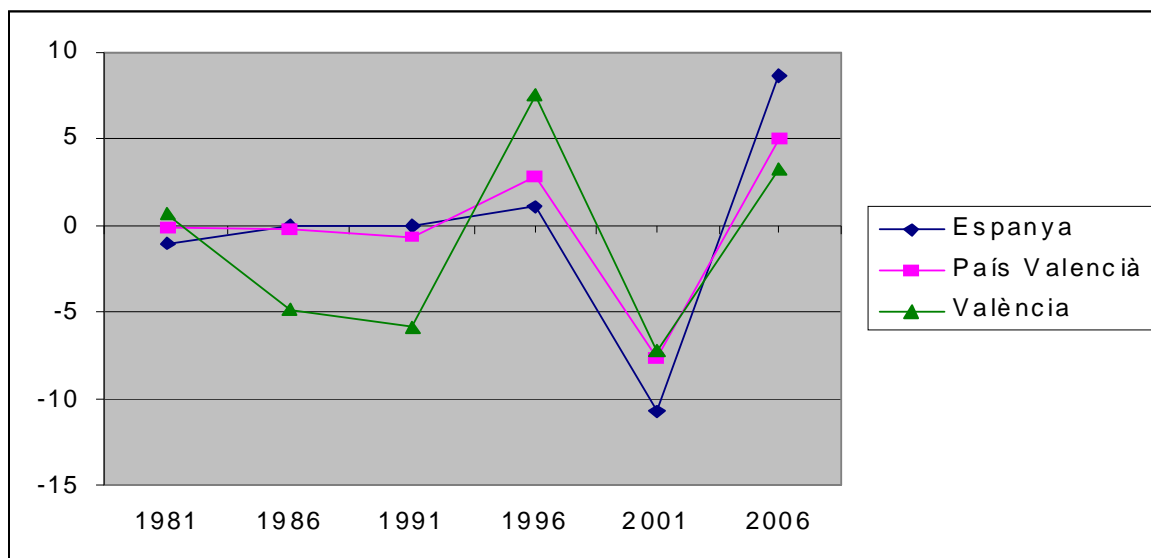
Anaya i altres (2002) també es refereixen a la dificultat per obtenir dades fiables respecte als comptes econòmics dels centres privats i assenyalen que la rendibilitat dels centres privats que depenen de l'església catòlica es podria deduir de la seua capacitat per invertir en fons d'inversió privats com va posar en evidència el cas *Gescartera*, on segons les dades publicades, diferents ordres religioses haurien invertit més de 6 milions d'euros, en un moment en què el seus comptes de resultats apareixerien teòricament com a deficitaris. En la mateixa línia d'argumentació, Hernández Dobón (2002) recordava que l'Església catòlica rep de l'Estat, a banda de les subvencions en forma de concerts educatius, altres aportacions econòmiques derivades del pagament del professorat de religió catòlica (tant en centres públics com privats) o de la quota corresponent de l'assignació tributària en la declaració de l'IRPF.

Taula 106. Evolució estimada del compte de resultats en l'ensenyament privat no universitari (en milions d'euros) i del percentatge sobre el total de despeses en l'ensenyament privat no universitari. Període 1981-2006

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
<b>Espanya</b>	Total Despeses	1.268,1	1.913,9	2.985,7	3.784,8	5.426,9	7.395,7	483
	Total Ingressos	1.256,0	1.913,6	2.986,2	3.826,4	4.844,7	8.095,6	545
	<b>Resultats</b>	<b>-12,1</b>	<b>-0,3</b>	<b>0,5</b>	<b>41,6</b>	<b>-582,3</b>	<b>699,9</b>	
	<b>% Resultats/Despeses</b>	<b>-1,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>1,1</b>	<b>-10,7</b>	<b>8,6</b>	
<b>País Valencià</b>	Total Despeses	113,2	164,2	265,6	323,4	518,5	801,1	608
	Total Ingressos	113,1	163,9	263,7	332,3	478,4	842,4	645
	<b>Resultats</b>	<b>-0,1</b>	<b>-0,3</b>	<b>-1,9</b>	<b>8,9</b>	<b>-40,1</b>	<b>41,3</b>	
	<b>% Resultats/Despeses</b>	<b>-0,1</b>	<b>-0,2</b>	<b>-0,7</b>	<b>2,8</b>	<b>-7,7</b>	<b>4,9</b>	
<b>València</b>	Total Despeses	34,1	49,0	76,6	89,4	136,6	223,5	555
	Total Ingressos	34,3	46,6	72,1	96,1	126,7	230,9	573
	<b>Resultats</b>	<b>0,2</b>	<b>-2,4</b>	<b>-4,5</b>	<b>6,7</b>	<b>-9,9</b>	<b>7,4</b>	
	<b>% Resultats/Despeses</b>	<b>0,6</b>	<b>-4,9</b>	<b>-5,9</b>	<b>7,5</b>	<b>-7,2</b>	<b>3,2</b>	

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Enquesta de Finançament i Despeses de l'Ensenyament Privat i d'Uriel i altres (1997)

Gràfic 50. Evolució estimada del percentatge del compte de resultats sobre el total de despeses en l'ensenyament privat no universitari. Període 1981-2006



**Rc5. Despesa en educació per alumne****Rc6. Despesa en educació per alumne en relació al PIB**

Les dades sobre els recursos econòmics públics i privats invertits en el sistema educatiu posats en relació amb el nombre d'alumnes escolaritzats en els diferents nivells educatius i sectors públics o privats permeten l'elaboració d'un indicador que informa de la mesura en què arriben els recursos a cada un dels alumnes. Val a dir que, des dels centres concertats (Foro Calidad i Libertad de Enseñanza, 2007b) se sol fer una valoració en la qual només es contempla la distribució dels fons públics, la qual cosa els permet insistir en l'existència d'un fort desequilibri entre les despeses públiques destinades a cada alumne d'un centre públic o d'un centre concertat. Des del nostre punt de vista, però, cal incloure la despesa de les famílies, la qual cosa equilibraria l'assignació de recursos per alumne. En qualsevol cas, cal considerar que la distribució dels recursos públics no s'hauria de fer d'una manera mecànica, sinó que s'haurien d'aplicar criteris d'equitat de manera que es puguin destinar més recursos a aquells alumnes i centres educatius que més ho necessiten, independentment de la seua titularitat.

Des del punt de vista dels efectes sobre els resultats educatius, Marchesi (2003b) indicava que les dades dels informes PISA permeten establir una relació entre l'increment de la despesa per alumne i la millora dels resultats dels alumnes. Tanmateix explica que no sempre ocorre així en tots els països i, per altra part, destaca que l'increment de la despesa per alumne s'ha de considerar una condició necessària, però no suficient per a la millora de l'educació, ja que cal tenir en compte altres factors contextuais familiars i educatius per interpretar adequadament aquesta relació.

Per altra banda, Calero (2008), després d'analitzar els resultats de l'informe PISA, explica que l'escassa relació observada entre el nivell de despesa educativa i els resultats educatius ha servit d'argument a alguns responsables polítics "que han vist legitimat el seu recel davant les polítiques que suposen una expansió de la despesa educativa". L'autor, tot i reconèixer que no es pot considerar l'increment de la despesa educativa com una solució a tots els mals dels sistemes educatius, planteja tres matisacions, ja que afirma que aquestes polítiques compensatòries que incrementen la disponibilitat dels recursos econòmics, encara que presenten rendiments decreixents són eficaces i necessàries en termes d'equitat:

- a) La despesa educativa és una condició necessària però no suficient. Cal augmentar els nivells de despesa, però per aconseguir millorar els resultats fan falta altres condicions addicionals.

- b) La despesa educativa és un instrument d'equitat i cohesió social. Les despeses en programes de compensació de la desigualtat afecten a grups minoritaris i no tenen importants repercussions en els nivells de resultats, però els seus destinataris són especialment mereixedors d'atenció per motius d'equitat i cohesió social.
- c) La despesa educativa és una necessitat defensiva per atendre necessitats urgents com les derivades de la immigració o la segregació escolar, que tampoc incidiran directament en la millora dels resultats, però evitaran el seu empitjorament.

En el curs 2006/07, l'estimació de la despesa mitjana per alumne en el conjunt de les etapes del sistema educatiu de la ciutat de València se situava en 4.358 euros (Annex 2) i es pot comprovar que a mesura que s'ascendeix en les etapes educatives la despesa per alumne és major. Així, la despesa mitjana dels alumnes d'educació infantil i primària és de 3.324 euros, mentre que la dels alumnes d'ensenyança secundària és de 5.665 euros. Aquestes diferències representen que el cost per alumne de secundària és un 70% més car que el cost dels alumnes d'infantil i primària a la ciutat de València, mentre que en els altres àmbits territorials la diferència seria d'un 48% en el conjunt del País Valencià, però només del 34% en el conjunt de l'Estat. Possiblement, aquestes importants reduccions dels diferencials segons nivells educatius s'estiguen produint perquè, en el conjunt de l'Estat, l'increment dels costos en l'educació infantil/primària és major per la major taxa de ruralitat de moltes escoles. Segons dades d'Eurostat la despesa per alumne en el conjunt dels 27 països de la Unió Europea se situaria per sota de la mitjana estatal en ambdós nivells educatius, però amb una relació entre els costos dels dos nivells prou similar, amb només un 32% de sobrecost en els nivells secundaris.

Així, doncs, a nivell estatal la despesa total per alumne és major, ja que arriba als 4.640 euros, per efecte sobretot de la major despesa per alumne en els nivells educatius d'infantil i primària, que se situa en uns 4.066 euros per alumne. En canvi, pel que fa al conjunt del País Valencià, la despesa total per alumne és menor, perquè presenta la menor despesa en els nivells secundaris. Pel que a la despesa per alumne a nivell europeu se situaria, com hem vist, en uns valors inferiors a la mitjana estatal, mentre que en el cas de la ciutat de València la despesa total per alumne presenta uns valors mitjans ja que hi trobem a la vegada els valors més baixos en els nivells inicials, però els més elevats pel que fa als ensenyaments secundaris.

En els districtes de la ciutat de València, però, les diferències en l'estructura d'escolarització explicarien que les variacions siguen més importants, especialment en els ensenyaments secundaris, ja que trobem valors de les despeses totals per alumne que



superen els 5.200 euros als districtes de Ciutat Vella i Poblat de l'Oest, mentre que el valor més baix se situaria en uns 3.600 euros per alumne en el districte de Benimaclet. En l'ensenyament infantil i primari les despeses per alumne més elevades corresponen a Ciutat Vella, Poblat Marítims, Poblat del Nord i Poblat del Sud, mentre que en l'ensenyament secundari les trobem en els Poblat de l'Oest i els Poblat del Sud.

A partir de l'estimació del PIB per habitant de l'any 2006 podem elaborar un altre indicador que ens informa de la relació entre la despesa per alumne i el PIB/habitant, la qual cosa permet relacionar el nivell de despesa amb les possibilitats econòmiques d'un territori. A nivell del conjunt de la ciutat en el curs 2006/07 aquesta proporció és del 21,6%, percentatge que és superior al dels altres àmbits territorials, però especialment al del conjunt dels països de la UE on el percentatge se situa en un 19,1%.

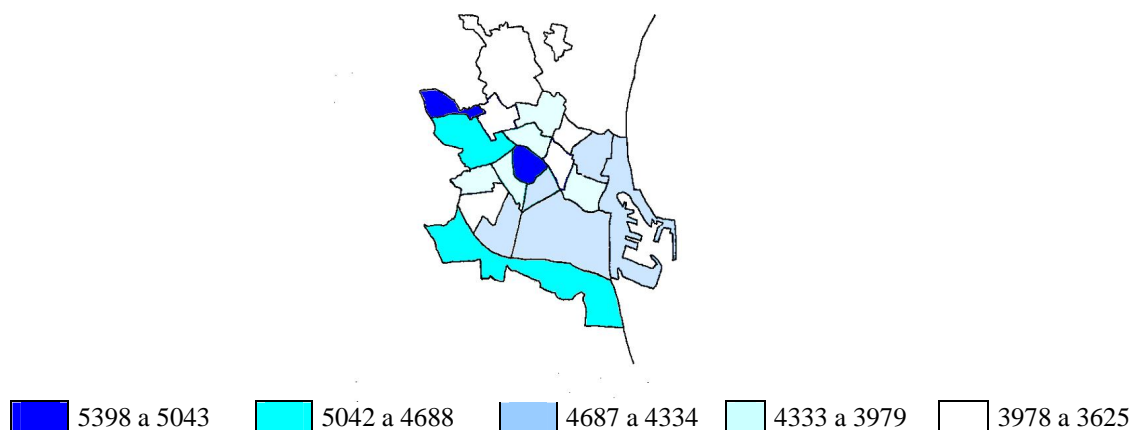
En el cas dels districtes de la ciutat de València, les majors proporcions de despesa en relació al PIB/habitant les trobem als Poblat de l'Oest, Poblat Marítims i Ciutat Vella, mentre que les més baixes corresponen al Pla del Real i a Benimaclet. Finalment es pot assenyalar que els coeficients de variació corresponents ens indiquen que els valors d'ambdós indicadors (despesa per alumne i despesa per alumne en relació al PIB/hab) presenten una distribució molt similar.

Taula 107. Estimació de la despesa per alumne segons nivells educatius (en euros) i del percentatge de la despesa per alumne sobre el PIB/hab. Curs 2006/07

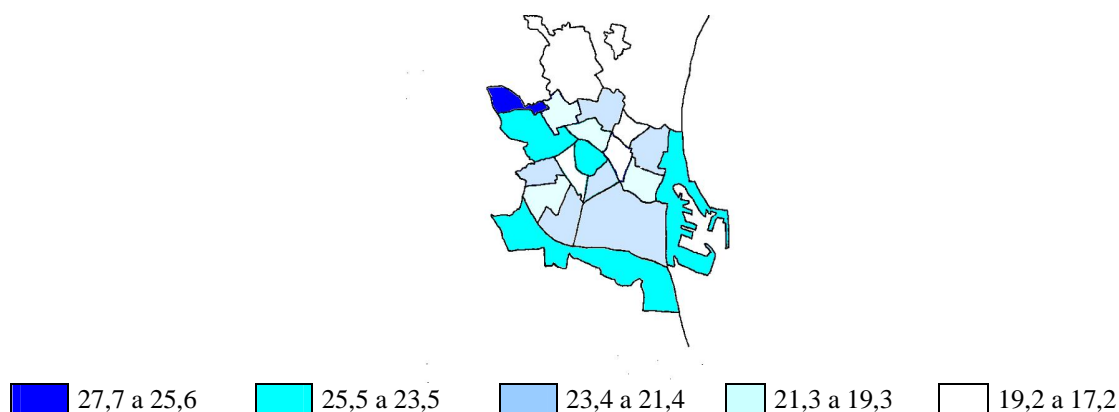
	Total	Infantil/Primària	Secundària	PIB/habitant	% Despesa alumne/ PIB habitant
<b>Unió Europa 27</b>	<b>4.465</b>	<b>3.862</b>	<b>5.248</b>	<b>23.400</b>	<b>19,1</b>
<b>Espanya</b>	<b>4.642</b>	<b>4.066</b>	<b>5.450</b>	<b>21.971</b>	<b>21,1</b>
<b>País Valencià</b>	<b>4.258</b>	<b>3.526</b>	<b>5.215</b>	<b>19.939</b>	<b>21,2</b>
<b>València</b>	<b>4.358</b>	<b>3.324</b>	<b>5.665</b>	<b>20.161</b>	<b>21,6</b>
1. Ciutat Vella	5.268	3.791	6.032	21.183	24,9
2. L'Eixample	4.577	3.145	5.719	21.312	21,5
3. Extramurs	4.001	3.017	5.161	20.860	19,2
4. Campanar	4.825	3.644	5.830	20.472	23,6
5. La Saïdia	4.096	3.485	5.110	19.680	20,8
6. El Pla del Real	3.891	3.169	4.715	22.606	17,2
7. L'Olivereta	4.272	3.671	4.683	19.291	22,1
8. Patraix	3.914	3.033	5.704	20.158	19,4
9. Jesús	4.560	3.321	6.224	19.583	23,3
10. Quatre Carreres	4.594	3.231	6.352	19.836	23,2
11. Poblat Marítims	4.646	3.847	6.445	18.942	24,5
12. Camins al Grau	4.155	3.413	5.547	19.615	21,2
13. Algirós	4.603	2.834	6.210	20.823	22,1
14. Benimaclet	3.625	2.660	5.989	20.312	17,8
15. Rascanya	4.284	3.363	5.996	18.969	22,6
16. Benicalap	3.903	3.295	5.302	19.351	20,2
17. Poblat del Nord	3.774	3.774	-	19.739	19,1
18. Poblat de l'Oest	5.398	3.507	7.036	19.470	27,7
19. Poblat del Sud	4.831	3.659	7.101	20.333	23,8
<b>Coefficient variació</b>	<b>11,3</b>	<b>9,9</b>	<b>12,4</b>	<b>4,6</b>	<b>12,1</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades d'Eurostat, de l'INE: Padró 2006, Comptabilitat Nacional i Regional i Enquesta de Pressupostos Familiars i del MEC: Estadística de Despesa Pública en Educació

Mapa 20. *Estimació de la despesa per alumne. Curs 2006/07*



Mapa 21. *Estimació de la despesa per alumne en percentatge del PIB/hab. Curs 2006/07*



Segons la titularitat del centre on estudia l'alumne, les variacions de la despesa per alumne ens indiquen que el cost d'un alumne en un centre públic és clarament superior al cost en un centre privat en tots els àmbits territorials analitzats, però especialment en el conjunt de l'Estat on arriba a ser un 40% més car. Dit d'una altra manera, les diferències entre el cost per alumne de centres públics i privats en els àmbits valencians són menors, ja que en aquests àmbits el cost per alumne en un centre públic és només un 20% més car que en un centre privat. El cost per alumne en un centre públic és inferior en el cas del País Valencià (4.476 euros), mentre que el cost en un centre públic de la ciutat s'incrementa fins als 4.788 euros, però sense arribar als 5.109 euros per alumne del conjunt de l'Estat. Pel que fa al cost per alumne en els centres privats, la ciutat de València presenta el valor més elevat (3.987 euros), mentre que els altres àmbits territorials se situen al voltant dels 3.700 euros. Aquestes variacions impliquen que la diferència de cost entre un centre públic

i un de privat a nivell estatal arriba als 1.400 euros, mentre que en el cas del País Valencià es redueixen a 700 euros i en el cas de València la diferència seria d'uns 800 euros.

Les variacions entre els districtes, que com hem indicat es troben relacionades amb l'estructura d'escolarització segons nivells educatius, resulten molt importants, especialment en el cas de les despeses per alumne en centres públics, ja que varien entre els 6.502 euros per alumne dels Poblatos de l'Oest i els 2.980 del Pla del Real. Pel que fa a les variacions en la despesa per alumne en els centres privats, oscil·len entre els 4.569 de Campanar i els 2.632 d'Algirós. Els districtes on hi ha una major diferència relativa favorable a la despesa per alumnes en centres públics serien Poblatos de l'Oest, Algirós, Benimaclet i Eixample, mentre que només en el cas del Pla de Real o Benicalap la despesa per alumne és major en els centres privats.

Villarroya i Rodríguez (2000) a partir d'un estudi comparatiu entre comunitats autònomes amb dades de l'any 1994 arriben a la conclusió que la despesa pública per alumne escolaritzat en centres públics i en centres privats és major en les comunitats que tenen un major percentatge d'alumnes matriculats en centres privats. Cal aclarir que el càlcul de la despesa per alumne en centres privats que realitzen aquests autors es limita a la despesa d'origen públic, sense comptabilitzar la despesa de les famílies, per la qual cosa la comparació amb les seues conclusions s'han de prendre amb l'adequada precaució. En el cas dels districtes de la ciutat de València, les correspondències descrites per aquests autors a nivell autonòmic presenten, de fet, poca significativitat. Aquestes diferències s'explicarien pel fet que el nostre sistema de càlcul es troba afectat per factors com la participació de les famílies en la despesa, la desigual distribució a nivell de districtes de l'escolarització pública i privada i dels diferents nivells educatius.

Bonal (2002) en la seua comparació dels costos per alumne segons la titularitat del centre explica que aquestes diferències són atribuïbles a la distinta composició interna dels costos i, bàsicament, al major pes dels costos de personal en els centres públics. Per altra banda, segons les nostres dades caldria afegir la influència dels majors costos en els nivells d'ensenyament secundari postobligatori on, en general, l'escolarització pública és majoritària.

Pecanins (2004), a més, assenyala que el cost d'una plaça escolar concertada seria inferior perquè els salaris del professorat dels centres concertats encara estan lluny de l'homologació real i perquè el major nombre d'hores lectives i la composició de les plantilles fan que els costos en aquest capítol siguin menors. En la mateixa línia caldria destacar que els centres concertats presenten un major nombre d'alumnes per grup, de

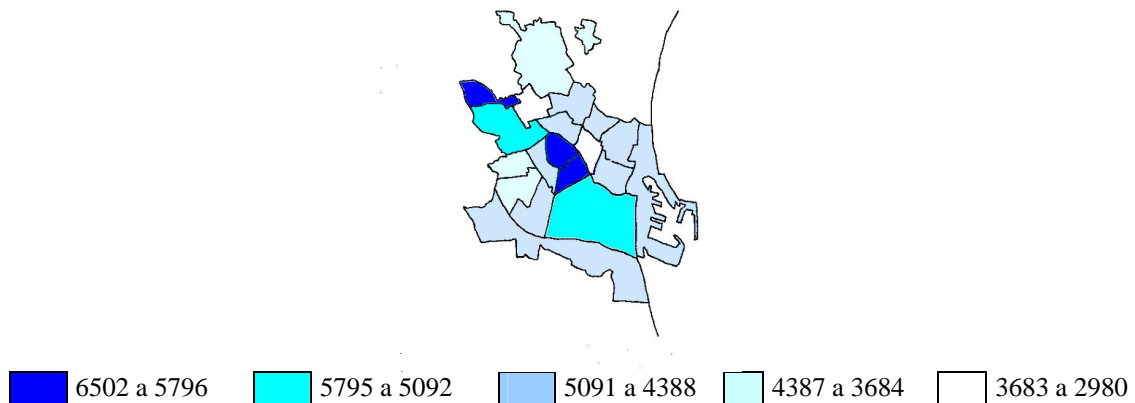
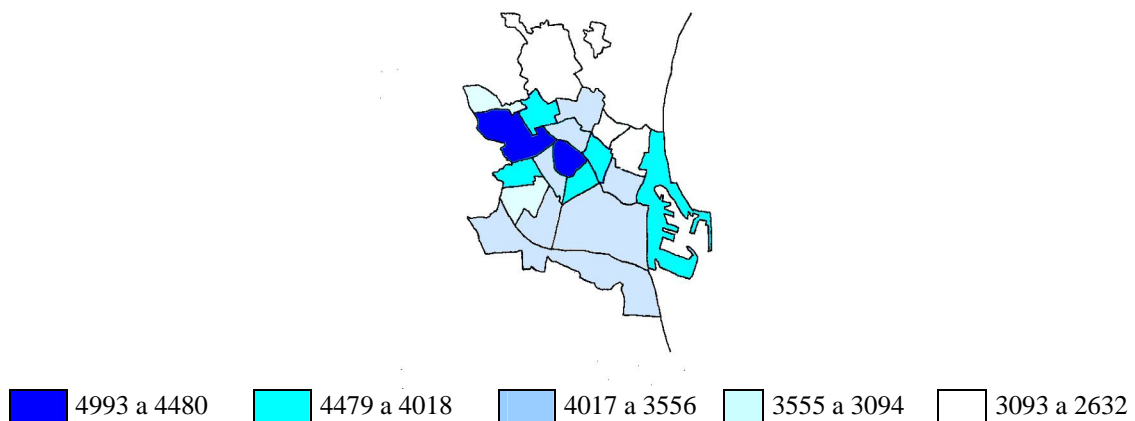
manera que uns salaris, en general, més baixos i un major nombre d'alumnes per grup explicarien, en bona part, la reducció dels costos per alumne.

Calero i Escardíbul (2005) afirmaven que el cost per alumne és major en aquelles comunitats autònomes amb un menor percentatge de concerts, ja que aquests permeten reduir la despesa pública global. Ara bé, en el cas valencià, on la concertació té un pes relatiu important, el nivell de despesa per alumne és relativament baix perquè es produeix, a més, una major confluència entre els costos dels sectors públic i privat, basada en una important contenció dels costos per alumne en el sector públic i un increment dels costos en el sector privat.

Taula 108. *Estimació de la despesa per alumne segons la titularitat del centre. Curs 2006/07*

	Total	Públic	Privat	Diferències relatives
<b>Espanya</b>	<b>4.642</b>	<b>5.109</b>	<b>3.708</b>	<b>27,4</b>
<b>País Valencià</b>	<b>4.222</b>	<b>4.476</b>	<b>3.767</b>	<b>15,8</b>
<b>València</b>	<b>4.358</b>	<b>4.788</b>	<b>3.987</b>	<b>16,7</b>
1. Ciutat Vella	5.268	6.020	4.943	17,9
2. L'Eixample	4.577	5.931	4.032	32,0
3. Extramurs	4.001	4.782	3.761	21,4
4. Campanar	4.825	5.257	4.569	13,1
5. La Saïdia	4.096	4.439	3.941	11,2
6. El Pla del Real	3.891	2.980	4.019	-34,9
7. L'Olivereta	4.272	4.275	4.265	0,2
8. Patraix	3.914	4.208	3.370	19,9
9. Jesús	4.560	4.882	3.868	20,8
10. Quatre Carreres	4.594	5.209	3.915	24,8
11. Pobles Marítims	4.646	4.944	4.331	12,4
12. Camins al Grau	4.155	4.421	3.964	10,3
13. Algirós	4.603	4.969	2.632	47,0
14. Benimaclet	3.625	4.436	2.909	34,4
15. Rascanya	4.284	4.809	3.749	22,0
16. Benicalap	3.903	3.017	4.264	-41,3
17. Pobles del Nord	3.774	3.774	-	-
18. Pobles de l'Oest	5.398	6.502	3.448	47,0
19. Pobles del Sud	4.831	4.960	3.951	20,3
<b>Coefficient de variació</b>	<b>11,3</b>	<b>19,1</b>	<b>14,9</b>	

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Padró 2006, Comptabilitat Nacional i Regional i Enquesta de Pressupostos Familiars i del MEC: Estadística de Despesa Pública en Educació

Mapa 22. *Estimació de la despesa per alumne en centres públics. Curs 2006/07*Mapa 23. *Estimació de la despesa per alumne en centres privats. Curs 2006/07*

Pel que fa a l'estimació de l'evolució de la despesa per alumne, s'observa que en el període entre 1981 i 2006 s'ha produït un important creixement, especialment a la ciutat de València, ja que s'hi hauria passat dels 370 euros en 1981, als 4.350 en el darrer any de la sèrie. Cabrera Sánchez (2006) assenyalava que les diferències d'increments relatius entre els diferents àmbits territorials s'expliquen, per una part, pel valor de la despesa per alumne al principi del període i per les particulars variacions en la despesa, però també per les diferents evolucions de la demografia educativa en cada àmbit territorial, nivell educatiu i xarxa educativa pública o privada. En aquest sentit, cal recordar que amb un increment similar de la despesa, si es parteix d'un nivell de despesa més baix o es produeix una major reducció del nombre total d'alumnes en determinats nivells educatius o sectors públics o privats, ens trobarem amb un major augment relatiu de la despesa per alumne.

Açò explicaria que l'increment de la despesa per alumne haja estat major, en general, a la ciutat de València, o que siga, en general, major en els nivells d'educació

infantil i primària, ja que s'hi partia d'uns nivells de despesa menor i s'hi ha produït un major descens de la població escolaritzada. Però, per tal d'explicar perquè l'increment de la despesa per alumne en centres públics és menor en la ciutat de València, mentre que l'evolució de la despesa per alumne en centres privats és la major, cal referir-se a les diferències en les polítiques educatives que s'hi ha aplicat en cada sector educatiu i en cada àmbit territorial.

En el cas del conjunt del País Valencià ens trobaríem amb què el creixement de la despesa ha estat major que en el conjunt de l'estat, però també ha estat menor la reducció l'alumnat, de manera que l'evolució de l'indicador de la despesa per alumne ens mostra finalment una creixement similar al del conjunt de l'Estat.

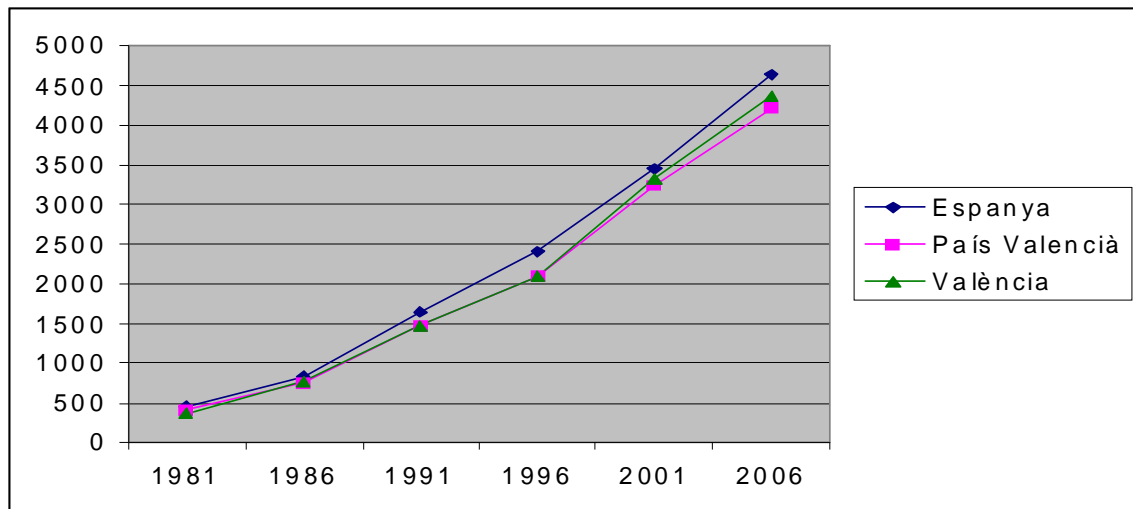
Calero (2006a) conclouia que l'important creixement de la despesa per alumne és fruit, en bona mesura, de la reducció del nombre d'estudiants. A més, assenyalava que aquesta reducció de la població escolaritzada hauria afectat a partir de la dècada dels 80 en l'educació primària, mentre que en l'educació secundària l'efecte combinat de la reducció de l'alumnat i les inversions realitzades en aplicació de la LOGSE s'haurien notat sobretot a partir de la dècada dels 90.

Taula 109. *Evolució estimada de la despesa per alumne segons nivells educatius no universitaris. Període 1981-2006*

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
<b>Espanya</b>	<b>Total</b>	<b>446</b>	<b>829</b>	<b>1.637</b>	<b>2.401</b>	<b>3.451</b>	<b>4.642</b>	<b>941</b>
	Infantil i Primària	394	731	1.437	2.088	3.334	4.066	932
	Secundària	650	1.151	2.089	2.817	3.589	5.450	738
<b>País Valencià</b>	<b>Total</b>	<b>405</b>	<b>753</b>	<b>1.469</b>	<b>2.086</b>	<b>3.239</b>	<b>4.222</b>	<b>943</b>
	Infantil i Primària	342	649	1.253	1.853	2.923	3.526	930
	Secundària	690	1.142	1.997	2.418	3.695	5.215	656
<b>València</b>	<b>Total</b>	<b>372</b>	<b>769</b>	<b>1.463</b>	<b>2.085</b>	<b>3.320</b>	<b>4.358</b>	<b>1072</b>
	Infantil i Primària	309	636	1.257	1.957	2.540	3.324	974
	Secundària	564	1.127	1.815	2.225	4.111	5.665	905

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadística de la Despesa Pública en Educació, sèries de les ensenyances no universitàries i d'Uriel i altres (1997)

Gràfic 51. Evolució estimada de la despesa per alumne no universitari. Període 1981-2006



Pel que fa a l'estimació de l'evolució de la despesa per alumne en relació amb el PIB per habitant ens trobem amb un model similar al comentat anteriorment, de manera que l'increment més important correspon a la ciutat de València i el menor al conjunt de l'Estat. Per altra banda, els increments han estat en tots els àmbits territorials més importants en els nivells educatius d'infantil i primària ja que es partia de valors inferiors.

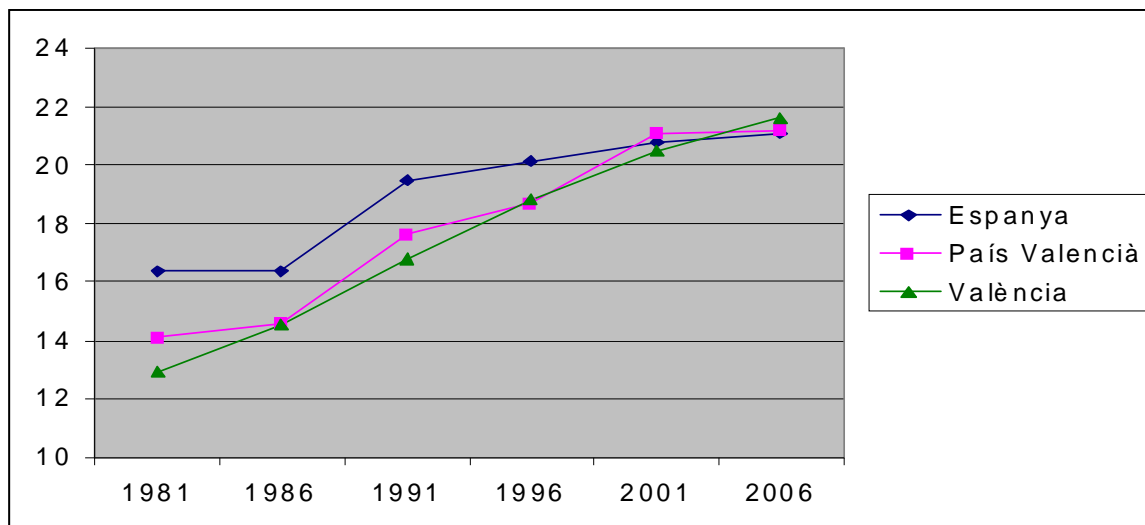
Ara bé, en el cas de la despesa per alumne els àmbits valencians mantenen al llarg de la sèrie uns valors inferiors als del conjunt de l'Estat, mentre que en el cas de la despesa per alumne en relació al PIB/habitant aquesta relació tendeix a invertir-se en els darrers anys com a resultat, no sols d'un esforç inversor superior, sinó del menor increment del PIB per habitant en els àmbits valencians.

Taula 110. Evolució estimada de la despesa per alumne en relació al PIB/habitant segons nivells educatius no universitaris. Període 1981-2006

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
<b>Espanya</b>	<b>Total</b>	<b>16,4</b>	<b>16,4</b>	<b>19,5</b>	<b>20,1</b>	<b>20,8</b>	<b>21,1</b>	<b>29</b>
	Infantil i Primària	14,5	14,4	17,1	17,5	20,1	18,5	28
	Secundària	23,9	22,7	24,9	23,6	21,7	24,8	4
<b>País Valencià</b>	<b>Total</b>	<b>14,1</b>	<b>14,6</b>	<b>17,6</b>	<b>18,7</b>	<b>21,1</b>	<b>21,2</b>	<b>50</b>
	Infantil i Primària	11,9	12,6	15,0	16,6	19,0	17,7	49
	Secundària	23,9	22,1	23,9	21,7	24,1	26,2	10
<b>València</b>	<b>Total</b>	<b>12,9</b>	<b>14,5</b>	<b>16,8</b>	<b>18,8</b>	<b>20,5</b>	<b>21,6</b>	<b>67</b>
	Infantil i Primària	10,7	12,0	14,4	17,7	15,6	16,5	54
	Secundària	19,6	21,3	20,8	20,1	25,3	28,1	43

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Comptabilitat Nacional i Regional i del MEC: Estadística de la Despesa Pública en Educació, Sèries de les ensenyances no universitàries i d'Uriel i altres (1997)

Gràfic 52. Evolució estimada de la despesa per alumne en relació al PIB/habitant. Període 1981-2006



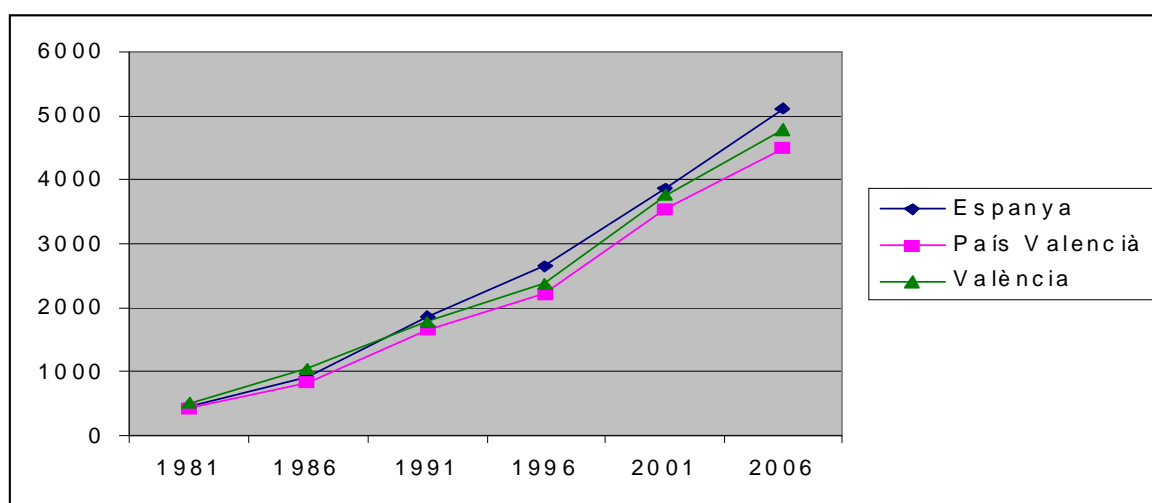
Si analitzem l'evolució de la despesa per alumne segons la titularitat dels centres, ens trobem amb què el major creixement en centres públics correspon al conjunt de l'Estat i el menor a la ciutat de València. En canvi, quan es tracta d'analitzar l'evolució de la despesa per alumne en centres privats la situació s'inverteix, ja que el major increment correspon a la ciutat de València i el menor al conjunt de l'Estat. Aquesta inversió en els models de creixement s'explicaria per les diferents polítiques en despesa educativa aplicades en cada cas. En el conjunt de l'Estat l'increment de la despesa pública s'ha dirigit en major mesura cap als centres públics, perquè, com hem vist en l'apartat corresponent, la despesa pública destinada a concerts presenta un increment menor i, fins i tot, en termes relatius un descens en el conjunt de la sèrie. En canvi, en els àmbits valencians i, en especial, a la ciutat de València una part molt important de l'increment de la despesa pública s'explicaria per l'important augment de la despesa pública destinada als concerts educatius, és a dir, en despesa pública destinada a centres privats, mentre que la destinada directament a centres públics presenta un increment menor. Es tracta, doncs, de dos models que presenten similituds de manera agregada, però que amaguen diferències en l'anàlisi segons la titularitat del centre on es destinen els recursos, que permeten entendre les mancances que sovint trobem associades amb l'escola pública en els àmbits valencians, ja que mentre en el conjunt de l'Estat les diferències entre la despesa per alumne en centres públics respecte de la despesa per alumne en centres privats s'ha incrementat, en els àmbits valencians, i especialment a la ciutat, s'hauria reduït.



Taula 111. *Evolució estimada de la despesa per alumne en centres públics segons nivells educatius. Període 1981-2006*

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>465</b>	<b>911</b>	<b>1.865</b>	<b>2.652</b>	<b>3.865</b>	<b>5.109</b>	<b>997</b>
	Infantil i Primària	396	793	1.631	2.218	3.664	4.377	1005
	Secundària	737	1.283	2.334	3.174	4.095	6.058	722
País Valencià	<b>Total</b>	<b>424</b>	<b>831</b>	<b>1.656</b>	<b>2.217</b>	<b>3.546</b>	<b>4.476</b>	<b>929</b>
	Infantil i Primària	359	726	1.453	1.948	3.044	3.667	921
	Secundària	763	1.195	2.074	2.553	4.129	5.568	630
València	<b>Total</b>	<b>509</b>	<b>1.046</b>	<b>1.791</b>	<b>2.365</b>	<b>3.768</b>	<b>4.788</b>	<b>839</b>
	Infantil i Primària	407	944	1.660	2.649	2.414	3.262	702
	Secundària	716	1.174	1.939	2.137	4.920	6.363	789

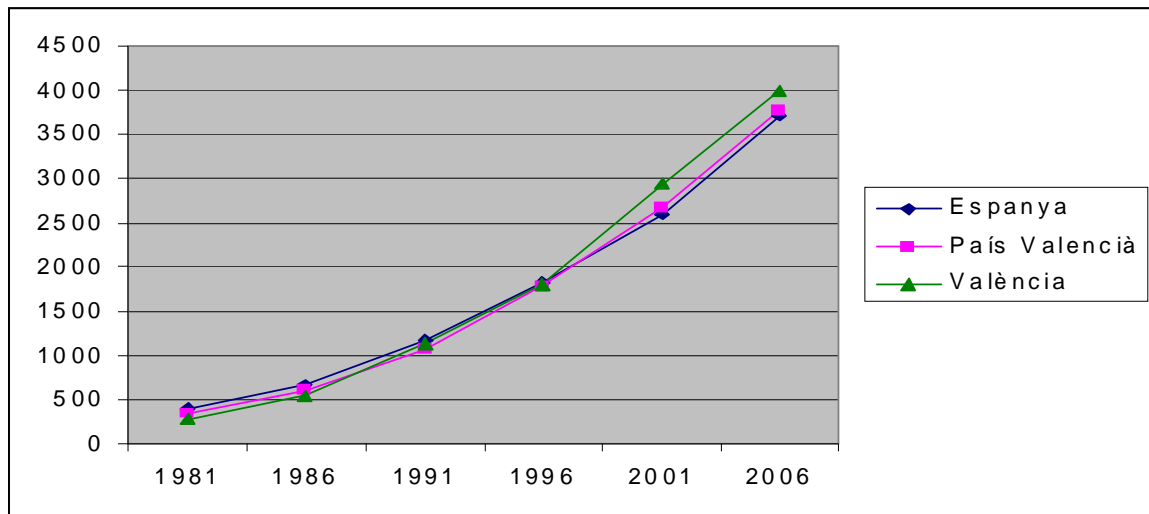
Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadística de la Despesa Pública en Educació, Sèries de les ensenyances no universitàries i d'Uriel i altres (1997)

Gràfic 53. *Evolució estimada de la despesa per alumne en centres públics. Període 1981-2006*Taula 112. *Evolució estimada de la despesa per alumne en centres privats segons nivells educatius. Període 1981-2006*

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>415</b>	<b>676</b>	<b>1.184</b>	<b>1.825</b>	<b>2.591</b>	<b>3.708</b>	<b>793</b>
	Infantil i Primària	390	619	1.087	1.829	2.689	3.482	792
	Secundària	509	878	1.462	1.813	2.457	4.058	698
País Valencià	<b>Total</b>	<b>352</b>	<b>602</b>	<b>1.065</b>	<b>1.777</b>	<b>2.684</b>	<b>3.767</b>	<b>970</b>
	Infantil i Primària	315	506	889	1.665	2.688	3.322	956
	Secundària	542	1.019	1.735	1.996	2.678	4.510	733
València	<b>Total</b>	<b>282</b>	<b>540</b>	<b>1.141</b>	<b>1.800</b>	<b>2.936</b>	<b>3.987</b>	<b>1315</b>
	Infantil i Primària	256	437	963	1.710	2.631	3.368	1216
	Secundària	395	975	1.611	1.851	3.300	4.921	1146

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadística de la Despesa Pública en Educació i Sèries de les ensenyances no universitàries i d'Uriel i altres (1997)

Gràfic 54. Evolució estimada de la despesa per alumne en centres privats. Període 1981-2006



## 2.2. Recursos humans

El sistema educatiu exigeix per al seu funcionament no sols la inversió en recursos materials sinó també en recursos humans que s'organitzen a través d'una complexa segmentació de les categories professionals de les persones que treballen en els centres educatius. Així es distingeix entre el *personal docent* (mestres d'infantil i primària, professors de secundària, de formació professional i altres professors com els religiós que mantenen una situació laboral particular), el *personal de suport* (serveis psicopedagògics, professorat de pedagogia terapèutica o de compensatòria...) i el *personal no docent* (administratiu, personal de serveis i subalterns). A més, cal tenir en compte que cada vegada més s'ha tendit a externalitzar amb personal subcontractat molts dels serveis necessaris per al funcionament dels centres, entre els quals es poden incloure els manteniments tècnics, sistemes informàtics de gestió dels centres, bibliotecaris, serveis complementaris, activitats extraescolars, formació del professorat, etc. En aquest capítol ens centrarem només en l'anàlisi de les característiques del personal docent, però no podem deixar de considerar la importància d'una adequada assignació de personal de suport i de personal no docent per al bon funcionament dels centres educatius, ja que, a tall d'exemple, l'absència de personal administratiu que encara es dona en molts centres de primària obliga a les seues directives a destinar un temps a les tasques administratives que es detrau d'altres funcions.

En aquest sentit cal assenyalar que el percentatge de personal docent i de suport representa al voltant del 89% del total del personal a nivell estatal, encara que suposa un percentatge superior en els centres públics i en el cas del conjunt del País Valencià. Els percentatges de personal docent i de suport són inferiors, sobretot en el sector públic, pel que fa a la ciutat de València i en el sector privat al conjunt de l'Estat. O dit d'una altra manera, el percentatge global del 11% de personal administratiu, subaltern i de serveis és menor, en general, en els centres públics i en el País Valencià, mentre que supera la mitjana en els centres privats de la ciutat de València o del conjunt de l'Estat.

Taula 113. *Distribució del personal ocupat en centres educatius no universitaris segons la seua funció i la titularitat del centre i del percentatge d'ocupats com a personal docent o de suport sobre el total de personal. Curs 2006/07*

		%Docents i suport	Total	Docents	Suport	Administratius	Subalterns i serveis
<b>Espanya</b>	<b>Total</b>	<b>88,9</b>	<b>724.186</b>	<b>616.909</b>	<b>26.650</b>	<b>21.607</b>	<b>59.020</b>
	Públic	90,9	516.303	451.739	17.625	12.491	34.448
	Privat	83,8	207.883	165.170	9.025	9.116	24.572
<b>País Valencià</b>	<b>Total</b>	<b>91,5</b>	<b>78.310</b>	<b>66.411</b>	<b>5.268</b>	<b>1.531</b>	<b>5.100</b>
	Públic	92,0	57.967	49.423	3.890	879	3.775
	Privat	90,3	20.343	16.988	1.378	652	1.325
<b>València</b>	<b>Total</b>	<b>87,7</b>	<b>11.890</b>	<b>9.721</b>	<b>702</b>	<b>324</b>	<b>1.143</b>
	Públic	89,0	6.344	5.193	456	134	561
	Privat	86,1	5.546	4.528	246	190	582

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Si analitzem l'indicador de la distribució del nombre mitjà de personal per centre segons la seua funció i la titularitat del centre, s'observa que, en general, els centres del conjunt del País Valencià tenen més personal docent per centre, ja que solen ser centres de majors dimensions que els del conjunt de l'Estat, mentre que a la ciutat de València el nombre mitjà de personal en centres públics és major, però en els seus centres privats ocorre just al contrari, ja que, en aquest cas, les dimensions mitjanes dels centres públics són majors, mentre que en els centres privats les dimensions mitjanes són més reduïdes per efecte del major pes relatiu dels centres d'educació infantil de petites dimensions.

Ara bé, la dotació mitjana per centre de personal no docent (administratius, subalterns i de serveis) resulta menor en el conjunt del País Valencià i més elevada a la ciutat de València, especialment perquè la major assignació de personal en els centres públics està relacionada amb el fet que els centres públics de la ciutat són de majors dimensions. En aquest sentit cal tenir en compte que en els centres públics de primària sovint les funcions administratives són assumides pel personal docent, mentre que en els centres de secundària el nombre d'administratius o altres professionals no docents varia segons la grandària del centre. A més, en el cas dels subalterns és habitual que el centres d'una grandària mitjana només hi haja una o dues persones que s'hi dediquen, de manera que en els casos en què es produeix alguna baixa laboral la qualitat del servei queda greument afectada.

Taula 114. Nombre mitjà de personal ocupat per centre no universitari segons la seua funció i la titularitat del centre on treballa. Curs 2006/07

		Total	Docents	Suport	Administratius	Subalterns i serveis
Espanya	<b>Total</b>	<b>31,4</b>	<b>26,7</b>	<b>1,2</b>	<b>0,9</b>	<b>2,6</b>
	Públic	31,7	27,7	1,1	0,8	2,1
	Privat	30,6	24,4	1,3	1,3	3,6
País Valencià	<b>Total</b>	<b>36,9</b>	<b>31,3</b>	<b>2,5</b>	<b>0,7</b>	<b>2,4</b>
	Públic	39,2	33,4	2,6	0,6	2,6
	Privat	31,1	25,9	2,1	1,0	2,0
València	<b>Total</b>	<b>32,1</b>	<b>26,3</b>	<b>1,9</b>	<b>0,9</b>	<b>3,1</b>
	Públic	49,2	40,3	3,5	1,0	4,3
	Privat	23,0	18,8	1,0	0,8	2,4

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València.

### Rc7. Població ocupada com a personal docent

Pel que fa al personal docent o professorat, cal recordar que el desenvolupament de la seua funció docent implica la necessitat d'una formació inicial i continua específica i d'unes condicions laborals adequades. El professorat del sistema educatiu espanyol presenta unes característiques bàsicament comunes pel que fa als requisits de formació inicial, però, es mantenen importants diferències en les condicions d'accés i laborals dels professionals de l'ensenyament segons les diferents comunitats autònomes, nivells educatius i xarxes pública o privada. Aquestes diferències afecten a aspectes com ara el sistema de contractació, els nivells retributius, els incentius de promoció, la formació continua, els horaris i calendaris escolars, les funcions assignades, l'estabilitat laboral o el nivell d'autonomia en l'exercici del seu treball.

Fernández Palomares (2007) analitza el paper del professorat des d'una doble perspectiva: com a categoria social i com agent educatiu. Des del punt de vista de la categoria social, el paper i les característiques del professorat poden ser definides de manera diferent segons es consideren des d'una visió més o menys professionalitzada o proletaritzada del treball dels docents. Per altra banda, pel que fa a la valoració del paper del professorat com agent educatiu, la seua importància es posa de manifest en tot el conjunt de decisions (organitzatives, acadèmiques o pedagògiques) que els professors o els equips docents prenen en la seua activitat quotidiana dins i fóra de l'aula. Finalment, la seua importància des d'un punt de vista estrictament econòmic es posaria de manifest si considerem que al voltant de 64% de la despesa pública estatal (fins al 80% si descomptem les despeses destinades als concerts educatius) i al voltant d'un 75% de les despeses dels centres privats es destinen als salaris del professorat i de la resta de personal.

Fernández Enguita (1999) farà una anàlisi crítica del paper del professorat com agent social a partir de la consideració de l'existència d'una sèrie d'interessos particulars i corporatius en aquest col·lectiu que l'estarien situant en ocasions en contra dels interessos públics:

“¿Són suficients, per altra banda, la llei i la titularitat estatal per garantir que l'anomenada escola pública siga inequívocament pública? (...) La meua opinió és que no, que, encara en eixes circumstàncies –o precisament per elles- és possible una subordinació de l'escola a altres interessos, concretament als interessos espuris dels professionals del sector, la qual cosa pot qualificar-se obertament d'apropiació, en la mesura en què interessos i objectius públics (de l'alumnat, la comunitat de l'entorn i la societat global) queden subordinats als interessos i objectius privats (de cada professor) i corporatius (del conjunt del professorat), de vegades fins al punt del seu total abandonament.”

Segons el mateix Fernández Enguita (2006), un altre problema estaria relacionat amb la utilització dels concursos-oposició com a sistema de reclutament del professorat en el sector públic espanyol, ja que, per una part, assegura la disponibilitat de recursos humans i l'estabilitat en el treball a través de l'adquisició de la condició de funcionari, però falla perquè els escassos mecanismes de promoció interna generen una falta de motivació per adaptar-se a les noves necessitats:

“la preparació per un món complex i incert que necessiten les noves generacions s'adequa cada vegada menys amb la idea d'una selecció única i inicial (és a dir, amb la idea i la realitat que, per entrar en aquesta professió, es pot i s'ha d'aprendre d'una vegada tot el que és estrictament necessari) i amb el tipus de personalitats que atraurà una professió que es proclama tan poc gratificant però, això sí, associada a una condició tan estable i a refugi de les turbulències externes”.

Jiménez (2004) destacava que les administracions públiques autonòmiques han realitzat notables esforços per millorar les condicions laborals dels docents sota la seua responsabilitat a través de mesures com l'increment de plantilles, la reducció de la interinitat, l'augment de complements autonòmics, la incentivació de la jubilació anticipada, les ajudes per a la formació o l'homologació retributiva per al professorat dels

centres concertats. Totes les comunitats han adoptat mesures similars, però al mateix temps introdueixen incentius diferents que acaben generant greuges comparatius entre comunitats, nivells o sectors educatius que provoquen, segons l'autor, un estat de continua insatisfacció entre el professorat. El nivell d'acord o de conflictivitat entre els sindicats d'ensenyants i les administracions públiques es converteix en un factor que incideix, doncs, de manera complexa en la seua activitat docent.

En el cas concret del País Valencià, segons les valoracions dels sindicats d'ensenyants, els pactes aconseguits a nivell laboral en el sector públic han quedat sovint diluïts pels incompliments d'aquests pactes per part de les administracions educatives i per la conflictivitat acumulada en altres aspectes de les condicions laborals, com ara l'elevada taxa d'interinitat. En el cas del sector privat-concertat les retribucions salarials s'haurien aproximant a l'homologació retributiva amb els seus companys del sector públic en major mesura que en el conjunt de l'Estat, però encara es mantenen diferències en altres aspectes de les seues condicions laborals.

Una primera aproximació a l'indicador que ens informa sobre la proporció de població ocupada en els ensenyament no universitaris es pot obtindre a partir de les dades del professorat resident a la ciutat de València segons el cens de l'any 2001. Aquestes dades ens indiquen que un 5,1% de la població ocupada a la ciutat de València està empleada com a professorat en centres educatius no universitaris. En termes absoluts representaven uns 15.000 professors, molts de quals (uns 6.000), però, treballaven en altres municipis. En els altres àmbits territorials aquest indicador presentarà uns valors inferiors, del 3,8% a nivell de País Valencià, del 3,9% a nivell estatal i del 3,3% a nivell del conjunt dels països de la UE (Annex 2). Les diferències segons sexe són molt significatives, ja que la població femenina que treballa en l'ensenyament no universitari, pràcticament duplica a la masculina, de manera que els percentatges sobre el total de la població ocupada també són molt superiors, especialment en el cas de la ciutat de València, on arriben a representar el 8,1% de les dones ocupades.

Per districtes, els percentatges més elevats de població ocupada que treballa com a docent no universitari, independentment del lloc on exerceix la seua activitat docent, es troben en el Pla del Real, Eixample, Extramurs, Ciutat Vella i Algirós, mentre que els districtes dels Poblatos de l'Oest, Poblatos del Sud i Benicalap presenten els percentatges més reduïts. Per altra banda, els coeficients de variació ens indiquen que les desigualtats en la distribució entre districtes del professorat o del percentatge sobre el total d'ocupats són relativament similars entre sexes.

Taula 115. Població ocupada com a personal docent no universitari i percentatge sobre el total de població ocupada segons sexe. Any 2001

	Total	Homes	Dones	% Ocupats Total	% Ocupats Homes	% Ocupats Dones
UE-27	6.868.100	2.370.000	4.498.100	3,3	2,2	5,1
Espanya	638.955	227.935	411.040	3,9	2,3	6,6
País Valencià	64.641	23.671	40.970	3,8	2,2	6,3
València	15.196	5.225	9.971	5,1	3,0	8,1
1. Ciutat Vella	704	239	465	7,7	4,7	11,5
2. L'Eixample	1.309	429	880	7,9	4,8	11,7
3. Extramurs	1.505	460	1.045	8,2	4,6	12,4
4. Campanar	771	308	463	6,5	4,5	9,0
5. La Saïdia	1.129	379	750	6,0	3,5	9,3
6. El Pla del Real	991	340	651	8,1	5,1	11,7
7. L'Olivereta	746	268	478	4,2	2,6	6,5
8. Patraix	1.136	354	782	4,7	2,5	7,8
9. Jesús	703	240	463	3,5	1,9	5,8
10. Quatre Carreres	1.196	409	787	4,2	2,4	7,1
11. Poblat Marítims	590	214	376	2,8	1,6	4,6
12. Camins al Grau	936	345	591	4,2	2,6	6,5
13. Algirós	1.239	446	793	7,3	4,6	11,0
14. Benimaclet	879	326	553	7,0	4,5	10,4
15. Rascanya	554	187	367	3,3	1,8	5,8
16. Benicalap	430	146	284	2,6	1,4	4,6
17. Pobles del Nord	90	37	53	3,2	2,2	5,0
18. Pobles de l'Oest	105	39	66	2,2	1,3	3,9
19. Pobles del Sud	183	59	124	2,3	1,2	4,4
<b>Coefficient de variació</b>	<b>51,1</b>	<b>48,8</b>	<b>52,9</b>	<b>42,8</b>	<b>46,0</b>	<b>37,2</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades d'Eurostat i de l'INE: Cens 2001 i EPA

Si partim, en canvi, de les dades de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València, referides al conjunt del professorat que treballa en centres no universitaris de la ciutat també podem establir el percentatge de població ocupada en l'ensenyament no universitari en el curs 2006/07 sobre una estimació de la població total ocupada per districtes en l'any 2006 (Annex 2). En termes absoluts el nombre total de professors era de 9.721 i representaven un 2,6% de la població ocupada. En els altres àmbits territorials, en canvi, les dades disponibles ens indiquen que la proporció de població ocupada com a professors presentava valors superiors que se situaven en el 3,1% en el cas del País Valencià i del conjunt de l'Estat i arribaven al 3,3% en el conjunt de països de la UE.

Cal tenir en compte que, amb la nostra estimació de la distribució del professorat en els centres dels districtes de la ciutat de València (Annex 2), els valors de l'indicador s'ajusten més al seu significat, ja que en aquest cas fa referència, no als professors que resideixen en cada districte, sinó als professors que treballen en algun centre de cada districte. Així, observem que els districtes amb l'indicador més elevat són Els Poblat de l'Oest, Ciutat Vella, Eixample i Campanar, mentre que els valors més baixos es troben als Poblat del Nord, Benicalap, Benimaclet i Patraix. El resultat és que el coeficient de variació d'aquest indicador ens indica que, en general, hi ha una major homogeneïtat en la



distribució del professorat si considerem la ubicació del seu lloc de treball, que si considerem el seu lloc de residència.

A partir de les fonts disponibles, els professors d'ensenyaments no universitaris es poden distribuir segons la titularitat dels centres on treballen i segons el nivell educatiu on exerceixen la seua funció docent, la qual cosa ens ha havia permès fer una desagregació del càlcul estimat de les despeses destinades a personal a nivell dels districtes de la ciutat de València (Annex 2). En el curs 2006/07, i en el conjunt de la ciutat, el professorat de centres públics representa un 53% del total, percentatge clarament superior al 46% d'alumnat escolaritzat en aquest tipus de centres, dins d'una tendència que trobem igualment en els altres àmbits territorials on el professorat de centres públics supera el 73%, mentre que l'alumnat dels centres públics representa al voltant del 68% del total. Aquesta distribució explica que, com veurem en el capítol següent, en els centres públics el nombre d'alumnes per professor siga menor que en els centres privats, especialment en el cas de la ciutat de València. En el cas del conjunt dels països de la UE, les nostres estimacions ens indiquen que el professorat de centres públics arriba a representar un 87%, mentre que el percentatge d'alumnat escolaritzat en centres de titularitat pública arribaria al 89%, ja que en aquest àmbit, el nombre d'alumnes per professor és lleugerament superior en el cas dels centres públics.

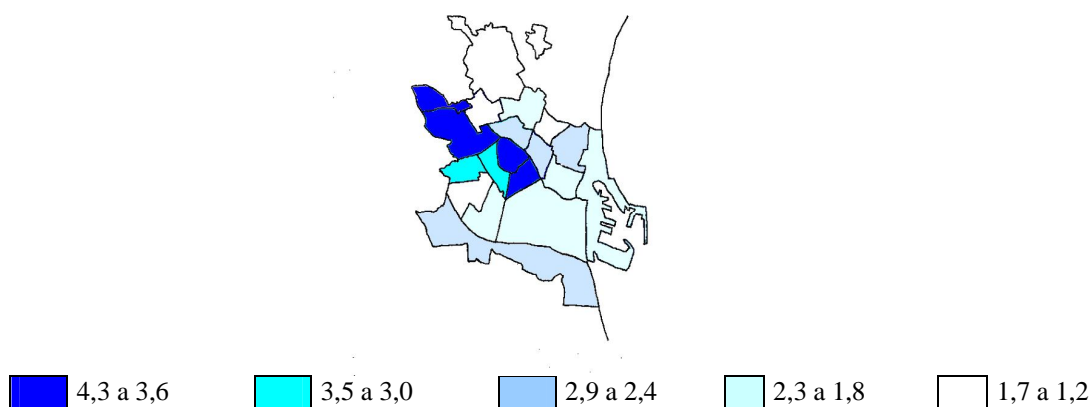
La distribució del professorat segons la titularitat del centre en els districtes de la ciutat està directament relacionada amb la distribució de les unitats escolars en centres públics o privats, ja que aquest és el mecanisme bàsic que s'utilitza en l'assignació de personal docent als centres, de manera que els percentatges més elevats de professorat en centres públics els trobem en les zones perifèriques de la ciutat com ara els Poblat del Nord, Poblat del Sud i Algirós, mentre que els percentatges més baixos es troben, en general, als districtes cèntrics. Aquesta distribució presentaria, com ja hem comentat en altres indicadors, una major desigualtat en el cas del professorat de centres privats.

Taula 116. Distribució estimada del personal docent no universitari segons titularitat del lloc de treball i del percentatge de població ocupada que treballa com a professor en un centre no universitari. Curs 2006/07

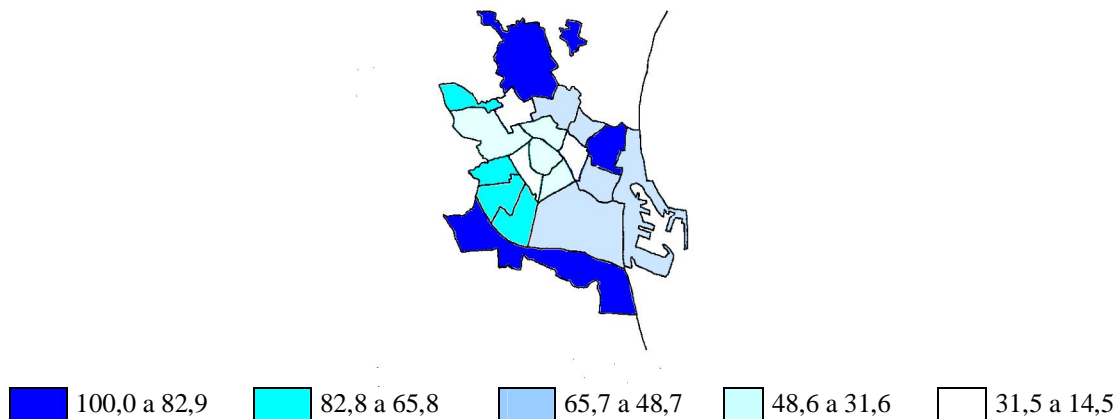
	Total Professorat	Públic	Privat	% Ocupats	% Públic
<b>Unió Europea 27</b>	<b>7.071.100</b>	<b>6.177.600</b>	<b>893.500</b>	<b>3,3</b>	<b>87,4</b>
<b>Espanya</b>	<b>616.909</b>	<b>451.739</b>	<b>165.170</b>	<b>3,1</b>	<b>73,2</b>
<b>País Valencià</b>	<b>66.411</b>	<b>49.423</b>	<b>16.988</b>	<b>3,1</b>	<b>74,4</b>
<b>València</b>	<b>9.721</b>	<b>5.193</b>	<b>4.528</b>	<b>2,6</b>	<b>53,4</b>
1. Ciutat Vella	433	152	281	3,8	35,1
2. L'Eixample	773	288	485	3,7	37,3
3. Extramurs	806	244	562	3,5	30,3
4. Campanar	644	281	363	4,3	43,6
5. La Saïdia	651	264	387	2,8	40,6
6. El Pla del Real	399	58	341	2,6	14,5
7. L'Olivereta	766	520	246	3,4	67,9
8. Patraix	502	344	158	1,6	68,5
9. Jesús	572	433	139	2,2	75,7
10. Quatre Carreres	824	513	311	2,3	62,3
11. Pobles Marítics	607	337	270	2,3	55,5
12. Camins al Grau	622	305	317	2,2	49,0
13. Algirós	580	503	77	2,7	86,7
14. Benimaclet	266	148	118	1,7	55,6
15. Rascanya	471	278	193	2,2	59,0
16. Benicalap	286	86	200	1,4	30,1
17. Pobles del Nord	43	43	0	1,2	100,0
18. Pobles de l'Oest	227	169	58	3,7	74,4
19. Pobles del Sud	249	227	22	2,5	91,2
<b>Coefficient de variació</b>	<b>43,3</b>	<b>53,5</b>	<b>64,4</b>	<b>33,6</b>	<b>40,4</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades d'Eurostat, del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Mapa 24. Estimació del percentatge de població ocupada que treballa com a professor en centres no universitaris. Curs 2006/07



Mapa 25. Estimació del percentatge de professorat no universitari en centres públics. Curs 2006/07



Entre l'any 1981 i el 2006 el percentatge de població ocupada en l'ensenyament en centres no universitaris de la ciutat de València sobre el total de població ocupada de la ciutat s'ha mantingut habitualment al voltant d'un 3%, però amb un primer moment d'increment fins a l'any 1996, en què el nombre d'ocupats com a professors ha crescut a un major ritme que el conjunt d'ocupats de la ciutat, mentre que a partir d'aqueix moment es produeix una reducció del percentatge, ja que, en els darrers anys, la població ocupada del conjunt de la ciutat ha crescut a un ritme superior al de l'increment del professorat. Aquesta pauta és similar en els altres àmbits territorials, però sempre amb valors superiors, especialment en el cas del conjunt de l'Estat. Pel que fa al País Valencià, el ritme de creixement ha estat major, ja que es partia d'un percentatge d'ocupació de professorat més baix i l'increment del professorat ha estat major a causa de les creixents necessitats d'escolarització dels darrers anys, de manera que al final de la sèrie els valors percentuals venen a coincidir amb els del conjunt de l'Estat.

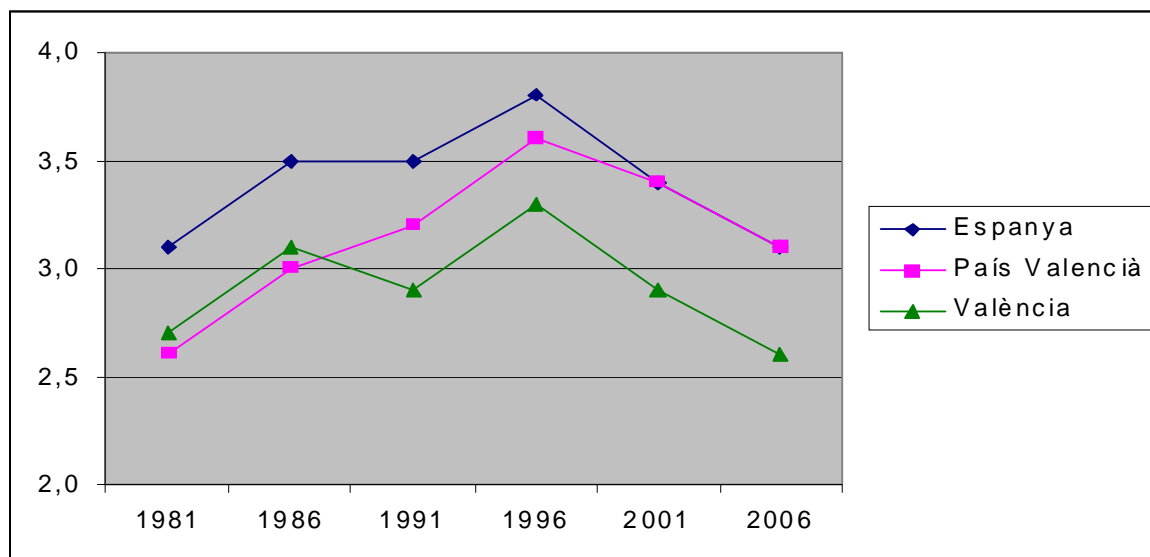
En termes absoluts, l'increment de la població ocupada en l'ensenyament no universitari de la ciutat de València durant el període analitzat ha estat d'uns 4.000 professors. Per altra banda, el ritme de creixement del professorat ha estat especialment important en el cas del País Valencià, on la xifra de professorat s'ha doblat en el període analitzat, amb uns 36.000 professors més que al principi de la sèrie.

Taula 117. Evolució estimada del professorat no universitari i del percentatge sobre la població total ocupada. Període 1981-2006

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	Ocupats	11.655.800	11.049.200	13.025.400	12.626.700	15.866.300	19.747.700	69
	No universi.	357.587	387.738	454.312	485.966	545.528	616.909	73
	% No Univ.	<b>3,1</b>	<b>3,5</b>	<b>3,5</b>	<b>3,8</b>	<b>3,4</b>	<b>3,1</b>	<b>1</b>
País Valencià	Ocupats	1.161.100	1.113.000	1.314.600	1.305.700	1.701.500	2.152.300	85
	No universi.	30.550	33.388	42.564	46.522	57.623	66.411	117
	% No Univ.	<b>2,6</b>	<b>3,0</b>	<b>3,2</b>	<b>3,6</b>	<b>3,4</b>	<b>3,1</b>	<b>19</b>
València	Ocupats	212.472	203.851	254.995	228.600	285.700	377.500	78
	No universi.	5.712	6.328	7.372	7.525	8.346	9.721	70
	% No Univ.	<b>2,7</b>	<b>3,1</b>	<b>2,9</b>	<b>3,3</b>	<b>2,9</b>	<b>2,6</b>	<b>-5</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Anuaris Estadístics i Enquesta de Població Activa, del MEC: Sèries dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 55. Evolució estimada del percentatge de professorat no universitari sobre la població total ocupada. Període 1981-2006



Pedró (2007) en el seu diagnòstic sobre la situació del professorat a Espanya destaca dos fenòmens que marquen en gran mesura l'evolució recent de la població docent: l'envelliment i la feminització. Segons l'autor es tracta de fenòmens problemàtics des del punt de vista de la planificació de les necessitats de reclutament de recursos humans, ja que l'envelliment del professorat planteja un escenari de possibles jubilacions massives simultànies que pot provocar problemes de falta de substitució de professorat com ja ha passat en alguns països europeus. Pel que fa a la feminització indicaria, segons aquest autor, una progressiva proletarització de la professió i un deteriorament del seu atractiu, ja que es configura com una ocupació on importa més la flexibilitat dels horaris, reduïts en comparació amb altres professions, que les remuneracions.

Una anàlisi, a partir del cens de 2001, de la distribució del professorat d'ensenyaments no universitaris per edats, ens demostra que el percentatge de professors majors de 40 anys representa més del 50% del personal docent en tots els àmbits territorials. Aquest fenomen s'observa tant entre el professorat d'Educació Primària com entre el que imparteix classes en els ensenyaments secundaris, però de manera especial entre els primers.

A la ciutat de València, l'envelliment del professorat és especialment significatiu, ja que un 61% del professorat no universitari de la ciutat supera els 40 anys. En els centres d'Educació Primària de la ciutat aquest percentatge arriba al 63%, mentre que entre el professorat de Secundària representaria un 60%. En els altres àmbits territorials, els percentatges de professorat major de 40 anys, tot i superar també el 50% ens mostren en tots els casos xifres inferiors a les de la ciutat de València, especialment, en el cas del professorat de secundària del conjunt del País Valencià, on només representen el 50%.

Aquestes dades es podrien explicar, en el cas del major envelliment del professorat a la ciutat de València, per la política de trasllats del personal públic docent, basada fonamentalment en l'antiguitat en el cos i, en el cas del menor envelliment en el conjunt del País Valencià, per la major renovació de la plantilla de professorat, derivada, com hem comentat anteriorment, de les noves necessitats d'escolarització. Per altra banda, aquesta distribució segons els grups d'edat també justificaria, en part, perquè la despesa mitjana en personal resulta més elevada a la ciutat de València, ja que bona part de les diferències salarials estan basades en els complements per antiguitat. Finalment, també caldrà considerar l'elevat índex d'interinitat del professorat públic del País Valencià en comparació al de la resta de l'Estat, ja que aquest factor, junt al menor envelliment, ens explicaria el menor cost mitjà en personal en els centres públics valencians.

Un altre element que cal tenir en compte és que aquest tendència a l'envelliment del professorat ha augmentat sensiblement des de principi dels anys 80, ja que segons el *Libro Blanco de la Educación de la Comunitat Valenciana* (Ferrer i altres, 1984) el percentatge de professorat major de 40 anys era en aquell moment només d'un 30% en el conjunt del País Valencià. Les dades més actualitzades del MEC per al curs 2006/07 no ens aporten informació sobre la distribució del professorat del País Valencià segons la seua edat, però la distribució referida al conjunt de l'Estat confirmen el manteniment de la tendència a l'envelliment del professorat en un procés que, sense les dimensions que ja ha assolit en altres països europeus, pot representar un problema que caldria preveure per les creixents necessitats de reclutament de nou professorat en un futur no massa llunyà i que es pot

veure agreujada per les polítiques de contenció de la despesa pública. En concret el percentatge de docents majors de 40 anys superava en el conjunt de l'estat espanyol en l'any 2006 al 58%, xifra que ja era similar a la del conjunt de països de la UE, segons dades obtingudes d'Eurostat. Per altra banda, les dades del conjunt de l'Estat també ens permeten confirmar que la proporció de professorat major de 40 anys és més elevada en els centres públics, on arriben a representar el 61%, mentre que en els centres privats només representen el 50%. Aquesta situació ens estaria indicant una certa contracció de l'oferta pública de professorat, mentre que s'incrementa la renovació de les plantilles en els centres privats tot i mantenir un menor creixement en el seu nombre total de professors. Segons Zamora (2008), aquest fenomen també podria estar relacionat amb un cert transvasament del professorat de mitjana edat dels centres privats cap als públics, on l'accés a la condició de funcionari de carrera mitjançant un concurs-oposició assegura una condició laboral més estable, situació que obligaria als centres privats a renovar el seu professorat.

Taula 118. *Distribució percentual del professorat segons grups d'edat. Any 2001*

		Menys 30 anys	30 a 39	40 a 49	50 a 59	Més de 60
Espanya	<b>No universitària</b>	<b>15,2</b>	<b>31,3</b>	<b>31,7</b>	<b>18,8</b>	<b>3,0</b>
	Mestres	17,6	27,6	31,5	20,3	3,0
	Secundària i FP	12,6	35,6	31,9	17,1	2,9
País Valencià	<b>No universitària</b>	<b>16,3</b>	<b>31,3</b>	<b>32,0</b>	<b>17,8</b>	<b>2,5</b>
	Mestres	18,3	27,0	32,1	20,1	2,6
	Secundària i FP	14,2	36,2	31,9	15,3	2,4
València	<b>No universitària</b>	<b>13,6</b>	<b>25,0</b>	<b>30,4</b>	<b>26,4</b>	<b>4,6</b>
	Mestres	15,7	21,9	29,9	28,2	4,4
	Secundària i FP	11,8	27,8	30,9	24,7	4,8

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Cens 2001

La presència de les dones en les tasques educatives ha estat considerada com un dels seus tradicionals espais professionals, especialment en els primers nivells educatius, en un procés de professionalització de la seua funció domèstica de cuidadores de xiquets, que ha presentat característiques similars a les que es poden observar en altres àmbits laborals marcadament feminitzats (infermeria, administració...). Les dones han hagut de triar l'ensenyament com activitat laboral, en bona mesura, per la possibilitat de tenir-hi un horari més reduït i flexible que li permetés una conciliació entre l'activitat laboral i les responsabilitats familiars. A més, es tracta d'un espai, sobretot en el sector públic, on han pogut trobar majors possibilitats de promoció. En els darrers anys, la major presència femenina en els estudis universitaris hauria servit per reforçar aquesta tendència en tots els nivells educatius on exerceixen la docència.

La distribució per sexes segons les dades de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament València per al curs 2006/07, ens confirma el predomini de les dones en l'ensenyament, ja que representen al voltant del 68% del professorat no universitari. Aquesta distribució presenta, però, importants variacions segons el nivell educatiu, de manera que el percentatge de dones entre el professorat va disminuint a mesura que s'ascendeix en les etapes educatives. Així, les dones passen de ser un 82% en el professorat d'educació infantil i primària, a representar un 57% del professorat d'educació secundària. També pot observar-se que, en general, hi ha una major proporció de dones entre el professorat de centres privats, on representen el 70%, que en el centres públics on són un 66%. Aquesta diferència s'explica, en el cas de la ciutat de València, pel major percentatge de professores en centres privats de secundària, fonamentalment de Formació Professional, però, sobretot, pel major pes relatiu en el sector privat del professorat dels nivells inicials, on precisament les dones són clarament majoritàries. En aquest sentit, Grañeras i altres (2001) ens indicaven que el predomini de les dones en el sector privat ha estat continuat en l'ensenyament infantil i primari, mentre que en els ensenyaments secundaris es produeix a inicis dels anys 90. En la resta d'àmbits territorials, segons les dades del MEC per al mateix curs 2006/07, s'observa una pauta molt similar, amb un predomini general de les dones, especialment en el sector privat. Cal destacar, però, que el percentatge de dones docents és major a la ciutat de València i inferior al País Valencià.

Taula 119. *Percentatge de dones en el professorat no universitari segons la titularitat i el nivell educatiu del lloc de treball. Curs 2006/07*

		Total no universitària	Infantil/ Primària	Secundària
Espanya	<b>Total</b>	<b>67,8</b>	<b>77,7</b>	<b>56,2</b>
	pública	66,8	77,2	55,5
	privada	70,4	78,8	58,3
País Valencià	<b>Total</b>	<b>66,1</b>	<b>77,4</b>	<b>52,6</b>
	pública	65,4	77,0	52,1
	privada	68,2	78,4	54,2
València	<b>Total</b>	<b>67,9</b>	<b>82,7</b>	<b>56,6</b>
	pública	65,9	82,7	55,6
	privada	70,3	82,7	58,1

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

L'estimació de l'evolució del percentatge de dones en el professorat no universitari presenta una tendència de creixement constant en el període 1981-2006, que es correspon amb la major participació general de les dones en el mercat laboral. El ritme de creixement relatiu ha estat lleugerament superior en l'educació secundària, ja que la feminització del professorat en els nivells educatius inicials partia d'uns valors més elevats. Cal recordar,

doncs, que el percentatge de dones sempre ha estat molt superior en els nivells inicials, especialment en educació infantil (on arriba a representar més del 90%), mentre que només comencen a ser majoria en l'educació secundària de manera general a partir de l'any 2001. Per altra banda, la presència del professorat femení en els estudis secundaris varia segons es tracte de professorat de secundària (ESO i Batxillerats), on resulta majoritari, o de professorat tècnic d'FP on només arriba a representar un 40% del total i de manera preferent, a més, en les mateixes modalitats professionals (Administratiu, Sanitària, Imatge Personal...) en què predomina l'escolarització femenina entre l'alumnat, com veurem més endavant.

Segons indica Pedró (2007) la taxa de feminització del sistema educatiu espanyol manté encara uns valors inferiors als de la mitjana de l'OCDE, la qual cosa el porta a suposar que aquest procés no ha arribat al seu clímax. En efecte, segons dades de l'any 2006 el percentatge de dones en l'ensenyament arribaria en el conjunt dels països de l'OCDE al 74%, amb una representació del 86% en els primers nivells educatius i del 59% en els ensenyaments secundaris.

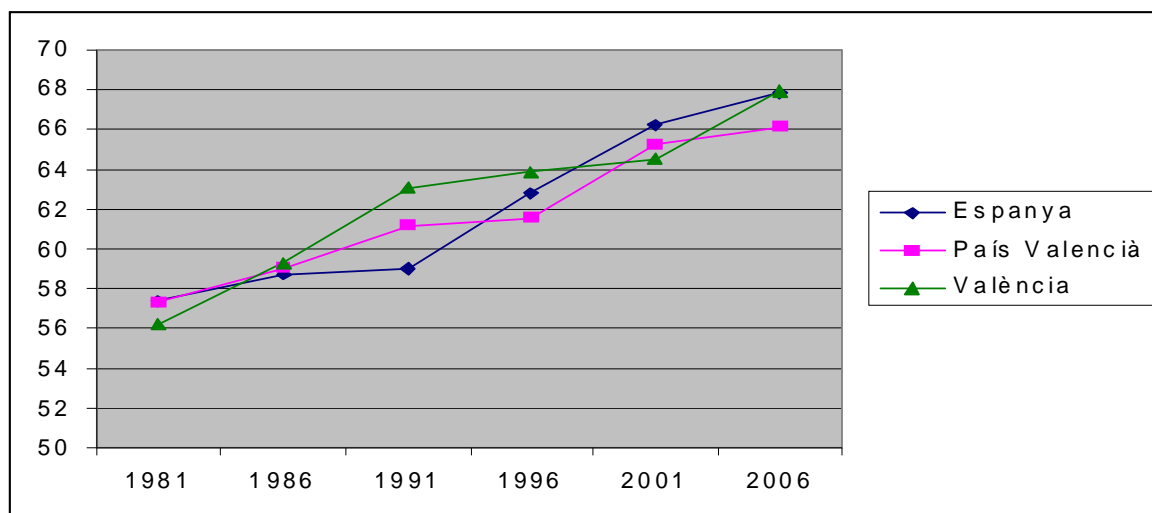
Taula 120. *Evolució estimada del percentatge de dones en el professorat no universitari segons nivells educatius. Període 1981-2006*

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
<b>Espanya</b>	<b>Total</b>	<b>57,4</b>	<b>58,7</b>	<b>59,0</b>	<b>62,8</b>	<b>66,2</b>	<b>67,8</b>	<b>18</b>
	Infantil i Primària	63,9	65,8	69,5	74,0	76,9	77,7	22
	Secundària	41,8	44,1	41,7	43,1	55,1	56,2	34
<b>País Valencià</b>	<b>Total</b>	<b>57,3</b>	<b>59,0</b>	<b>61,2</b>	<b>61,5</b>	<b>65,2</b>	<b>66,1</b>	<b>15</b>
	Infantil i Primària	64,2	66,3	71,0	77,9	78,2	77,4	21
	Secundària	42,2	44,2	45,0	49,4	51,8	52,6	25
<b>València</b>	<b>Total</b>	<b>56,2</b>	<b>59,3</b>	<b>63,1</b>	<b>63,9</b>	<b>64,5</b>	<b>67,9</b>	<b>21</b>
	Infantil i Primària	68,8	71,1	75,2	76,3	79,1	81,7	19
	Secundària	44,9	48,0	51,6	53,9	53,7	56,6	26

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Anuaris Estadístics, del MEC: Sèries dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València



Gràfic 56. Evolució estimada del percentatge de dones en el professorat no universitari. Període 1981-2006



Segons les dades referides al curs 2006/07 el percentatge de professorat que exerceix el seu treball en centres públics és, en general, superior en els ensenyaments secundaris i amb percentatges que superen en tots els nivells educatius i àmbits territorials, els percentatges d'escolarització de l'alumnat en centres públics. A més, els valors dels coeficient de variació ens indicarien que la distribució del professorat en els districtes de la ciutat presenta una major homogeneïtat en el sector públic que en el privat. Per altra banda, la distribució segons la titularitat i el nivell educatiu en què imparteixen la docència ens indica que a la ciutat de València i per al curs 2006/07 hi ha un 39% del professorat de centres públics que correspon al cos de mestres i que exerceix les seues funcions en educació infantil, primària i en alguns casos en el primer cicle d'educació secundària obligatòria. L'altre 61% del professorat dels centres públics pertany o bé, al cos de professors de secundària que imparteixen classes en educació secundària obligatòria, batxillerat i cicles formatius; o bé al cos de Professors Tècnics de Formació Professional, que imparteix la seua docència exclusivament en la Formació Professional. En els altres àmbits territorials, però, la situació s'inverteix, ja que en el percentatge de professorat ocupat com a mestres en els nivells educatius inicials és clarament superior amb percentatges que se situen al voltant del 53%. Respecte al professorat que treballa en centres privats, la distribució també és diferent, ja que en general, el seu professorat té una major dedicació en els primers nivells educatius. En concret, a la ciutat de València, un 52% exerceix el seu treball en els nivells d'educació infantil o primària, mentre que només un 48% ho fa en els ensenyaments secundaris.

En aquest punt cal precisar que els professorat dels centres privats està acollit a un règim estatutari propi i les seues condicions laborals es regeixen per convenis col·lectius específics segons es tracte d'ensenyament privat o ensenyament privat concertat. En aquest últim cas, l'Administració educativa, per mitjà del *pagament delegat*, abona els salaris del personal docent segons unes quantitats variables que es troben incloses dins del mòdul corresponent dels concerts. Les condicions laborals del professorat públic o privat poden, a més, variar sensiblement en aspectes com el mecanisme de contractació o de jubilació, el calendari laboral, el nombre d'hores lectives o les funcions assignades, aspectes que solen exigir una major flexibilitat i esforç pel part del professorat dels centres privats. A més en els centres privats religiosos era, i ho és en molta menor mesura en l'actualitat, un costum habitual que una part del professorat estigués integrat per religiosos de l'ordre titular del centre. Aquesta circumstància i les particulars condicions laborals de la resta del professorat representen, en definitiva, mecanismes de reducció del capítol de despeses en personal.

A més, el conjunt del sistema educatiu compta amb una part del professorat, que sense pertànyer als cossos docents citats, atén les necessitats del sistema educatiu en situació *d'interinitat*; bé, perquè fa falta cobrir vacants en els diferents nivells educatius, o bé, per realitzar substitucions temporals del professorat titular. En general, es considera que un cert grau d'estabilitat del professorat constitueix un factor que ajuda a la millora dels processos educatius perquè permet la creació d'equips docents que apliquen projectes innovadors i de millora. Pedró (2007) ens indica que entre els factors que poden afavorir una major taxa d'interinitat es troba les diferències en l'estructura d'edat i sexe del professorat, les dimensions dels centres i la seua densitat territorial. Per altra banda, destaca que les taxes d'interinitat en el sistema educatiu espanyol són molt superiors a les d'altres països europeus. Per últim, cal assenyalar que l'existència, tant del professorat interí, com del professorat de les ordres religioses, així com de diferents aspectes de flexibilització de les condicions laborals (professorat itinerant, docència en diferents nivells educatius...) constitueixen mecanismes de reducció de les despeses en personal que apliquen tant les administracions públiques, com els titulars dels centres privats.

Picó i Gil (1982) en el seu estudi sobre la situació de l'EGB al País Valencià a principis dels anys 80 assenyalaven que la taxa d'interinitat en aquest nivell educatiu a la comarca de l'Horta se situava en un 15% de la plantilla, però era molt menor en els centres públics (6%) que en els centres privats (22% en centres religiosos i 16% en els centres laics). Les dades de l'enquesta de l'any 2000 referides al professorat de l'ESO a Espanya

(Martín Muñoz, 2003) situaven la taxa d'interinitat en aquesta etapa al voltant del 19%, i confirmaven l'existència d'una major taxa d'interinitat en els centres privats (22%) que en els públics (17%). Segons les dades dels sindicats d'ensenyament per al curs 2006/07, a nivell estatal, els 80.000 professors interins representen un percentatge que se situaria en un 18% del total del professorat, mentre que en el conjunt del País Valencià els 10.000 professors en situació d'interinitat representarien un 20%.

Les dades publicades en el curs 2006/07 sobre les plantilles funcionals dels centres públics de la ciutat de València ens permeten estimar que a la ciutat de València hi havia uns 1.400 professors que hi exercien el seu treball sense ocupar una plaça definitiva (200 en primària i 1.200 en secundària), de manera que la taxa d'interinitat en els centres públics de la ciutat arribaria al 26%; en el cas dels centres de primària se situaria al voltant del 8%, però la taxa en els centres de secundària arribaria fins a un 35%. Aquesta particular situació podria estar relacionada amb un ús discrecional de la política d'adjudicació de comissions de serveis i, en qualsevol cas, ens indica una forta distorsió entre les necessitats reals de personal i l'estructura de la plantilla de professorat definitiu que incideix en una elevada taxa d'instabilitat en els centres públics de secundària de la ciutat.

Taula 121. *Distribució estimada del professorat no universitari segons la titularitat i el nivell educatiu del lloc de treball. Curs 2006/07*

	Mestres Infantil, Especial i Primària				Professors de Secundària, Batxillerat i FP			
	Públic	Privat	Total	% Públic	Públic	Privat	Total	% Públic
<b>Unió Europea 27</b>	-	-	<b>3.250.100</b>	-	-	-	<b>3.821.000</b>	-
<b>Espanya</b>	<b>234.736</b>	<b>97.229</b>	<b>331.965</b>	<b>70,7</b>	<b>217.003</b>	<b>67.941</b>	<b>284.944</b>	<b>76,2</b>
<b>País Valencià</b>	<b>26.479</b>	<b>9.852</b>	<b>36.331</b>	<b>72,9</b>	<b>22.944</b>	<b>7.136</b>	<b>30.080</b>	<b>76,3</b>
<b>València</b>	<b>2.031</b>	<b>2.352</b>	<b>4.383</b>	<b>46,3</b>	<b>3.162</b>	<b>2.176</b>	<b>5.338</b>	<b>59,2</b>
1. Ciutat Vella	14	77	92	15,7	137	204	341	40,2
2. L'Eixample	43	192	236	18,4	245	293	538	45,5
3. Extramurs	87	254	340	25,4	157	308	465	33,8
4. Campanar	95	149	243	38,9	186	215	401	46,5
5. La Saïdia	101	239	340	29,7	163	147	311	52,5
6. El Pla del Real	58	128	186	31,0	0	213	213	0,0
7. L'Olivereta	144	137	281	51,3	376	108	484	77,6
8. Patraix	178	111	289	61,6	166	48	214	77,7
9. Jesús	159	96	255	62,2	274	43	317	86,3
10. Quatre Carreres	160	185	345	46,4	353	126	478	73,7
11. Pobles Marítims	200	159	359	55,8	137	111	248	55,3
12. Camins al Grau	171	182	354	48,5	134	134	269	49,9
13. Algirós	130	73	203	64,0	373	4	377	98,9
14. Benimaclet	72	92	164	44,0	76	26	102	74,4
15. Rascanya	130	125	255	50,9	149	67	216	68,8
16. Benicalap	87	98	184	47,0	0	102	102	0,0
17. Pobles del Nord	43	0	43	100,0	0	0	0	-
18. Pobles de l'Oest	29	41	70	41,4	140	17	157	89,0
19. Pobles del Sud	131	13	144	90,9	96	9	105	91,7
<b>Coefficient de variació</b>	<b>51,1</b>	<b>55,8</b>	<b>42,5</b>	<b>44,6</b>	<b>69,3</b>	<b>83,5</b>	<b>53,9</b>	<b>51,3</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades d'Eurostat, del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

L'evolució del nombre absolut de professorat per nivells educatius està bàsicament relacionada amb els canvis en l'estructura educativa derivats de l'aplicació de la LOGSE i amb l'evolució general de la demografia educativa, de manera que s'observa com l'increment del professorat de secundària ha estat més important, especialment en els centres públics, on l'existència d'una major proporció d'alumnes amb dificultats acadèmiques ha fet més necessària l'aplicació de mesures d'atenció a la diversitat que impliquen un major augment de les plantilles de professorat. Per altra banda, sembla que els centres privats que escolaritzen alumnes de tots els nivells educatius han pogut optimitzar les seues plantilles amb una gestió més flexible del seu professorat que hauria fet que s'incremente el nombre de professors de secundària que imparteix ensenyaments en nivells inferiors. En qualsevol cas, ens trobem amb una situació general en què el nombre d'alumnes ha disminuït, mentre que el nombre de professors s'ha incrementat, encara que amb un major ritme en els centres públics i amb un major ajust de les plantilles en els centres privats.

Taula 122. *Evolució estimada del professorat de centres públics segons el nivell educatiu del lloc de treball. Període 1981-2006*

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Total pública</b>	<b>221.043</b>	<b>262.203</b>	<b>327.593</b>	<b>358.933</b>	<b>400.222</b>	<b>451.739</b>	<b>104</b>
	Infantil i Primària	155.144	174.444	199.202	189.702	198.962	234.736	51
	Secundària	65.899	87.759	128.391	169.231	201.260	217.003	229
País Valencià	<b>Total pública</b>	<b>20.127</b>	<b>23.464</b>	<b>31.755</b>	<b>34.836</b>	<b>43.608</b>	<b>49.423</b>	<b>146</b>
	Infantil i Primària	13.683	15.346	17.300	17.154	23.896	26.479	94
	Secundària	6.444	8.118	14.455	17.682	19.712	22.944	256
València	<b>Total pública</b>	<b>2.614</b>	<b>3.296</b>	<b>4.138</b>	<b>4.484</b>	<b>4.699</b>	<b>5.193</b>	<b>99</b>
	Infantil i Primària	1.517	1.846	1.963	2.419	1.734	2.031	34
	Secundària	1.097	1.450	2.175	2.065	2.965	3.162	188

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Anuaris Estadístics, del MEC: Sèries dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Taula 123. *Evolució estimada del professorat de centres privats segons el nivell educatiu del lloc de treball. Període 1981-2006.*

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Total privada</b>	<b>136.544</b>	<b>125.535</b>	<b>126.719</b>	<b>127.033</b>	<b>145.306</b>	<b>165.170</b>	<b>21</b>
	Infantil i Primària	96.093	86.603	83.538	79.700	74.546	97.229	1
	Secundària	40.451	38.932	43.181	47.333	70.760	67.941	68
País Valencià	<b>Total privada</b>	<b>10.423</b>	<b>9.924</b>	<b>10.809</b>	<b>11.686</b>	<b>14.015</b>	<b>16.988</b>	<b>63</b>
	Infantil i Primària	7.368	6.961	6.700	6.980	7.918	9.852	34
	Secundària	3.055	2.963	4.109	4.706	6.097	7.136	134
València	<b>Total privada</b>	<b>3.098</b>	<b>3.032</b>	<b>3.141</b>	<b>2.885</b>	<b>3.647</b>	<b>4.528</b>	<b>46</b>
	Infantil i Primària	2.138	2.237	2.057	1.926	1.809	2.352	10
	Secundària	960	895	1.084	958	1.838	2.176	127

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Anuaris Estadístics, del MEC: Sèries dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Així, si considerem la titularitat del centre on treballa el professorat, s'observa que des de l'any 1981 fins al 2006 hi ha hagut a la ciutat de València un major increment relatiu del professorat que treballa en centres públics, encara que des de l'any 1996 s'ha invertit la tendència, de manera que el percentatge de professorat que treballa en centres públics en el darrer any de la sèrie era del 53,4%. En xifres absolutes, el professorat de centres públics de la ciutat ha augmentat entre 1981 i 2006 en uns 2.600 nous docents, mentre que en els dels centres privats l'increment ha estat d'uns 1.400 professors. Aquests increments són particularment importants si tenim en compte que en el mateix període s'ha produït una reducció d'uns 45.000 alumnes en total, la qual cosa representa un descens del 29% de la població escolaritzada en l'any 1981. La major necessitat de professorat per atendre a l'alumnat de l'ESO i la implantació de noves mesures d'atenció a la diversitat explicarien aquest esforç en l'increment dels recursos humans, de manera que, com veurem en analitzar el nombre d'alumnes per professor, aquest procés ha produït una important reducció d'aquest indicador.

En els altres àmbits territorials, l'evolució, però, ha estat diferent, ja que després d'un període fins a l'any 1991 de fort creixement de la proporció de professorat que treballa en centres públics, aquests s'ha estabilitzat al voltant del 75% en el cas del País Valencià i del 73% en el conjunt de l'Estat. En general, doncs, el País Valencià presenta els majors increments en el nombre absolut de professorat, però un menor creixement del percentatge de professorat en centres públics, tot i que manté valors superiors als del conjunt de l'Estat en tota la sèrie, ja que l'augment del professorat de centres privats al País Valencià ha estat també especialment important.

Taula 124. *Evolució estimada del professorat en ensenyaments no universitaris segons la titularitat del centre. Període 1981-2006*

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>357.587</b>	<b>387.738</b>	<b>454.312</b>	<b>485.966</b>	<b>545.528</b>	<b>616.909</b>	<b>73</b>
	Públic	221.043	262.203	327.593	358.933	400.222	451.739	104
	Privat	136.544	125.535	126.719	127.033	145.306	165.170	21
País Valencià	<b>Total</b>	<b>30.550</b>	<b>33.388</b>	<b>42.564</b>	<b>46.522</b>	<b>57.623</b>	<b>66.411</b>	<b>117</b>
	Públic	20.127	23.464	31.755	34.836	43.608	49.423	146
	Privat	10.423	9.924	10.809	11.686	14.015	16.985	63
València	<b>Total</b>	<b>5.712</b>	<b>6.328</b>	<b>7.372</b>	<b>7.369</b>	<b>8.346</b>	<b>9.721</b>	<b>70</b>
	Públic	2.614	3.296	4.138	4.484	4.699	5.193	99
	Privat	3.098	3.032	3.141	2.885	3.647	4.528	46

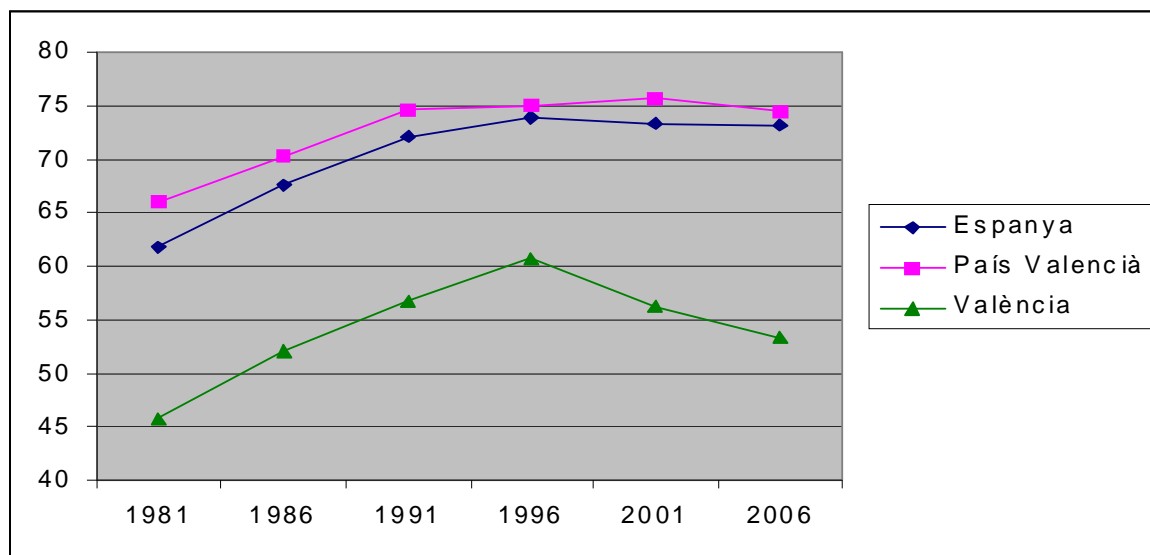
Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Anuaris Estadístics, del MEC: Sèries dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Taula 125. Evolució estimada del percentatge de professorat de centres públics segons el nivell educatiu del lloc de treball. Període 1981-2006

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>61,8</b>	<b>67,6</b>	<b>72,1</b>	<b>73,9</b>	<b>73,4</b>	<b>73,2</b>	<b>18</b>
	Infantil i Primària	61,8	66,8	70,5	70,4	72,7	70,7	14
	Secundària	62,0	69,3	74,8	78,1	74,0	76,2	23
País Valencià	<b>Total</b>	<b>65,9</b>	<b>70,3</b>	<b>74,6</b>	<b>74,9</b>	<b>75,7</b>	<b>74,4</b>	<b>13</b>
	Infantil i Primària	65,0	68,8	72,1	71,1	75,1	72,9	12
	Secundària	67,8	73,3	77,9	79,0	76,4	76,3	13
València	<b>Total</b>	<b>45,8</b>	<b>52,1</b>	<b>56,8</b>	<b>60,8</b>	<b>56,3</b>	<b>53,4</b>	<b>17</b>
	Infantil i Primària	41,5	45,2	48,8	55,7	48,9	46,3	12
	Secundària	53,3	61,8	66,7	68,3	61,7	59,2	11

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Anuaris Estadístics, del MEC: Sèries dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 57. Evolució estimada del percentatge de professorat de centres públics. Període 1981-2006



## Rc8. Alumnes per grup educatiu

El nombre mitjà d'alumnes per grup i per professor són uns dels indicadors que reflecteixen factors de qualitat en el funcionament del sistema educatiu i de les condicions laborals en què el professorat exerceix la seua funció, ja que habitualment s'entén que unes ràtios menors, afavoreixen l'assoliment dels objectius educatius i milloren les condicions del treball dels docents. Ara bé, segons Zamora (2008) aquesta vinculació directa amb els resultats educatius no seria tant evident, ja que només actuaria en el cas d'una reducció significativa de la ràtio i, sobretot, si s'apliquen models organitzatius basats en la disponibilitat de professorat de recolzament per tal de treballar amb grups reduïts

d'alumnes amb majors dificultats. En efecte, la reducció del nombre d'alumnes per grup o per professor pot produir-se per la reducció de la població escolaritzada o per l'aplicació de models d'agrupament que afavorisquen una atenció més personalitzada de l'alumnat. En el cas del sistema educatiu espanyol han pogut incidir els dos factors, però la major part de la reducció de l'indicador caldria atribuir-la a la reducció de la població escolaritzable.

En l'actual legislació educativa el nombre màxim d'alumnes per grup està establert en les ensenyances de Règim General no Universitàries en els següents termes: 25 alumnes per a infantil de segon cicle i primària, 30 per a educació secundària obligatòria, 35 per a Batxillerat i 30 per a Cicles Formatius. En el cas del País Valencià s'estableix que el nombre màxim per als grups d'Educació infantil de 3 anys serà de 20 alumnes, i, en qualsevol cas, el nombre màxim d'alumnes es reduirà en els grups que integren alumnes amb necessitats educatives especials. A més es contempla la possibilitat de creació de centres de primària incomplets o de centres rurals agrupats on les ràtios solen ser menors.

En el curs 2006/07 i per al conjunt de la ciutat de València, en totes les ensenyances hi ha un nombre mitjà d'alumnes per grup que queda dins del que es regula legislativament a nivell general (Annex 2). A l'educació infantil i l'educació primària s'aconsegueixen mitjanes que se situen al voltant de 21 i 23 alumnes per grup educatiu, respectivament; l'educació secundària obligatòria se situa aproximadament en 25 alumnes i el batxillerat en 28, mentre que els cicles formatius de grau mitjà i grau superior tenen una mitjana de 19 i 20 alumnes per grup, respectivament. Els altres àmbits territorials presenten valors inferiors en aquests indicadors, especialment en el conjunt del País Valencià i, segons les dades disponibles per a l'educació primària i secundària obligatòria, també en el conjunt dels països de la UE.

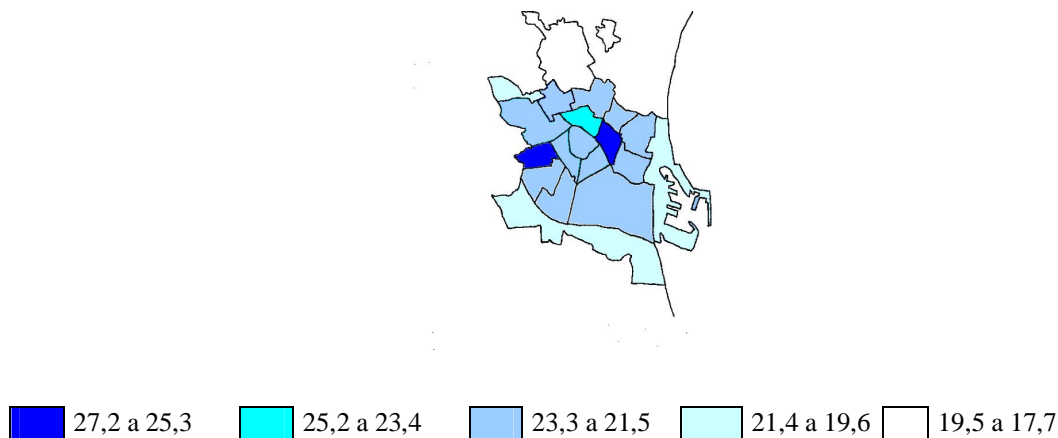
Per districtes, però, les dades mostren una situació més conflictiva, que ens permet aproximar-nos a la situació real dels centres, segons la qual es pot observar que en alguns nivells educatius se supera, o s'està molt a prop de fer-ho, els límits legals, especialment a l'educació infantil i primària. En concret, els districtes de Ciutat Vella, Eixample, Extramurs i El Pla del Real són els que destaquen per tenir *ràtios* superiors als legals en alguns nivells educatius. En canvi, Poblat del Nord, Poblat del Oest i Poblat del Sud presenten *ràtios* inferiors a les del conjunt de la ciutat. Per altra banda, els valors del coeficient de variació ens permet confirmar que la distribució entre els districtes dels valors dels indicadors és més regular en els primers nivells educatius que en els ensenyaments postobligatoris.

Taula 126. Nombre mitjà d'alumnes per grup en els ensenyaments no universitaris segons nivells educatius. Curs 2006/07

	Infantil	Primària	ESO	Batxillerat	CFGM	CFGS	Total
<b>Unió Europea 27</b>	-	<b>20,2</b>	<b>22,1</b>	-	-	-	-
<b>Espanya</b>	<b>19,6</b>	<b>20,7</b>	<b>24,6</b>	<b>24,6</b>	<b>18,9</b>	<b>18,6</b>	<b>22,0</b>
<b>País Valencià</b>	<b>20,1</b>	<b>21,0</b>	<b>24,1</b>	<b>24,3</b>	<b>15,2</b>	<b>15,9</b>	<b>21,8</b>
<b>València</b>	<b>20,9</b>	<b>22,7</b>	<b>24,7</b>	<b>28,3</b>	<b>18,8</b>	<b>20,3</b>	<b>22,8</b>
1. Ciutat Vella	25,3	23,3	23,8	25,3	16,8	16,8	22,0
2. L'Eixample	21,8	25,8	24,7	24,8	16,2	20,5	22,5
3. Extramurs	20,5	25,5	27,3	26,3	16,5	16,4	23,1
4. Campanar	19,8	20,6	23,0	27,7	19,2	19,7	21,6
5. La Saïdia	23,0	24,4	26,1	31,9	-	20,5	25,0
6. El Pla del Real	24,3	27,5	30,7	27,7	16,5	13,6	27,2
7. L'Olivereta	20,6	20,1	25,5	46,9	24,0	28,0	25,3
8. Patraix	20,0	23,0	26,0	30,0	20,3	8,2	22,6
9. Jesús	20,2	21,8	24,0	23,1	22,4	20,0	21,8
10. Quatre Carreres	21,5	23,9	22,9	23,9	22,8	21,0	22,7
11. Pobles Marítics	20,1	19,9	21,7	20,1	20,5	17,8	20,4
12. Camins al Grau	21,9	21,6	24,2	28,7	19,5	29,6	22,7
13. Algirós	19,5	22,8	24,0	28,7	21,8	17,2	22,4
14. Benimaclet	19,0	24,0	24,6	24,8	-	-	22,1
15. Rascanya	20,9	22,6	25,4	26,1	10,8	8,0	22,6
16. Benicalap	22,1	21,6	24,6	20,5	22,3	11,5	22,1
17. Pobles del Nord	21,4	15,8	-	-	-	-	17,7
18. Pobles de l'Oest	20,4	20,5	21,1	24,9	20,7	20,0	21,1
19. Pobles del Sud	17,7	19,7	23,6	20,1	-	-	20,1
<b>Coefficient variació</b>	<b>8,5</b>	<b>11,9</b>	<b>9,2</b>	<b>23,7</b>	<b>22,6</b>	<b>39,1</b>	<b>9,0</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades d'Eurostat, del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Mapa 26. Nombre mitjà d'alumnes per grup. Curs 2006/07



Gallego i altres (2003) assenyalaven que les ràtios d'alumnes per professor i per grup són més elevades en els centres privats, de manera que en aquests centres els grups són més nombrosos i els professors atenen a un nombre més elevat d'alumnes. Per altra banda, cal considerar que aquests valors mitjans amaguen importants variacions entre centres que es trobarien relacionades amb el nivell de sol·licituds d'escolarització que reben, molt superior, en alguns casos, al nombre real de places disponibles. En aquest sentit, els resultats de l'enquesta realitzada en l'any 2000 a nivell estatal en l'ESO (Martín Muñoz, 2003) ens indicarien que un 35% dels alumnes dels centres privats es troben en



grups que superaven la *ràtio* de 30 alumnes per grup, mentre que en els centres públics aquesta situació només afectaria a un 15% dels alumnes.

En el conjunt de la ciutat de València, el nombre mitjà d'alumnes per grup és un poc més alt en els centres privats que en els públics, amb 23 i 22 alumnes per grup respectivament. Aquesta diferència és superior en els altres àmbits territorials, especialment en el conjunt del País Valencià, on trobem valors mitjans de 24 alumnes per grup en el centres privats i 21 en els públics. Cal destacar que aquest model no coincideix amb el que s'observa en el conjunt dels països de la UE per al mateix any 2006, ja que, en aquest cas, els centres privats presenten una *ràtio* inferior a la dels centres públics. A la ciutat de València, però, aquesta pauta es veu modificada en l'educació infantil i en els ensenyaments postobligatoris de Batxillerat i cicles formatius, ja que en aquests nivells solem trobar *ràtios* superiors en els centres públics. En canvi, les *ràtios* són superiors en l'ensenyament privat en quatre punts percentuals en els nivells obligatoris. En els altres àmbits territorials, el nombre d'alumnes per grup en educació infantil, també és inferior en el centres públics, mentre que en la Formació Professional s'observa una major variabilitat.

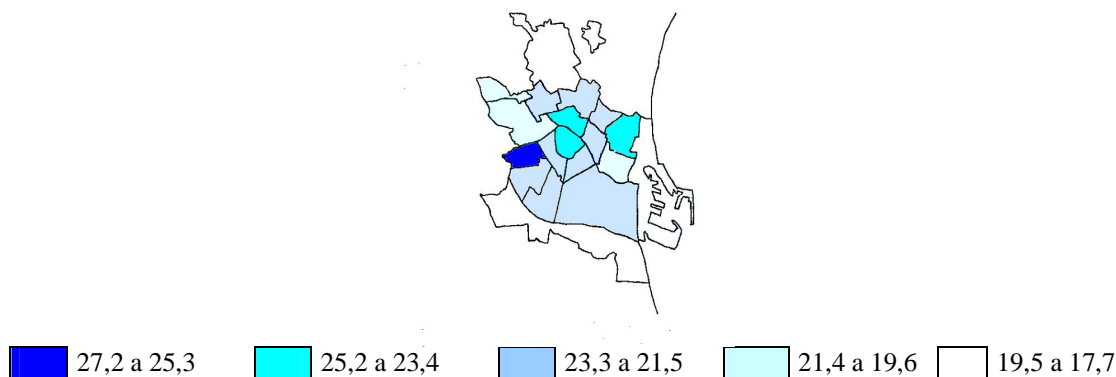
Entre els districtes que superen la mitjana d'alumnes per grup en l'ensenyament públic trobem Ciutat Vella, Saïdia, Pla del Real, Olivereta, Patraix i Algirós mentre que en l'ensenyament privat, els districtes amb *ràtios* més elevades són El Pla del Real i Saïdia. Sempre que en els nivells obligatoris se supera la *ràtio* legal es tracta de centres privats, mentre que en els batxillerats aquesta situació es dona en els centres públics. Tot plegat ens trobem amb una distribució desigual de l'alumnat entre els diferents districtes i xarxes educatives, ja que mentre que en unes zones la *ràtio* és l'adequada, en altres l'excés de demanda fa que se superen els límits legals i es donen situacions de desplaçaments de l'alumnat, de conflictivitat en la matriculació o de massificació en les aules en aplicar-se una política basada en les concessions d'ampliació de la *ràtio* en els nivells obligatoris dels centres concertats o en els batxillerats dels centres públics. El resultat d'aquestes variacions, a partir dels valors del coeficient de variació, ens indicaria que les desigualtats en la distribució de l'indicador són majors en primària, ESO i batxillerat en els centres públics, mentre que ho són en infantil i en els cicles formatius en el sector privat.

Taula 127. Nombre mitjà d'alumnes per grup en els ensenyaments no universitaris segons els nivells educatius i la titularitat del centre. Curs 2006/07

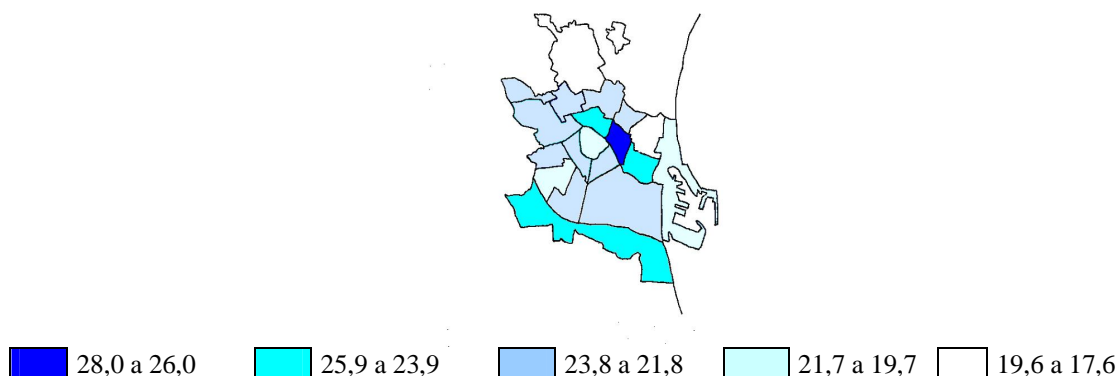
	Infantil		Primària		ESO		Batxiller		CFGM		CFGS		Total	
	Púb	Priv	Púb	Priv	Púb	Priv	Púb	Priv	Púb	Priv	Púb	Priv	Púb	Priv
<b>Unió Europea 27</b>	-	-	<b>20,3</b>	<b>19,2</b>	<b>22,3</b>	<b>21,6</b>	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Espanya</b>	<b>19,1</b>	<b>20,5</b>	<b>19,3</b>	<b>24,0</b>	<b>23,5</b>	<b>25,4</b>	<b>24,7</b>	<b>24,3</b>	<b>18,8</b>	<b>19,4</b>	<b>18,8</b>	<b>17,9</b>	<b>21,4</b>	<b>23,5</b>
<b>País Valencià</b>	<b>19,4</b>	<b>21,7</b>	<b>19,6</b>	<b>24,6</b>	<b>22,6</b>	<b>24,5</b>	<b>24,6</b>	<b>23,3</b>	<b>16,1</b>	<b>13,4</b>	<b>15,7</b>	<b>17,1</b>	<b>21,0</b>	<b>23,9</b>
<b>València</b>	<b>21,8</b>	<b>20,4</b>	<b>20,7</b>	<b>24,6</b>	<b>22,7</b>	<b>26,4</b>	<b>29,7</b>	<b>26,5</b>	<b>21,8</b>	<b>16,6</b>	<b>21,6</b>	<b>17,0</b>	<b>22,4</b>	<b>23,2</b>
1. Ciutat Vella	23,7	25,7	20,7	23,7	21,6	25,8	26,5	21,4	-	16,8	-	16,8	23,7	21,3
2. L'Eixample	24,4	21,4	23,1	26,5	21,3	26,5	22,2	26,3	18,7	15,4	21,3	19,3	21,6	22,9
3. Extramurs	22,2	20,1	21,6	27,1	23,0	28,8	27,7	25,8	19,5	15,8	19,5	14,7	22,1	23,5
4. Campanar	22,1	18,3	16,8	22,6	22,3	23,4	30,8	25,8	21,8	17,7	20,5	18,5	21,2	21,9
5. La Saïdia	23,4	22,8	23,1	24,9	23,9	27,2	32,9	29,9	-	-	20,5	-	24,8	25,2
6. El Pla del Real	24,3	24,3	22,8	29,4	-	30,7	-	27,7	-	16,5	-	13,6	23,3	28,0
7. L'Olivereta	21,4	20,1	19,7	20,4	24,9	26,0	54,5	26,5	24,0	-	28,0	-	27,2	22,3
8. Patraix	21,7	18,7	22,2	25,4	25,8	26,4	30,0	-	-	20,3	8,0	8,5	23,2	21,5
9. Jesús	21,2	19,0	21,3	22,8	22,2	27,5	23,1	-	22,4	-	20,0	-	21,5	22,5
10. Quatre Carreres	23,3	20,5	22,7	25,1	20,0	25,7	21,7	26,6	23,7	16,0	21,0	-	21,9	23,7
11. Poblat Marítims	20,2	20,0	18,8	21,2	20,0	22,7	17,5	26,5	20,5	-	17,8	-	19,3	21,5
12. Camins al Grau	22,3	21,6	18,7	24,3	22,5	25,5	30,0	25,5	20,5	19,2	27,5	30,3	21,3	23,9
13. Algirós	24,1	16,6	23,0	21,3	24,0	27,0	28,7	-	21,8	-	17,2	-	23,6	17,6
14. Benimaclet	19,7	18,8	22,7	26,2	22,4	27,8	24,8	-	-	-	-	-	22,2	22,0
15. Rascanya	22,3	20,1	21,2	24,4	24,1	27,5	21,9	36,8	17,5	7,5	13,0	3,0	22,2	23,0
16. Benicalap	23,1	21,5	20,7	22,6	-	24,6	-	20,5	-	22,3	-	11,5	21,5	22,4
17. Pobles del Nord	21,4	-	15,8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	17,7	-
18. Pobles de l'Oest	23,3	19,3	16,5	24,6	19,7	26,0	24,9	-	20,7	-	20,0	-	20,3	22,5
19. Pobles del Sud	16,8	18,0	19,0	25,8	23,6	23,8	20,1	-	-	-	-	-	19,5	25,3
<b>Coefficient variació</b>	<b>8,4</b>	<b>11,7</b>	<b>11,5</b>	<b>9,9</b>	<b>9,4</b>	<b>7,8</b>	<b>36,6</b>	<b>24,3</b>	<b>16,4</b>	<b>44,6</b>	<b>39,0</b>	<b>106,7</b>	<b>9,6</b>	<b>9,8</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades d'Eurostat, del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Mapa 27. Nombre mitjà d'alumnes per grup en centres públics. Curs 2006-07



Mapa 28. Nombre mitjà d'alumnes per grup en centres privats. Curs 2006-07



La importància de l'anàlisi de l'evolució d'aquest indicador consisteix en la constatació de la tendència cap a un descens generalitzat. Així, entre 1981 i 2006, període d'importants canvis en l'estructura demogràfica i del sistema educatiu, es pot observar aquesta tendència general al descens en les *ràtios*. Ara bé, la reducció de l'indicador d'alumnes per grup ha estat més intensa en el cas de la ciutat de València i menor en el cas del conjunt de l'Estat. Aquestes reduccions generalitzades de la *ràtio* s'expliquen pel fet que s'ha produït una important reducció del nombre total d'alumnes, mentre que s'ha incrementat el nombre de centres i, per tant, d'unitats d'escolarització en el període analitzat.

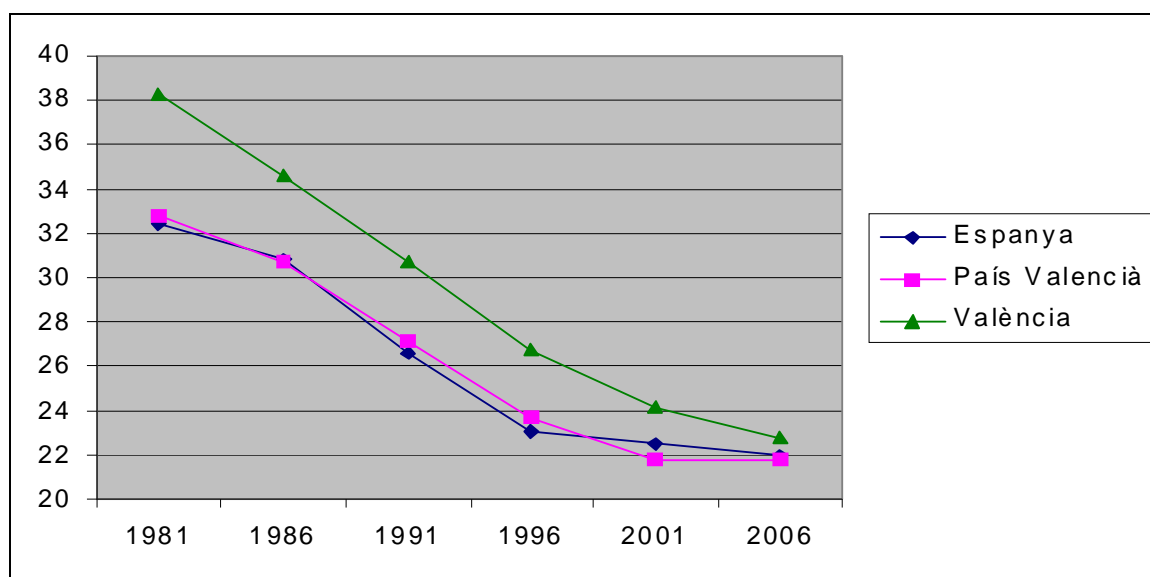
La reducció del valor de l'indicador per nivells educatius, varia segons l'àmbit territorial analitzat, de manera que en el cas de la ciutat de València, les reduccions més importants les trobem en els nivells postobligatoris, mentre que en els altres àmbits se centren en els nivells inicials, d'educació infantil i primària.

Taula 128. *Evolució estimada del nombre mitjà d'alumnes per grup segons nivells educatius. Període 1981-2006*

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>32,4</b>	<b>30,8</b>	<b>26,6</b>	<b>23,1</b>	<b>22,5</b>	<b>22,0</b>	<b>-32</b>
	Infantil	32,4	27,6	23,5	21,0	19,7	19,7	-39
	EGB/Primària	31,5	29,9	25,9	22,6	21,3	21,1	-33
	ESO	-	-	-	27,5	25,4	24,5	
	BUP/Batxillerat	38,2	39,6	33,2	26,6	26,6	27,4	-28
	FP/CF	32,3	30,9	25,1	18,3	21,6	20,7	-36
País Valencià	<b>Total</b>	<b>32,8</b>	<b>30,7</b>	<b>27,1</b>	<b>23,7</b>	<b>21,8</b>	<b>21,8</b>	<b>-34</b>
	Infantil	33,9	29,1	23,0	21,3	18,9	20,2	-40
	EGB/Primària	33,1	31,4	27,9	23,3	21,1	21,2	-36
	ESO	-	-	-	26,5	24,5	24,1	
	BUP/Batxillerat	32,6	30,6	27,1	26,5	25,6	25,4	-22
	FP/CF	28,5	27,8	28,6	22,1	19,7	19,0	-33
València	<b>Total</b>	<b>38,3</b>	<b>34,6</b>	<b>30,7</b>	<b>26,8</b>	<b>24,1</b>	<b>22,8</b>	<b>-41</b>
	Infantil	31,5	26,4	23,2	22,6	20,5	20,9	-34
	EGB/Primària	35,7	31,7	29,8	24,0	22,7	22,7	-36
	ESO	-	-	-	27,4	26,5	24,7	
	BUP/Batxillerat	50,5	51,8	35,7	34,4	27,2	28,3	-44
	FP/CF	63,7	50,5	35,1	30,3	26,4	19,6	-69

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Anuaris Estadístics, del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris, del Llibre Blanc de l'Educació de la Comunitat Valenciana (Ferrer i altres, 1984) i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 58. Evolució estimada del nombre mitjà d'alumnes per grup. Període 1981-2006



La reducció de les *ràtios* d'alumnes per grup ha estat, en general, més importants en els centres privats, sobretot en batxillerats i en cicles formatius. En els centres públics les reduccions més intenses les observem en els nivells d'educació infantil i primària, excepte a la ciutat de València, on les majors reduccions les trobem, com hem assenyalat anteriorment, en els nivells postobligatoris. Ara bé, en els darrers anys, es pot comprovar que en alguns casos les *ràtios* estan augmentant en l'educació infantil o en el batxillerat. No podem deixar de recordar que aquests valors agregats sempre han amagat situacions concretes de massificació en determinades zones o centres educatius que han estat producte d'una inadequada planificació i d'una política d'escolarització que ha afavorit en major o menor grau l'elecció d'escola per part de les famílies.

Si analitzem detalladament l'evolució per etapes educatives en el conjunt de la ciutat de València segons la titularitat del centre, en el conjunt de la sèrie entre 1981 i 2006, l'educació *infantil* ha passat aproximadament de 31 a 21 alumnes per grup, de manera que la ciutat de València presenta una *ràtio* relativament alta, especialment a causa de l'increment en els darrers anys en els centres públics, els quals han passat a superar als centres privats en el nombre d'alumnes per grup per primera vegada en la sèrie.

Pel que fa a l'educació *primària* també s'ha produït una important reducció del nombre mitjà d'alumnes per grup educatiu que ha passat aproximadament de 36 a 23 en el conjunt de la ciutat de València en el període analitzat. Fins al curs 1997/98, curs en què es completa la generalització del Primer cicle l'ESO, el nombre d'alumnes per grup es manté en uns alts nivells de massificació en quasi tots els districtes de la ciutat. Aquesta situació

començarà a canviar amb la reducció de la població escolaritzable i amb la creació d'unitats d'ESO en els Instituts d'Educació Secundària, la qual cosa permetrà l'eixida dels alumnes del Primer Cicle d'ESO que congestionaven els centres públics de Primària de la ciutat. En general ens trobem amb una situació que només ha estat solucionada parcialment, ja que, com hem vist, la massificació es manté en els centres privats-concertats de la zona centre de la ciutat. En el període analitzat s'ha produït una reducció generalitzada de la *ràtio* en tots els districtes, ja que es partia d'un marc legal en què es permetien més de 30 alumnes per aula en l'antiga EGB.

En l'educació *secundària obligatòria*, el període que analitzem s'inicia en el curs 1996/97, moment en què s'inicia la seua implantació anticipada, fins al curs 2006/07. També en aquest cas s'ha produït una reducció del nombre mitjà d'alumnes per grup que ha passat en el període analitzat, de 27 a 25 alumnes per aula en el conjunt de la ciutat de València.

Pel que fa al *batxillerat*, la reducció del nombre mitjà d'alumnes per grup educatiu ha passat en el període analitzat, de 50 a 28 en el cas del conjunt de la ciutat de València. A més, a diferència de les etapes anteriors, els centres públics presenten en el conjunt de la sèrie valors lleugerament superiors en l'indicador. En aquest cas cal considerar que, segons la normativa anterior a la LOGSE, el nombre d'alumnes per grup permès era superior, però sobretot cal tenir en compte que partim de dades estimades que s'han de considerar amb la necessària precaució.

En els *cicles formatius*, s'ha produït la major reducció del nombre mitjà d'alumnes per grup educatiu, ja que ha passat en el període analitzat, de 64 a 20 en el conjunt de la ciutat de València. Els valors dels primers anys de la sèrie, però, cal valorar-los també amb molta precaució, ja que les dades disponibles no són completes i només permeten fer estimacions. En qualsevol cas, caldria tenir en compte que les elevades ràtios en aquests primers anys de la sèrie tant en batxillerats com en cicles formatius podrien estar relacionades amb l'existència de modalitats d'escolarització "lliure" o "nocturna" que possiblement no apareguen adequadament reflectides en les dades oficials que hem pogut consultar.

Taula 129. Evolució estimada del nombre mitjà d'alumnes per grup en centres públics segons nivells educatius. Període 1981-2006

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>29,8</b>	<b>28,1</b>	<b>24,8</b>	<b>21,8</b>	<b>21,6</b>	<b>21,4</b>	<b>-28</b>
	Infantil	31,1	26,2	21,8	20,5	19,1	19,4	-38
	EGB/Primària	29,4	27,5	23,6	20,9	20,0	19,9	-32
	ESO	-	-	-	26,8	24,4	23,7	
	BUP/Batxillerat	35,7	34,8	32,4	25,8	26,8	28,4	-20
	FP/CF	23,0	25,6	23,5	16,2	21,7	20,6	-11
País Valencià	<b>Total</b>	<b>30,5</b>	<b>28,3</b>	<b>25,5</b>	<b>22,6</b>	<b>20,9</b>	<b>21,0</b>	<b>-31</b>
	Infantil	32,4	27,6	21,2	20,3	17,8	19,8	-39
	EGB/Primària	31,3	29,5	25,8	21,9	19,7	20,0	-36
	ESO	-	-	-	25,6	23,5	23,2	
	BUP/Batxillerat	30,5	26,7	26,2	26,1	26,3	25,3	-17
	FP/CF	21,0	23,7	28,7	20,3	20,4	18,4	-12
València	<b>Total</b>	<b>34,9</b>	<b>33,5</b>	<b>28,6</b>	<b>26,3</b>	<b>23,3</b>	<b>22,4</b>	<b>-36</b>
	Infantil	31,2	22,7	20,1	20,7	18,9	21,8	-30
	EGB/Primària	32,0	27,4	26,0	21,5	20,5	20,7	-35
	ESO	-	-	-	24,7	24,2	22,7	
	BUP/Batxillerat	47,0	59,8	36,0	35,5	27,5	29,7	-37
	FP/CF	41,7	61,3	33,8	31,3	32,2	21,7	-48

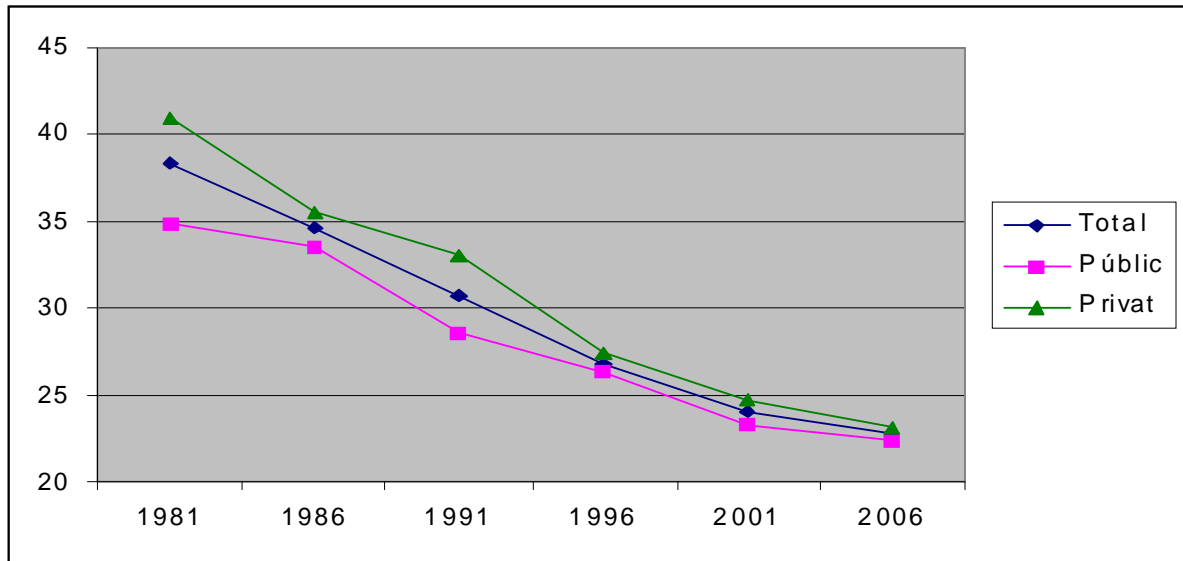
Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Anuaris Estadístics, del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris, del Llibre Blanc de l'Educació de la Comunitat Valenciana (Ferrer i altres, 1984) i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Taula 130. Evolució estimada del nombre mitjà d'alumnes per grup en centres privats segons nivells educatius. Període 1981-2006

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>37,9</b>	<b>37,5</b>	<b>31,3</b>	<b>26,4</b>	<b>24,4</b>	<b>23,5</b>	<b>-38</b>
	Infantil	34,1	30,2	26,9	22,1	21,1	20,3	-41
	EGB/Primària	35,9	35,7	31,8	26,7	24,4	24,2	-33
	ESO	-	-	-	29,9	27,7	26,3	
	BUP/Batxillerat	44,3	58,0	35,5	29,0	25,7	24,8	-44
	FP/CF	65,9	47,9	29,7	26,5	21,1	21,2	-68
País Valencià	<b>Total</b>	<b>37,8</b>	<b>36,8</b>	<b>31,0</b>	<b>26,8</b>	<b>23,9</b>	<b>23,9</b>	<b>-37</b>
	Infantil	36,4	32,7	27,1	23,9	21,4	21,1	-42
	EGB/Primària	36,8	35,7	32,8	26,5	24,7	24,3	-34
	ESO	-	-	-	29,3	26,7	26,3	
	BUP/Batxillerat	39,8	51,4	30,4	27,7	23,1	25,9	-35
	FP/CF	53,4	39,1	28,2	29,5	17,9	21,1	-60
València	<b>Total</b>	<b>41,0</b>	<b>35,5</b>	<b>33,1</b>	<b>27,4</b>	<b>24,7</b>	<b>23,2</b>	<b>-44</b>
	Infantil	31,6	29,9	27,9	24,9	21,9	20,4	-36
	EGB/Primària	38,3	35,2	32,9	25,9	24,5	24,5	-36
	ESO	-	-	-	30,0	27,9	26,4	
	BUP/Batxillerat	55,9	39,0	35,1	32,6	26,8	26,4	-53
	FP/CF	85,8	43,2	36,7	28,8	20,7	16,7	-80

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Anuaris Estadístics, del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris, del Llibre Blanc de l'Educació de la Comunitat Valenciana i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 59. *Evolució estimada del nombre mitjà d'alumnes per grup segons la titularitat del centre a la ciutat de València. Període 1981-2006*



### Rc9. Alumnes per professor

El nombre total de professorat que treballa en el sistema educatiu és, com hem vist anteriorment, un element clau al qual es destinen la major part de les despeses educatives, de manera que el nombre d'alumnes per professor es troba directament relacionat amb els diferents models de distribució dels recursos econòmics destinats a l'educació. Aquest indicador es calcula extraient el quocient entre el total d'alumnat matriculat en un cert nivell educatiu i el total de professorat que està adscrit en aquest nivell (Annex 2). El nombre mitjà d'alumnes per professor complementa les dades de l'indicador anterior, i és un índex que contribueix a l'anàlisi del grau en què els recursos educatius arriben a l'alumne. Donada la relació d'aquests dos conceptes (alumnes per grup i per professor) hi ha moltes coincidències globals en l'anàlisi de les dades corresponents, així com pel que fa a les desagregacions i a l'evolució.

La implantació de l'Educació Infantil i Primària a partir de la LOGSE fixava la necessitat mínima d'un mestre per grup, així com mestres especialistes i de suport. Aquesta estructura de plantilla bàsica es veu incrementada en els nivells d'educació secundària, ja que tot el professorat actua com a especialista de les seues àrees i s'inclouen diversos mecanismes d'atenció a la diversitat, la qual cosa produeix un important augment de les necessitats de professorat, amb la consegüent reducció de la ràtio alumne/professor en els

ensenyaments secundaris. Així doncs, per a una adequada interpretació d'aquest indicador és necessari tindre en compte que la *ràtio* d'alumnes per grup no equival al nombre d'alumnes per classe de docència concreta, sinó al nombre d'alumnes que "correspon" a cada unitat d'escolarització, i, per tant, una *ràtio* elevada d'alumnes per grup no implica que el nombre mitjà d'alumnes per professor siga sempre més elevat. La *grandària* de les classes concretes, de fet, no depèn només del nombre d'alumnes i de professors que hi haja en un centre, sinó de la diversificació de l'oferta d'àrees o assignatures que tenen els alumnes o dels mecanismes d'atenció a la diversitat que s'hi apliquen. Així, encara que la *ràtio* per grup siga elevada, el nombre d'alumnes per professor pot ser reduït si es produeix una major diversificació de l'atenció formativa de l'alumnat. De fet, açò ens explicaria que la *ràtio* per grup siga més elevada en ensenyança secundària que en primària (sense que això signifiqui que el nombre d'alumnes per classe siga superior, sinó que pot ser al contrari), ja que l'especialització de l'ensenyança per àrees hi és major i sol ser un professor diferent el que imparteix cada una de les àrees.

En el curs escolar 2006/07, el nombre mitjà d'alumnes per professor en les ensenyances no universitàries se situa en 12 alumnes en el conjunt de la ciutat de València. L'ensenyança privada, però, té tres alumnes per professor més que l'ensenyança pública, ja que aplica mecanismes d'optimització de la seua plantilla, com ara l'increment del nombre d'alumnes per grup, el major nombre d'hores lectives del seu professorat o la major flexibilitat en impartir la docència en diferents nivells educatius. En el curs citat, en educació infantil i primària s'arriba a la ciutat de València a una mitjana d'uns 14 alumnes per professor. En educació secundària (obligatòria, batxillerat i cicles formatius), però, es redueix la *ràtio* fins als 9 alumnes per professor. Aquestes diferències són, en general, superiors en els centres públics, ja que, a banda de les mesures de flexibilització adoptades en els centres privats, en els nivells educatius de secundària dels centres públics s'apliquen una major quantitat de mesures d'atenció a la diversitat per atendre la major proporció d'alumnat amb necessitats educatives (grups de reforç, desdoblaments, programes específics, optativitat...), la qual cosa explicaria aquesta major reducció de la proporció mitjana d'alumnes per professor en els ensenyaments secundaris.

En els altres àmbits territorials, els valors que pren l'indicador són inferiors, especialment en el cas del País Valencià, tot seguint la pauta que havíem vist en l'indicador anterior. En aquest indicador, però, cal destacar que, en el conjunt del paísos de la UE, la mitjana d'alumnes per professors és superior als valors observats per al conjunt de l'Estat, la qual cosa ens indica una menor disponibilitat real de recursos humans, mentre que, per



altra banda, el nombre d'alumnes per professors en el conjunt de la UE torna a ser major en els centres públics que en els centres privats. Aquest reiteració del model ens fa concloure que en el cas de l'estat espanyol, podem parlar d'una millor disponibilitat de professorat, sobretot en els centres públics, ja que els centres privats tracten d'aprofitar al màxim els seus recursos, encara que això supose generar unes pitjors condicions en la prestació del servei educatiu.

A l'hora de valorar aquestes conclusions cal tenir en compte, però, que a l'estudi de la revista Consumer (1999) sobre els aspectes relacionats amb la qualitat dels centres segons la seua titularitat s'indica que la *ràtio* d'alumnes per professor en les aules dels centres públics i privats no concertats serien molt similars i que, en canvi, seria en les aules dels centres concertats on s'incrementaria realment la *ràtio*.

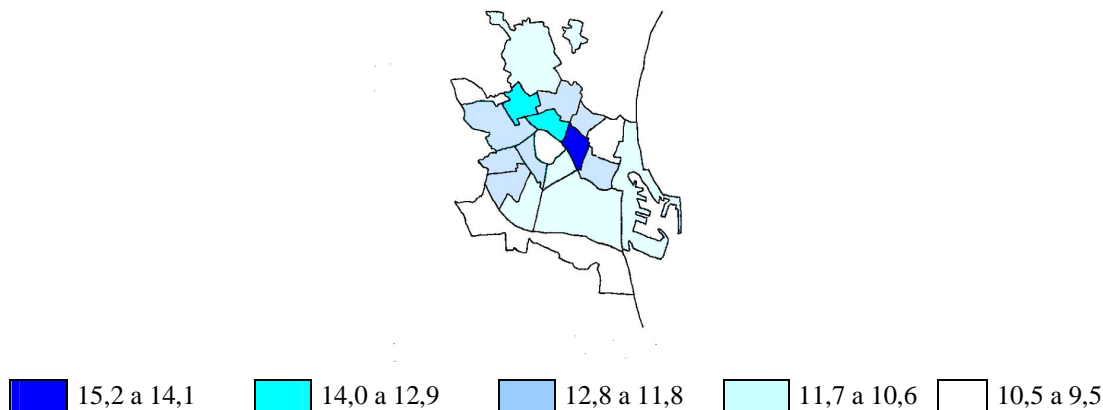
Finalment, pel que fa als districtes de la ciutat, les *ràtios* d'alumnes per professor més elevades les trobem al Pla del Real, Saïdia i Benicalap, on els valors són superiors a la mitjana tant en centres públics com privats. Les més baixes les trobem, en canvi, a Ciutat Vella, Poblats del Sud, Poblats de l'Oest i Algirós, i són relativament baixes en els centres públics de l'Eixample, almenys en els nivells d'educació secundària. Aquestes diferències, segons els valors del coeficient de variació ens mostren que les majors desigualtats corresponen als nivells educatius de secundària. Ara bé, en aquest indicador les variacions més importants correspondrien als centres públics, ja que en els centres privats les variacions en els ensenyaments secundaris són relativament menors.

Taula 131. Estimació del nombre mitjà d'alumnes per professor segons nivells educatius. Curs 2006/07

	Total	Infantil/Primària	ESO/Batxillerat/CF
<b>Unió Europea 27</b>	<b>11,7</b>	<b>12,4</b>	<b>11,1</b>
<b>Espanya</b>	<b>11,4</b>	<b>12,3</b>	<b>10,2</b>
<b>País Valencià</b>	<b>10,9</b>	<b>11,7</b>	<b>9,9</b>
<b>València</b>	<b>11,6</b>	<b>14,4</b>	<b>9,4</b>
1. Ciutat Vella	10,3	16,1	8,8
2. L'Eixample	11,0	16,2	8,8
3. Extramurs	12,2	15,6	9,7
4. Campanar	10,9	13,4	9,3
5. La Saïdia	13,5	15,9	10,8
6. El Pla del Real	15,2	17,6	13,0
7. L'Olivereta	12,0	13,3	11,2
8. Patraix	11,9	13,9	9,3
9. Jesús	10,7	13,7	8,2
10. Quatre Carreres	11,2	15,1	8,4
11. Poblat Marítims	11,1	13,0	8,4
12. Camins al Grau	12,4	14,3	10,0
13. Algirós	10,1	13,6	8,2
14. Benimaclet	12,1	14,0	9,2
15. Rascanya	11,9	14,3	9,1
16. Benicalap	13,0	14,3	10,5
17. Pobles del Nord	11,0	11,0	-
18. Pobles de l'Oest	9,5	13,5	7,7
19. Pobles del Sud	10,3	11,9	8,1
<b>Coefficient de variació</b>	<b>11,6</b>	<b>11,0</b>	<b>15,0</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'OCDE, del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Mapa 29. Estimació del nombre mitjà d'alumnes per professor. Curs 2006/07

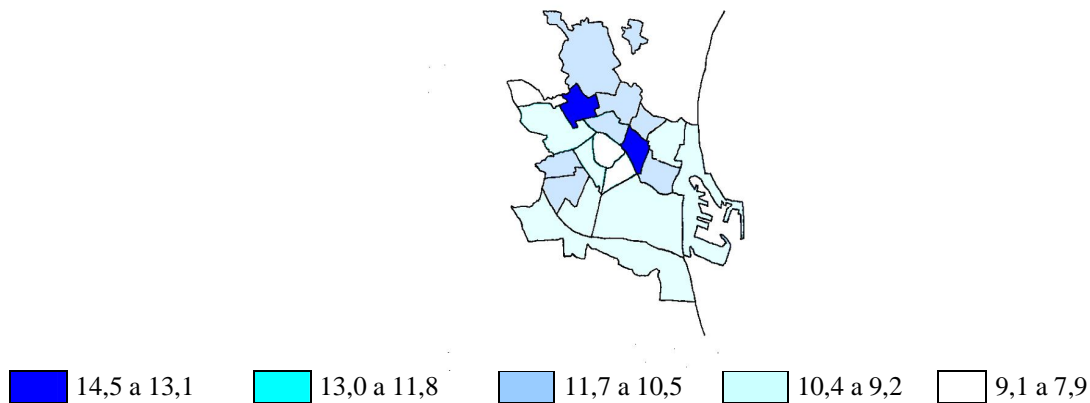


Taula 132. Estimació del nombre mitjà d'alumnes per professor en ensenyaments no universitaris segons la titularitat del centre i els nivells educatius. Curs 2006/07

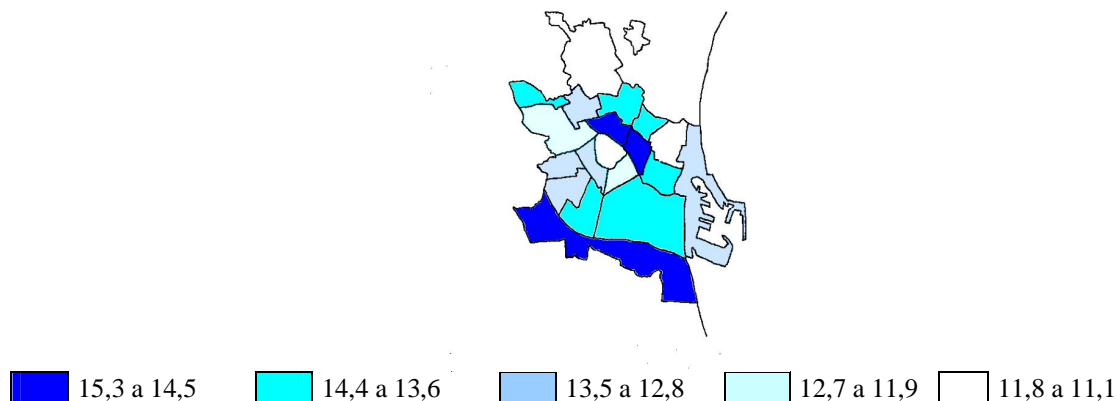
	Públic			Privat		
	Total	Infantil/Primària	ESO/Batxillerat/CF	Total	Infantil/Primària	ESO/Batxillerat/CF
<b>Unió Europea 27</b>	<b>12,1</b>	<b>12,6</b>	<b>11,7</b>	<b>11,1</b>	<b>11,9</b>	<b>10,1</b>
<b>Espanya</b>	<b>10,5</b>	<b>11,5</b>	<b>9,4</b>	<b>13,8</b>	<b>14,3</b>	<b>13,1</b>
<b>País Valencià</b>	<b>10,1</b>	<b>10,9</b>	<b>9,2</b>	<b>13,2</b>	<b>14,0</b>	<b>12,1</b>
<b>València</b>	<b>10,1</b>	<b>13,2</b>	<b>8,2</b>	<b>13,4</b>	<b>15,5</b>	<b>11,1</b>
1. Ciutat Vella	8,8	13,5	8,3	11,1	16,6	9,1
2. L'Eixample	8,3	14,7	7,2	12,6	16,5	10,1
3. Extramurs	9,8	13,6	7,7	13,2	16,3	10,7
4. Campanar	9,3	11,8	8,0	12,1	14,4	10,5
5. La Saïdia	11,2	14,5	9,1	15,1	16,6	12,7
6. El Pla del Real	14,5	14,5	-	15,3	19,0	13,0
7. L'Olivereta	11,5	12,7	11,0	13,1	13,9	12,0
8. Patraix	11,3	13,7	8,8	13,3	14,3	11,0
9. Jesús	9,6	13,3	7,5	13,9	14,4	12,7
10. Quatre Carreres	9,4	14,3	7,2	14,1	15,7	11,8
11. Poblots Marítims	9,8	12,0	6,6	12,8	14,3	10,6
12. Camins al Grau	10,7	12,5	8,3	14,1	15,9	11,7
13. Algirós	9,8	14,6	8,1	11,8	11,8	12,4
14. Benimaclet	10,7	13,5	7,9	14,0	14,3	12,8
15. Rascanya	10,5	13,5	8,0	14,0	15,2	11,7
16. Benicalap	13,4	13,4	-	12,8	15,2	10,5
17. Pobles del Nord	11,0	11,0	-	-	-	-
18. Pobles de l'Oest	7,9	11,7	7,1	13,9	14,8	12,0
19. Pobles del Sud	9,8	11,3	7,8	15,1	17,8	10,9
<b>Coefficient de variació</b>	<b>15,5</b>	<b>8,8</b>	<b>15,0</b>	<b>9,0</b>	<b>11,2</b>	<b>10,0</b>

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'OCDE, del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Mapa 30. Estimació del nombre mitjà d'alumnes per professor en centres públics. Curs 2006/07



Mapa 31. Estimació del nombre mitjà d'alumnes per professor en centres privats. Curs 2006/07



Pel que fa a l'evolució de l'indicador, les dades reflecteixen, en general, un descens continuat del nombre mitjà d'alumnes per professor que només en els darrers anys ha vist reduït el seu ritme. Aquesta evolució ha permès que en el curs 2006/07 a la ciutat de València hi haja setze alumnes per professor menys que al principi de la sèrie, en passar de 28 a 12. Com hem comentat anteriorment, aquesta evolució presenta variacions segons els àmbits territorials, la titularitat dels centres i els nivells educatius que s'explicarien per les diferències en les tendències generals de creixement del nombre de professorat, així com de reducció del nombre total d'alumnat, que només en els darrers anys s'haurien vist modificades.

El descens de la *ràtio* d'alumne per professor ha estat més intens en l'educació infantil i primària, on es partia de valors molt elevats, que en els nivells de secundària. Per altra banda, el descens de la *ràtio* també ha estat lleugerament major en l'ensenyança pública que en la privada, sector en el qual sempre s'observen unes *ràtios* superiors. Segons Bonal (2003) l'evidència d'unes millors condicions "objectives" d'escolarització en els centres públics, posa de manifest que l'opció per l'escolarització privada, majoritària entre les classes socials amb major capital econòmic i cultural es basaria més aviat en criteris ideològics relacionats amb l'ideari del centre, l'homogeneïtat social de l'alumnat o la percepció social d'una major qualitat de l'ensenyament en els centres privats. Tots els àmbits territorials, segueixen unes pautes similars, encara que en general les reduccions dels indicadors han estat més intensos en els àmbits valencians, on es partia d'una valors més elevats, especialment en el sector privat.

Taula 133. Evolució estimada del nombre mitjà d'alumnes per professor en ensenyaments no universitaris segons els nivells educatius. Període 1981-2006

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>24,0</b>	<b>22,4</b>	<b>18,0</b>	<b>15,3</b>	<b>12,4</b>	<b>11,4</b>	<b>-53</b>
	Infantil i Primària	27,2	25,5	20,1	15,8	13,5	12,3	-55
	Secundària	16,3	16,0	14,7	14,8	11,3	10,2	-37
País Valencià	<b>Total</b>	<b>27,0</b>	<b>25,1</b>	<b>19,2</b>	<b>15,5</b>	<b>11,7</b>	<b>10,9</b>	<b>-60</b>
	Infantil i Primària	32,2	29,6	24,2	17,6	11,8	11,7	-64
	Secundària	15,6	16,0	12,7	13,3	11,7	9,9	-37
València	<b>Total</b>	<b>27,8</b>	<b>22,9</b>	<b>19,8</b>	<b>18,1</b>	<b>13,1</b>	<b>11,6</b>	<b>-58</b>
	Infantil i Primària	32,7	25,9	22,7	19,2	15,6	14,4	-56
	Secundària	19,0	17,1	16,3	17,4	11,3	9,4	-51

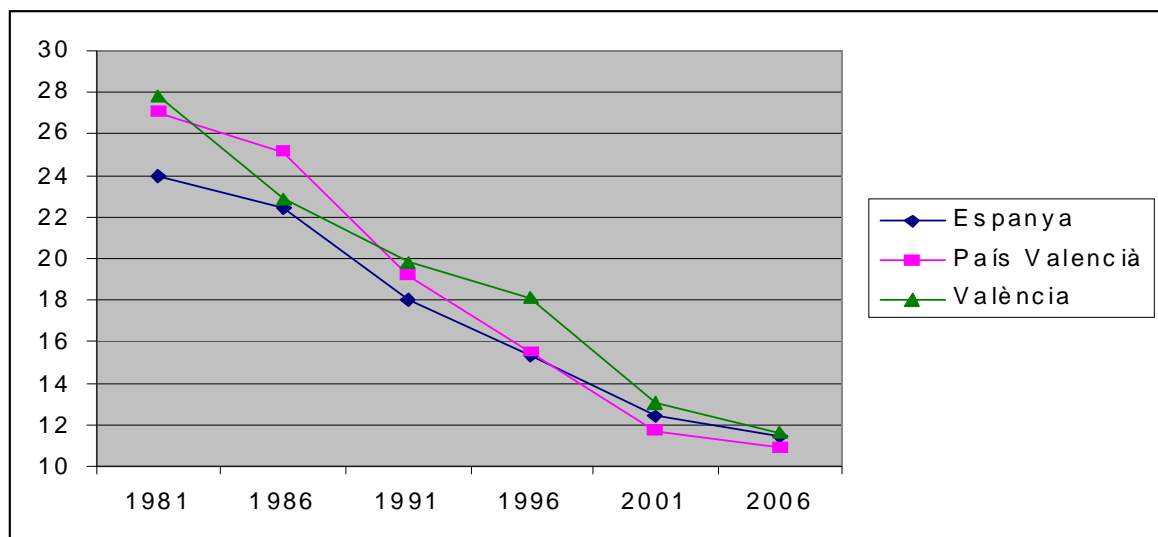
Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Anuaris Estadístics, del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Taula 134. Evolució estimada del nombre mitjà d'alumnes per professor en ensenyaments no universitaris segons la titularitat del centre. Període 1981-2006

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>24,0</b>	<b>22,4</b>	<b>18,0</b>	<b>15,3</b>	<b>12,4</b>	<b>11,4</b>	<b>-53</b>
	públic	24,1	21,5	16,7	14,4	11,4	10,5	-56
	privat	23,7	24,2	21,6	17,8	15,1	13,8	-42
País Valencià	<b>Total</b>	<b>27,0</b>	<b>25,1</b>	<b>19,2</b>	<b>15,5</b>	<b>11,7</b>	<b>10,9</b>	<b>-60</b>
	públic	25,9	23,6	17,5	14,5	10,5	10,1	-61
	privat	29,3	28,6	24,0	18,4	15,5	13,2	-55
València	<b>Total</b>	<b>27,8</b>	<b>22,9</b>	<b>19,8</b>	<b>18,1</b>	<b>13,1</b>	<b>11,6</b>	<b>-58</b>
	públic	24,0	20,0	17,4	14,5	10,7	10,1	-58
	privat	30,9	26,1	23,4	23,6	16,2	13,4	-57

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Anuaris Estadístics, del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 60. Evolució estimada del nombre mitjà d'alumnes per professor en ensenyaments no universitaris. Període 1981-2006



## Conclusions sobre recursos educatius

En aquestes conclusions sobre els recursos educatius presentem, en primer lloc, els nou indicadors que ens serviran per elaborar l'Índex Agregat de Recursos (IARc) segons la valoració positiva o negativa que se li ha assignat en cada cas, així com una justificació d'aquesta valoració segons la seua respectiva relació amb la resta d'indicadors dels recursos econòmics i humans destinats a l'educació en els districtes de la ciutat de València.

El primer indicador *Rc1. Despesa Total en relació amb al PIB. (Destot/PIB)* és un indicador que es valora positivament perquè ens mostra una relació positiva amb l'indicador de despesa pública (i en menor mesura amb el de despesa privada), amb els dos indicadors referits a la despesa per alumne i amb la proporció de població ocupada com a professor. És a dir, amb el conjunt d'indicadors que es refereixen a la distribució directa dels recursos.

L'indicador *Rc2. Despesa Pública en relació amb al PIB. (Despub/PIB)* és un indicador que també es valora positivament perquè ens mostra una relació positiva amb la despesa total i amb la resta d'indicadors que s'hi troben associats.

L'indicador *Rc3. Despesa Privada en relació amb al PIB. (Despriv/PIB)*, en canvi, és un indicador que es valorarà negativament ja que, tot i que ens mostra una relació positiva amb la despesa total o pública i amb el percentatge de població ocupada com a professor, presenta, per altra banda correlacions positives amb els indicadors de despesa pública destinada als concerts i amb el nombre d'alumnes per grup o professor, la qual cosa ens indicaria que la major proporció de despesa familiar respecte al PIB es troba associada amb una distribució poc eficaç dels recursos, ja que es relaciona amb un major proporció de la despesa pública destinada a la concertació i, al mateix temps, amb unes pitjors condicions d'escolarització.

L'indicador *Rc4. Despesa Pública destinada a concerts, (Despubcon)* és un indicador al qual li hem assignat una valoració negativa perquè es troba associat positivament amb els valors elevats dels indicadors d'alumnes per grup i de professor, la qual cosa ens indica que el desviament de recursos públics cap a entitats privades resulta poc eficaç, ja que genera unes condicions d'escolarització poc adequades, i poc equitativa, ja que no permet que es recursos es destinen allà on fan més falta, sinó on elegeixen les famílies.

L'indicador *Rc5. Despesa en educació per alumne, (Despalum)* presentarà una assignació positiva, perquè les relacions que estableix amb els altres indicadors ens mostren que la distribució dels recursos econòmics entre els alumnes es relaciona positivament amb la despesa total i pública, així com amb el percentatge de població ocupada com a professor, la qual cosa explica, per altra banda, que es relacione negativament amb l'indicador de nombre d'alumnes per professor.

L'indicador *Rc6. Despesa en educació per alumne en relació al PIB/hab., (DespalumPIB/hab.)* també presentarà una assignació positiva, perquè les relacions que estableix amb els altres indicadors presenten unes característiques molt similars a les de l'indicador anterior.

L'indicador *Rc7. Proporció de població ocupada empleada com a professorat (Ocuprof)* es valorarà de manera positiva ja que les seues relacions positives amb els indicadors de despesa en relació al PIB i de despesa per alumne reflecteixen una major disponibilitat de recursos econòmics, la qual cosa hauria d'afavorir, si es fes una distribució eficaç i equitativa dels recursos, que hi hagués unes millors condicions d'escolarització.

L'indicador *Rc8. Nombre d'alumnes per grup educatiu, (Alumgrup)* el valorem de manera negativa ja que les taxes elevades d'aquest indicador ens indiquen una relació amb els indicadors associats amb un model de distribució dels recursos basada en les aportacions de les famílies, en la destinació de recursos públics a la concertació educativa i en l'existència d'un major nombre d'alumnes per professor, la qual cosa suposa una distribució poc eficaç i equitativa dels recursos.

L'indicador *Rc9. Nombre d'alumnes per professor, (Alumprof)* també el valorem en sentit negatiu per raons similars a l'indicador anterior, ja que en aquest cas es trobem amb relacions de sentit positiu amb l'indicador de despesa pública destinada als concerts, però de valor negatiu amb els indicadors de despesa per alumne, la qual cosa ens indicaria que la reducció de la despesa distribuïda entre els alumnes s'aconsegueix a costa d'empitjorar les condicions d'escolarització.

Els coeficients de variació entre districtes dels diferents indicadors ens mostren que les desigualtats més destacables corresponen als indicadors de despesa en relació al PIB, especialment en el cas de la despesa privada, al percentatge de la despesa pública destinada a concerts i al percentatge de població ocupada com a professors. En canvi, els indicadors de la despesa per alumne i del nombre mitjà d'alumnes per grup o per professors presenten una menor variabilitat entre els districtes de la ciutat.

Taula 135. Indicadors de Recursos ordenats

	Rc1. Destot/PIB	2006	Rc2. Despub/PIB	2006	Rc3. Despriv/PIB	2006
	<b>Espanya</b>	<b>3,3</b>	<b>Espanya</b>	<b>2,9</b>	<b>Espanya</b>	<b>0,4</b>
	<b>País Valencià</b>	<b>3,2</b>	<b>País Valencià</b>	<b>2,8</b>	<b>País Valencià</b>	<b>0,4</b>
	<b>València</b>	<b>3,0</b>	<b>València</b>	<b>2,5</b>	<b>València</b>	<b>0,5</b>
1	4. Campanar	4,7	4. Campanar	4,0	17. Pobles del Nord	0,1
2	1. Ciutat Vella	4,3	18. Pobles de l'Oest	3,9	19. Pobles del Sud	0,2
3	18. Pobles de l'Oest	4,3	1. Ciutat Vella	3,6	13. Algirós	0,3
4	2. L'Eixample	4,1	7. L'Olivereta	3,5	8. Patraix	0,3
5	7. L'Olivereta	4,0	2. L'Eixample	3,2	9. Jesús	0,3
6	3. Extramurs	3,7	5. La Saïdia	3,0	14. Benimaclet	0,3
7	5. La Saïdia	3,6	3. Extramurs	2,9	15. Rascanya	0,4
8	6. El Pla del Real	3,3	13. Algirós	2,8	16. Benicalap	0,4
9	13. Algirós	3,1	19. Pobles del Sud	2,8	11. Poblats Marítims	0,4
10	19. Pobles del Sud	3,0	10. Quatre Carreres	2,4	10. Quatre Carreres	0,4
11	10. Quatre Carreres	2,8	6. El Pla del Real	2,4	18. Pobles de l'Oest	0,4
12	11. Poblats Marítims	2,8	11. Poblats Marítims	2,4	12. Camins al Grau	0,4
13	9. Jesús	2,6	9. Jesús	2,3	7. L'Olivereta	0,5
14	12. Camins al Grau	2,6	12. Camins al Grau	2,1	5. La Saïdia	0,7
15	15. Rascanya	2,5	15. Rascanya	2,1	1. Ciutat Vella	0,7
16	8. Patraix	2,0	8. Patraix	1,7	4. Campanar	0,8
17	14. Benimaclet	1,9	14. Benimaclet	1,5	2. L'Eixample	0,8
18	16. Benicalap	1,8	17. Pobles del Nord	1,4	3. Extramurs	0,9
19	17. Pobles del Nord	1,5	16. Benicalap	1,4	6. El Pla del Real	0,9
<b>CV</b>		<b>30,4</b>		<b>31,1</b>		<b>49,8</b>

	Rc4. Despubconcerts	2006	Rc5. Despalumne	2006	Rc6. DespalumnePIB	2006
	<b>Espanya</b>	<b>16,6</b>	<b>Espanya</b>	<b>4.642</b>	<b>Espanya</b>	<b>21,1</b>
	<b>País Valencià</b>	<b>20,3</b>	<b>País Valencià</b>	<b>4.222</b>	<b>País Valencià</b>	<b>21,2</b>
	<b>València</b>	<b>37,4</b>	<b>València</b>	<b>4.358</b>	<b>València</b>	<b>21,6</b>
1	17. Pobles del Nord	0,0	18. Pobles de l'Oest	5.398	18. Pobles de l'Oest	27,7
2	13. Algirós	4,5	1. Ciutat Vella	5.268	1. Ciutat Vella	24,9
3	19. Pobles del Sud	7,8	19. Pobles del Sud	4.831	11. Poblats Marítims	24,5
4	18. Pobles de l'Oest	17,3	4. Campanar	4.825	19. Pobles del Sud	23,8
5	9. Jesús	20,2	11. Poblats Marítims	4.646	4. Campanar	23,6
6	8. Patraix	20,8	13. Algirós	4.603	9. Jesús	23,3
7	7. L'Olivereta	26,6	10. Quatre Carreres	4.594	10. Quatre Carreres	23,2
8	14. Benimaclet	28,1	2. L'Eixample	4.577	15. Rascanya	22,6
9	10. Quatre Carreres	30,1	9. Jesús	4.560	7. L'Olivereta	22,1
10	15. Rascanya	30,6	15. Rascanya	4.284	13. Algirós	22,1
11	11. Poblats Marítims	38,5	7. L'Olivereta	4.272	2. L'Eixample	21,5
12	12. Camins al Grau	43,6	12. Camins al Grau	4.155	12. Camins al Grau	21,2
13	4. Campanar	47,9	5. La Saïdia	4.096	5. La Saïdia	20,8
14	2. L'Eixample	48,9	3. Extramurs	4.001	16. Benicalap	20,2
15	5. La Saïdia	51,2	8. Patraix	3.914	8. Patraix	19,4
16	1. Ciutat Vella	52,6	16. Benicalap	3.903	3. Extramurs	19,2
17	3. Extramurs	56,4	6. El Pla del Real	3.891	17. Pobles del Nord	19,1
18	16. Benicalap	62,8	17. Pobles del Nord	3.774	14. Benimaclet	17,8
19	6. El Pla del Real	74,9	14. Benimaclet	3.625	6. El Pla del Real	17,2
<b>CV</b>		<b>59,0</b>		<b>11,3</b>		<b>12,1</b>



(Continua Taula 135)

	Rc7. Ocuprof	2006	Rc8. Alumgrup	2006	Rc9. Alumprof	2006
	<b>Espanya</b>	<b>3,1</b>	<b>Espanya</b>	<b>22,0</b>	<b>Espanya</b>	<b>11,4</b>
	<b>País Valencià</b>	<b>3,1</b>	<b>País Valencià</b>	<b>21,8</b>	<b>País Valencià</b>	<b>10,9</b>
	<b>València</b>	<b>2,6</b>	<b>València</b>	<b>22,8</b>	<b>València</b>	<b>11,6</b>
1	4. Campanar	4,3	17. Pobles del Nord	17,7	18. Pobles de l'Oest	9,5
2	1. Ciutat Vella	3,8	19. Pobles del Sud	20,1	13. Algirós	10,1
3	2. L'Eixample	3,7	11. Poblats Marítims	20,4	1. Ciutat Vella	10,3
4	18. Pobles de l'Oest	3,7	18. Pobles de l'Oest	21,1	19. Pobles del Sud	10,3
5	3. Extramurs	3,5	4. Campanar	21,6	9. Jesús	10,7
6	7. L'Olivereta	3,4	9. Jesús	21,8	4. Campanar	10,9
7	5. La Saïdia	2,8	1. Ciutat Vella	22,0	2. L'Eixample	11,0
8	13. Algirós	2,7	14. Benimaclet	22,1	17. Pobles del Nord	11,0
9	6. El Pla del Real	2,6	16. Benicalap	22,1	11. Poblats Marítims	11,1
10	19. Pobles del Sud	2,5	13. Algirós	22,4	10. Quatre Carreres	11,2
11	10. Quatre Carreres	2,3	2. L'Eixample	22,5	8. Patraix	11,9
12	11. Poblats Marítims	2,3	8. Patraix	22,6	15. Rascanya	11,9
13	9. Jesús	2,2	15. Rascanya	22,6	7. L'Olivereta	12,0
14	12. Camins al Grau	2,2	10. Quatre Carreres	22,7	14. Benimaclet	12,1
15	15. Rascanya	2,2	12. Camins al Grau	22,7	3. Extramurs	12,2
16	14. Benimaclet	1,7	3. Extramurs	23,1	12. Camins al Grau	12,4
17	8. Patraix	1,6	5. La Saïdia	25,0	16. Benicalap	13,0
18	16. Benicalap	1,4	7. L'Olivereta	25,3	5. La Saïdia	13,5
19	17. Pobles del Nord	1,2	6. El Pla del Real	27,2	6. El Pla del Real	15,2
<b>CV</b>		<b>33,6</b>		<b>8,5</b>		<b>11,6</b>

A continuació, presentem els resultats obtinguts en el procés d'elaboració de l'Índex Agregat de Recursos (IARc). Per a calcular l'Índex Agregat de Recursos (IARc) en primer lloc, s'han normalitzat els valors dels nou indicadors anteriors amb el signe positiu o negatiu que els hem assignat anteriorment i, a continuació, s'ha realitzat l'agregació dels valors normalitzats multiplicant-los en cada cas per un pes obtingut a partir d'una anàlisi de components principals dels valors normalitzats dels indicadors dels districtes de la ciutat. Finalment, com en els altres índexs agregats, s'han normalitzat els valors obtinguts per facilitar la comparació.

Pel que fa als indicadors de recursos cal recordar que hi ha quatre indicadors amb valoració negativa (*Despesa privada en relació al PIB, Despesa pública destinada a concerts, Nombre d'alumnes per grup i Nombre d'alumnes per professor*) i cinc indicadors positius (*Despesa total en relació al PIB, Despesa pública en relació al PIB, Despesa per alumne, Despesa per alumne en relació al PIB per habitant i Percentatge de població Ocupada com a professor no universitari*).

L'anàlisi factorial de components principals requereix el principi de normalitat de les variables utilitzades que es comprova a partir de les mesures d'asimetria i curtosi. En el cas dels indicadors de recursos educatius, podem observar que els indicadors del nombre d'alumnes per grup o per professor presenten uns valors de curtosi més elevats per l'existència de valors extrems molt diferenciats de la mitjana en els districtes del Pla del Real, Poblats del Nord o Poblats de l'Oest.

Taula 136. Indicadors de normalitat de les variables seleccionades en l'IARc

	Asimetria	Curtosi
Rc1. Destot PIB	0,041	-0,984
Rc2. Despub PIB	0,113	-0,859
Rc3. Despriv PIB	0,434	-0,995
Rc4. DespConcert	0,061	-0,685
Rc5. DespAlum	0,476	0,383
Rc6. DespAlumPIB	0,196	0,028
Rc7. Ocuprof	0,228	-0,844
Rc8. AlumGrup	0,248	<b>1,982</b>
Rc9. AlumProf	0,995	<b>1,582</b>

El estadístics següents ens permeten valorar la qualitat de l'anàlisi factorial. Així podem comprovar com el KMO (estadístic de Kaiser-Meyer-Olkin) presenta un valor acceptable superior al 0,5, mentre que la prova d'esfericitat de Barlett rebutja la hipòtesi nul·la de no correlació significativa, de manera que resultaria adequada l'aplicació de l'anàlisi de components principals a les variables analitzades.

Taula 137. Estadístics de qualitat de l'anàlisi factorial de les variables seleccionades en l'IARc

Mesura d'adequació mostral de Kaiser-Meyer-Olkin		0,613
Prova d'esfericitat de Bartlett	Csi-quadrat aproximat	379,275
	gl	36
	Sig.	0,000

Els valors de la solució inicial de l'anàlisi factorial ens indiquen que hi ha dos factors que explicarien un 89% de la variància, mentre que la solució rotada ens indica que hi ha quatre factors que expliquen fins a un 98% de la variància. En la matriu que hem obtingut després de realitzar l'anàlisi factorial de components principals amb una rotació Varimax es pot observar que les variables que fan una major aportació al pes de l'índex agregat són les relacionades amb la despesa en relació al PIB. En canvi, la despesa per alumne en relació al PIB i el nombre d'alumnes per professor tenen menys pes a l'hora de calcular l'IAC.

En la matriu de components principals rotada comprovem que el primer factor, que anomenarem *Despesa Directa*, inclou amb valors significatius les variables de despesa total, pública i privada en relació al PIB, així com el percentatge de professors respecte al total de la població ocupada. Un segon factor, que anomenarem *Despesa Distribuïda*, inclou amb valors més significatius les variables de despesa per alumne i per alumne en relació al PIB, així com el nombre d'alumnes per professor (amb valor negatiu). El tercer factor, que anomenarem *Despesa Privada*, inclou la despesa privada en relació al PIB, la despesa pública destinada als concerts i el nombre d'alumnes per professor. Per últim, un

quart factor, que anomenarem *Efectes de la Despesa* només inclou amb valors clarament significatius les variables del nombre d'alumnes per grup i per professor.

Taula 138. Variància total explicada en l'anàlisi factorial de les variables en l'IARc

	Autovalors inicials			Suma de les saturacions al quadrat de la rotació		
	Total	% de Variància	% Acumulat	Total	% de Variància	% Acumulat
Factor 1	<b>4,54</b>	<b>50,46</b>	<b>50,46</b>	<b>3,44</b>	<b>38,21</b>	<b>38,21</b>
Factor 2	<b>3,44</b>	<b>38,27</b>	<b>88,73</b>	<b>2,26</b>	<b>25,09</b>	<b>63,30</b>
Factor 3	0,47	5,21	93,95	<b>1,83</b>	<b>20,29</b>	<b>83,60</b>
Factor 4	0,41	4,58	98,53	<b>1,31</b>	<b>14,51</b>	<b>98,10</b>
Factor 5	0,08	0,87	99,39	0,10	1,12	99,22
Factor 6	0,04	0,40	99,80	0,04	0,47	99,69
Factor 7	0,01	0,15	99,94	0,02	0,24	99,93
Factor 8	0,00	0,06	100,00	0,01	0,07	100,00
Factor 9	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00	100,00

Taula 139. Matriu de components principals i pes de cada variables de l'IARc

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Factor 8	Factor 9	Pes
Rc1. DestotPIB	<b>0,957</b>	0,247	-0,100	-0,094	0,062	0,016	-0,014	-0,023	-0,002	1,049
Rc2. DespubPIB	<b>0,978</b>	0,056	-0,165	-0,059	0,090	0,013	-0,041	-0,021	0,001	0,852
Rc3. DesprivPIB	<b>0,539</b>	<b>0,801</b>	0,158	-0,180	-0,055	0,024	0,078	-0,018	0,000	1,349
Rc4. DespConcert	0,157	<b>0,862</b>	0,461	0,119	-0,029	-0,043	-0,055	-0,003	0,000	1,470
Rc5. DespAlum	<b>0,849</b>	-0,431	0,121	0,231	-0,089	0,132	-0,006	0,015	0,000	0,820
Rc6. DespAlumPIB	<b>0,718</b>	<b>-0,568</b>	0,129	0,357	0,087	-0,085	0,045	-0,004	0,000	0,680
Rc7. Ocuprof	<b>0,950</b>	0,220	-0,063	-0,198	-0,005	-0,053	0,000	0,055	0,000	0,905
Rc8. AlumGrup	0,110	<b>0,842</b>	-0,399	0,325	-0,114	-0,032	0,000	-0,003	0,000	0,730
Rc9. AlumProf	-0,451	<b>0,854</b>	-0,018	0,164	0,184	0,071	0,015	0,021	0,000	0,840

Taula 140. Matriu de components principals després d'aplicar la rotació Varimax i pes de cada variable de l'IARc

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Factor 8	Factor 9	Pes
Rc1. DestotPIB	<b>0,926</b>	0,314	0,172	0,118	0,009	0,014	0,005	0,032	0,001	<b>1,591</b>
Rc2. DespubPIB	<b>0,904</b>	0,417	0,004	0,070	0,023	0,006	-0,035	0,039	-0,001	<b>1,426</b>
Rc3. DesprivPIB	<b>0,661</b>	-0,149	<b>0,681</b>	0,236	-0,040	0,040	0,136	-0,003	0,000	<b>1,561</b>
Rc4. DespConcert	0,160	-0,121	<b>0,943</b>	0,264	0,009	-0,009	-0,033	-0,001	0,000	1,213
Rc5. DespAlum	0,472	<b>0,843</b>	-0,090	-0,167	-0,062	0,161	0,020	0,002	0,000	1,179
Rc6. DespAlumPIB	0,293	<b>0,912</b>	-0,175	-0,188	0,034	-0,117	-0,023	-0,002	0,000	0,735
Rc7. Ocuprof	<b>0,942</b>	0,267	0,172	0,031	-0,085	-0,012	0,013	-0,062	0,000	1,266
Rc8. AlumGrup	0,235	-0,203	0,324	<b>0,894</b>	-0,021	0,002	0,006	0,001	0,000	1,236
Rc9. AlumProf	-0,227	<b>-0,542</b>	<b>0,521</b>	<b>0,546</b>	0,293	-0,016	-0,007	0,002	0,000	0,570

Les puntuacions obtingudes en l'Índex Agregat de Recursos dels districtes de la ciutat de València segons aquest procediment oscil·len entre el 2,10 dels Poblatos de l'Oest i el -1,92 del Pla del Real. Els Poblatos de l'Oest serien, segons aquesta anàlisi, el districte amb una millor disponibilitat dels recursos financers i humans destinats a l'ensenyament, ja que presenta els percentatges més elevats en despesa per alumne i despesa per alumne en relació al PIB per habitant, així com un elevat percentatge de despesa total i pública en relació al PIB i de professorat en relació amb la població total ocupada. A més, presenta el valor més baix en l'indicador del nombre d'alumnes per professor i valors inferiors a la mitjana en despesa privada en relació al PIB, despesa pública destinada a concerts i en nombre d'alumnes per grup. Es tracta d'un model de despesa que destina important

recursos financers i humans a l'ensenyament, sobretot, en el sector públic i genera unes condicions d'escolarització que resulten més adequades.

En canvi, el districte del Pla del Real constituïria el model de pitjor assignació dels recursos, ja que presenta els indicadors més baixos en despesa per alumne en relació al PIB, així com valors inferiors a la mitjana de la ciutat en els indicadors de despesa per alumne i despesa pública en relació al PIB. Aquest baix nivell de despesa està relacionat amb el fet que presenta els valors més elevats de despesa privada en relació al PIB i de despesa pública destinada a concerts. A més, aquests indicadors van acompanyats dels valors més elevats d'alumnes per grup i per professor. En aquest cas, ens trobem amb un model de despesa que pot resultar eficient en termes econòmics, però genera unes condicions d'escolarització deficientes i que, a més, afavoreixen les desigualtats a partir d'una major participació de la despesa privada.

Com a resum, podem concloure que en la distribució dels recursos educatius per districtes no s'observa una pauta clara que ens indique una gestió dirigida a compensar les desigualtats observades en l'apartat de context. Els districtes de Poblats de l'Oest, Poblats del Sud, Campanar, Algirós i Ciutat Vella són les zones de la ciutat que presenten millors indicadors en la distribució dels recursos, però només en el cas dels Poblats de l'Oest es tracta d'un districte que presenta dèficits importants en els indicadors de context. Per altra banda, districtes com Benicalap o Camins al Grau presenten alguns dels pitjors indicadors de recursos, encara que es troben en el grup dels districtes amb majors dèficits en l'índex de context general. La despesa en educació a la ciutat de València segueix criteris propis dels quasimercats ja que els recursos segueixen les eleccions de centre escolar de les famílies, de manera que la despesa pública destinada a concerts permet un estalvi de recursos però a costa de mantenir una elevada despesa selectiva per part de les famílies i de generar unes pitjors condicions d'escolarització en termes de massificació i de desigualtats, com comprovarem en l'apartat següent referit a l'escolarització.

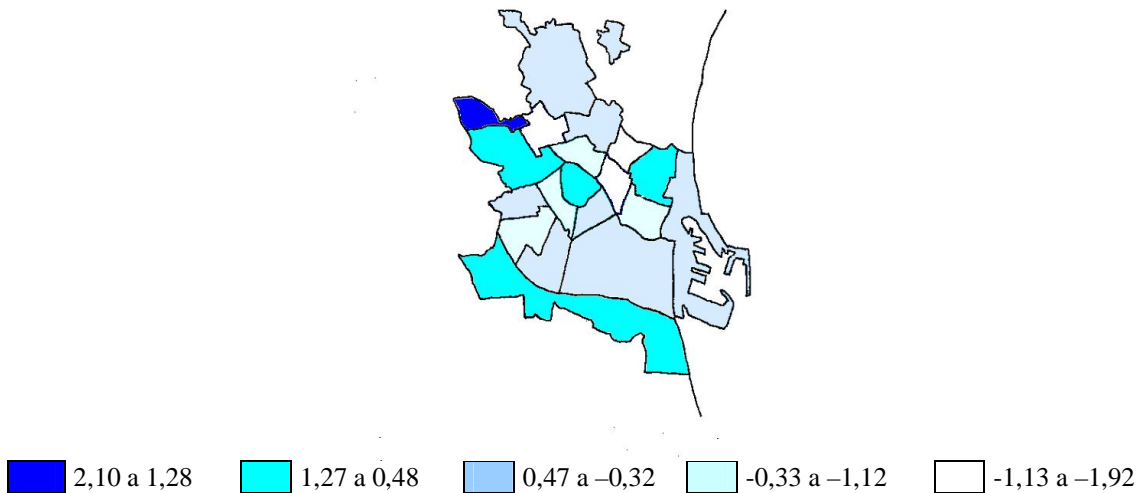
Els altres àmbits territorials, presenten valors mitjans en l'índex agregat de recursos, però clarament superiors als obtinguts en el conjunt de la ciutat de València, en especial en el cas del conjunt de l'Estat, la qual cosa estaria relacionada fonamentalment amb la menor proporció d'escolarització privada. Per altra banda, en el cas del País Valencià, l'índex agregat és inferior al del conjunt de l'Estat, però en aquest cas, cal buscar l'explicació en uns nivells inferiors de despesa per alumne, sobretot en el sector públic, la qual cosa posaria de manifest que la política de distribució de recursos que s'hi aplica en el

conjunt del País Valencià presenta característiques que no ajuden a solucionar els dèficits que s'observaven en l'apartat del context sociocultural.

Taula 141. *Índex Agregat de Recursos (IARc) i valors normalitzats*

		IARc	IARc normalitzat
	<b>Espanya</b>	<b>3,78</b>	<b>0,61</b>
	<b>País Valencià</b>	<b>3,02</b>	<b>0,48</b>
	<b>València</b>	<b>-0,80</b>	<b>-0,13</b>
1	18. Pobles de l'Oest	13,1	2,10
2	4. Campanar	7,1	1,14
3	19. Pobles del Sud	6,9	1,10
4	1. Ciutat Vella	6,7	1,07
5	13. Algirós	4,9	0,79
6	7. L'Olivereta	2,4	0,38
7	9. Jesús	1,9	0,30
8	11. Poblat Marítims	1,9	0,30
9	2. L'Eixample	1,8	0,29
10	10. Quatre Carreres	0,5	0,08
11	17. Pobles del Nord	-1,2	-0,20
12	15. Rascanya	-1,9	-0,30
13	3. Extramurs	-3,3	-0,53
14	12. Camins al Grau	-3,8	-0,61
15	5. La Saïdia	-3,9	-0,63
16	8. Patraix	-4,9	-0,78
17	14. Benimaclet	-7,0	-1,13
18	16. Benicalap	-9,1	-1,46
19	6. El Pla del Real	-12,0	-1,92
	<b>Destípica</b>	<b>6,24</b>	

Mapa 32. *Índex Agregat de Recursos*



Per últim, presentem els coeficients de correlació dels nou indicadors i de l'Índex Agregat de Recursos Educatius. Els resultats dels coeficients de correlació ens mostren algunes relacions amb valors significatius, entre les quals podem destacar dos grups. En primer lloc, i relacionat amb el que hem anomenat factor de *despesa directa*, podem observar que a major percentatge de despesa total en educació en relació al PIB, hi ha major percentatge de despesa pública i privada en relació al PIB, major despesa per alumne

i la proporció de població ocupada com a professor no universitari és major, la qual cosa s'explica per la importància de les despeses en personal en el total de despeses destinades a l'educació.

En segon lloc, i relacionat amb el que hem anomenat factor de *despesa privada*, comprovem que a major nivell de despesa en concerts hi ha un major nombre d'alumnes per grup i per professor, la qual cosa ens indica que els districtes amb major percentatge d'escolarització en centres privats presenten, en general, valors més elevats en els indicadors de massificació, la qual cosa explicaria, en part, l'abaratiment dels costos per alumne que s'hi observa. A més, aquest grup correlaciona positivament amb l'indicador de la despesa privada, ja que aquesta es destina principalment al pagament de quotes en centres privats.

Els indicadors de despesa per alumne i despesa per alumne en relació al PIB, és a dir, els que hem identificat com a factor de *despesa distribuïda*, es relacionen de manera positiva amb el primer grup d'indicadors, però de manera negativa amb el segon. Aquesta situació central en l'estructura de relacions s'explicaria pel fet que el nivell de despesa per alumne en els centres públics és major i per tant s'estableix una correlació negativa amb el grup d'indicadors relacionats amb la major proporció de despesa en centres privats. De l'observació de les correlacions també es pot deduir que els indicadors relacionats amb el factor que hem anomenat *efectes de la despesa* ens mostren que a major despesa per alumne o per alumne en relació al PIB per habitant hi ha una menor nombre d'alumnes per grup i, especialment, per professor, la qual cosa ens suggereix que un hipotètic augment de la despesa pública, no orientada als concerts, permetria una millor cobertura de l'escolarització en els centres públics, alleugeriria la massificació dels centres privats-concertats i facilitaria unes condicions d'escolarització més adequades en tots els centres.

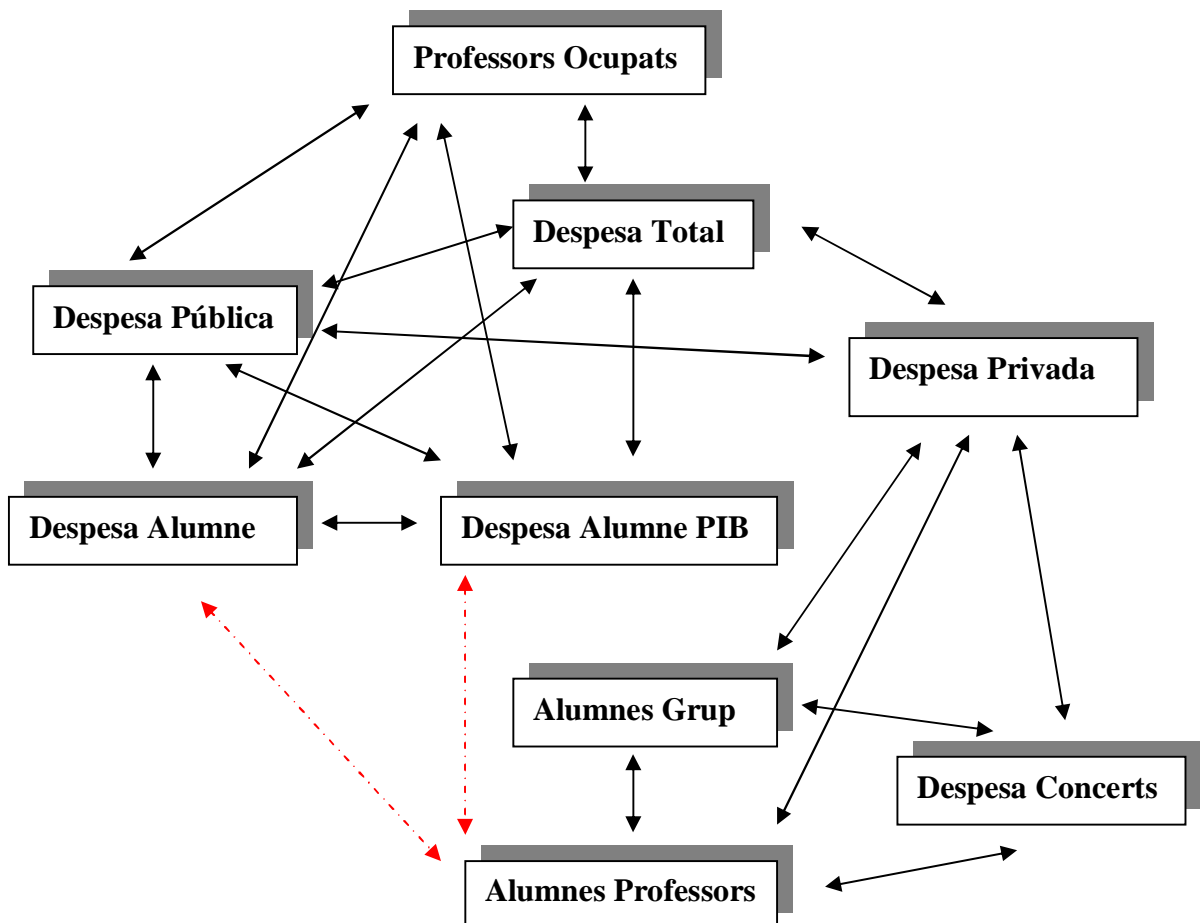
Finalment, els valors dels coeficients de correlació ens confirmen que els indicadors que resulten significatius en relació amb l'IARc de manera positiva són la despesa total i pública en relació al PIB, la despesa per alumne i la despesa per alumne en relació al PIB. En un sentit negatiu, els indicadors significatius són la despesa pública destinada a concerts i el nombre d'alumnes per professor. Finalment, els indicadors de despesa privada en relació al PIB o del nombre d'alumnes per professor tenen un signe negatiu, però no arriben a presentar valors significatius.

Taula 142. Coeficients de correlació lineal entre les variables de recursos i l'IARc

	DespubPIB	DesprivPIB	DespConcert	DespAlum	DespAlumPIB	Ocupprof	AlumGrup	AlumProf	IARc
DestotPIB	<b>0,978</b>	<b>0,711</b>	0,304	<b>0,668</b>	<b>0,504</b>	<b>0,986</b>	0,315	-0,223	<b>0,586</b>
DespubPIB		<b>0,549</b>	0,118	<b>0,766</b>	<b>0,633</b>	<b>0,961</b>	0,190	-0,384	<b>0,730</b>
DesprivPIB			<b>0,823</b>	0,097	-0,115	<b>0,712</b>	<b>0,618</b>	0,401	-0,112
DespConcert				-0,158	-0,276	0,288	<b>0,603</b>	<b>0,667</b>	<b>-0,479</b>
DespAlum					<b>0,934</b>	<b>0,652</b>	-0,237	<b>-0,723</b>	<b>0,896</b>
DespAlumPIB						<b>0,482</b>	-0,342	<b>-0,743</b>	<b>0,883</b>
Ocupprof							0,252	-0,276	<b>0,595</b>
AlumGrup								<b>0,707</b>	-0,444
Alumprof									<b>-0,885</b>

La representació gràfica de les relacions que es dedueixen de les correlacions que acabem de comentar i de l'anàlisi factorial tindria una forma com la següent, tot tenint en compte que les fletxes intermitents entre els indicadors de despesa per alumne o de despesa per alumnes en relació al PIB i l'indicador del nombre d'alumnes per professor ens indiquen que la correlació és de signe negatiu.

Gràfic 61. Correlacions entre els indicadors de recursos



Pel que fa a l'evolució dels huit indicadors podem concloure que:

1) La despesa total en educació no universitària s'incrementa, però amb un menor ritme que l'increment del PIB, de manera que en el conjunt de l'Estat l'indicador de despesa educativa respecte al PIB es redueix, especialment per efecte de la major reducció relativa de la despesa privada de les famílies. En els àmbits valencians, però, s'observa un increment de la despesa educativa en relació al PIB, en part pel menor increment del PIB, però també pel major increment de la despesa pública, especialment en el cas d'aquella que es destinarà als concerts educatius. En general, els canvis en l'estructura del sistema educatiu han fet que l'increment de la despesa en educació es concentre en els ensenyaments secundaris, sobretot pel que fa a la despesa de les famílies, tot i que aquestes redueixen la seua aportació relativa al conjunt de les despeses en educació.

2) Pel que fa la despesa pública destinada a l'ensenyament no universitari, els increments més importants en termes absoluts es produeixen en els capítols de personal, bens i serveis i de transferències per subvencions. Aquest últim capítol s'incrementa sobretot en els àmbits valencians i, en especial, a la ciutat de València. Pel que fa a l'evolució del pes relatiu de cada capítol, es confirma la singularitat dels àmbits valencians respecte al major increment del percentatge de despesa pública destinada a transferències. Els increments en despesa mitjana destinada a personal han estat majors en el sector privat que en el públic, dins d'una tendència cap a l'homologació retributiva. Els increments retributius del personal i de la resta de capítols econòmics de la despesa pública són sempre majors en els ensenyaments secundaris, bàsicament per l'increment global del pes relatiu d'aquests nivells educatius en l'escolarització i el consegüent increment del professorat que hi imparteix la seua docència.

3) La particular evolució de la proporció de despesa pública destinada a concerts educatius segons els àmbits territorials s'explicarà perquè la despesa pública i, en particular, la despesa pública destinada a concerts han tingut evolucions diferenciades. Així, en el conjunt de la sèrie, el percentatge de la despesa pública destinada a concerts educatius s'ha reduït en el conjunt de l'Estat, però s'ha incrementat en els àmbits valencians i, en especial, a la ciutat de València. Fins a l'any 1991, es produeix un descens del percentatge de despesa pública en concerts a nivell estatal i de País Valencià, mentre que en la ciutat de València es manté estable. Posteriorment, però, s'observa un increment moderat en el conjunt de l'Estat i més intens en els àmbits valencians.

4) Pel que fa la despesa privada destinada a l'ensenyament no universitari s'observa un descens continuat al llarg de la sèrie en el seu pes relatiu respecte al conjunt de les



despeses en educació. Aquesta evolució de la despesa privada s'hauria caracteritzat, a més, per un menor increment en valors absoluts de la despesa destinada als centres privats. Aquest descens general i la reducció relativa de les despeses destinades a centres privats s'explicaria, en un primer període fins al 1991, per l'increment general de la despesa pública i, en el període següent, per l'increment de la despesa pública destinada als concerts educatius. El cas particular de la menor reducció de la despesa privada en relació a la despesa global que s'observa en els darrers anys als àmbits valencians estaria relacionada, sobretot, amb l'increment de la despesa de les famílies en el primer cicle de l'educació infantil, és a dir, en l'únic nivell que ha quedat fora del sistema de concertació. Per altra banda, l'anàlisi de l'evolució de la distribució de les despeses dels centres privats presenta models diferents, ja que a nivell estatal es redueix el pes relatiu de la despesa destinada a personal i s'incrementen les despeses en bens i serveis i inversions, mentre que en el cas valencià la tendència és la inversa. Pel que fa a l'evolució de la distribució dels ingressos també s'observen diferències, dins d'un model general d'increment del pes relatiu dels ingressos per transferències públiques i de reducció dels ingressos per quotes o altres transferències privades. En els àmbits valencians, però, aquestes tendències apareixen més marcades, especialment en el cas de la ciutat de València. Com a conseqüència d'aquestes evolucions, el compte de resultats dels centres privats presenta una tendència positiva, especialment en els àmbits valencians.

5) La despesa total per alumne ha tingut importants increments, sobretot en els àmbits valencians i, en especial, a la ciutat de València. Ara bé, cal tenir en compte que, quan analitzem l'evolució de la despesa per alumne segons la titularitat del centre, s'observen tendències inverses en els diferents àmbits territorials. En el cas dels centres públics, el major increment correspon al conjunt de l'Estat i el menor a la ciutat de València, mentre que en el cas dels centres privats, el major increment el trobem a València i el menor en el conjunt de l'Estat.

6) L'indicador de la despesa per alumne en relació al PIB per habitant presenta una evolució similar a la comentada en l'indicador anterior, ja que els majors increments es detecten en els àmbits valencians i, en especial, a la ciutat de València. Cal, però, com en l'indicador anterior, tenir en compte que aquesta evolució és ben diferent si s'analitza segons la titularitat dels centres on es troben escolaritzats els alumnes.

7) El percentatge de professorat ocupat en centres no universitaris en relació al total de la població ocupada només presenta un clar increment en el conjunt de la sèrie en el cas del conjunt del País Valencià. Ara bé, aquest increment es va produir només fins a l'any

1996, ja que posteriorment la taxa d'ocupació de la població total ha augmentat a un major ritme que la creació de llocs de treball en l'ensenyament, de manera que en els darrers anys s'ha produït un descens en els valors de l'indicador en tots els àmbits territorials analitzats. L'estructura de distribució de les característiques del professorat tendeix en els anys de la sèrie ha incrementar el seu envelliment, la seua feminització, el pes relatiu dels ensenyaments secundaris i el percentatge de professorat en centres públics.

8) El nombre mitjà d'alumnes per grup s'ha reduït de manera molt significativa en el conjunt de la sèrie i, en especial, a la ciutat de València per efecte fonamentalment de la baixa natalitat i la consegüent reducció de la població en edat escolaritzable. Amb l'arribada massiva de nous alumnes immigrants durant els últims anys, però, el ritme de descens de l'indicador s'hauria reduït. En general, la reducció de l'indicador tendeix a ser major en els nivells no obligatoris (educació infantil i postobligatoris) i en els centres privats.

9) Com en l'indicador anterior, el nombre mitjà d'alumnes per professor presenta un important descens en el conjunt de la sèrie i sobretot en els àmbits valencians, ja que com en el cas anterior, s'hi partia de valors més elevats. De la mateixa forma el ritme de descens s'ha vist reduït en els darrers anys, però, a diferència de l'indicador anterior el ritme de reducció tendeix a ser major en els centres públics.

En termes generals, doncs, l'evolució dels indicadors de recursos educatius al llarg del període analitzat ens mostren una reducció de la despesa total destinada a educació en relació al PIB, explicable sobretot per la reducció de les despeses de les famílies destinades a centres privats. Aquesta evolució estaria relacionada amb l'increment de la despesa pública destinada a concerts educatius, la qual cosa ha permès un increment contingut de la despesa pública, a l'hora que afavoria la reducció de la pes relatiu de la despesa privada de les famílies que escolaritzen els seus fills en centres privats i una millora del compte de resultats dels centres privats. Ara bé, cal tenir en compte que aquesta contenció de la despesa s'ha aconseguit a costa de mantenir unes condicions d'escolarització menys adequades en els centres concertats, en termes del nombre d'alumnes per grup i per professor, tot i el continuat descens d'aquests indicadors a causa de la baixada de la població escolaritzable.

Aquesta particular distribució de la despesa pública i les seues diferències segons els àmbits territorials són el resultat de l'aplicació de diferents polítiques educatives i servrien per explicar-nos les diferents evolucions de la despesa mitjana per alumne segons sectors educatius i àmbits territorials, de manera que en els àmbits valencians, on la

situació política dominant durant els darrers anys s'ha caracteritzat per una orientació clarament neoliberal, la major proporció de despesa pública destinada a concerts explicaria un menor increment de la despesa mitjana per alumne en centres públics, a l'hora que es produïa, de manera paral·lela un increment de la despesa per alumne en centres privats, tot i la reducció de les despeses familiars destinades a aquest tipus de centres.

### **3. L'escolarització**

L'estudi de l'escolarització és fonamental en la sociologia de l'educació perquè permet establir aquelles característiques de la demografia escolar que resulten claus per recolzar les anàlisis sobre la realitat educativa. En aquest tercer apartat, doncs, ens referirem a la distribució de l'escolarització de l'alumnat d'ensenyaments no universitaris reglats de règim general segons una sèrie de variables que aporten informació sobre la composició dels centres educatius i el grau de participació de la població en edat escolaritzable de 0 a 19 anys en forma de taxes d'escolarització en els diferents nivells educatius segons grups d'edat, sexe, titularitat del centre, ocupació professional dels pares, origen nacional, modalitats d'ensenyaments postobligatoris o modalitats lingüístiques d'ensenyament. L'anàlisi de l'escolarització de l'alumnat en els districtes de la ciutat de València a través de la desagregació d'aquest conjunt de variables és un dels nostres principals objectius, ja que permet copsar les formes de desigualtat en l'escolarització de la població jove, la qual cosa constitueix el nucli bàsic de la nostra tesi. Així al llarg d'aquest capítol tractarem de demostrar com es troben determinades, fonamentalment, per les condicions del context sociocultural, no es veuen modificades de manera coherent per una distribució equitativa dels recursos educatius sinó que segueixen criteris de quasimercat, afectaran al desenvolupament dels processos educatius i tindran una influència clau per entendre les desigualtats en els resultats educatius.

La nostra selecció d'indicadors segueix bàsicament la proposta el Sistema Estatal d'Indicadors de l'Educació, però no hi hem inclòs aquells que fan referència a l'educació superior universitària o a la formació permanent, ja que quedarien fóra del nostre àmbit directe d'anàlisi. Per altra banda, tot i que hem aportat algunes dades a nivell local, tampoc hem pogut incloure en l'elaboració de l'Índex Agregat d'Escolarització la variable referida a l'alumnat amb necessitats educatives especials, ja que no hi ha dades disponibles pel que fa als districtes de la ciutat de València.

En canvi, hem inclòs un indicador referit a les dimensions mitjanes dels centres educatius i un altre que ens informa de l'escolarització segons les modalitats lingüístiques d'ensenyament, ja que considerem que aporten informació valuosa sobre en quines condicions es realitza el procés d'escolarització a la ciutat de València.

## **E1. Nombre d'unitats escolars i d'alumnes per centre**

La distribució de l'escolarització es troba determinada per l'existència de centres de diferent titularitat i on s'imparteixen diferents nivells educatius. En efecte, segons Jiménez (1999), entre els factors que afecten a la distribució de l'escolarització de l'alumnat en la xarxa de centres es poden destacar el repartiment entre la xarxa pública i privada, els nivells educatius escolaritzats en cada tipus de centre i la distribució dels centres en el territori. El mapa escolar és l'eina de planificació de la xarxa de centres que utilitzen les administracions públiques per determinar la seua distribució segons la titularitat, els nivells i modalitats educatives i la distribució territorial. En el cas del País Valencià, caldria haver afegit com a criteri de planificació l'oferta de modalitats lingüístiques d'ensenyament, però aquest ha estat un aspecte que sempre s'ha deixat de banda. La concreció del mapa escolar es basa en l'obligació de les administracions públiques d'atendre les necessitats d'escolarització segons diversos criteris més o menys "tècnics" (projeccions demogràfiques, assoliment de determinades taxes d'escolarització, ràtios d'alumnes per grup, distribució per modalitats d'estudis...), però implica també l'adopció de criteris "polítics" en la mesura que defineix una determinada distribució de l'escolarització entre la xarxa pública i privada, potencia en diferent grau l'escolarització primerenca en el primer cicle de l'educació infantil, la implantació de determinades modalitats d'estudis postobligatoris o "oblida" la planificació dels ensenyaments segons modalitats lingüístiques.

El Consorci d'Educació de Barcelona (2006) en un informe sobre l'adequació del mapa escolar de la ciutat de l'any 1995 assenyalava el retard en la seua execució i les nombroses modificacions com uns factors que explicarien el desajustament entre oferta i demanda des del punt de vista territorial, sectorial i de nivells educatius. Per altra banda, també s'hi assenyalaven altres factors com ara els canvis demogràfics vinculats a l'arribada de població immigrada, les noves necessitats escolars relacionades amb les noves actuacions urbanístiques i les dificultats per escolaritzar de manera equilibrada en tots els centres del servei públic educatiu als alumnes immigrants. En el cas del País Valencià i, per tant, també a la ciutat de València, el primer mapa escolar s'aprovà en 1996 pel primer govern autonòmic de signe conservador, enmig d'un intens debat, com un instrument per a la implantació de la LOGSE. Anteriorment s'havien posat en marxa programes de construccions d'infraestructures escolars per adaptar-se a les necessitats del nou sistema educatiu i posteriorment també hi ha hagut adaptacions del mapa escolar per tal d'adequar-

se als canvis demogràfics no previstos que s'han concretat en programes de construccions d'infraestructures educatives (MilloraEscola o CreaEscola) gestionades per la societat pública CIEGSA amb una dubtosa eficàcia a causa de problemes com ara els retards en les obres, sobre costos, greus deficiències en l'edificació, etc. En qualsevol cas i davant la manca d'una reflexió objectiva per part de les administracions educatives valencianes, cal aclarir que en molts casos les previsions del mapa escolar no s'han acomplert; o bé perquè encara hi ha centres que no s'han posat en funcionament o ho han fet amb molt de retard; o bé perquè s'han hagut d'obrir centres que no hi estaven previstos per tal de cobrir les creixents demandes d'escolarització que ha provocat l'arribada d'immigrants en els darrers anys.

Algunes característiques particulars de la diferent tipologia de centres segons la seua titularitat i el tipus de finançament serien:

Els *centres públics* són centres de titularitat pública que es financen bàsicament amb recursos públics. Es caracteritzen per oferir un ensenyament gratuït, es regeixen per un principi de neutralitat ideològica, els gestionen el Ministeri d'Educació, Ajuntaments, Diputacions, Comunitats Autònomes o patronats públics i es troben distribuïts per tot el territori on existeixen necessitats d'escolarització, de manera que en algunes zones es converteixen en l'única possibilitat real d'escolarització. El professorat hi accedeix a través d'oposicions i són contractats per l'administració educativa. Es regeixen, almenys teòricament, per principis de participació democràtica de la comunitat educativa a través del Consell escolar. Si hi ha falta de places escolars cal optar-hi a partir dels criteris de selecció que estableix l'Administració. Solen tenir menys alumnes per aula i l'educació és laica.

Els *centres concertats* són centres de titularitat privada que han establert acords amb l'Administració educativa per tal que els diners públics subvencionen una gran part dels seus costos, encara que una altra part substancial del finançament prové dels pagaments de les famílies. Normalment es concerten els nivells obligatoris, però en alguns casos el concert afecta també els altres nivells educatius. Tenen una distribució geogràfica més heterogènia, ja que se solen concentrar en àrees de poder adquisitiu superior a la mitjana com ara en determinats barris de les grans ciutats o a les comunitats autònomes més desenvolupades. Poden tenir un "caràcter propi" o un ideari que sovint és de signe religiós i pot arribar a limitar la llibertat de càtedra dels seus docents. El professorat és contractat de manera lliure dins d'unes exigències generals de titulació. Han de respectar els criteris d'admissió d'alumnes o les *ràtios* màximes per aula que marca l'administració i

l'ensenyament en els nivells obligatoris és, teòricament, gratuït. El sistema de participació és similar al dels centres públics, però l'elecció del director/a es limita, sovint, a una terna que proposa l'entitat titular. Els serveis complementaris i les activitats extraescolars són finançades per les famílies dins d'uns límits determinats per les autoritats educatives. La majoria dels col·legis concertats són religiosos i estan gestionats per una entitat confessional, encara que també existeixen centres laics amb propostes pedagògiques i models de gestió molt diversos. Una part, que cada vegada és més petita, del professorat dels centres religiosos pertany a l'ordre religiosa que n'és titular.

Els *centres privats* els gestiona, com en el cas dels centres concertats, una persona, física o jurídica, privada. En aquest cas, la major part dels costos d'ensenyament els financen les famílies en tots els nivells educatius a través del pagament de quotes, però també poden rebre ingressos, com en el cas dels centres concertats, procedents de determinades subvencions públiques o d'institucions de caràcter privat (cooperatives, fundacions, capital d'ordres religioses...). En qualsevol cas tenen uns costos de matriculació alts que restringeixen considerablement el tipus de clientela que hi acudeix. Tenen una major llibertat, dins dels marges de la legislació, per seleccionar i acomiadar el professorat, o per determinar el procediment d'admissió d'alumnes, la quantia de les quotes per ensenyament o per introduir modalitats d'ensenyament i activitats extraescolars. La majoria dels centres privats són de caràcter laic i solen especialitzar-se en impartir educació infantil o cicles formatius.

L'existència d'aquesta diversitat de centres educatius resulta habitual, sobretot a les grans ciutats, i es troba reconeguda per la pròpia Constitució de 1978 com a deure d'assegurar l'accés a l'educació per part de les administracions públiques i com dret a la creació de centres per part de les entitats privades. Ara bé, Granell (2003) assenyalava com a factors que justificarien la necessitat de la intervenció pública en l'educació els problemes de falta d'*eficiència* relacionats amb el funcionament del mercat, com ara la insuficiència d'oferta en zones poc poblades o mal comunicades. En segon lloc, els problemes d'*equitat* relacionats amb la necessitat d'assegurar l'educació dels fills de famílies amb pocs recursos econòmics o de reduir les diferències educatives i socioeconòmiques a partir d'una acció compensatòria. En tercer lloc, els problemes relacionats amb els *costos d'oportunitat* que fan que les necessitats de formació dels fills no coincidisquen amb les necessitats de les famílies. I, finalment, la necessitat d'aconseguir uns valors comuns reconeguts per la societat que poden estar associats al

concepte d'igualtat (integració social i reducció de les desigualtats) o al concepte de llibertat (assegurar el dret dels pares a elegir el tipus d'educació per als seus fills).

En aquest sentit, segons assenyalava Jiménez (2004), l'ensenyament privat “té un major pes en aquelles comunitats on el PIB per càpita és major, indicador que cal posar en estreta relació amb les possibilitats de mercat que suposa l'educació per a l'empresa privada (...). També s'aprecien diferències dins d'una mateixa comunitat, ja que l'ensenyament privat s'ha concentrat sobretot en les grans ciutats”. Marchesi (2000b) també afirma que, amb les dades disponibles, els centres concertats atenen preferentment a sectors socials de major nivell de renda que els centres públics, ja que la seua pròpia distribució geogràfica ho afavoreix. Els centres privats es concentren en zones residencials de classe alta, mentre que els centres públics serien majoritaris en les zones marginals urbanes i en les zones rurals.

Baillon (1980), per altra banda, assenyalava que el sistema educatiu és el resultat de la conducta dels diferents actors implicats: les famílies (la demanda), els centres (l'oferta) i els poders públics que exerceixen la seua influència mitjançant la regulació legislativa i reglamentària. Les relacions entre la demanda i l'oferta s'haurien vist modificades per la creixent complexitat del sistema educatiu, per la desaparició dels consens en matèria del model educatiu adequat (autoritari o liberal) i per la necessitat de les famílies de prendre una decisió pròpia en termes de consumidor. En aquest context els centres públics apareixen amb una oferta menys diversificada, mentre que els centres privats tendeixen a facilitar una major informació sobre els factors diferenciadors de la seua oferta. Segons aquest autor es podria fer una distinció inicial entre centres confessionals i centres laics o entre centres privats i públics. En ambdós tipologies de centres, però, es podria identificar l'existència d'una gradació funcional segons es tracte de centres d'excel·lència, de centres per a classes altes, de centres innovadors, de centres de reforç/recuperació o de centres refugi.

“Els que demanden un servei educatiu poden aleshores beneficiar-se de dos classes de prestacions de serveis: un “menú imposat” que pot ser excel·lent o mediocre (sector públic) i un “menú a la carta” (el sector privat) per aquells que tenen una demanda específica que satisfer (en termes d'excel·lència o de recuperació) i que posseeixen els mitjans financers per pagar els costos d'un suplement que sovint resulta car”.



Aquesta situació de competència entre l'escola pública i privada es desenvoluparia, però, en condicions desiguals, ja que l'escola pública ha d'assumir l'obligació d'acollir a tota classe d'alumnat, pateix una manca d'autonomia i una rigidesa en el seu funcionament que dificulten l'aparició d'una oferta diversificada i innovadora, mentre que en les escoles privades es manté el reconeixement del "caràcter propi", es limita el control per part de l'administració respecte de les contribucions de les famílies i s'atorga als titulars dels centres privats la facultat d'elegir als seus professors.

Maroy (2006) en analitzar l'efecte de les noves formes de regulació en els espais escolars d'àmbit urbà parteix de la diferenciació entre tres formes de regulació: "Les regulacions polítiques, procedents de l'Estat central o d'entitats administratives o polítiques intermèdies o locals. La regulació autònoma dels centres en si, així com les regulacions interorganitzacionals que deriven de les interdependències competitives que es desenvolupen entre elles (...) Així doncs, la regulació és un procés múltiple no només per les seves fonts, els seus mecanismes i els seus objectius, sinó també per la pluralitat dels actors que la construeixen. Sempre és una multiregulació que produeix ordre i ajust, i alhora, desordre i contradiccions". En l'exposició del seu treball de recerca Maroy se centrarà en els efectes de les interdependències competitives a nivell local, sobretot a causa dels seus efectes sobre les segregacions i les desigualtats educatives. I en aquest sentit afirma que "el funcionament d'un centre depèn, en major o menor mesura, d'allò que fan els centres veïns, això significa que hi ha interdependència entre centres. Una interdependència que pot ser generada per fenòmens de competició o de cooperació entre les escoles." Posteriorment, aquest mateix autor, explica el procés d'elaboració d'uns models ideals en les lògiques d'acció que els centres tendeixen a desplegar en un context d'interdependència competitiva segons les característiques de l'alumnat (gènere, pertinença social i ètnica, perfil acadèmic i disciplinari) i segons les opcions diferencials que ofereixen els centres. Segons aquestes variables distingeix entre els centres que segueixen una lògica de conquesta (amb estratègies de selecció i promoció més ofensives), una lògica rendista (amb una estratègia de manteniment de la seua bona reputació), una lògica de diversificació (amb un augment de l'oferta de branques professionals o de formes d'atenció educativa) i una lògica d'adaptació (en els casos en què cal adaptar-se a les característiques d'un alumnat no escollit i caracteritzat pels seus baixos rendiments acadèmics). De manera transversal a aquestes quatre lògiques hi hauria la possibilitat de diferenciar entre centres que adopten un paper d'especialització, mentre que altres adopten un paper generalista i tendeixen a diversificar la seua oferta.

“Des del punt de vista dels seus efectes en termes de desigualtats, les lògiques d’acció observades contribueixen més aviat a estabilitzar la jerarquia existent entre els centres i empenyen cap a una segmentació dels usuaris entre els centres. (...) Les lògiques d’especialització de centres són freqüents, en particular en les posicions altes o baixes de la jerarquia (...) Les preocupacions de lluita contra les desigualtats són presents de manera molt variable segons els centres i les seves lògiques. Així, es desenvolupen poquíssim a les escoles de posició alta o mitjana. Però en els centres que tendeixen a especialitzar-se en el públic amb necessitats particulars, la preocupació d’èxit, de lluita contra el fracàs, per lloable que sigui, de vegades pot engendrar efectes inversos a les intencions igualitàries que persegueixen mitjançant una bipolarització interna i el seguiment simultani, dins del mateix centre, de lògiques educatives i pedagògiques diferenciades.”

La variació en la intensitat de la competència entre centres dependria de les diferències en el sistema de regulació institucional a nivell estatal o de les reglamentacions i les pràctiques de les autoritats locals o intermèdies que poden afavorir o no l’elecció i la competència, de la raresa relativa dels alumnes amb les característiques desitjades pels centres per efecte de la baixa natalitat o per la fugida dels alumnes de classe mitjana cap a altres localitats i per l’existència d’una major proporció de famílies més interessades en l’objectiu de la qualitat educativa que no per preocupacions de proximitat o de facilitat pràctica en l’elecció de centre.

En aquest sentit, Varela (1991), des d’una visió crítica, alertava que la posada en marxa de les reformes educatives afavoriria i legitimaria una major diversificació i jerarquització de les ofertes d’ensenyament:

“Ofertes que abastaran des de col·legis privats d’elit amb pedagogies tradicionals fins col·legis privat d’elit de pedagogies invisibles; des de centres públics relativament ben dotats en els quals les pedagogies renovades podran aplicar-se en part, fins a centres públics i privats (concertats o no) infradotats que tendiran a convertir-se en espais predominantment recreatius.”

Carbonell i Quintana (2003) també destaquen l’existència de diferències entre els centres concertats, ja que uns cobren quotes modestes i responen realment a les necessitats d’escolarització i d’atenció a la població amb condicions socioeconòmiques desfavorables,

mentre que altres centres d'elit, dirigits als sectors de posició socioeconòmica més elevada, utilitzen les subvencions no per assegurar la gratuïtat de l'ensenyament (ja que cobren elevades quotes per altres conceptes), sinó com a font d'ingrés complementari que garantisca els beneficis econòmics del centre.

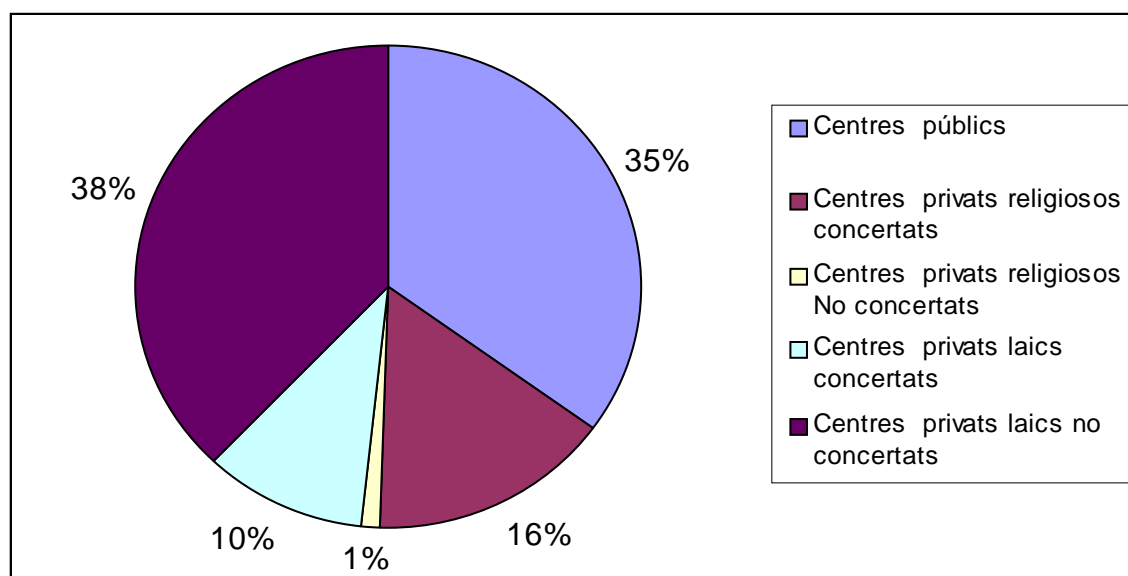
El repartiment dels centres educatius no universitaris de la ciutat de València segons criteris de titularitat presentava en el curs 2006/07, com en altres grans ciutats de l'Estat, una presència majoritària de centres privats, ja que arriben al 65% del total. Aquest percentatge és molt superior al dels altres àmbits territorials, on se situa al voltant del 30% i ens dóna una idea de l'alta concentració de l'oferta d'escolarització en centres privats a la ciutat de València. La tipologia de centres més comuna a la ciutat de València correspon als no concertats i de caràcter laic, mentre que en els altres àmbits territorials la tipologia amb un percentatge més alt és la dels centres públics. En concret, els centres privats concertats representen el 26% del total de centres de la ciutat i els no concertats el 39%, mentre que els centres privats religiosos són un 17% i els laics un 48%. Si ens centrem només en els centres privats de la ciutat, un 26% d'aquests centres serien religiosos i, fins a un 40% estarien concertats en algun nivell educatiu. En canvi en els altres àmbits territorials, els centres religiosos representen al voltant del 45% del total de centres privats, mentre que el percentatge de centres privats concertats se situaria al voltant d'un 60%. Aquesta esbiaixada distribució s'explicaria perquè a la ciutat de València hi ha una important representació de centres privats no concertats i laics que imparteixen el primer cicle d'educació infantil o estudis de formació professional (Annex 2). Cal tenir en compte, però, que es tracta de centres de reduïdes dimensions i que, de fet, escolaritzen a una proporció molt inferior d'alumnes. En els altres àmbits territorials, en canvi, la tipologia de centres que té una major representació, després dels públics, són els centres religiosos concertats, que solen tractar-se de centres de grans dimensions i amb un elevat nombre d'alumnes escolaritzats. Els valors dels coeficients de variació ens indicarien que els centres públics presenten una distribució lleugerament més irregular que els centres privats, però aquesta anàlisi global amagaria que, en el cas concret de les tipologies més habituals de centres públics (CEIP i IES), la homogeneïtat és major que en els centres privats.

Taula 143. Distribució dels centres segons la tipologia de la titularitat i en percentatge sobre el total de centres. Curs 2006/07

	Total centres	Centres públics	Centres privats	Centres privats religiosos	Centres privats religiosos concertats	Centres privats religiosos No concertats	Centres privats laics	Centres privats laics concertats	Centres privats laics no concertats
<b>% Espanya</b>	<b>100,0</b>	<b>71,6</b>	<b>28,4</b>	<b>11,7</b>	<b>10,5</b>	<b>1,2</b>	<b>16,7</b>	<b>6,5</b>	<b>10,2</b>
Espanya	22.634	16.213	6.421	2.642	2.375	267	3.779	1.474	2.305
<b>% País Valencià</b>	<b>100,0</b>	<b>69,9</b>	<b>30,1</b>	<b>13,5</b>	<b>11,9</b>	<b>1,6</b>	<b>16,6</b>	<b>6,3</b>	<b>10,3</b>
País Valencià	2.077	1.452	625	280	247	33	345	131	214
<b>% València</b>	<b>100,0</b>	<b>34,9</b>	<b>65,1</b>	<b>16,8</b>	<b>15,7</b>	<b>1,1</b>	<b>48,4</b>	<b>10,3</b>	<b>38,1</b>
València	370	129	241	62	58	4	179	38	141
1. Ciutat Vella	15	3	12	4	4	0	8	5	3
2. L'Eixample	30	4	26	5	4	1	21	6	15
3. Extramurs	31	4	27	6	6	0	21	1	20
4. Campanar	18	6	12	5	5	0	7	1	6
5. La Saïdia	21	7	14	6	5	1	8	3	5
6. El Pla del Real	17	3	14	6	6	0	8	0	8
7. L'Olivereta	23	10	13	8	6	2	5	1	4
8. Patraix	25	10	15	1	1	0	14	3	11
9. Jesús	22	8	14	1	1	0	13	4	9
10. Quatre Carreres	25	11	14	1	1	0	13	4	9
11. Pobl. Marítims	31	15	16	7	7	0	9	1	8
12. Camins al Grau	24	9	15	4	4	0	11	2	9
13. Algirós	20	10	10	0	0	0	10	2	8
14. Benimaclet	12	3	9	2	2	0	7	0	7
15. Rascanya	19	9	10	2	2	0	8	2	6
16. Benicalap	15	3	12	2	2	0	10	3	7
17. Pobles del Nord	2	2	0	0	0	0	0	0	0
18. Pobles de l'Oest	8	4	4	1	1	0	3	0	3
19. Pobles del Sud	12	8	4	1	1	0	3	0	3
<b>Coefficient variació</b>	<b>39,7</b>	<b>53,0</b>	<b>51,0</b>	<b>78,4</b>	<b>75,2</b>	<b>254,3</b>	<b>57,5</b>	<b>91,3</b>	<b>61,3</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris, de l'INE: Enquesta de Finançament i Despeses de l'Ensenyament Privat, de la Conselleria d'Educació: Guia de centres i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 62. Distribució percentual dels centres de la ciutat de València segons la tipologia de la titularitat. Curs 2006/07



Una altra manera d'analitzar la distribució de centres és segons el nivell o nivells d'ensenyament que s'hi imparteixen. Segons aquest criteri trobem cinc tipologies bàsiques de centres:

- a) En primer lloc aquells centres on s'escolaritzen només alumnes d'infantil (sobretot del primer cicle). Solen ser centres privats no concertats i laics de reduïdes dimensions i, de manera molt minoritària, centres públics. En el cas del País Valencià aquesta tipologia de centres no es contemplava en el disseny del mapa escolar i, en alguns casos, no reunien els requisits mínims pel que fa a les instal·lacions de manera que, sovint, no apareixen en les estadístiques oficials.
- b) En segon lloc tenim centres que acullen alumnes de Primària, però també de segon cicle d'educació infantil. Són la tipologia de centres que es correspon amb la majoria de Col·legis d'Educació Infantil i Primària públics (CEIP), encara que en alguns casos també la podem trobar en centres privats.
- c) En tercer lloc els centres que tenen alumnes de Primària i ESO i sovint també de segon cicle d'infantil. Aquests centres inclouen els CEIP públics que encara mantenen de manera provisional el Primer Cicle de l'ESO i, sobretot, els centres privats que només ofereixen aquests nivells obligatoris.
- d) Una quarta modalitat la constitueixen els centres que acullen primer i segon cicle de l'ESO, Batxillerat i/o Cicles Formatius. Solen coincidir amb l'estructura pròpia d'un Institut d'Educació Secundària públic (IES), entre els quals podem trobar centres on s'imparteixen els nivells d'ESO i Batxillerat (en la majoria dels antics centres de BUP), les tres modalitats d'ensenyaments i en alguns casos només ensenyaments de cicles formatius (en aquests casos corresponen a antics centres d'FP o a centres de nova creació). Els centres d'aquesta tipologia, en el cas dels centres privats, solen estar especialitzats en oferir ensenyaments de cicles formatius i ser laics i concertats.
- e) Per últim, apareix una cinquena tipologia que correspon en exclusiva als centres privats, amb predomini dels religiosos, amb alguns o tots els nivells educatius concertats que està representada pel model de centre de gran dimensions que inclou tots els nivells educatius des de l'educació infantil de segon cicle fins al batxillerat i, en alguns casos, també cicles formatius.

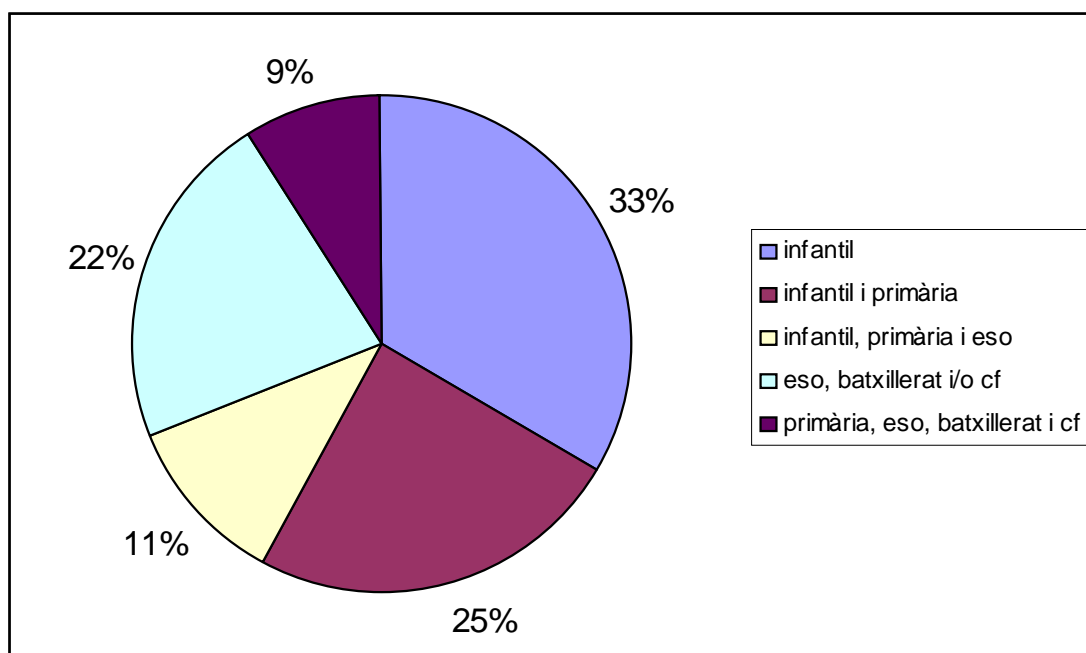
Aquestes tipologies, es podrien resumir en CEIP i IES per als centres públics i en una major diversitat en el cas dels centres privats, que inclouen des de l'escola o guarderia infantil, el col·legi d'infantil i primària, el centre de formació professional o el gran col·legi concertat que acull tots els nivells.

Taula 144. Distribució dels centres segons el tipus de centre, segons la titularitat i en percentatge sobre el total de centres. Curs 2006/07

	Total règim general no universitari		Infantil		Infantil i Primària		Infantil, Primària i ESO		ESO, Batxillerat i/o CF		Primària, ESO, Batxillerat i CF	
	Públic	Privat	Públic	Privat	Públic	Privat	Públic	Privat	Públic	Privat	Públic	Privat
<b>% Espanya</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>13,7</b>	<b>35,8</b>	<b>58,1</b>	<b>7,5</b>	<b>4,7</b>	<b>25,3</b>	<b>23,5</b>	<b>11,5</b>	<b>0,0</b>	<b>19,4</b>
Espanya	16.213	6.421	2.219	2.300	9.420	480	768	1.625	3.802	740	4	1.276
<b>% País Valencià</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>8,3</b>	<b>29,8</b>	<b>62,0</b>	<b>4,8</b>	<b>5,3</b>	<b>32,8</b>	<b>24,4</b>	<b>12,5</b>	<b>0,0</b>	<b>20,5</b>
País Valencià	1.452	625	120	186	900	30	77	205	355	76	0	128
<b>% València</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>3,9</b>	<b>49,8</b>	<b>62,8</b>	<b>2,5</b>	<b>5,5</b>	<b>14,1</b>	<b>27,9</b>	<b>19,9</b>	<b>0,0</b>	<b>13,7</b>
València	129	241	5	120	81	6	7	34	36	48	0	33
1. Ciutat Vella	3	12	0	0	1	0	0	2	2	8	0	2
2. L'Eixample	4	26	0	11	2	0	0	1	2	9	0	5
3. Extramurs	4	27	0	10	3	0	0	1	1	11	0	5
4. Campanar	6	12	1	4	3	0	0	3	2	2	0	3
5. La Saïdia	7	14	0	5	5	0	0	4	2	1	0	4
6. El Pla del Real	3	14	1	6	2	0	0	0	0	3	0	5
7. L'Olivereta	10	13	0	6	7	0	0	4	3	0	0	3
8. Patraix	10	15	0	13	6	0	2	0	2	2	0	0
9. Jesús	8	14	0	7	3	1	3	4	2	2	0	0
10. Quatre Carreres	11	14	0	10	7	1	0	0	4	1	0	2
11. Pobles Marítims	15	16	1	8	12	1	0	6	2	0	0	1
12. Camins al Grau	9	15	1	9	6	0	0	3	2	2	0	1
13. Algirós	10	10	0	8	6	1	0	0	4	1	0	0
14. Benimaclet	3	9	0	6	2	0	0	2	1	1	0	0
15. Rascanya	9	10	0	4	6	1	0	1	3	3	0	1
16. Benicalap	3	12	0	8	3	1	0	1	0	1	0	1
17. Pobles del Nord	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0
18. Pobles de l'Oest	4	4	0	3	0	0	2	1	2	0	0	0
19. Pobles del Sud	8	4	1	2	5	0	0	1	2	1	0	0
<b>Coefficient variació</b>	<b>53,0</b>	<b>51,0</b>	<b>171,9</b>	<b>56,9</b>	<b>66,3</b>	<b>151,2</b>	<b>243,0</b>	<b>97,8</b>	<b>60,7</b>	<b>126,8</b>	<b>-</b>	<b>108,3</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris, de la Conselleria d'Educació: Guia de centres i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 63. Distribució percentual dels centres de la ciutat de València segons els tipus de centre. Curs 2006/07

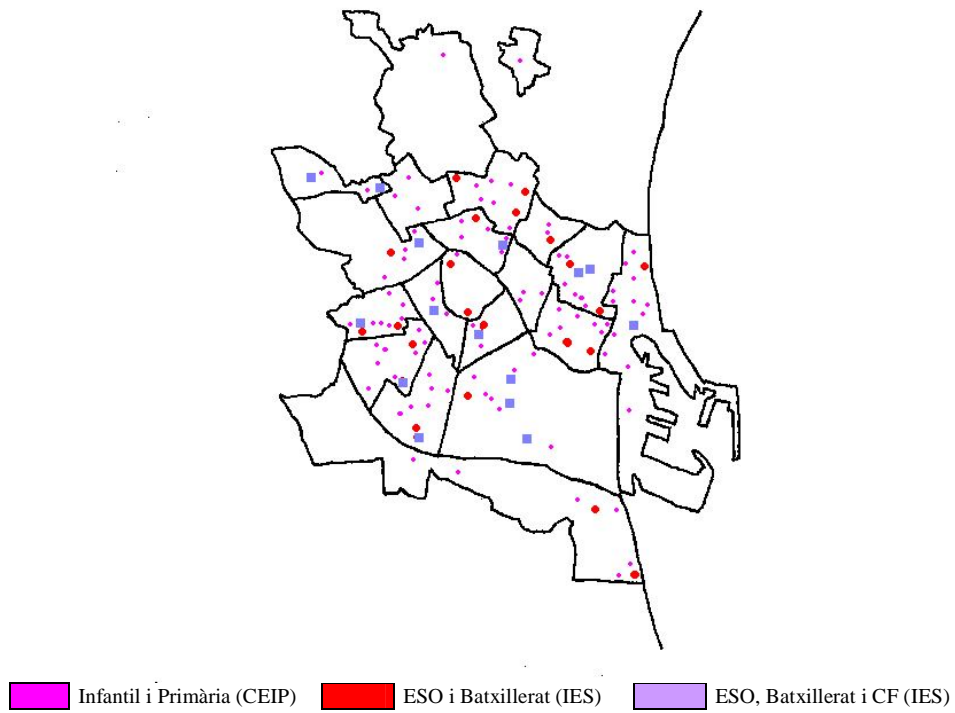


Com es pot comprovar en els mapes d'ubicació dels centres segons la titularitat, els centres públics apareixen distribuïts d'una manera més homogènia per tots els districtes de la ciutat, encara que només predominen en els districtes més perifèrics, mentre que els centres privats apareixen ubicats principalment en la zona cèntrica de la ciutat, on són clarament majoritaris encara que també tinguen una important presència en la major part de la ciutat. Aquesta desigual distribució en relació amb la població resident en edat d'escolarització de 0 a 19 anys és un element fonamental per entendre moltes de les desigualtats en l'escolarització que analitzarem al llarg del present capítol.

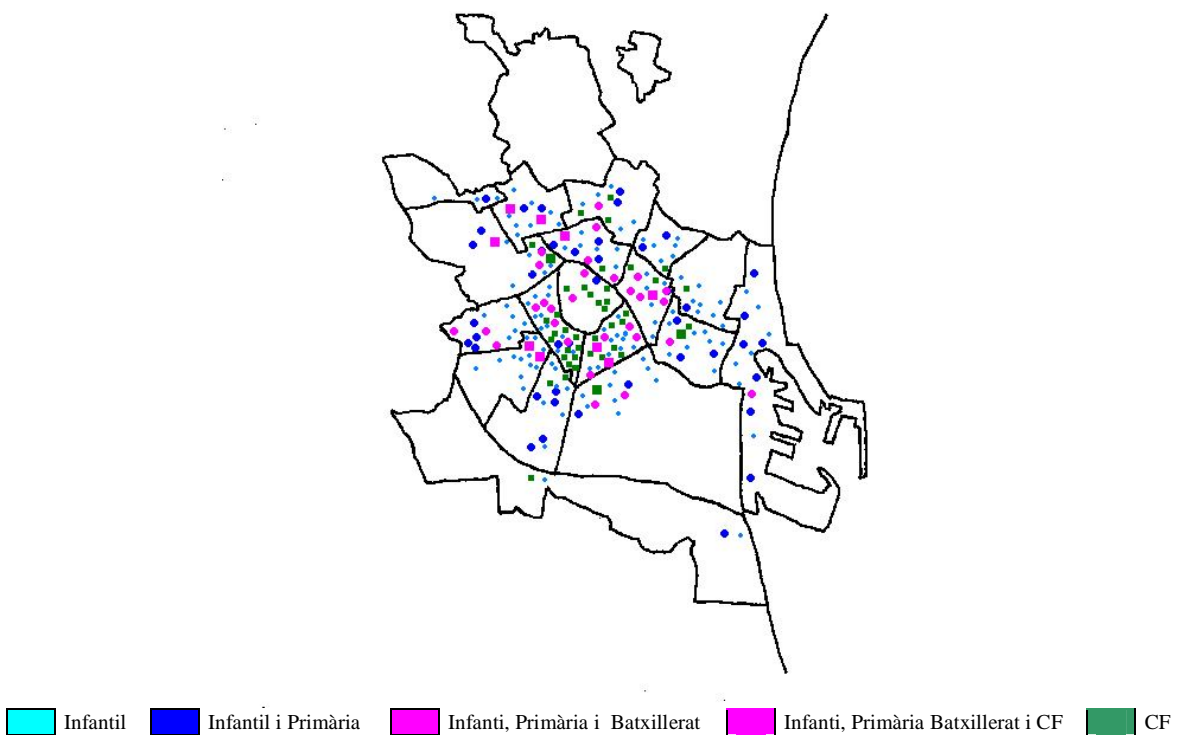
Les causes d'aquesta desigual distribució són diverses. Per una banda, raons històriques, ja que tradicionalment els centres privats s'ha ubicat en la zona cèntrica o en l'anell de creixement més pròxim per raons d'antiguitat de les seues instal·lacions, de proximitat a la seua clientela de classe mitjana-alta o a les zones de major densitat de població. Per altra banda, han influenciat raons urbanístiques, ja que en els darrers anys la planificació educativa ha anat a remolc del creixement urbanístic, de manera que els nous centres públics s'han construït, sovint, en alguns dels districtes perifèrics que han tingut un major creixement demogràfic, per tal d'anar cobrint, encara que de manera insuficient i subsidiària, les noves necessitats d'escolarització. Un cas a banda, ho constituïren els centres privats que s'han ubicat en altres municipis pròxims a la ciutat en un procés que, com hem vist en els capítols d'anàlisi històric, ha estat paral·lel al d'aparició de noves formes d'urbanització dispersa en l'àrea metropolitana de València.

Per valorar adequadament les desigualtats en la distribució cal considerar quins són els tipus de centres més habituals en cada sector educatiu. Així en l'ensenyament públic predominen els Centres d'Educació Infantil i Primària o els Instituts de Secundària, mentre que en el sector privat predominen els centres d'Educació Infantil que escolaritzen a un nombre menor d'alumnes. El resultat és que, tot i que el coeficient de variació de la distribució del conjunt de centres públics entre els districtes de la ciutat presenta un valor lleugerament superior, la distribució en termes de percentatge d'alumnes escolaritzats resulta més homogènia en el sector públic que en el privat, com veurem més endavant.

Mapa 33. Centres públics segons el tipus d'ensenyaments que s'hi imparteixen. Curs 2006/07



Mapa 34. Centres privats segons el tipus d'ensenyaments que s'hi imparteixen. Curs 2006/07





Durant el període analitzat, a la ciutat de València, el nombre de centres educatius presenta una reducció continuada per supressions dels centres públics o per extinció de l'activitat dels centres privats, i només en els darrers anys s'ha invertit aquesta tendència amb la recent posada en funcionament de nous centres. En el cas dels altres àmbits territorials la tendència a la baixa és de major intensitat, sobretot en el conjunt de l'Estat, però aquesta evolució és diferent segons la titularitat dels centres i els àmbits territorials, de manera que, en el cas de València es poden distingir tres períodes. En el primer, el nombre de centres públics augmenta fins a l'any 1991, mentre que els privats es redueixen. En els anys següents, tot coincidint amb l'extensió de la LOGSE, la tendència varia ja que els centres públics minven a un major ritme que els privats. Finalment, a partir de l'any 2001 es produeix un increment general, però especialment en els centres privats per la major creació de centres d'educació infantil de primer cicle.

En el cas del País Valencià, el primer període d'increment de centres públics s'estén fins a l'any 1996, mentre que la reducció dels centres privats es perllonga fins als darrers anys, de manera que, en general, la tendència és a la baixa, excepte en els darrers anys. Finalment en el cas del conjunt de l'Estat, la tendència a la baixa és general en tots els casos, independentment de la titularitat del centre, mentre que en els darrers anys s'inverteix la tendència, també de manera general.

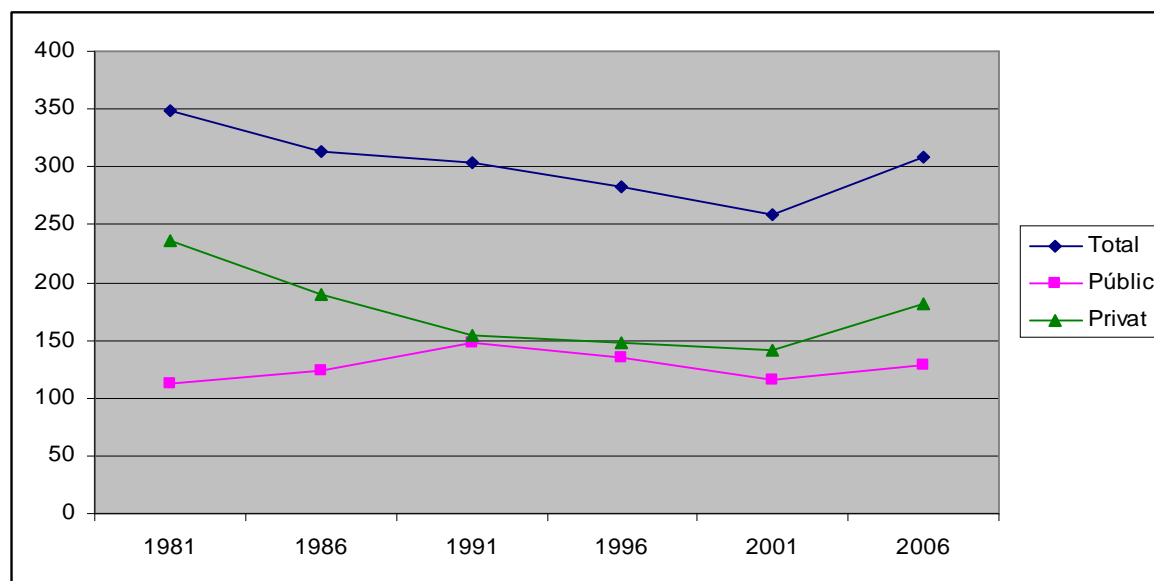
Aquesta variada evolució necessita d'explicacions complexes, ja que hi influeixen aspectes com ara la reducció global de la població en edat d'escolarització, els canvis en l'estructura d'escolarització introduïts per la LOGSE, els canvis en les polítiques de planificació escolar dels governs de diferent signe i el recent increment de demanda d'escolarització per l'augment de població escolaritzable immigrada o per l'augment de la demanda d'escolarització en l'educació infantil de primer cicle.

Taula 145. *Evolució estimada del nombre de centres segons la titularitat. Període 1981-2006*

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>29.311</b>	<b>27.189</b>	<b>25.462</b>	<b>23.557</b>	<b>20.103</b>	<b>21.965</b>	<b>-25</b>
	Públic	18.969	18.147	17.757	16.290	14.166	15.065	-21
	Privat	10.342	9.042	7.705	7.267	5.937	6.900	-33
País Valencià	<b>Total</b>	<b>2.521</b>	<b>2.395</b>	<b>2.285</b>	<b>2.195</b>	<b>1.884</b>	<b>2.015</b>	<b>-20</b>
	Públic	1.382	1.405	1.445	1.448	1.327	1.379	0
	Privat	1.139	990	840	747	557	636	-44
València	<b>Total</b>	<b>348</b>	<b>314</b>	<b>303</b>	<b>282</b>	<b>258</b>	<b>309</b>	<b>-11</b>
	Públic	112	124	148	135	116	128	14
	Privat	236	190	155	147	142	181	-23

Fonts: Elaboració pròpia a partir de l'INE: Anuaris Estadístics, del MEC: estadístiques d'ensenyaments no universitaris i l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 64. Evolució estimada del nombre de centres segons la titularitat a la ciutat de València. Període 1981-2006



L'estimació de l'evolució en el període 1981-2006 del nombre de centres segons els nivells educatius que s'hi imparteixen (Annex 2) ens aporta informació més detallada sobre les característiques de la planificació pel que fa a infraestructures educatives duta a terme pels responsables de les administracions educatives públiques o sobre les adaptacions als canvis en la demanda d'escolarització adoptades pels titulars dels centres privats, així com de les interrelacions entre ambdues xarxes de centres que es concreten en l'elaboració i aplicació del mapa escolar valencià de 1996 i les posteriors adequacions a les necessitats de cada curs escolar.

L'evolució del nombre total de centres i la seua desagregació per nivells educatius cal valorar-la amb precaució per l'existència d'un efecte de "duplicació", ja que les dades publicades es refereixen sovint als mateixos centres en els quals, però, s'imparteixen diversos nivells educatius a la vegada. En qualsevol cas, a la ciutat de València podem destacar els increments del nombre de centres d'educació secundària on s'imparteixen batxillerats i la reducció de centres de primària i Cicles Formatius. En els altres àmbits territorials, les reduccions es concentren en els centres d'educació infantil i primària, mentre que els centres on s'imparteixen batxillerats o cicles formatius augmenten.

Pel que fa a la reducció generalitzada del nombre de centres que imparteixen educació secundària obligatòria (ESO), s'ha d'interpretar com una reducció dels centres de primària que impartien el primer cicle d'aquest nivell de manera provisional per falta de places públiques en els Instituts públics de Secundària. Des d'aquesta perspectiva, el fet

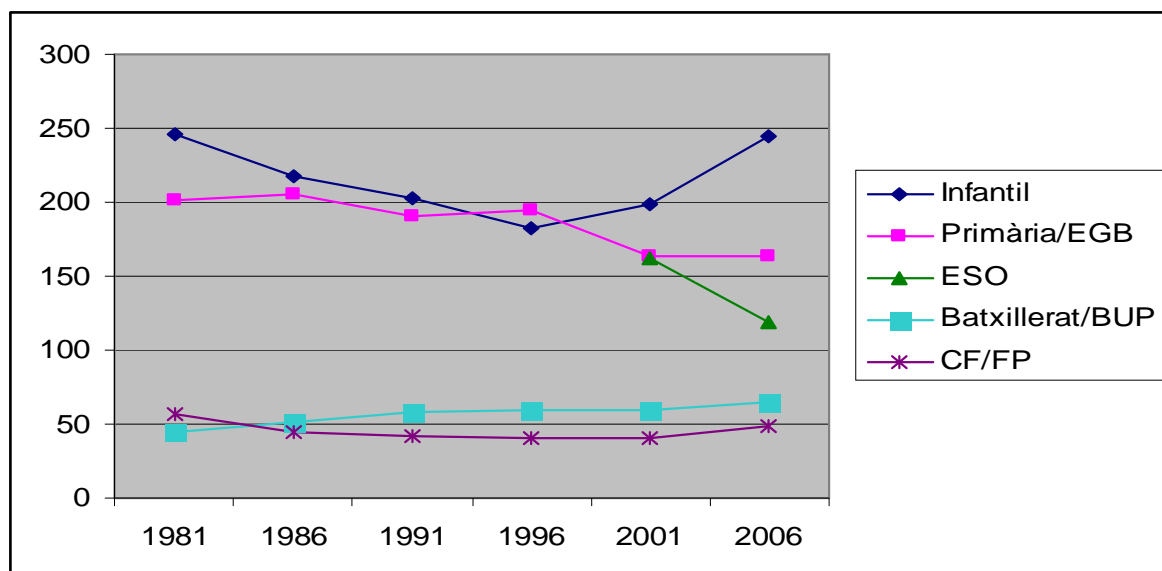
que la reducció siga més intensa en els àmbits valencians, s'explicaria perquè el pas del primer cicle de l'ESO als Instituts públics de Secundària ha estat en molts casos més tardana a causa del retard en la planificació d'aquests canvis en el sector públic valencià.

Taula 146. *Evolució estimada del nombre de centres segons els tipus d'ensenyament que s'hi imparteixen. Període 1981-2006*

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>29.311</b>	<b>27.189</b>	<b>25.462</b>	<b>23.557</b>	<b>20.103</b>	<b>21.965</b>	<b>-25</b>
	Infantil	24.500	22.336	20.000	18.157	15.871	17.651	-28
	Primària/EGB	21.400	19.234	17.000	16.000	13.672	13.571	-37
	ESO	-	-	-	-	8.753	7.442	
	Batxillerat/BUP	2.488	2.659	3.146	3.300	4.232	4.314	73
	CF/FP	2.323	2.194	2.316	2.100	2.216	2.544	10
País Valencià	<b>Total</b>	<b>2.521</b>	<b>2.395</b>	<b>2.285</b>	<b>2.195</b>	<b>1.884</b>	<b>2.015</b>	<b>-20</b>
	Infantil	2.100	1.950	1.800	1.700	1.514	1.603	-24
	Primària/EGB	1.874	1.700	1.600	1.500	1.378	1.339	-29
	ESO	-	-	-	-	1.117	772	
	Batxillerat/BUP	198	245	295	310	370	412	108
	CF/FP	223	200	190	185	203	267	20
València	<b>Total</b>	<b>348</b>	<b>314</b>	<b>303</b>	<b>282</b>	<b>258</b>	<b>309</b>	<b>-11</b>
	Infantil	246	217	203	182	199	244	-1
	Primària/EGB	202	206	191	195	163	163	-19
	ESO	-	-	-	-	162	119	
	Batxillerat/BUP	45	52	58	60	59	65	44
	CF/FP	57	45	42	40	41	48	-16

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Anuaris Estadístics, del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 65. *Evolució estimada del nombre de centres segons els tipus d'ensenyament que s'hi imparteixen a la ciutat de València. Període 1981-2006*



Marchesi (2000b) assenyala que a principi dels anys 80 els centres públics de primària presentaven moltes deficiències, mentre que els instituts de batxillerat gaudien d'un major prestigi social, però l'increment de la demanda de places de batxillerat va

exigir un augment constant d'Instituts que, tanmateix, no van poder evitar un increment de la massificació i una pèrdua de prestigi que acabaria d'agreuja-se amb els canvis provocats per la LOGSE. Pel que fa als centres de primària la reducció de la natalitat va millorar les condicions d'escolarització i els canvis introduïts per la LOGSE van resoldre gran part dels problemes dels centres de primària, però els va traslladar als Instituts de secundària.

Cubel i Mora (1995) en analitzar l'evolució dels centres i unitats escolars al País Valencià durant el període 1982-92 també conclouen que els recursos educatius en l'educació primària haurien millorat fonamentalment per la baixada de la població escolaritzable. En el cas dels centres de batxillerat s'hauria produït un increment de les dimensions mitjanes, mentre que en el cas dels centres de Formació Professional s'hauria produït una reducció relacionada amb el tancament de centres en el sector privat, mentre que el sector públic es mantenia estable i augmentava les dimensions mitjanes dels centres. Aquesta descripció vindria a coincidir, doncs, amb un període d'expansió de la demanda educativa en els nivells postobligatoris que va anar acompanyada d'un important creixement de construcció de noves infraestructures que, malgrat tot, va resultar insuficient i, en definitiva, va agreujar els problemes de massificació en els centres públics.

En l'estudi elaborat per CCOO (1998a) durant el període d'implantació de la LOGSE s'assenyala la problemàtica derivada de la deficient escolarització en l'educació infantil, la massificació d'una important part de centres de secundària, la persistència de l'escolarització del primer cicle de l'ESO en centres d'educació primària i la relativa estabilització de la pèrdua de població escolar que havia caracteritzat els anys anteriors com un factor que calia tenir en compte de cara a la planificació de les previsibles necessitats d'escolarització durant la implantació del nou sistema educatiu.

Finalment, Calero (2006a) assenyalava que l'aplicació de la LOGSE des de l'any 1996, es va realitzar sovint en un context hostil, especialment en els comunitats autònomes governades per partits conservadors, la qual cosa ha provocat deficiències en el finançament i en la construcció d'infraestructures escolars públiques, així com una falta de mesures d'atenció a la diversitat i d'un sistema d'avaluació rigorós dels seus resultats.

Si ens centrem en els centres de titularitat pública, a nivell del conjunt de la ciutat, el nombre total de centres en el període 1981-2006 ha tingut una evolució que, com hem comentat, s'inicia amb un increment que s'inverteix a partir de l'any 1991, moment en què el govern de l'Ajuntament de València passà a mans dels partits conservadors. Caldrà esperar a l'any 2001 perquè es recupere la tendència de creixement del nombre de centres

públics que es construeixen ara de manera urgent (de vegades amb situacions d'escolarització molt deficient en "barracons" o amb utilització provisional d'aules inadequades) per atendre la nombrosa arribada de nou alumnat d'origen estranger. Aquesta pauta, aplicable al conjunt del País Valencià o de l'Estat, presenta determinades particularitats relacionades amb les variacions de la demografia escolar de cada àmbit i amb els plans de construccions d'infraestructures escolars desenvolupats en cada cas.

L'etapa que va de l'any 1991 al 2001 constitueix un moment clau, ja que inclou el període d'implantació de la LOGSE, l'aplicació del mapa escolar en el cas valencià i l'extensió de models de política educativa de tall neoliberal en diferents moments segons l'àmbit territorial: des de l'any 1991 a la ciutat i des de l'any 1996 en el País Valencià i en el conjunt de l'Estat dins de les particularitats de cada Comunitat Autònoma.

En aquest context, caldrà situar la supressió de les subvencions públiques i la posterior desaparició de la major part dels 23 centres d'educació infantil que constituïen l'antic Patronat d'Escoles Infantils que depenia de l'Ajuntament de València i la intensificació de la supressió de centres públics de primària en el període 1996-2001, que ja s'havia iniciat anteriorment per adaptar-se a la baixada de la població escolaritzable i per la necessitat de tancar alguns antics col·legis que presentaven nombroses deficiències estructurals. En aquest sentit cal assenyalar que en altres ciutats, com Saragossa o Barcelona, s'han mantingut i, fins i tot, s'han ampliat en els darrers anys les respectives xarxes municipals d'escoles infantils que atenen als xiquets menors de 3 anys.

Pel que fa als centres de secundària mantindran un creixement continuat, sense supressions, però a un ritme insuficient per atendre les necessitats d'escolarització del primer cicle de l'ESO o de nous cicles formatius de manera adequada i segons allò planificat en el mapa escolar. Aquesta lentitud inicial i les noves necessitats d'escolarització produïdes pels canvis demogràfics en la població jove ens expliquen les urgències en les noves construccions dels darrers anys.

Un aspecte clau que es posa en evidència amb les dades d'evolució és la lentitud del procés de supressió del Primer cicle d'ESO dels centres públics de Primària, ja que en el curs 2001/02 (moment en què ja s'havia implantat totalment l'ESO) hi havia encara a la ciutat de València uns 50 centres que impartien aquesta etapa de secundària en centres públics de primària i que en representaven un 60% del total. A nivell del conjunt País Valencià aquest percentatge era del 45%, mentre que en el conjunt de l'Estat es reduïa a només un 15%. Aquesta particular situació de retard en els àmbits valencians s'explica perquè encara faltaven per construir molts centres públics de secundària que es

contemplaven en el mapa escolar aprovat en l'any 1996 ( en el cas de la ciutat de València, almenys, faltaven 6 centres per construir) i, en general, pel retard en l'aplicació d'aquest mapa escolar provocat per una política municipal d'obstrucció pel que fa a la concessió de sòl públic escolar, combinada amb una política autonòmica que destinava uns recursos insuficients a les inversions reals en infraestructures escolars.

De l'anàlisi de les dades es pot deduir, per tant, que la implantació de la LOGSE ha generat en els centres públics de la ciutat i del conjunt del País Valencià tota una sèrie de dificultats i deficiències d'escolarització, que només amb la recent construcció de nous centres s'han pogut solucionar parcialment. Entre aquests problemes, es poden assenyalar que no hi ha hagut pràcticament oferta per al primer cicle d'educació infantil o que els centres de Primària han hagut d'escolaritzar durant més cursos dels previstos als alumnes del primer cicle d'ESO que no ho podien fer en els centres de secundària, a més d'incorporar a nous alumnes d'infantil de 3 anys. Pel que fa als Instituts de Secundària, que escolaritzaven als alumnes de BUP/COU (4 cursos), han hagut d'incorporar els 4 cursos d'ESO, més els 2 cursos del batxillerat LOGSE, per la qual cosa, en molts casos, han tardat en acollir el primer cicle d'ESO i han hagut d'ajustar la seua oferta d'escolarització, de manera que normalment no han pogut incloure cicles formatius en la seua oferta, la qual cosa ens explicaria que aquesta modalitat d'estudis ha quedat limitada i centrada, sobretot, en els antics centres d'FP.

Un problema afegit ha estat l'adequació de les instal·lacions dels centres públics, ja que s'han produït tota una sèrie de problemes relacionats amb la falta d'inversions o amb la manca d'espais adequats. La falta d'aules específiques (laboratoris, aules d'informàtica...), l'estat de patis o gimnasos, la saturació dels serveis de menjador o la proliferació de barracons com a mesura "transitòria" d'escolarització, han dificultat la tasca educativa en molts centres del País Valencià, com es pot comprovar amb un seguiment de la premsa diària dels darrers anys.

Cal tenir en compte, a més, que aquesta problemàtica no s'ha produït de la mateixa manera en els centres privats, ja que en aquest sector educatiu s'han anat obrint o tancat centres per adaptar-se, sobretot, a la variable demanda d'educació infantil o de Cicles Formatius. Aquesta adaptabilitat d'una part dels centres privats, per altra part, ha permès el manteniment dels grans centres privats on s'impartien tots els nivells educatius, ja que s'han pogut adaptar als canvis en l'estructura educativa sense les dificultats dels centres públics.

Taula 147. Evolució estimada del nombre de centres públics segons els nivells d'ensenyament que s'hi imparteixen. Període 1981-2006

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>18.969</b>	<b>18.147</b>	<b>17.757</b>	<b>16.290</b>	<b>14.166</b>	<b>15.065</b>	<b>-21</b>
	Preescolar / Infantil	17.000	15.782	14.800	13.100	11.321	12.113	-29
	Primària/EGB	15.500	14.401	13.500	12.800	10.256	10.192	-34
	ESO	-	-	-	-	5.577	4.344	
	Batxillerat/BUP	1.033	1.302	1.745	1.960	2.845	2.952	186
	CF/FP	936	1.063	1.212	1.230	1.593	1.844	97
País Valencià	<b>Total</b>	<b>1.382</b>	<b>1.405</b>	<b>1.445</b>	<b>1.448</b>	<b>1.327</b>	<b>1.379</b>	<b>0</b>
	Preescolar / Infantil	1.200	1.175	1.160	1.140	1.063	1.078	-10
	Primària/EGB	1.168	1.150	1.125	1.100	1.015	977	-16
	ESO	-	-	-	-	753	421	
	Batxillerat/BUP	103	145	190	203	264	301	192
	CF/FP	79	85	95	105	131	178	125
València	<b>Total</b>	<b>112</b>	<b>124</b>	<b>148</b>	<b>135</b>	<b>116</b>	<b>128</b>	<b>14</b>
	Preescolar / Infantil	96	102	115	102	86	93	-3
	Primària/EGB	93	99	93	93	83	88	-5
	ESO	-	-	-	-	81	45	
	Batxillerat/BUP	11	15	23	23	30	35	218
	CF/FP	5	7	10	10	14	18	260

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Anuaris Estadístics, del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Marchesi (2000b) assenyalava que els centres concertats han mantingut la seua quota d'alumnat, han incrementat el període d'escolarització que permet la concertació, s'hi ha incrementat les diferències respecte al tipus d'alumnat que escolaritzen, han aplicat noves vies d'ingressos econòmics a través d'activitats extraescolars o de serveis educatius i han millorat les condicions laborals dels seus docents, encara que segueixen amb un nivell de retribucions menors i amb una major càrrega lectiva que els professors de l'ensenyament públic. En general, els centres concertats s'han enfrontat als canvis de la LOGSE en millors condicions, sobretot pel que fa a la implantació de l'ESO.

En el conjunt dels centres de titularitat privada, per altra banda, la reducció de la població en edat escolar fins a l'any 2001, va obligar a una continua adequació a la baixada en la demanda d'escolarització, amb el consegüent tancament de nombrosos centres de petites dimensions especialitzats, sobretot, en l'oferta d'escolarització en educació infantil, primària o cicles formatius. A més, cal recordar que molts d'aquests centres s'ubicaven en edificis que no reunien els requisits mínims que les noves normatives educatives anaven exigint.

La implantació per l'Ajuntament de València del sistema del "xec escolar" per a l'educació infantil va produir a partir de la seua consolidació en l'any 1996 un important creixement dels centres privats que imparteixen únicament aquest nivell. Per altra banda, la política d'extensió dels concerts educatius als nivells no obligatoris, aplicada pels governs conservadors a partir de l'any 1995 ha permès el manteniment de la majoria de centres privats de grans dimensions, ja que han pogut compensar la reducció de la població

escolaritzable amb la incorporació al sistema de concertació de nous nivells educatius (segona etapa d'educació infantil, ampliació de l'escolarització obligatòria de l'ESO, batxillerats, cicles formatius de grau superior...).

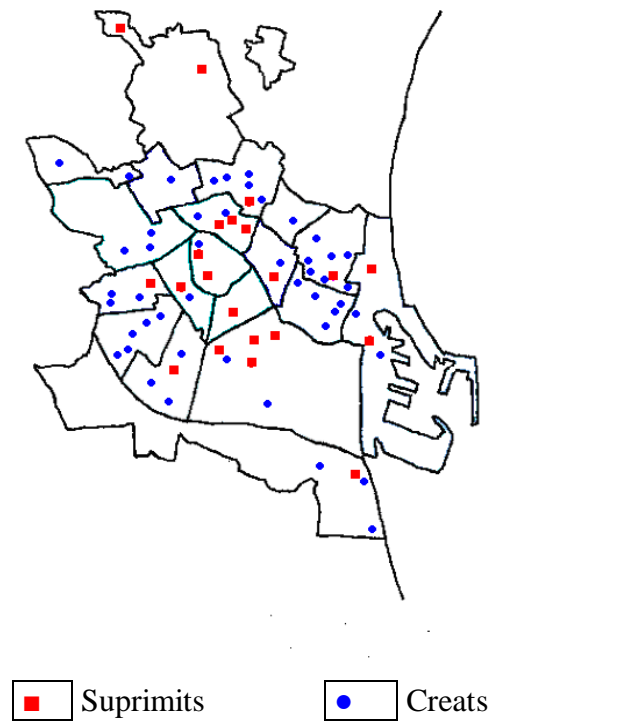
Taula 148. *Evolució estimada del nombre de centres privats segons els nivells d'ensenyament que s'hi imparteixen. Període 1981-2006*

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
<b>Espanya</b>	<b>Total</b>	<b>10.342</b>	<b>9.042</b>	<b>7.705</b>	<b>7.267</b>	<b>5.937</b>	<b>6.900</b>	<b>-33</b>
	Preescolar / Infantil	7.500	6.554	5.200	5.057	4.550	5.538	-26
	Primària/EGB	5.900	4.833	3.500	3.200	3.416	3.379	-43
	ESO	-	-	-	-	3.176	3.098	
	Batxillerat/BUP	1.455	1.357	1.401	1.340	1.387	1.362	-6
	CF/FP	1.387	1.131	1.104	870	623	700	-50
<b>País Valencià</b>	<b>Total</b>	<b>1.139</b>	<b>990</b>	<b>840</b>	<b>747</b>	<b>557</b>	<b>636</b>	<b>-44</b>
	Preescolar / Infantil	900	775	640	560	451	525	-42
	Primària/EGB	706	550	475	400	363	362	-49
	ESO	-	-	-	-	364	351	
	Batxillerat/BUP	95	100	105	107	106	111	17
	CF/FP	144	115	95	80	72	89	-38
<b>València</b>	<b>Total</b>	<b>236</b>	<b>190</b>	<b>155</b>	<b>147</b>	<b>142</b>	<b>181</b>	<b>-23</b>
	Preescolar / Infantil	150	115	88	80	113	151	1
	Primària/EGB	109	107	98	102	80	75	-31
	ESO	-	-	-	-	81	74	
	Batxillerat/BUP	34	37	35	37	29	30	-12
	CF/FP	52	38	32	30	27	30	-42

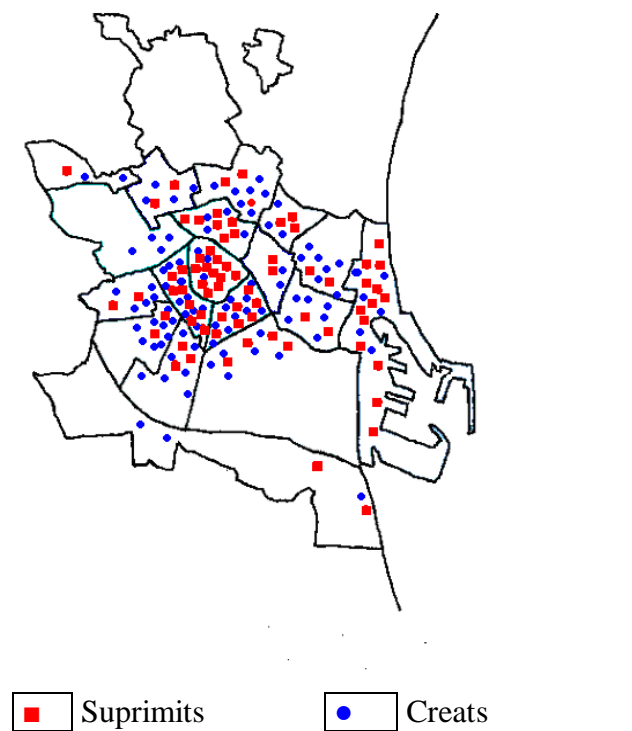
Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Anuaris Estadístics, del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València



Mapa 35. *Estimació de centres públics suprimits o creats de nou durant el període 1981-2006*



Mapa 36. *Estimació de centres privats suprimits o creats de nou durant el període 1981-2006*



En l'apartat referit a l'educació dins de l'estudi sobre la societat valenciana dels anys 90 (Anaya i altres, 1992) es fa referència als treballs a nivell estatal de González-Anleo (1985) sobre la distribució de l'escolarització en centres públics o privats. En el seu estudi sobre l'evolució dels sectors públic i privat de l'ensenyament, González-Anleo distingeix entre un primer període, de 1957 a 1975, en què el creixement econòmic i els fluxos migratoris interiors va provocar un increment de les necessitats d'escolarització en les ciutats que el sector públic no va poder atendre adequadament i que va ser cobert pel sector privat. En un segon període, de 1975 a 1981, "la iniciativa privada ha retrocedit en tota la línia, excepte en l'EGB, per tractar-se d'un nivell molt consolidat i en el qual l'escolarització és quasi total. En els altres tres nivells educatius, l'augment de l'escolarització s'explica primordialment per la major oferta educativa de l'ensenyança estatal (...). Els costos creixents de l'ensenyament, junt amb la pressió estatalitzant que s'observa en tot el sistema, fan prohibitiu i temerari el llançar-se a fundar centres d'ensenyament per compte propi, encara que es compte amb el recolzament d'una institució com l'església."

En canvi, Lerena (1986b), després d'analitzar un període temporal que va de 1970 a 1985 arriba a conclusions diferents, ja que destaca el manteniment de la quota d'escolarització i la reconversió produïda en el sector privat, centrada en la desaparició dels centres privats de xicotetes dimensions (acadèmies o guarderies):

"Que el sector públic està devorant al sector privat. Aquesta és la fal·làcia que els convé admetre als dos contendents. Convé a la burocràcia governant per a la qual no pose en dubte que el seu propòsit siga contenir, aplacar. També convé propagar aquest crit als portaveus dels interessos eclesiàstics i als que amb ells es disputen subvencions i concerts. Ara bé, tot indica que el que l'administració pública ha fet en aquests últims deu o quinze anys amb l'ensenyament privat no ha estat ni liquidar-la, ni posar-la en perill d'extinció, sinó al contrari: sanejar-la, finançar-la, mantenir-la i consolidar-la".

Els autors de l'estudi sobre la societat valenciana (Anaya i altres, 1992) conclouen que, a banda de les diferències ideològiques, les diferents interpretacions s'expliquen per la diferència en els períodes analitzats i proposen distingir entre tres etapes:

- a) 1970-1977. Entre la promulgació de la LGE i les primeres eleccions democràtiques es produeix un fort retrocés del sector públic en tots els nivells excepte en batxillerat.
- b) 1977-1982: En els primers anys de la transició, s'inverteix la situació ja que el sector públic creix en tots els nivells educatius de manera ràpida i intensa.
- c) c) 1982-1987: A partir de l'arribada dels socialistes al govern i l'entrada en vigor de l'Estatut d'Autonomia de la Comunitat Valenciana, s'observa una relativa estabilitat en la distribució entre el sector públic i privat, encara que l'escola pública ha seguit creixent en tots els nivells, però amb un ritme menor.

Segons les nostres dades per al període 1981-2006, en el cas de la ciutat de València, els centres de titularitat pública van augmentar la seua presència relativa fins a l'any 1991, però a partir d'aquest moment les polítiques de planificació educativa implementades pels governs conservadors a nivell municipal i autonòmic han confluït i han generat una reducció global de la proporció de centres de titularitat pública que cal, però, matisar, ja que s'explica, sobretot, per l'escassa representació de centres públics en l'educació infantil o en els cicles formatius. En qualsevol cas, aquests canvis cal considerar-los com a tendències generals que ens indiquen la consolidació d'un model de convivència de les dues xarxes en l'ensenyament, ja que la distribució de l'escolarització en la doble xarxa pública-privada haurem de valorar-la amb més precisió a partir de les dades d'escolarització per alumnes que analitzarem en els següents apartats.

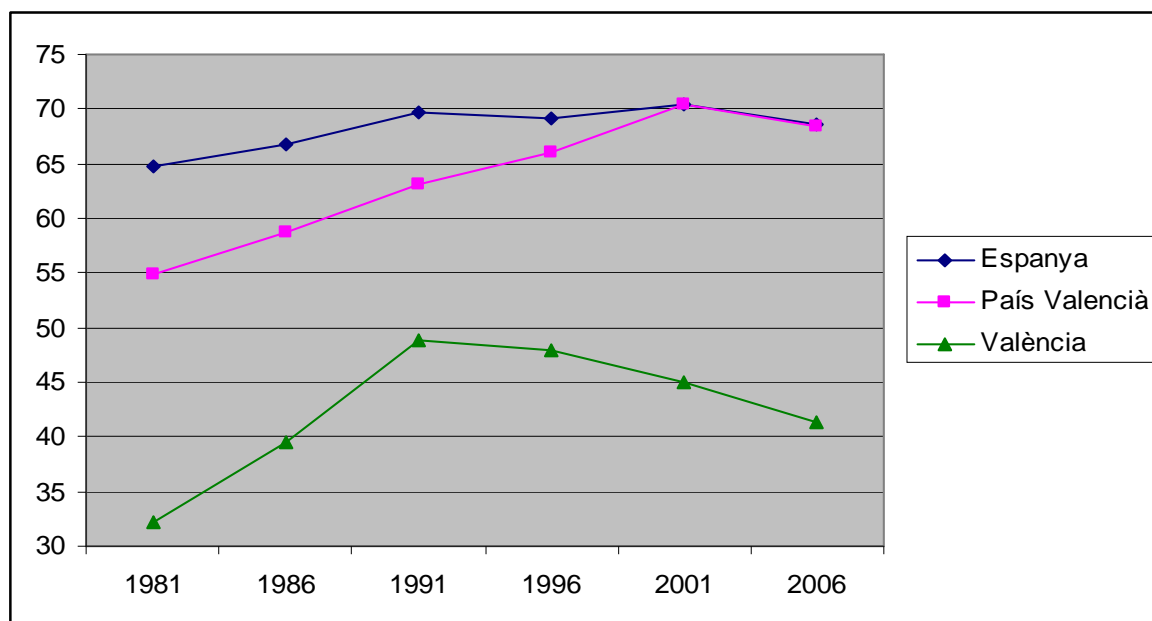
De fet, les diferents evolucions de la proporció de centres públics en els altres àmbits territorials no es poden explicar de la mateixa manera, ja que en el cas del País València l'increment del percentatge de centres públics és perllongarà fins a l'any 2001 i s'hi assoleix el major increment en el conjunt del període, mentre que en el cas del conjunt de l'Estat l'increment només arriba fins a l'any 1991, per estabilitzar-se posteriorment i acabar amb l'indicador de creixement global del percentatge de centres públics més baix.

Taula 149. Evolució estimada del percentatge de centres públics segons els tipus d'ensenyament que s'hi imparteixen. Període 1981-2006

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>64,7</b>	<b>66,7</b>	<b>69,7</b>	<b>69,2</b>	<b>70,5</b>	<b>68,6</b>	<b>6</b>
	Infantil	69,4	70,7	74,0	72,1	71,3	68,6	-1
	Primària/EGB	72,4	74,9	79,4	80,0	75,0	75,1	4
	ESO	-	-	-	-	63,7	58,4	
	Batxillerat/BUP	41,5	49,0	55,5	59,4	67,2	68,4	65
	CF/FP	40,3	48,5	52,3	58,6	71,9	72,5	80
País Valencià	<b>Total</b>	<b>54,8</b>	<b>58,7</b>	<b>63,2</b>	<b>66,0</b>	<b>70,4</b>	<b>68,4</b>	<b>25</b>
	Infantil	57,1	60,3	64,4	67,1	70,2	67,2	18
	Primària/EGB	62,3	67,6	70,3	73,3	73,7	73,0	17
	ESO	-	-	-	-	67,4	54,5	
	Batxillerat/BUP	52,0	59,2	64,4	65,5	71,4	73,1	40
	CF/FP	35,4	42,5	50,0	56,8	64,5	66,7	88
València	<b>Total</b>	<b>32,2</b>	<b>39,5</b>	<b>48,8</b>	<b>47,9</b>	<b>45,0</b>	<b>41,4</b>	<b>29</b>
	Infantil	39,0	47,0	56,7	56,0	43,2	38,1	-2
	Primària/EGB	46,0	48,1	48,7	47,7	50,9	54,0	17
	ESO	-	-	-	-	50,0	37,8	
	Batxillerat/BUP	24,4	28,8	39,7	38,3	50,8	53,8	120
	CF/FP	8,8	15,6	23,8	25,0	34,1	37,5	328

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Anuaris Estadístics, del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 66. Evolució estimada del percentatge de centres públics. Període 1981-2006



La quantitat absoluta i relativa d'unitats escolars és un indicador d'escolarització que ens aporta informació encara més ajustada sobre com es realitza la planificació per cobrir les necessitats d'escolarització i està en relació amb la duració dels nivells d'ensenyament, amb la seua obligatorietat i amb les taxes d'escolarització en els nivells no obligatoris.

Amb les dades del curs 2006/07, l'educació primària, amb 6 curs obligatoris, concentra la majoria de les unitats, amb uns percentatges que van des del 34% fins al 38%

segons els àmbits territorials. Li segueixen respectivament amb valors al voltant del 23%, l'educació secundària obligatòria amb 4 cursos i l'educació infantil que inclou 3 cursos del segon cicle, més tres cursos del primer cicle que, segons l'actual legislació, no són considerats obligatoris. Els nivells postobligatoris aporten uns percentatges d'unitats menors, entre un 7% i un 8% en el cas dels batxillerats LOGSE de 2 cursos i entre un 7% i un 12% en els cicles formatius amb 2 cursos per cada nivell (grau mitjà i grau superior).

Segons la titularitat dels centres, l'esquema general de distribució de les unitats per nivells educatius del conjunt de la ciutat es repeteix en els nivells obligatoris, però en els centres públics tenen un major pes relatiu les unitats d'estudis postobligatoris, en els centres concertats les unitats d'estudis obligatoris, mentre que en els centres privats, les unitats d'educació infantil i cicles formatius de grau mitjà, assoleixen un percentatge comparativament més elevat.

Els districtes amb major nombre absolut d'unitats escolars són l'Olivereta, Extramurs, Eixample i Quatre Carreres, mentre que els Poblat del Nord, Poblat de l'Oest, Poblat del Sud i Benimaclet en tenen un nombre menor. Els districtes d'Olivereta, Quatre Carreres i Algirós destaquen pel nombre absolut d'unitats escolars públiques, mentre que Saïdia presenta el major nombre d'unitats escolars concertades i Extramurs d'unitats privades. Aquesta distribució, segons els valors del coeficient de variació, presenta dues característiques generals. Per una banda, les desigualtats en la distribució de les unitats escolars tendeixen a créixer a mesura que passem a nivells educatius postobligatoris i, per altra banda, les desigualtats són menors en la distribució de les unitats dels centres públics, augmenten en els ubicades en els centres concertats i són clarament superiors en les dels centres estrictament privats. Cal destacar que aquesta pauta de desigualtats en la distribució territorial segons nivells educatius i titularitat dels centres es repetirà de manera molt similar quan analitzem la distribució de l'escolarització de l'alumnat.

Taula 150. Distribució d'unitats escolars segons els nivells d'ensenyament que s'hi imparteixen. Curs 2006/07

	Total	Infantil	Primària	ESO	Batxillerat	CFGM	CFGS
<b>% Espanya</b>	<b>100,0</b>	<b>24,8</b>	<b>37,7</b>	<b>23,5</b>	<b>7,2</b>	<b>3,4</b>	<b>3,4</b>
Espanya	318.156	78.835	120.063	74.771	23.023	10.718	10.746
<b>% País Valencià</b>	<b>100,0</b>	<b>23,2</b>	<b>38,3</b>	<b>24,1</b>	<b>6,7</b>	<b>4,0</b>	<b>3,7</b>
País Valencià	33.196	7.716	12.701	7.995	2.234	1.312	1.238
<b>% València</b>	<b>100,0</b>	<b>23,8</b>	<b>34,2</b>	<b>22,7</b>	<b>7,7</b>	<b>5,6</b>	<b>5,9</b>
València	4.969	1.181	1.700	1.130	385	278	295
1. Ciutat Vella	203	16	46	49	32	48	12
2. L'Eixample	378	72	87	75	38	62	44
3. Extramurs	424	102	126	83	37	30	46
4. Campanar	324	60	101	91	29	17	26
5. La Saïdia	351	83	144	89	29	0	6
6. El Pla del Real	222	40	84	52	37	4	5
7. L'Olivereta	363	70	114	81	37	16	45
8. Patraix	266	91	96	57	13	3	6
9. Jesús	279	63	102	59	7	28	20
10. Quatre Carreres	406	94	133	89	25	18	47
11. Poblat Marítims	332	82	152	76	14	2	6
12. Camins al Grau	340	91	141	78	14	8	8
13. Algirós	261	71	60	68	26	20	16
14. Benimaclet	146	60	48	30	8	0	0
15. Rascanya	249	71	96	60	14	6	2
16. Benicalap	168	49	72	27	8	10	2
17. Pobles del Nord	27	9	18	0	0	0	0
18. Pobles de l'Oest	102	22	24	37	9	6	4
19. Pobles del Sud	128	35	56	29	8	0	0
<b>Coefficient de variació</b>	<b>42,3</b>	<b>43,9</b>	<b>44,9</b>	<b>43,0</b>	<b>61,9</b>	<b>117,3</b>	<b>111,6</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Taula 151. Distribució d'unitats escolars en centres públics segons els nivells d'ensenyament que s'hi imparteixen. Curs 2006/07

	Total	Infantil	Primària	ESO	Batxillerat	CFGM	CFGS
<b>% Espanya</b>	<b>100,0</b>	<b>23,2</b>	<b>38,7</b>	<b>23,2</b>	<b>7,5</b>	<b>3,6</b>	<b>3,7</b>
Espanya	221.207	51.403	85.560	51.383	16.527	8.043	8.291
<b>% País Valencià</b>	<b>100,0</b>	<b>21,8</b>	<b>38,7</b>	<b>23,7</b>	<b>7,4</b>	<b>3,9</b>	<b>4,5</b>
País Valencià	23.794	5.189	9.201	5.633	1.755	936	1.080
<b>% València</b>	<b>100,0</b>	<b>18,5</b>	<b>35,4</b>	<b>22,7</b>	<b>9,3</b>	<b>5,1</b>	<b>9,0</b>
València	2.353	435	833	533	220	120	212
1. Ciutat Vella	56	3	6	23	24	0	0
2. L'Eixample	111	9	18	26	14	16	28
3. Extramurs	108	18	36	21	10	6	17
4. Campanar	123	24	35	31	11	6	16
5. La Saïdia	119	21	42	31	19	0	6
6. El Pla del Real	36	12	24	0	0	0	0
7. L'Olivereta	219	30	60	41	27	16	45
8. Patraix	168	39	72	40	13	0	4
9. Jesús	193	33	66	39	7	28	20
10. Quatre Carreres	221	33	67	44	14	16	47
11. Poblat Marítims	172	41	84	29	10	2	6
12. Camins al Grau	153	38	69	32	10	2	2
13. Algirós	209	27	54	66	26	20	16
14. Benimaclet	71	15	30	18	8	0	0
15. Rascanya	132	27	54	38	10	2	1
16. Benicalap	54	18	36	0	0	0	0
17. Pobles del Nord	27	9	18	0	0	0	0
18. Pobles de l'Oest	66	6	12	29	9	6	4
19. Pobles del Sud	115	32	50	25	8	0	0
<b>Coefficient de variació</b>	<b>50,0</b>	<b>51,3</b>	<b>51,4</b>	<b>58,3</b>	<b>68,6</b>	<b>135,3</b>	<b>133,0</b>

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris i Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Taula 152. Distribució de les unitats escolars en centres privats (concertats i no concertats), segons els nivells d'ensenyament que s'hi imparteixen. Curs 2006/07

	Total		Infantil		Primària		ESO		Batxillerat		CFGM		CFGS	
	Concert	Priv	Concert	Priv	Concert	Priv	Concert	Priv	Concert	Priv	Concert	Priv	Concert	Priv
<b>% Espanya</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>23,1</b>	<b>46,6</b>	<b>40,7</b>	<b>17,9</b>	<b>27,8</b>	<b>11,2</b>	<b>3,1</b>	<b>19,2</b>	<b>3,0</b>	<b>2,1</b>	<b>2,4</b>	<b>3,1</b>
Espanya	75.384	21.565	17.384	10.048	30.648	3.855	20.976	2.412	2.355	4.141	2.231	444	1.790	665
<b>% País Valencià</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>20,3</b>	<b>61,9</b>	<b>40,9</b>	<b>17,7</b>	<b>28,3</b>	<b>8,0</b>	<b>4,9</b>	<b>5,9</b>	<b>3,9</b>	<b>4,5</b>	<b>1,6</b>	<b>2,0</b>
País Valencià	7.920	1.482	1.609	918	3.237	263	2.244	118	392	87	310	66	128	30
<b>% València</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>18,0</b>	<b>84,7</b>	<b>39,4</b>	<b>0,0</b>	<b>27,1</b>	<b>0,0</b>	<b>7,5</b>	<b>0,0</b>	<b>5,4</b>	<b>9,4</b>	<b>2,7</b>	<b>5,8</b>
València	2.203	413	396	350	867	-	597	-	165	-	119	39	59	24
1. Ciutat Vella	139	8	13	0	40	-	26	-	8	-	44	4	8	4
2. L'Eixample	212	55	31	32	69	-	49	-	24	-	29	17	10	6
3. Extramurs	238	78	30	54	90	-	62	-	27	-	11	13	18	11
4. Campanar	183	18	19	17	66	-	60	-	18	-	10	1	10	0
5. La Saïdia	221	11	51	11	102	-	58	-	10	-	0	0	0	0
6. El Pla del Real	178	8	20	8	60	-	52	-	37	-	4	0	5	0
7. L'Olivereta	130	14	26	14	54	-	40	-	10	-	0	0	0	0
8. Patraix	62	36	18	34	24	-	17	-	0	-	3	0	0	2
9. Jesús	73	13	17	13	36	-	20	-	0	-	0	0	0	0
10. Quatre Carreres	160	25	36	25	66	-	45	-	11	-	2	0	0	0
11. Pobl. Marítims	148	12	29	12	68	-	47	-	4	-	0	0	0	0
12. Camins al Grau	166	21	32	21	72	-	46	-	4	-	6	0	6	0
13. Algirós	19	33	11	33	6	-	2	-	0	-	0	0	0	0
14. Benimaclet	39	36	9	36	18	-	12	-	0	-	0	0	0	0
15. Rascanya	96	21	28	16	42	-	22	-	4	-	0	4	0	1
16. Benicalap	100	14	17	14	36	-	27	-	8	-	10	0	2	0
17. Pobles del Nord	0	0	0	0	0	-	0	-	0	-	0	0	0	0
18. Pobles de l'Oest	26	10	6	10	12	-	8	-	0	-	0	0	0	0
19. Pobles del Sud	13	0	3	0	6	-	4	-	0	-	0	0	0	0
<b>Coefficient variació</b>	<b>65,1</b>	<b>88,7</b>	<b>61,0</b>	<b>77,1</b>	<b>64,9</b>	<b>-</b>	<b>66,7</b>	<b>-</b>	<b>123,3</b>	<b>-</b>	<b>185,0</b>	<b>232,8</b>	<b>164,5</b>	<b>226,8</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

A nivell del conjunt de la ciutat, el 47 % de les unitats estan ubicades en centres de titularitat pública, en el País Valencià s'arriba al 71% i en el conjunt de l'Estat al 70%. En general, la major proporció d'unitats públiques respecte al percentatge de centres públics (situat en el 35% en el cas de la ciutat) es pot explicar perquè els centres públics tenen unes dimensions mitjanes majors que els centres privats, ja que entre aquests últims abunda una tipologia de centres d'educació infantil de primer cicle o de cicles formatius amb poques unitats. Per altra banda, el percentatge d'unitats escolars públiques és superior a la mitjana total de la ciutat en els nivells de batxillerat i sobretot en els cicles formatius de grau superior, mentre que és inferior en cicles formatius de grau mitjà i, sobretot, en l'educació infantil. En els nivells obligatoris de primària i secundària, el percentatge d'unitats públiques és similar al del conjunt de la ciutat.

En el cas dels districtes de la ciutat de València, s'observa una distribució desigual de les dues xarxes educatives pel que fa a les unitats d'escolarització que tornarem a trobar en parlar de l'escolarització de l'alumnat. L'aspecte més destacat, per tant, consisteix en què hi ha districtes amb una concentració d'unitats públiques superior al 80%, com ara Poblat del Nord, Poblat del Sud o Algirós, mentre que en els districtes del centre de la ciutat la concentració superior al 70% correspon a les unitats privades.

Taula 153. Percentatge d'unitats escolars en centres públics segons els nivells d'ensenyament que s'hi imparteixen. Curs 2006/07

	Total	Infantil	Primària	ESO	Batxillerat	CFGM	CFGS
<b>Espanya</b>	<b>69,5</b>	<b>65,2</b>	<b>71,3</b>	<b>68,7</b>	<b>72,8</b>	<b>75,2</b>	<b>77,2</b>
<b>País Valencià</b>	<b>71,7</b>	<b>67,2</b>	<b>72,4</b>	<b>70,5</b>	<b>78,6</b>	<b>71,3</b>	<b>87,2</b>
<b>València</b>	<b>47,4</b>	<b>36,8</b>	<b>49,0</b>	<b>47,2</b>	<b>57,1</b>	<b>43,2</b>	<b>71,9</b>
1. Ciutat Vella	27,6	18,8	13,0	46,9	75,0	0,0	0,0
2. L'Eixample	29,4	12,5	20,7	34,7	36,8	25,8	63,6
3. Extramurs	25,5	17,6	28,6	25,3	27,0	20,0	37,0
4. Campanar	38,0	40,0	34,7	34,1	37,9	35,3	61,5
5. La Saïdia	33,9	25,3	29,2	34,8	65,5	-	100,0
6. El Pla del Real	16,2	30,0	28,6	0,0	0,0	0,0	0,0
7. L'Olivereta	60,3	42,9	52,6	50,6	73,0	100,0	100,0
8. Patraix	63,2	42,9	75,0	70,2	100,0	0,0	66,7
9. Jesús	69,2	52,4	64,7	66,1	100,0	100,0	100,0
10. Quatre Carreres	54,4	35,1	50,4	49,4	56,0	88,9	100,0
11. Poblat Marítims	51,8	50,0	55,3	38,2	71,4	100,0	100,0
12. Camins al Grau	45,0	41,8	48,9	41,0	71,4	25,0	25,0
13. Algirós	80,1	38,0	90,0	97,1	100,0	100,0	100,0
14. Benimaclet	48,6	25,0	62,5	60,0	100,0	-	-
15. Rascanya	53,0	38,0	56,3	63,3	71,4	33,3	50,0
16. Benicalap	32,1	36,7	50,0	0,0	0,0	0,0	0,0
17. Pobles del Nord	100,0	100,0	100,0	-	-	-	-
18. Pobles de l'Oest	64,7	27,3	50,0	78,4	100,0	100,0	100,0
19. Pobles del Sud	89,8	91,4	89,3	86,2	100,0	-	-
<b>Coefficient variació</b>	<b>43,8</b>	<b>55,4</b>	<b>45,7</b>	<b>57,1</b>	<b>53,8</b>	<b>113,7</b>	<b>75,4</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

L'evolució del nombre d'unitats segons la titularitat del centre ens mostra que en tots els àmbits territorials s'ha produït un increment global d'unitats en el període analitzat i que aquest increment ha estat més important en els centres de titularitat pública. Ara bé, en el cas dels centres privats s'observen diferències en els models de creixement segons els àmbits territorials, ja que en el cas del conjunt de l'Estat o del País Valencià l'increment s'ha centrat en les unitats no concertades dels nivells no obligatoris, mentre que en el cas de la ciutat de València l'augment s'ha centrat en les unitats concertades.

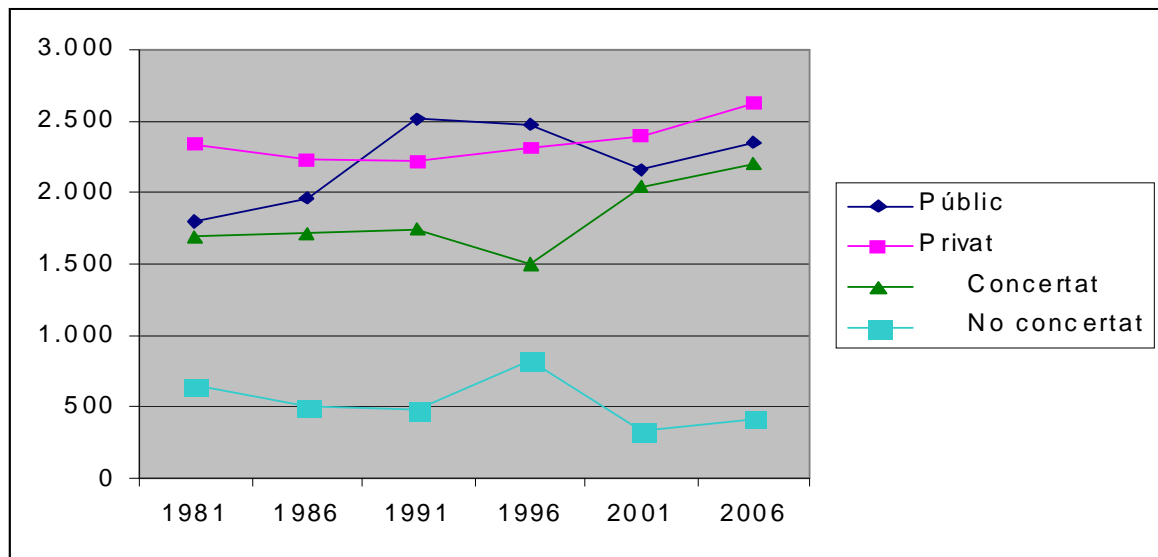
Taula 154. Evolució estimada del nombre d'unitats segons la titularitat del centre i el tipus de finançament. Període 1981-2006

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
<b>Espanya</b>	<b>Total</b>	<b>264.384</b>	<b>282.141</b>	<b>307.785</b>	<b>322.923</b>	<b>300.729</b>	<b>318.156</b>	<b>20</b>
	Públic	178.797	200.944	220.370	237.303	210.822	221.207	24
	Privat	85.587	81.197	87.415	85.620	89.907	96.949	13
	Concertat	76.276	71.077	71.326	66.636	68.096	75.384	-1
	No concertat	9.311	10.120	16.089	19.022	21.811	21.565	132
<b>País Valencià</b>	<b>Total</b>	<b>25.142</b>	<b>27.294</b>	<b>30.166</b>	<b>30.453</b>	<b>31.063</b>	<b>33.196</b>	<b>32</b>
	Públic	17.090	19.577	21.830	22.413	21.985	23.794	39
	Privat	8.052	7.717	8.336	8.040	9.078	9.402	17
	Concertat	7.036	6.609	6.984	6.239	7.461	7.920	13
	No concertat	1.016	1.108	1.352	1.801	1.617	1.482	46
<b>València</b>	<b>Total</b>	<b>4.137</b>	<b>4.193</b>	<b>4.738</b>	<b>4.786</b>	<b>4.551</b>	<b>4.969</b>	<b>20</b>
	Públic	1.799	1.966	2.517	2.469	2.165	2.353	31
	Privat	2.338	2.227	2.221	2.317	2.386	2.616	12
	Concertat	1.695	1.722	1.739	1.499	2.047	2.203	30
	No concertat	643	505	482	818	339	413	-36

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Anuaris Estadístics; Enquesta de Finançament i Despeses de l'Ensenyament Privat, del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València



Gràfic 67. Evolució estimada del nombre d'unitats segons la titularitat del centre i el tipus de finançament a la ciutat de València. Període 1981-2006



L'evolució del nombre d'unitats segons els nivells educatius que s'hi imparteixen ens mostra que, en el conjunt de la sèrie, l'educació infantil i els cicles formatius són els nivells que presenten un creixement més significatiu. En canvi, l'educació primària i els batxillerats presenten reduccions que són compensades per la creació de les noves unitats d'educació secundària obligatòria a partir de 1996, especialment en el cas del País Valencià.

Taula 155. Evolució estimada del nombre d'unitats segons els tipus d'ensenyament que s'hi imparteixen. Període 1981-2006

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>264.384</b>	<b>282.141</b>	<b>307.785</b>	<b>322.923</b>	<b>300.729</b>	<b>318.156</b>	<b>20</b>
	Infantil	37.011	39.326	43.745	53.104	61.980	78.835	113
	Primària/EGB	178.846	186.264	179.290	138.916	116.379	120.063	-33
	ESO	-	-	-	43.023	74.652	74.771	
	Batxillerat/BUP	29.390	32.825	49.254	49.300	26.903	23.023	-22
	CF/FP	19.137	23.726	35.496	38.580	20.815	21.464	12
País Valencià	<b>Total</b>	<b>25.142</b>	<b>27.294</b>	<b>30.166</b>	<b>30.453</b>	<b>31.063</b>	<b>33.196</b>	<b>32</b>
	Infantil	3.935	3.881	4.617	4.628	6.347	7.716	96
	Primària/EGB	16.422	17.433	16.994	13.952	12.003	12.701	-23
	ESO	-	-	-	3.083	7.800	7.995	
	Batxillerat/BUP	2.931	3.790	5.420	5.130	2.556	2.234	-24
	CF/FP	1.854	2.190	3.135	3.660	2.357	2.550	38
València	<b>Total</b>	<b>4.137</b>	<b>4.193</b>	<b>4.738</b>	<b>4.786</b>	<b>4.551</b>	<b>4.969</b>	<b>20</b>
	Infantil	615	551	595	619	827	1.181	92
	Primària/EGB	2.809	2.878	2.641	2.253	1.694	1.700	-39
	ESO	-	-	-	389	1.113	1.130	
	Batxillerat/BUP	485	444	957	873	455	385	-21
	CF/FP	228	320	545	652	462	573	151

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Anuaris Estadístics, del MEC; Estadístiques dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

L'evolució del nombre d'unitats segons el tipus d'ensenyament que s'hi imparteix i segons la titularitat del centre ens mostra que el model descrit anteriorment es repeteix amb independència de la titularitat; és a dir, en general han augmentat les unitats d'educació infantil i cicles formatius i han disminuït les unitats de primària i batxillerats, disminució que hauria quedat compensada, almenys en els centres de titularitat pública, per la creació de noves unitats d'educació secundària obligatòria.

En el cas particular de l'evolució del nombre d'unitats concertades, però, cal destacar que el creixement a la ciutat de València ha estat molt més intens, especialment en les unitats d'educació infantil o de batxillerats, nivell en què s'hauria arribat a concertar la totalitat de les unitats dels centres privats de la ciutat.

Taula 156. *Evolució estimada del nombre d'unitats en centres públics segons els tipus d'ensenyament que s'hi imparteixen. Període 1981-2006*

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
<b>Espanya</b>	<b>Total</b>	<b>178.797</b>	<b>200.944</b>	<b>220.370</b>	<b>237.303</b>	<b>210.822</b>	<b>221.207</b>	<b>24</b>
	Infantil	21.557	26.010	29.170	36.784	42.016	51.403	138
	Primària/EGB	121.604	130.823	127.891	98.910	82.445	85.560	-30
	ESO	-	-	-	33.619	51.030	51.383	
	Batxillerat/BUP	20.660	26.040	36.645	37.240	20.172	16.527	-20
	CF/FP	14.976	18.071	26.664	30.750	15.159	16.334	9
<b>País Valencià</b>	<b>Total</b>	<b>17.090</b>	<b>19.577</b>	<b>21.830</b>	<b>22.413</b>	<b>21.985</b>	<b>23.794</b>	<b>39</b>
	Infantil	2.412	2.702	3.194	3.322	4.385	5.189	115
	Primària/EGB	10.990	12.070	11.891	9.740	8.570	9.201	-16
	ESO	-	-	-	2.351	5.339	5.633	
	Batxillerat/BUP	2.266	3.190	4.370	4.060	1.981	1.755	-23
	CF/FP	1.422	1.615	2.375	2.940	1.710	2.016	42
<b>València</b>	<b>Total</b>	<b>1.799</b>	<b>1.966</b>	<b>2.517</b>	<b>2.469</b>	<b>2.165</b>	<b>2.353</b>	<b>31</b>
	Infantil	238	268	361	347	386	435	83
	Primària/EGB	1.153	1.297	1.217	1.007	782	833	-28
	ESO	-	-	-	189	486	533	
	Batxillerat/BUP	294	272	631	545	279	220	-25
	CF/FP	114	129	308	381	232	332	191

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Anuaris Estadístics, del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Taula 157. Evolució estimada del nombre d'unitats en centres privats segons els tipus d'ensenyament que s'hi imparteixen. Període 1981-2006

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>85.587</b>	<b>81.197</b>	<b>87.415</b>	<b>85.620</b>	<b>89.907</b>	<b>96.949</b>	<b>13</b>
	Infantil	15454	13.316	14.575	16.320	19.964	27.432	78
	Primària/EGB	57.242	55.441	51.399	40.006	33.934	34.503	-40
	ESO	-	-	-	9.404	23.622	23.388	
	Batxillerat/BUP	8.730	6.785	12.609	12.060	6.731	6.496	-26
	CF/FP	4.161	5.655	8.832	7.830	5.656	5.130	23
País Valencià	<b>Total</b>	<b>8.052</b>	<b>7.717</b>	<b>8.336</b>	<b>8.040</b>	<b>9.078</b>	<b>9.402</b>	<b>17</b>
	Infantil	1.523	1.179	1.423	1.306	1.962	2.527	66
	Primària/EGB	5.432	5.363	5.103	4.212	3.433	3.500	-36
	ESO	-	-	-	732	2.461	2.362	
	Batxillerat/BUP	665	600	1.050	1.070	575	479	-28
	CF/FP	432	575	760	720	647	534	24
València	<b>Total</b>	<b>2338</b>	<b>2227</b>	<b>2.221</b>	<b>2.317</b>	<b>2.386</b>	<b>2.616</b>	<b>12</b>
	Infantil	377	283	234	272	441	746	98
	Primària/EGB	1656	1581	1.424	1.246	912	867	-48
	ESO	-	-	-	200	627	597	
	Batxillerat/BUP	191	172	326	328	176	165	-14
	CF/FP	114	191	237	271	230	241	111

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Anuaris Estadístics, del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Taula 158. Evolució estimada del nombre d'unitats concertades en centres privats segons els tipus d'ensenyament que s'hi imparteixen. Període 1981-2006

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>76.276</b>	<b>71.077</b>	<b>71.326</b>	<b>66.636</b>	<b>68.096</b>	<b>75.384</b>	<b>-1</b>
	Infantil	10.812	9.949	9.971	8.821	10.145	17.384	61
	Primària/EGB	54.699	50.638	45.787	32.176	30.355	30.648	-44
	ESO	-	-	-	8.345	21.056	20.976	
	Batxillerat/BUP	7.000	5.190	8.360	9.164	2.191	2.355	-66
	CF/FP	3.765	5.301	7.208	7.131	4.349	4.021	7
País Valencià	<b>Total</b>	<b>7.036</b>	<b>6.609</b>	<b>6.984</b>	<b>6.239</b>	<b>7.461</b>	<b>7.920</b>	<b>13</b>
	Infantil	990	979	1.081	836	1.346	1.609	63
	Primària/EGB	4.997	4.773	4.644	3.412	3.199	3.237	-35
	ESO	-	-	-	659	2.290	2.244	
	Batxillerat/BUP	465	396	662	749	151	392	-16
	CF/FP	380	466	593	583	475	438	15
València	<b>Total</b>	<b>1.695</b>	<b>1.722</b>	<b>1.739</b>	<b>1.499</b>	<b>2.047</b>	<b>2.203</b>	<b>30</b>
	Infantil	19	16	155	34	319	396	1984
	Primària/EGB	1.507	1.469	1.325	976	885	867	-42
	ESO	-	-	-	191	600	597	
	Batxillerat/BUP	57	48	69	92	81	165	189
	CF/FP	112	189	190	206	162	178	59

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris. INE: Enquesta de Finançament i Despeses de l'Ensenyament Privat. Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

En el conjunt de la sèrie històrica, doncs, s'observa que el percentatge d'unitats en centre públics ha augmentat i de manera especial en els àmbits valencians. Aquesta evolució global, però, presenta períodes ben diferenciats, ja que hi ha un primer moment d'increment generalitzat que dura fins a l'any 1991 a la ciutat de València i fins al 1996 en els altres àmbits territorials, tot coincidint amb els canvis d'orientació política. El període posterior de reducció del percentatge d'unitats públiques s'ha vist afectat per la necessitat d'escolaritzar un important nombre de nous alumnes immigrants que ho han estat

principalment en centres públics, de manera que la tendència s'ha suavitzat i, fins i tot, com en el cas del País Valencià, s'ha invertit en els darrers anys. L'evolució descrita no es pot interpretar, per tant, com un canvi en les prioritats del model de política educativa, sinó com una necessitat d'afrontar unes noves necessitats d'escolarització que l'escola privada no ha semblat, en molts casos almenys, disposada a assumir.

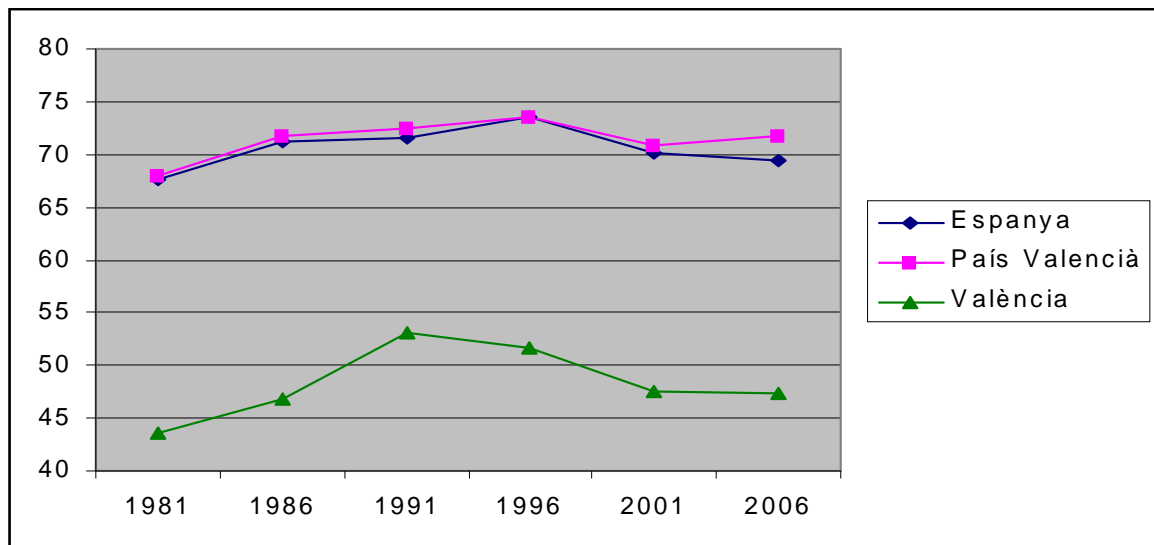
Pel que fa a l'evolució del percentatge d'unitats en centres públics segons el tipus d'ensenyament que s'hi imparteixen s'observen algunes tendències que confirmarem de manera més detallada en analitzar l'evolució de l'escolarització de l'alumnat. El percentatge d'escolarització en unitats d'educació infantil en centres públics augmenta en el conjunt de la sèrie, excepte en la ciutat de València, però amb descensos en tots els àmbits territorials en els últims anys de la sèrie. En educació primària el creixement és continuat i observable en tots els àmbits territorials. En educació secundària obligatòria, després d'un descens inicial, s'hauria produït un increment del percentatge d'escolarització en unitats de centres públics. En els batxillerats, després d'assolir uns màxims d'escolarització entre 1986 i 1991 s'ha passat a un període de descens generalitzat. Finalment, en el cas dels cicles formatius, tot i que s'observa, excepte en el cas del conjunt de l'Estat, un increment en el conjunt de la sèrie, s'ha passat per diferents períodes de creixement o descens.

Taula 159. *Evolució estimada del percentatge d'unitats en centres públics segons els tipus d'ensenyament que s'hi imparteixen. Període 1981-2006*

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
<b>Espanya</b>	<b>Total</b>	<b>67,6</b>	<b>71,2</b>	<b>71,6</b>	<b>73,5</b>	<b>70,1</b>	<b>69,5</b>	<b>3</b>
	Infantil	58,2	66,1	66,7	69,3	67,8	65,2	12
	Primària/EGB	68,0	70,2	71,3	71,2	70,8	71,3	5
	ESO	-	-	-	78,1	68,4	68,7	
	Batxillerat/BUP	70,3	79,3	74,4	75,5	75,0	71,8	2
	CF/FP	78,3	76,2	75,1	79,7	72,8	76,1	-3
<b>País Valencià</b>	<b>Total</b>	<b>68,0</b>	<b>71,7</b>	<b>72,4</b>	<b>73,6</b>	<b>70,8</b>	<b>71,7</b>	<b>5</b>
	Infantil	61,3	69,6	69,2	71,8	69,1	67,2	10
	Primària/EGB	66,9	69,2	70,0	69,8	71,4	72,4	8
	ESO	-	-	-	76,3	68,4	70,5	
	Batxillerat/BUP	77,3	84,2	80,6	79,1	77,5	78,6	2
	CF/FP	76,7	73,7	75,8	80,3	72,5	79,1	3
<b>València</b>	<b>Total</b>	<b>43,5</b>	<b>46,9</b>	<b>53,1</b>	<b>51,6</b>	<b>47,6</b>	<b>47,4</b>	<b>9</b>
	Infantil	38,7	48,6	60,7	56,1	46,7	36,8	-5
	Primària/EGB	41,0	45,1	46,1	44,7	46,2	49,0	19
	ESO	-	-	-	48,6	43,7	47,2	
	Batxillerat/BUP	60,6	61,3	65,9	62,4	61,3	57,1	-6
	CF/FP	50,0	40,3	56,5	58,4	50,2	57,9	16

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Anuaris Estadístics, del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris, del Llibre Blanc de l'Educació de la Comunitat Valenciana i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 68. Evolució estimada del percentatge d'unitats en centres públics. Període 1981-2006



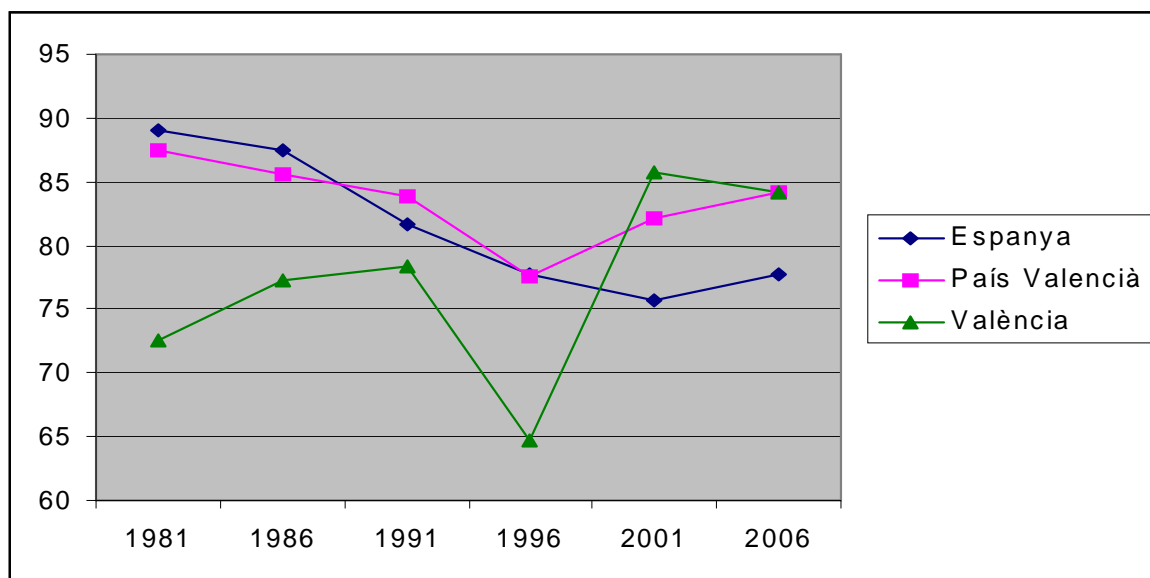
Pel que fa a l'evolució del percentatge d'unitats concertades sobre el total d'unitats privades, s'observen importants diferències segons els àmbits territorials. En el cas del conjunt de l'Estat, el percentatge d'unitats concertades presenta un descens continuat que només en els últims anys s'ha invertit. En el cas del País Valencià la tendència al descens, però, només dura fins a l'any 1996, moment a partir del qual es produeix un ràpid creixement. Finalment, en el cas de la ciutat de València la tendència en el conjunt de la sèrie és de creixement i només en els últims anys s'ha reduït pel fort increment d'unitats privades no concertades en educació infantil. Si analitzem l'evolució del percentatge d'unitats concertades segons el tipus d'ensenyament a la ciutat de València es pot destacar el creixement de la concertació en l'educació infantil, encara que amb una evolució molt irregular relacionada amb factors locals, com els canvis de titularitat del Patronat d'Escoles Municipals Infantils i l'extensió del programa de xecs escolars municipals, o amb factors més generals, com la generalització de la concertació del segon cicle d'educació infantil a partir de l'any 2001. Però, el factor que més defineix la particular situació de la concertació a la ciutat de València és la seua generalització en els nivells obligatoris i, més recentment, en els batxillerats. Una situació que contrasta especialment amb els valors que s'observen en el conjunt de l'Estat i que posem de manifest la singularitat de la política desenvolupada pels governs valencians en els darrers anys.

Taula 160. Evolució estimada del percentatge d'unitats concertades en els centres privats segons els tipus d'ensenyament que s'hi imparteixen. Període 1981-2006

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>89,1</b>	<b>87,5</b>	<b>81,6</b>	<b>77,8</b>	<b>75,7</b>	<b>77,8</b>	<b>-13</b>
	Infantil	70,0	74,7	68,4	54,1	50,8	63,4	-9
	Primària/EGB	95,6	91,3	89,1	80,4	89,5	88,8	-7
	ESO	-	-	-	-	88,7	89,1	89,7
	Batxillerat/BUP	80,2	76,5	66,3	76,0	32,6	36,3	-55
	CF/FP	90,5	93,7	81,6	91,1	76,9	78,4	-13
País Valencià	<b>Total</b>	<b>87,4</b>	<b>85,6</b>	<b>83,8</b>	<b>77,6</b>	<b>82,2</b>	<b>84,2</b>	<b>-4</b>
	Infantil	65,0	83,0	76,0	64,0	68,6	63,7	-2
	Primària/EGB	92,0	89,0	91,0	81,0	93,2	92,5	1
	ESO	-	-	-	90,0	93,1	95,0	
	Batxillerat/BUP	69,9	66,0	63,0	70,0	26,3	81,8	17
	CF/FP	88,0	81,0	78,0	81,0	73,4	82,0	-7
València	<b>Total</b>	<b>72,5</b>	<b>77,3</b>	<b>78,3</b>	<b>64,7</b>	<b>85,8</b>	<b>84,2</b>	<b>16</b>
	Infantil	5,0	5,7	66,2	12,5	72,3	53,1	953
	Primària/EGB	91,0	92,9	93,0	78,3	97,0	100,0	10
	ESO	-	-	-	95,5	95,7	100,0	
	Batxillerat/BUP	29,8	27,9	21,2	28,0	46,0	100,0	235
	CF/FP	98,2	99,0	80,2	76,0	70,4	73,9	-25

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris. INE: Enquesta de Finançament i Despeses de l'Ensenyament Privat. Llibre Blanc de l'educació a la CV i Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 69. Evolució estimada del percentatge d'unitats concertades en els centres privats. Període 1981-2006



Habitualment s'ha considerat la reducció del nombre d'alumnes per grup o per professor com a indicadors que es relacionen amb una millora en la qualitat de l'ensenyament, però a banda d'aquest enfocament centrat en l'aula, també resulta necessari considerar la influència de les dimensions globals de l'escola en el clima escolar i els rendiments educatius. La combinació de les dades sobre el nombre de centres i d'unitats o d'alumnes segons la titularitat, ens permet d'elaborar uns indicadors que ens informen sobre les dimensions mitjanes en unitats o en nombre d'alumnes dels centres (Annex 2).

Segons aquests càlculs, es pot concloure que els centres públics són de majors dimensions pel que fa al nombre d'unitats, però menors en nombre d'alumnes. En el cas de la ciutat de València, però, els centres públics són més grans en ambdós casos i amb majors diferències que en els altres àmbits territorials. En l'àmbit urbà els centres públics tenen unes dimensions mitjanes superiors, ja que no es veuen afectats pel factor de ruralitat que, en general, fa que les dimensions dels centres públics siguen menors, mentre que en cas dels seus centres privats, per l'efecte de l'existència de nombrosos centres d'educació infantil amb dimensions més reduïdes, ocorre just al contrari. Per altra banda, també s'observa que els centres del País Valencià són de majors dimensions que la mitjana dels centres del conjunt de l'Estat, on la major proporció de població rural dispersa explicaria que les dimensions mitjanes dels centres siguen menors, especialment pel que fa al nombre mitjà d'alumnes dels centres públics.

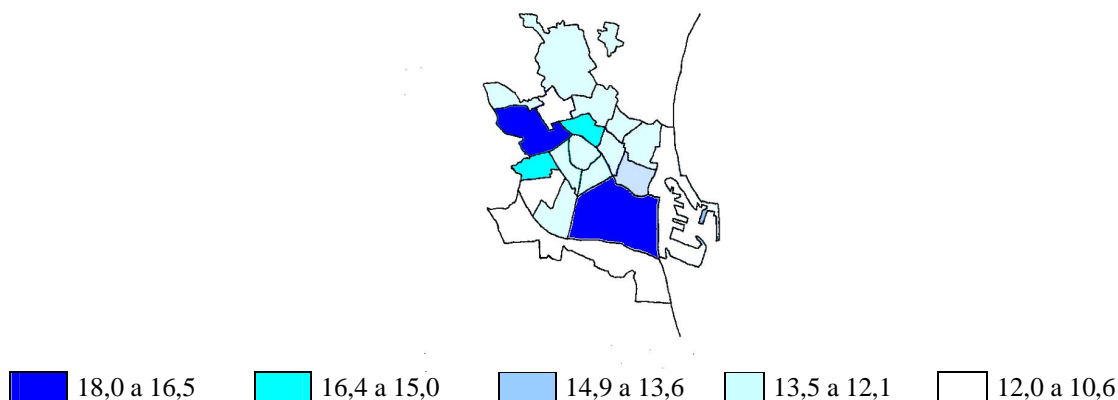
Per districtes, els centres de majors dimensions mitjanes es troben a Campanar, Quatre Carreres, Saïdia i l'Olivereta. En el cas dels districtes d'Extramurs, Eixample i l'Olivereta, s'observa que els centres públics són de dimensions superiors a la mitjana, mentre que els privats són de dimensions reduïdes. En el Pla del Real, però, ens trobem amb la situació inversa, ja que els centres privats són de grans dimensions mitjanes i, en canvi, els centres públics (només n'hi ha de primària) són de dimensions més reduïdes. En qualsevol cas, els valors dels coeficients de variació ens indicarien que les diferències més importants entre districtes es donen, una vegada més, en els centres de titularitat privada, per damunt dels centres concertats i, sobretot, dels públics.

Taula 161. Nombre mitjà d'unitats per centre segons la seua titularitat. Curs 2006/07

	Total	Públic	Privat
<b>Espanya</b>	<b>14,5</b>	<b>14,7</b>	<b>14,1</b>
<b>País Valencià</b>	<b>16,5</b>	<b>17,3</b>	<b>14,8</b>
<b>València</b>	<b>13,9</b>	<b>18,4</b>	<b>11,4</b>
1. Ciutat Vella	13,5	18,7	12,3
2. L'Eixample	12,6	27,8	10,3
3. Extramurs	13,3	27,0	11,3
4. Campanar	18,0	20,5	16,8
5. La Saïdia	16,0	17,0	15,5
6. El Pla del Real	13,1	12,0	13,3
7. L'Olivereta	15,8	21,9	11,1
8. Patraix	10,6	16,8	6,5
9. Jesús	12,7	24,1	6,1
10. Quatre Carreres	16,9	20,1	14,2
11. Pobles Marítics	11,4	11,5	11,4
12. Camins al Grau	14,2	17,0	12,5
13. Algirós	13,1	20,9	5,2
14. Benimaclet	12,2	23,7	8,3
15. Rascanya	12,5	14,7	10,6
16. Benicalap	11,2	18,0	9,5
17. Pobles del Nord	13,5	13,5	-
18. Pobles de l'Oest	12,8	16,5	9,0
19. Pobles del Sud	10,7	14,4	3,3
<b>Coefficient de variació</b>	<b>15,2</b>	<b>25,1</b>	<b>36,4</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Mapa 37. Nombre mitjà d'unitats per centre. Curs 2006/07



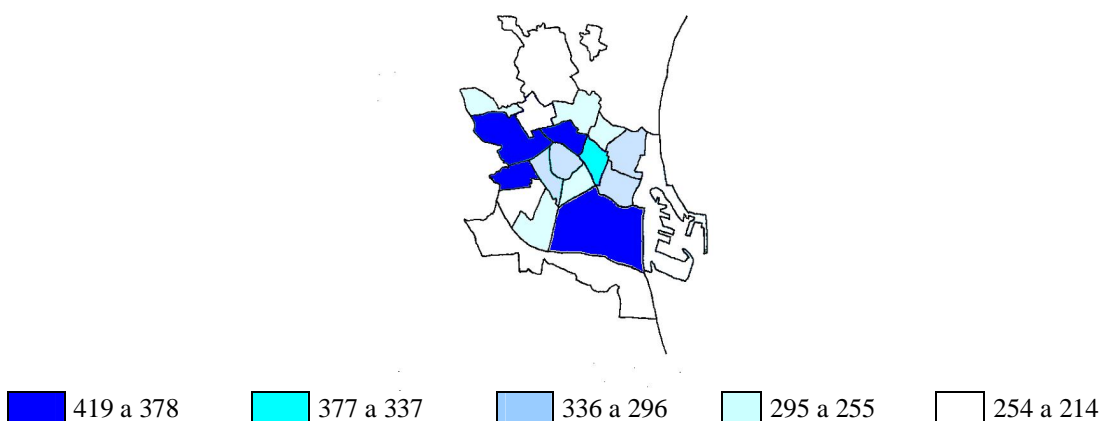


Taula 162. Nombre mitjà d'alumnes per centre segons la seua titularitat. Curs 2006/07

	Total	Públic	Privat
<b>Espanya</b>	<b>310</b>	<b>292</b>	<b>354</b>
<b>País Valencià</b>	<b>348</b>	<b>344</b>	<b>360</b>
<b>València</b>	<b>306</b>	<b>408</b>	<b>252</b>
1. Ciutat Vella	297	443	261
2. L'Eixample	284	599	236
3. Extramurs	316	596	275
4. Campanar	389	434	367
5. La Saïdia	419	422	417
6. El Pla del Real	355	280	371
7. L'Olivereta	399	597	247
8. Patraix	240	390	140
9. Jesús	277	520	138
10. Quatre Carreres	379	440	314
11. Pobles Marítims	218	221	215
12. Camins al Grau	322	362	298
13. Algirós	299	493	91
14. Benimaclet	269	526	183
15. Rascanya	293	326	269
16. Benicalap	248	387	213
17. Pobles del Nord	239	239	
18. Pobles de l'Oest	269	335	203
19. Pobles del Sud	214	280	82
<b>Coefficient de variació</b>	<b>20,4</b>	<b>28,7</b>	<b>41,3</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Mapa 38. Nombre mitjà d'alumnes per centre. Curs 2006/07



La distribució dels centres segons la seua grandària, és a dir, segons el nombre d'alumnes que escolaritzen està en relació amb la tipologia d'ensenyaments que s'imparteixen, de manera que en el sector públic predominen els centres de 300 i 700 alumnes que corresponen als centres de primària amb varies línies o als centres de secundària. En la ciutat de València predominen clarament els centres públics de grandària superior, ja que són quasi inexistent els que acullen a menys de 100 alumnes, més propis de col·legis de zones rurals. Pel que fa al sector privat, la distribució és més dispersa, ja que hi predomina el model de centre de menys de 100 alumnes que correspon a escoles infantils o a centres de formació professional de reduïdes dimensions. Per altra banda, els

centres privats de grandària superior, amb més de 700 alumnes que imparteixen tots els ensenyaments des d'infantil fins al batxillerat o els cicles formatius, són sempre més comuns que en el cas dels centres públics.

Taula 163. *Estimació de la distribució percentual dels centres segons la seua grandària (en nombre mitjà d'alumnes) i segons la titularitat. Curs 2006/07*

	Menys 100		101-300		301-700		Més 700	
	Públic	Privat	Públic	Privat	Públic	Privat	Públic	Privat
Espanya	26,6	39,4	32,1	18,0	34,8	25,4	6,5	16,3
País Valencià	17,0	32,0	33,3	19,3	41,2	32,4	8,5	16,2
València	2,4	55,3	39,4	16,0	49,6	16,0	8,7	12,7

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

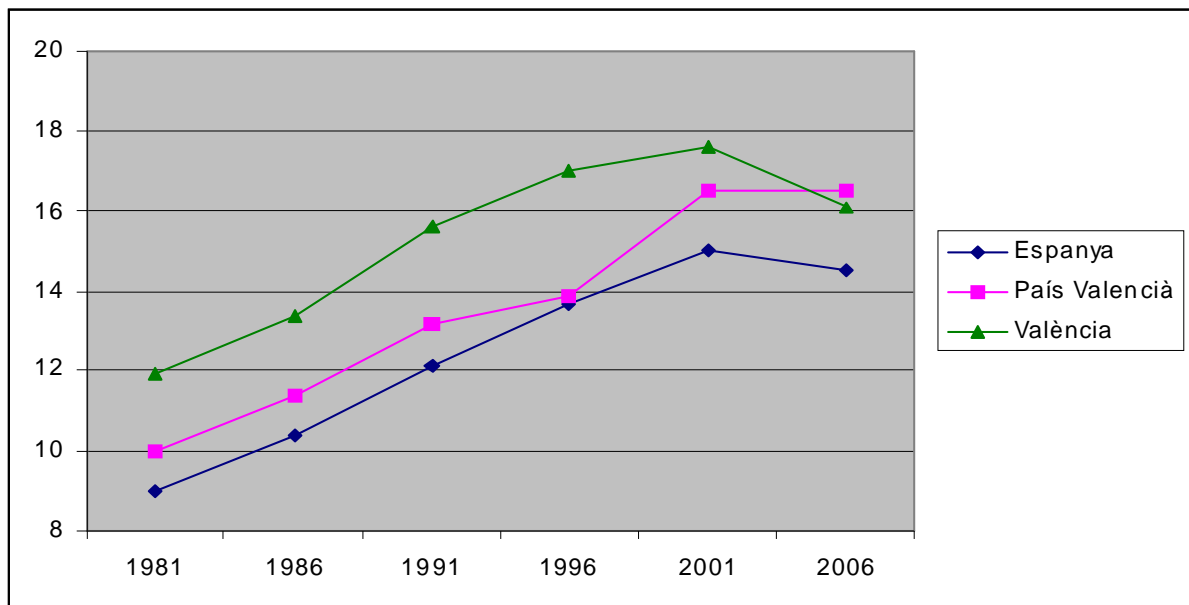
Si analitzem l'evolució de l'indicador de nombre mitjà d'unitats per centre segons el tipus d'ensenyament que s'hi imparteixen i la titularitat del centre es pot arribar a tres conclusions bàsiques: En primer lloc, el nombre mitjà d'unitats per centre ha crescut de manera continuada, excepte en els darrers anys en què s'ha invertit la tendència. En segon lloc, el creixement ha estat, en general, més intens en els centres privats, però és en aquesta tipologia de centres on precisament s'ha produït la reducció més important del nombre mitjà d'unitats per centres en els darrers anys. I, en tercer lloc, aquestes variacions s'expliquen pel fet que l'increment més important s'ha produït sobretot en el nombre mitjà d'unitats d'educació infantil dels centres privats, mentre que la major reducció correspon al nombre mitjà de les unitats de batxillerats en centres públics. En general, el País Valencià ha tingut el major increment en el nombre mitjà d'unitats per centre, mentre que en el cas de la ciutat de València presenta el menor increment, per la important reducció dels darrers anys. Aquesta evolució general, però, presenta importants variacions segons la titularitat del centre, ja que en el cas dels centres públics, la ciutat de València manté el valor més elevat de l'indicador, mentre que és en els centres privats és on es produeix el descens més acusat. En qualsevol cas, la ciutat de València segueix presentant al final de la sèrie els valors més elevats en pràcticament tots els nivells educatius, especialment en primària i en cicles formatius, la qual cosa només es pot explicar per la distorsió que introdueix l'existència d'una àmplia oferta de centres privats de reduïdes dimensions on s'imparteix únicament el primer cicle de l'educació infantil.

Taula 164. Evolució estimada del nombre mitjà d'unitats per centre segons els tipus d'ensenyament que s'hi imparteixen. Període 1981-2006

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>9,0</b>	<b>10,4</b>	<b>12,1</b>	<b>13,7</b>	<b>15,0</b>	<b>14,5</b>	<b>61</b>
	Infantil	1,5	1,8	2,2	2,9	3,9	4,5	196
	Primària/EGB	8,4	9,7	10,5	8,7	8,5	8,8	6
	ESO	-	-	-	-	8,5	10,0	
	Batxillerat/BUP	11,8	12,3	15,7	14,9	6,4	5,3	-55
	CF/FP	8,2	10,8	15,3	18,4	9,4	8,4	2
País Valencià	<b>Total</b>	<b>10,0</b>	<b>11,4</b>	<b>13,2</b>	<b>13,9</b>	<b>16,5</b>	<b>16,5</b>	<b>65</b>
	Infantil	1,9	2,0	2,6	2,7	4,2	4,8	157
	Primària/EGB	8,8	10,3	10,6	9,3	8,7	9,5	8
	ESO	-	-	-	-	7,0	10,4	
	Batxillerat/BUP	14,8	15,5	18,4	16,5	6,9	5,4	-63
	CF/FP	8,3	11,0	16,5	19,8	11,6	9,6	15
València	<b>Total</b>	<b>11,9</b>	<b>13,4</b>	<b>15,6</b>	<b>17,0</b>	<b>17,6</b>	<b>16,1</b>	<b>35</b>
	Infantil	2,5	2,5	2,9	3,4	4,2	4,8	94
	Primària/EGB	13,9	14,0	13,8	11,6	10,4	10,4	-25
	ESO	-	-	-	-	6,9	9,5	
	Batxillerat/BUP	10,8	8,5	16,5	14,6	7,7	5,9	-45
	CF/FP	4,0	7,1	13,0	16,3	11,3	11,9	198

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris, de l'INE: Enquesta de Finançament i Despeses de l'Ensenyament Privat, del Llibre Blanc de l'Educació a la Comunitat Valenciana i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 70. Evolució estimada del nombre mitjà d'unitats per centre. Període 1981-2006

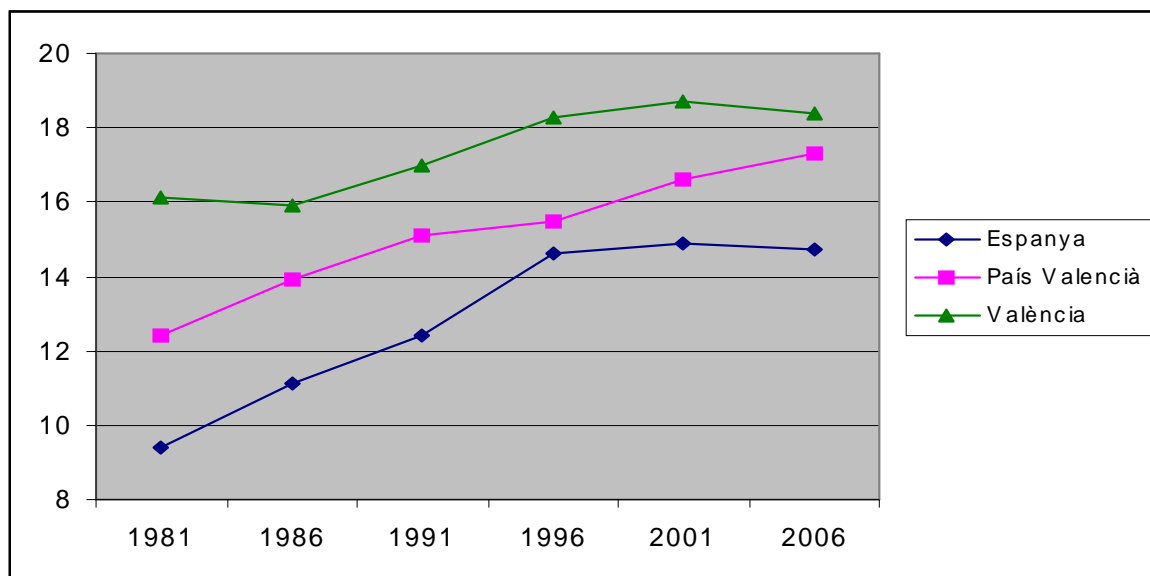


Taula 165. Evolució estimada del nombre mitjà d'unitats per centre en centres públics segons els tipus d'ensenyament que s'hi imparteixen. Període 1981-2006

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>9,4</b>	<b>11,1</b>	<b>12,4</b>	<b>14,6</b>	<b>14,9</b>	<b>14,7</b>	<b>56</b>
	Infantil	1,3	1,6	2,0	2,8	3,7	4,2	235
	Primària/EGB	7,8	9,1	9,5	7,7	8,0	8,4	7
	ESO	-	-	-	-	9,2	11,8	
	Batxillerat/BUP	20,0	20,0	21,0	19,0	7,1	5,6	-72
	CF/FP	16,0	17,0	22,0	25,0	9,5	8,9	-45
País Valencià	<b>Total</b>	<b>12,4</b>	<b>13,9</b>	<b>15,1</b>	<b>15,5</b>	<b>16,6</b>	<b>17,3</b>	<b>40</b>
	Infantil	2,0	2,3	2,8	2,9	4,1	4,8	139
	Primària/EGB	9,4	10,5	10,6	8,9	8,4	9,4	0
	ESO	-	-	-	-	7,1	13,4	
	Batxillerat/BUP	22,0	22,0	23,0	20,0	7,5	5,8	-73
	CF/FP	18,0	19,0	25,0	28,0	13,1	11,3	-37
València	<b>Total</b>	<b>16,1</b>	<b>15,9</b>	<b>17,0</b>	<b>18,3</b>	<b>18,7</b>	<b>18,4</b>	<b>14</b>
	Infantil	2,5	2,6	3,1	3,4	4,5	4,7	89
	Primària/EGB	12,4	13,1	13,1	10,8	9,4	9,5	-24
	ESO	-	-	-	-	6,0	11,8	
	Batxillerat/BUP	26,7	18,1	27,4	23,7	9,3	6,3	-76
	CF/FP	22,8	18,4	30,8	38,1	16,6	18,4	-19

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris, del Llibre Blanc de l'Educació a la Comunitat Valenciana i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 71. Evolució estimada del nombre mitjà d'unitats per centre en centres públics. Període 1981-2006

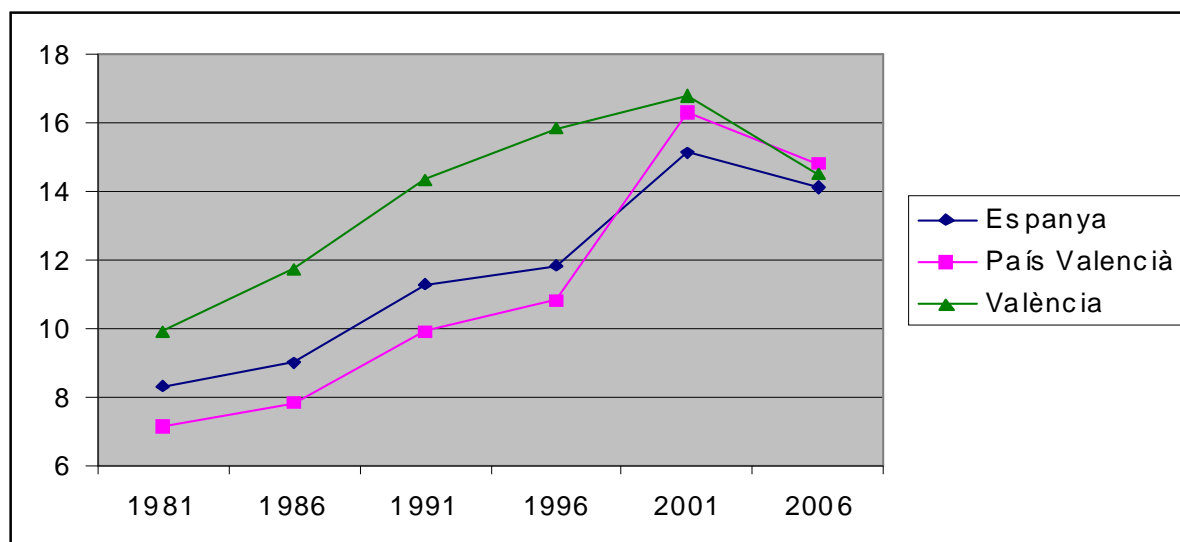


Taula 166. Evolució estimada del nombre mitjà d'unitats per centre en centres privats segons els tipus d'ensenyament que s'hi imparteixen. Període 1981-2006

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>8,3</b>	<b>9,0</b>	<b>11,3</b>	<b>11,8</b>	<b>15,1</b>	<b>14,1</b>	<b>70</b>
	Infantil	2,1	2,0	2,8	3,2	4,4	5,0	140
	Primària/EGB	9,7	11,5	14,7	12,5	9,9	10,2	5
	ESO	-	-	-	-	7,4	7,5	
	Batxillerat/BUP	6,0	5,0	9,0	9,0	4,9	4,8	-21
	CF/FP	3,0	5,0	8,0	9,0	9,1	7,3	144
País Valencià	<b>Total</b>	<b>7,1</b>	<b>7,8</b>	<b>9,9</b>	<b>10,8</b>	<b>16,3</b>	<b>14,8</b>	<b>109</b>
	Infantil	1,7	1,5	2,2	2,3	4,4	4,8	184
	Primària/EGB	7,7	9,8	10,7	10,5	9,5	9,7	26
	ESO	-	-	-	-	6,8	6,7	
	Batxillerat/BUP	7,0	6,0	10,0	10,0	5,4	4,3	-38
	CF/FP	3,0	5,0	8,0	9,0	9,0	6,0	100
València	<b>Total</b>	<b>9,9</b>	<b>11,7</b>	<b>14,3</b>	<b>15,8</b>	<b>16,8</b>	<b>14,5</b>	<b>46</b>
	Infantil	2,5	2,5	2,7	3,4	3,9	4,9	97
	Primària/EGB	15,2	14,8	14,5	12,2	11,4	11,6	-24
	ESO	-	-	-	-	7,7	8,1	
	Batxillerat/BUP	5,6	4,6	9,3	8,9	6,1	5,5	-2
	CF/FP	2,2	5,0	7,4	9,0	8,5	8,0	266

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris. INE: Enquesta de Finançament i Despeses de l'Ensenyament Privat. Llibre Blanc de l'Educació a la CV i Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 72. Evolució estimada del nombre mitjà d'unitats per centre en centres privats. Període 1981-2006



Si finalment analitzem l'evolució de l'indicador de nombre mitjà d'alumnes per centre segons el tipus d'ensenyament que s'hi imparteixen i la titularitat del centre es pot arribar, en canvi, a unes conclusions diferents a les comentades anteriorment: En primer lloc, el nombre mitjà d'alumnes per centre ha crescut de manera moderada, excepte en el cas de la ciutat de València, on a partir de l'any 1991 s'inicia un brusc descens de la mitjana d'alumnes. En segon lloc, l'evolució ha estat diferent segons la titularitat dels centres i els àmbits territorials, de manera que en el cas del conjunt de l'Estat el creixement de la mitjana corresponent sobretot als centres públics, en el País Valencià als centres

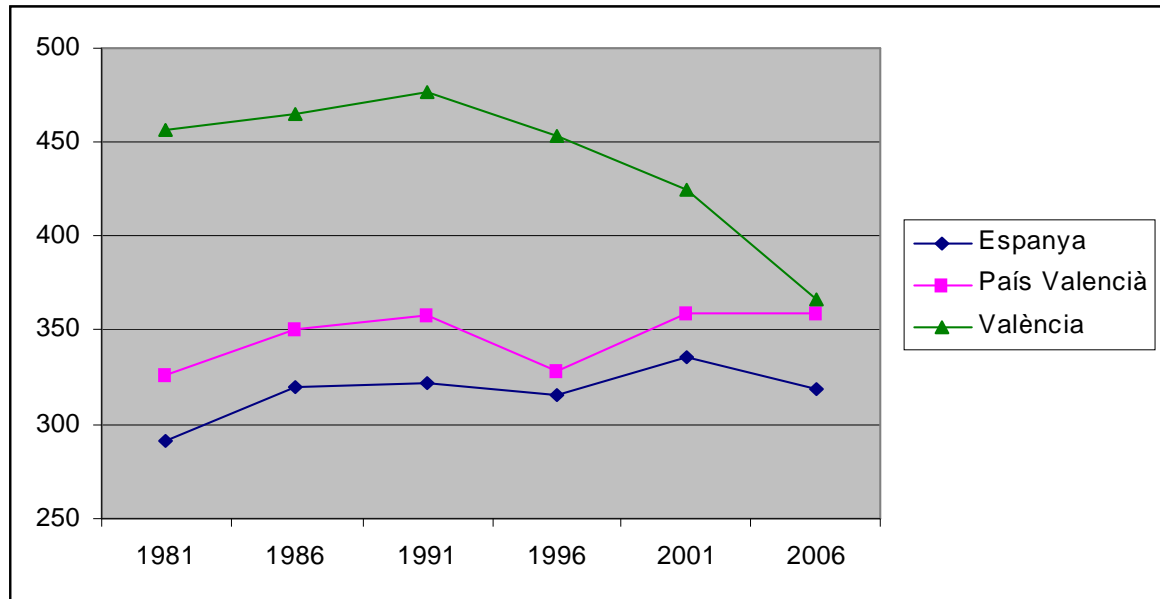
privats, mentre que en el cas de la ciutat de València la forta caiguda de la mitjana es produeix de manera similar tant en els centres públics, com en els privats. I, en tercer lloc, aquestes variacions s'expliquen pel fet que els increments més importants s'ha produït sobretot en el nombre mitjà d'alumnes d'educació infantil, mentre que en la resta de nivells educatius s'han produït descensos, especialment en els batxillerats. En el cas de la ciutat de València la reducció dels valors s'explicarien pel menor creixement del nombre mitjà d'alumnes d'educació infantil i per les intenses reduccions en els valors mitjans de l'educació primària i dels batxillerats, sobretot en el sector públic. En resum, el nombre d'unitats per centre augmenten, mentre que el nombre d'alumnes per centre es manté relativament estable o disminueix, com ocorre de en els centres de la ciutat de València, on per altra banda, el nombre d'unitats per centre ha crescut en menor mesura, en un context marcat per una major caiguda relativa de la població escolaritzable. Dit d'una altra manera, els centres tendeixen a fer-se més grans pel que fa al nombre mitjà d'unitats, a causa dels canvis en l'estructura del sistema educatiu, però es mantenen els valors mitjans d'alumnes per centre, o fins i tot disminueixen, almenys a València.

Taula 167. *Evolució estimada del nombre mitjà d'alumnes per centre segons els tipus d'ensenyament que s'hi imparteixen. Període 1981-2006*

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>292</b>	<b>320</b>	<b>322</b>	<b>316</b>	<b>336</b>	<b>319</b>	<b>9</b>
	Infantil	49	49	51	61	77	88	80
	Primària/EGB	263	290	273	196	181	187	-29
	ESO					217	246	
	Batxillerat/BUP	450	489	519	397	169	146	-68
	CF/FP	266	335	384	336	204	178	-33
País Valencià	<b>Total</b>	<b>327</b>	<b>350</b>	<b>357</b>	<b>329</b>	<b>359</b>	<b>359</b>	<b>10</b>
	Infantil	64	58	59	58	79	97	53
	Primària/EGB	290	322	296	217	184	201	-31
	ESO					171	250	
	Batxillerat/BUP	482	474	497	438	177	138	-71
	CF/FP	237	304	472	438	229	181	-23
València	<b>Total</b>	<b>456</b>	<b>465</b>	<b>477</b>	<b>453</b>	<b>424</b>	<b>366</b>	<b>-20</b>
	Infantil	79	67	67	75	85	101	29
	Primària/EGB	496	443	406	270	236	236	-52
	ESO					182	234	
	Batxillerat/BUP	544	442	589	501	210	168	-69
	CF/FP	255	359	455	493	298	234	-8

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris. INE: Enquesta de Finançament i Despeses de l'Ensenyament Privat. Llibre Blanc de l'Educació a la CV i Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 73. Evolució estimada del nombre d'alumnes per centre. Període 1981-2006

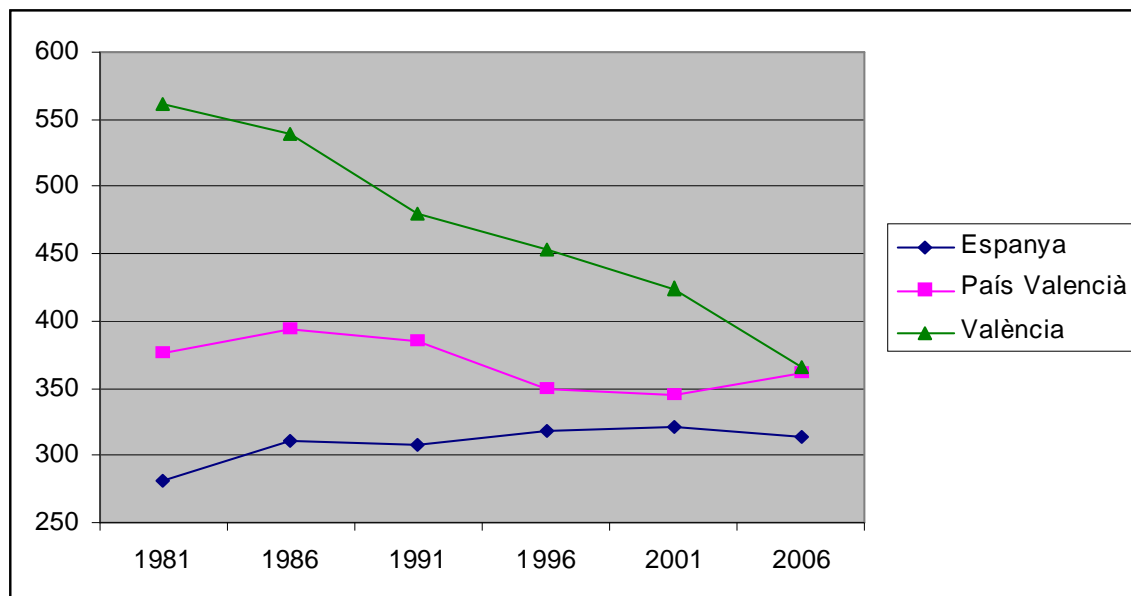


Taula 168. Evolució estimada del nombre mitjà d'alumnes per centre en centres públics segons els tipus d'ensenyament que s'hi imparteixen. Període 1981-2006

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>281</b>	<b>311</b>	<b>308</b>	<b>318</b>	<b>322</b>	<b>314</b>	<b>12</b>
	Infantil	39	43	43	58	71	82	109
	Primària/EGB	231	250	223	162	160	167	-28
	ESO					223	280	
	Batxillerat/BUP	711	696	680	490	190	159	-78
	CF/FP	368	436	517	404	208	186	-49
País Valencià	<b>Total</b>	<b>377</b>	<b>394</b>	<b>386</b>	<b>350</b>	<b>346</b>	<b>362</b>	<b>-4</b>
	Infantil	65	63	58	59	74	95	47
	Primària/EGB	294	309	272	194	167	189	-36
	ESO					167	310	
	Batxillerat/BUP	670	587	603	523	198	148	-78
	CF/FP	377	451	718	569	267	209	-45
València	<b>Total</b>	<b>561</b>	<b>539</b>	<b>480</b>	<b>453</b>	<b>424</b>	<b>366</b>	<b>-27</b>
	Infantil	77	60	63	69	85	102	32
	Primària/EGB	397	359	336	227	193	196	-51
	ESO					148	269	
	Batxillerat/BUP	1.256	1.085	988	841	256	187	-85
	CF/FP	950	1.129	1.042	1.194	533	400	-58

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris, de l'INE: Enquesta de Finançament i Despeses de l'Ensenyament Privat, del Llibre Blanc de l'Educació a la Comunitat Valenciana i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 74. Evolució estimada del nombre mitjà d'alumnes per centre en centres públics. Període 1981-2006



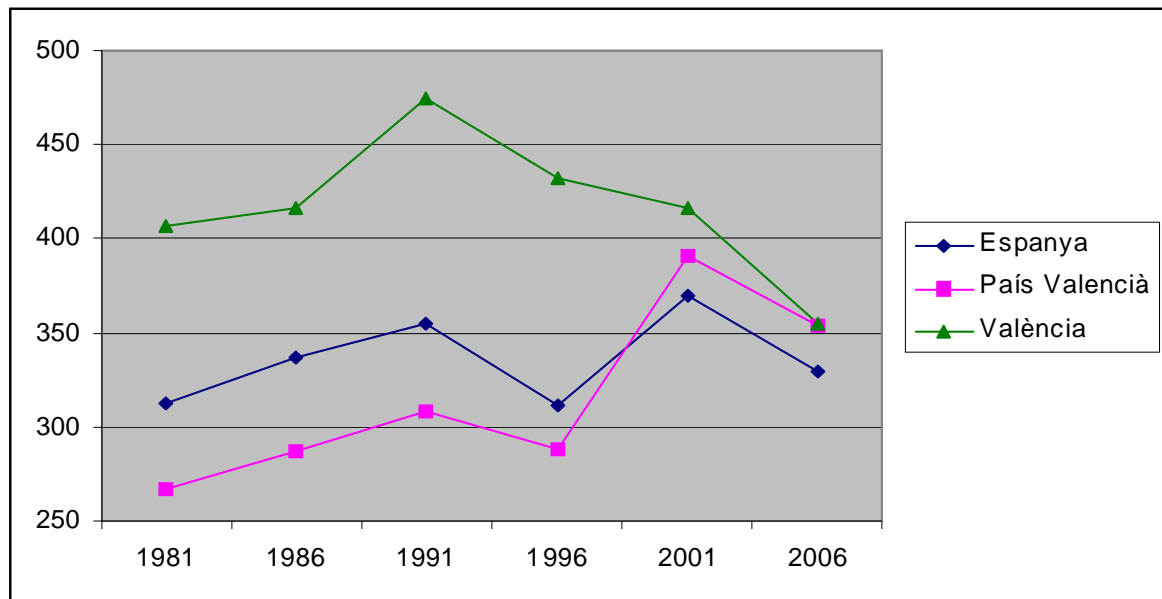
Taula 169. Evolució estimada del nombre mitjà d'alumnes per centre en centres privats segons els tipus d'ensenyament que s'hi imparteixen. Període 1981-2006

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
<b>Espanya</b>	<b>Total</b>	<b>313</b>	<b>337</b>	<b>355</b>	<b>312</b>	<b>370</b>	<b>330</b>	<b>5</b>
	Infantil	70	61	75	71	93	100	43
	Primària/EGB	348	410	468	333	243	247	-29
	ESO					206	199	
	Batxillerat/BUP	265	290	319	261	125	118	-55
	CF/FP	197	240	238	239	193	158	-20
<b>País Valencià</b>	<b>Total</b>	<b>267</b>	<b>287</b>	<b>308</b>	<b>288</b>	<b>390</b>	<b>354</b>	<b>32</b>
	Infantil	62	50	60	56	93	102	65
	Primària/EGB	283	348	352	280	234	235	-17
	ESO					181	177	
	Batxillerat/BUP	278	309	304	277	125	112	-60
	CF/FP	160	196	225	265	161	127	-21
<b>València</b>	<b>Total</b>	<b>406</b>	<b>416</b>	<b>474</b>	<b>432</b>	<b>416</b>	<b>355</b>	<b>-17</b>
	Infantil	79	74	73	82	85	101	27
	Primària/EGB	581	520	473	309	280	284	-51
	ESO					216	213	
	Batxillerat/BUP	314	181	327	289	162	145	-54
	CF/FP	188	217	272	260	176	134	-29

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris, de l'INE: Enquesta de Finançament i Despeses de l'Ensenyament Privat, del Llibre Blanc de l'Educació a la Comunitat Valenciana i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València



Gràfic 75. Evolució estimada del nombre mitjà d'alumnes per centre en centres privats. Període 1981-2006



## E2. Escolarització i població escolaritzable per etapes educatives

En la valoració de les dades d'aquest indicador, cal tenir en compte que les diferents fonts utilitzades per obtenir dades referides a l'escolarització en els districtes de la ciutat de València generen diferents distribucions de l'escolarització segons es tinga en compte; o bé, els *escolaritzats residents* en un determinat districte o en el conjunt de la ciutat de València a partir del cens de 2001; o bé, els *escolaritzats en centres* situats en un determinat districte o en el conjunt de la ciutat de València, a partir de les dades d'escolarització de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament (Annex 2).

En el primer cas, considerem les dades d'escolarització dels residents d'edats compreses entre 0 i 19 anys a partir del cens de 2001, segons les quals hi havia unes de 96.700 persones a la ciutat que estaven realitzant estudis reglats de règim general en els nivells no universitaris. La distribució estimada per nivells educatius ens indica que la majoria, uns 63.000, cursaven estudis obligatoris, en primària (37.000) o en secundària obligatòria (26.000), uns altres 11.000 cursaven estudis postobligatoris, 9.000 en batxillerats i 2.000 en cicles formatius; i, finalment, uns 22.000 xiquets estaven escolaritzats en educació infantil, 6.000 en el primer cicle i 16.000 en el segon cicle.

En el conjunt de l'Estat la població escolaritzada entre 0 i 19 anys en els nivells no universitaris segons el cens de 2001 era d'unes 5.955.000 persones i en el País Valencià de 617.000. Les distribucions percentuals segons els nivells educatius dels tres àmbits territorials presenten una pauta molt similar que ve determinada sobretot per la duració de cadascuna de les etapes, i en el cas dels estudis postobligatoris per les taxes d'idoneïtat (adequació amb l'edat teòrica dels estudis postobligatoris) i pel percentatge de persones que han continuat els estudis postobligatoris. Cal tenir en compte, doncs, que es tracta de dades d'alumnes amb edats corresponents als grups teòrics d'edat d'escolarització, de manera que, en el cas dels estudis postobligatoris, el nombre total de persones que hi cursaven estudis era realment major com veurem a continuació.

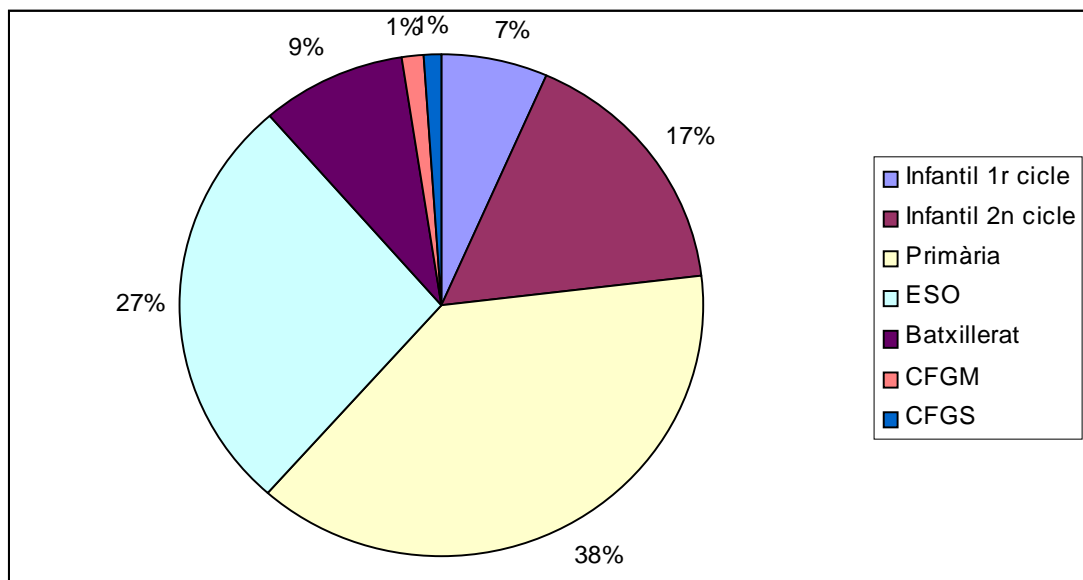
Els valors dels coeficients de variació també ens informen del fet que les majors diferències entre districtes pel que fa al nombre d'alumnes escolaritzats en cada nivell educatiu apareixen en els cicles formatius i en l'educació infantil de primer cicle. Aquestes variacions presenten, com veurem, una pauta similar si es considera la distribució de l'escolarització de l'alumnat en centres independentment de la seua edat, encara que, en general, es produeix un increment de les desigualtats que en aquest cas afecta al conjunt dels nivells no obligatoris, és a dir, a l'educació infantil de primer cicle, als cicles formatius i als batxillerats.

Taula 170. Distribució estimada de la població resident escolaritzada segons els grups d'edats de 0 a 19 anys corresponents als nivells educatius. Any 2001

	No Universitari	Infantil 1r cicle	Infantil 2n cicle	Primària	ESO	Batxillerat	CFGM	CFGS
Grups d'Edat	0-19	0-2	3-5	6-11	12-15	16-17		18-19
% Espanya	100	5,7	16,8	39,1	28,6	7,9	1,0	1,0
Espanya	5.955.033	338.709	998.432	2.326.963	1.701.064	469.298	60.742	59.825
% País Valencià	100	7,1	16,8	38,8	28,0	7,2	1,2	0,9
País Valencià	617.744	43.751	103.622	239.762	173.253	44.480	7.213	5.663
% València	100	6,6	16,7	38,1	27,1	8,9	1,2	1,2
València	96.687	6.401	16.175	36.874	26.200	8.637	1.199	1.201
1. Ciutat Vella	2.307	172	408	841	609	247	18	12
2. L'Eixample	4.664	349	838	1.731	1.201	484	33	27
3. Extramurs	5.420	370	921	2.056	1.469	533	40	31
4. Campanar	3.830	172	491	1.389	1.198	458	59	63
5. La Saïdia	5.893	374	959	2.246	1.615	555	69	75
6. El Pla del Real	4.160	274	703	1.590	1.117	428	23	25
7. L'Olivarera	5.393	341	904	2.142	1.441	442	71	53
8. Patraix	8.382	584	1.431	3.142	2.246	753	112	114
9. Jesús	6.794	414	1.092	2.634	1.872	573	107	102
10. Quatre Carreres	8.753	590	1.483	3.336	2.339	763	119	123
11. Pobles Marítim	7.432	490	1.272	2.943	1.967	586	92	82
12. Camins al Grau	7.104	545	1.302	2.700	1.813	549	93	103
13. Algirós	5.719	352	907	2.148	1.601	579	57	75
14. Benimaclet	4.555	308	761	1.701	1.232	446	52	55
15. Rascanya	5.766	369	938	2.214	1.619	455	94	77
16. Benicalap	5.343	372	922	2.042	1.422	418	73	94
17. Pobles del Nord	793	48	127	312	226	58	10	12
18. Pobles de l'Oest	1.634	93	256	647	460	115	28	35
19. Pobles del Sud	2.742	183	461	1.061	753	194	46	45
Coefficient variació	42,7	45,8	44,6	43,0	41,7	41,6	52,9	54,4

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Cens 2001

Gràfic 76. Distribució percentual de l'alumnat resident a la ciutat de València de 0 a 19 anys escolaritzat segons nivells educatius. Cens 2001



En el mateix curs 2001/02 i segons les dades de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament hi havia un total de 109.000 persones que independentment de la seua edat cursaven algun tipus de estudi no universitari en els centres educatius de la ciutat. Uns 38.000 alumnes ho feien en primària, 29.000 en secundària obligatòria, uns 12.000 en

batxillerat i uns altres 12.000 en cicles formatius. Per últim, 17.000 alumnes estaven escolaritzats en educació infantil, 16.000 en el segon cicle, però només uns 1.000 apareixien com a matriculats en el primer cicle segons les dades oficials. En el conjunt de l'Estat les dades d'escolarització del MEC en els nivells no universitaris indiquen que hi havia uns 6.760.000 alumnes, mentre que en el País Valencià eren uns 677.000. Aquestes xifres, com veiem, superarien en tots els àmbits territorials les aportades anteriorment a partir de les dades del cens de 2001 ajustades al grups d'edat de teòrica escolarització. Finalment i pel que fa a les dades d'Eurostat referides al conjunt dels 27 països de la UE, el nombre total d'alumnes no universitaris superaria els 90 milions.

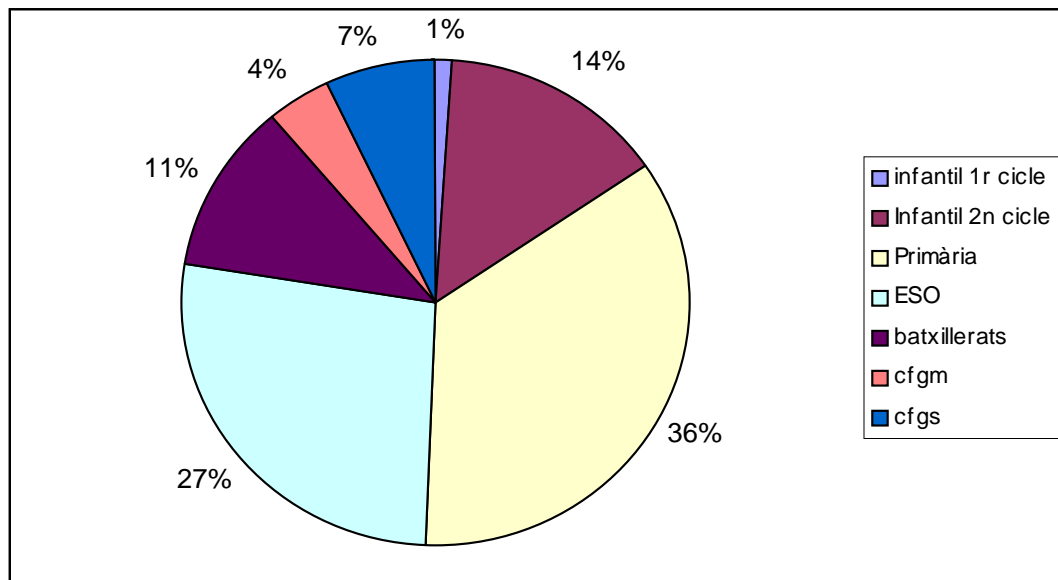
La distribució percentual d'aquest alumnat en les diferents etapes educatives, ens dóna una primera idea sobre quines són les característiques generals d'escolarització en els diferents àmbits territorials. Així, segons aquestes dades, el País Valencià presenta, respecte al conjunt de l'Estat, una menor proporció d'escolarització en educació infantil i en batxillerat, i major en la resta, sobretot en educació primària. Per altra banda, si comparem la distribució percentual de la ciutat de València, respecte al conjunt del País Valencià, observarem que els percentatges són menors en educació infantil, primària i secundària obligatòria, però són superiors en els nivells postobligatoris. Pel que fa a la distribució de l'escolarització per nivells educatius en el conjunt de països europeus es caracteritza per presentar una proporció molt superior a la dels altres àmbits territorials en els estudis postobligatoris de tipus professional.

Taula 171. Distribució de l'alumnat escolaritzat segons nivells educatius. Curs 2001/02

	No Universitari	Infantil 1r cicle	Infantil 2n cicle	Primària	ESO	Batxillerats	CFGM	CFGS
% UE-27	100	14,6		33,1	25,4	10,5		16,3
UE-27	90.451.205	13.672.594		29.963.183	23.386.485	9.664.464		13.764.479
% Espanya	100	1,8	16,3	36,6	28,1	10,6	3,1	3,5
Espanya	6.760.868	124.253	1.099.027	2.474.261	1.897.912	714.390	211.622	239.403
% País Valencià	100	1,2	16,5	37,5	28,2	9,7	3,3	3,6
País Valencià	677.028	8.409	111.641	253.781	191.258	65.428	22.390	24.121
% València	100	1,0	14,5	35,1	27,0	11,3	4,2	6,9
València	109.465	1.111	15.826	38.421	29.536	12.355	4.614	7.602
1. Ciutat Vella	4.805	0	330	1.037	1.156	1.025	888	369
2. L'Eixample	9.430	170	820	2.411	2.424	1.390	870	1.345
3. Extramurs	8.930	300	1.311	3.083	2.291	1.231	157	557
4. Campanar	6.965	49	619	2.199	2.133	1.019	375	571
5. La Saïdia	9.638	20	1.572	3.322	2.651	1.030	151	892
6. El Pla del Real	6.772	22	907	2.485	1.893	1.259	103	103
7. L'Olivetera	9.947	89	1.339	3.012	2.812	1.256	242	1.197
8. Patraix	5.143	171	1.030	2.084	1.330	454	0	74
9. Jesús	5.813	0	893	2.107	1.415	141	582	675
10. Quatre Carreres	8.068	0	1.231	2.885	1.920	609	340	1.083
11. Pobles Marítim	7.278	0	1.267	3.198	2.113	440	128	132
12. Camins al Grau	6.418	78	1.136	2.891	1.704	307	124	178
13. Algirós	5.143	53	664	1.288	1.393	1.053	380	312
14. Benimaclet	2.836	63	527	1.090	815	341	0	0
15. Rascanya	4.223	0	873	2.060	1.078	212	0	0
16. Benicalap	2.681	77	396	1.147	660	155	186	60
17. Pobles del Nord	749	0	117	220	412	0	0	0
18. Pobles de l'Oest	2.413	0	368	862	821	220	88	54
19. Pobles del Sud	2.213	19	426	1.040	515	213	0	0
<b>Coefficient variació</b>	<b>47,9</b>	<b>135,8</b>	<b>49,2</b>	<b>46,3</b>	<b>47,3</b>	<b>72,5</b>	<b>113,0</b>	<b>111,2</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades d'Eurostat, del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 77. Distribució percentual de l'alumnat escolaritzat a la ciutat de València segons nivells educatius. Curs 2001/02



Segons les dades del Cens de l'any 2001, el 72% de la població resident de la ciutat de València entre 0 i 19 anys estava escolaritzada en estudis no universitaris (Annex 2). Per etapes educatives, les majors taxes netes d'escolarització corresponen, com és lògic, a

les etapes obligatòries, amb un 98% en Primària i en Secundària Obligatòria. Un 90% d'escolarització s'assolia en el segon cicle d'Educació Infantil, mentre que un percentatge menor del 34% el trobem en el primer cicle d'educació infantil. En els nivells secundaris postobligatoris la taxa neta d'escolarització se situa en el 55% en els batxillerats i entre un 8% i un 7% en els cicles formatius de grau mitjà o superior. Amb algunes variacions, centrades en els nivells d'escolarització no obligatoris d'educació infantil, batxillerats o cicles formatius, els altres àmbits territorials presenten una distribució similar de les taxes netes d'escolarització.

Cal assenyalar, però, que els elevats valors de les taxes netes que s'obtenen en el primer cicle de l'educació infantil resulten de difícil explicació, sobretot si tenim en compte que les taxes brutes que s'obtenen per aquest cicle a partir de les dades d'escolarització de MEC o de l'Oficina d'Estadística Municipal són molt inferiors. L'existència de fórmules d'escolarització no regulades o l'existència de centres no reconeguts per les administracions educatives i, per tant, no recollits en les dades oficials d'escolarització podrien explicar, en part, aquests desajustos. Per altra banda, les baixes taxes netes d'escolarització en el nivells postobligatoris segons les dades del cens s'expliquen pels diferents nivells d'abandonament prematur dels estudis i perquè una bona part de la població escolaritzada resident entre 16 i 19 anys ho està en estudis universitaris o en altres modalitats d'estudis com ara programes de garantia social.

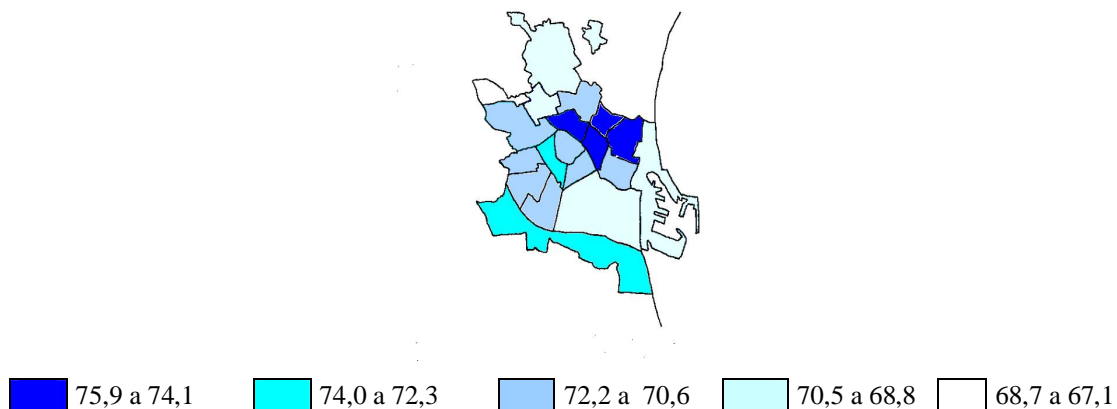
Per districtes, tot i la relativa homogeneïtat de la distribució, els majors percentatges d'alumnes escolaritzats respecte al total de la població resident entre 0 i 19 anys es donen en els districtes del nord-est de la ciutat (Saïdia, Pla del Real, Algirós, Benimaclet). En canvi, en els districtes de Quatre Carreres, Benicalap, Poblat Marítims, Poblat del Nord i Poblat de l'Oest el percentatge d'alumnat escolaritzat respecte a la població entre 0 i 19 assoleix els valors més baixos. Aquesta distribució de les taxes netes d'escolarització presenta una correlació significativa amb la corresponent al percentatge de població adulta amb estudis postobligatoris, la qual cosa posa en evidència la relació entre el nivell d'estudis dels pares i les taxes d'escolarització dels seus fills; o, com veurem més endavant, amb els percentatges de continuació d'estudis postobligatoris. Per altra banda, els valors del coeficient de variació ens indicarien que les desigualtats més importants en la distribució de les taxes netes d'escolarització corresponen als nivells postobligatoris i, en menor mesura, al primer cicle d'educació infantil, ja que en els nivells obligatoris la distribució resulta molt més homogènia.

Taula 172. Taxes netes d'escolarització de la població resident segons els grups d'edats corresponents als nivells educatius. Any 2001

	Alumnat escolaritzat	Infantil 1r cicle	Infantil 2n cicle	Primària	ESO	Batxillerats	CFGM	CFGS
	0-19	0-2	3-5	6-11	12-15	16-17		18-19
<b>Espanya</b>	<b>71,0</b>	<b>28,7</b>	<b>90,7</b>	<b>98,7</b>	<b>98,3</b>	<b>48,9</b>	<b>6,3</b>	<b>5,7</b>
<b>País Valencià</b>	<b>71,8</b>	<b>35,7</b>	<b>91,0</b>	<b>98,8</b>	<b>98,1</b>	<b>45,4</b>	<b>7,4</b>	<b>5,3</b>
<b>València</b>	<b>71,8</b>	<b>34,0</b>	<b>89,9</b>	<b>97,9</b>	<b>97,5</b>	<b>55,0</b>	<b>7,6</b>	<b>6,8</b>
1. Ciutat Vella	70,8	32,1	85,4	99,1	100,7	66,2	4,8	2,8
2. L'Eixample	71,4	33,1	86,6	95,7	98,8	69,1	4,8	3,5
3. Extramurs	73,6	34,3	90,0	97,8	100,6	66,6	5,0	3,4
4. Campanar	71,8	32,5	89,9	97,3	98,8	59,9	7,7	7,3
5. La Saïdia	74,3	34,6	91,2	98,0	100,0	62,3	7,7	7,6
6. El Pla del Real	74,9	36,2	93,9	98,0	102,6	67,9	3,6	3,6
7. L'Olivereta	70,7	31,6	86,7	97,9	96,1	51,7	8,3	5,5
8. Patraix	71,9	34,4	89,8	97,9	97,7	56,1	8,4	7,5
9. Jesús	72,1	34,0	90,8	97,6	96,9	51,1	9,6	8,1
10. Quatre Carreres	70,3	32,7	87,4	97,6	96,1	52,3	8,2	7,5
11. Pobles Marítims	69,0	32,5	87,8	97,9	93,4	45,9	7,2	5,7
12. Camins al Grau	71,9	35,9	92,1	98,6	96,4	49,8	8,4	8,3
13. Algirós	74,1	36,5	94,9	98,5	99,8	61,0	6,0	7,0
14. Benimaclet	75,9	38,5	97,3	98,6	100,2	64,4	7,6	7,1
15. Rascanya	70,7	34,2	90,5	98,4	95,8	46,0	9,5	7,0
16. Benicalap	69,3	32,2	86,1	97,8	95,3	46,7	8,2	9,3
17. Pobles del Nord	70,5	32,4	88,2	97,8	95,8	44,6	7,6	8,0
18. Pobles de l'Oest	67,1	27,9	80,8	96,7	93,5	39,1	9,6	10,4
19. Pobles del Sud	73,3	39,4	99,1	98,4	96,3	43,1	10,2	8,9
<b>Coefficient de variació</b>	<b>3,1</b>	<b>7,7</b>	<b>4,9</b>	<b>0,8</b>	<b>2,6</b>	<b>17,3</b>	<b>24,7</b>	<b>31,6</b>

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE. Cens 2001

Mapa 39. Taxa neta d'escolarització de la població resident entre 0 i 19 anys. Any 2001



Si partim, en canvi, de les dades de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València, que reflecteixen la taxa bruta d'escolarització en els centres no universitaris de la ciutat per al curs 2001-02 (Annex 2), ens trobarem amb una distribució per districtes marcadament desigual provocada per la concentració de l'oferta d'escolarització en determinats districtes de la ciutat. Així, la taxa bruta d'escolarització del conjunt de la ciutat per a la població entre 0 i 19 anys se situaria en el 81,3%, superior, com en els altres àmbits territorials i per les raons assenyalades, al 72% de la taxa neta d'escolarització dels

residents segons el cens de 2001. A nivell estatal la taxa bruta d'escolarització sobre la població de 0 a 19 anys és d'un 80,6%, mentre que en el cas del País Valencià el valor de l'indicador és el més baix i se situa en el 78,6%. Pel que fa al conjunt dels 27 països de la UE la taxa bruta d'escolarització presentaria un valor similar a la del conjunt de l'Estat, al voltant del 80%.

Les taxes brutes d'escolarització per nivells educatius ens permeten destacar alguns aspectes, com ara el baix nivell d'escolarització en el primer cicle d'educació infantil, sobretot a la ciutat de València; la qual cosa entra en contradicció amb les taxes obtingudes a partir del cens. Aquesta situació, com hem comentat, es podria explicar si suposem que a la ciutat de València podria haver una major proporció de centres d'educació infantil no reconeguts oficialment. En canvi, les taxes d'escolarització en els nivells postobligatoris presenten els valors més elevats en el cas de la ciutat de València, però els més baixos en el conjunt del País Valencià, la qual cosa estaria relacionada amb els diferents nivells d'abandonament prematur dels estudis postobligatoris i, fonamentalment, amb l'existència a València d'una part d'alumnat escolaritzat en centres de la ciutat però que resideixen en altres municipis.

L'aspecte que resulta més remarcable en termes de desigualtats territorials d'aquesta presentació de la distribució de l'escolarització és l'elevada concentració en 7 districtes de la ciutat (Ciutat Vella, Eixample, Extramurs, Campanar, Saïdia, Pla del Real i Olivereta) de taxes brutes d'escolarització que superen el 100%. En canvi, en altres districtes, com Patraix, Benimaclet o Benicalap els valors de la taxa no arriben al 50%. Els 7 districtes esmentats concentren el 42%, el 46% i el 51%, dels centres, unitats i alumnat escolaritzat respectivament, però només representen el 32% de la població en edat escolaritzable entre 0 i 19 anys. Els desequilibris entre la ubicació de l'oferta de places escolars i la distribució segons el lloc de residència de la població en edat d'escolarització provoca importants desplaçaments d'alumnes i constitueix uns dels factors claus per analitzar les desigualtats en el sistema educatiu de la ciutat de València. Aquest serà un aspecte que analitzarem amb detall en els capítols dedicats a l'escolarització segons sectors educatius (públic o privat) i segons els diferents nivells educatius. Aquesta valoració es veu confirmada a partir de l'observació dels coeficients de variació, ja que la distribució de les taxes brutes d'escolarització ens dona uns valors molt més elevats que els que apareixien en la distribució de les taxes netes, tot i que es manté un esquema general similar pel que fa a les diferències entre nivells educatius, segons el qual les majors diferències apareixen en els nivells no obligatoris.

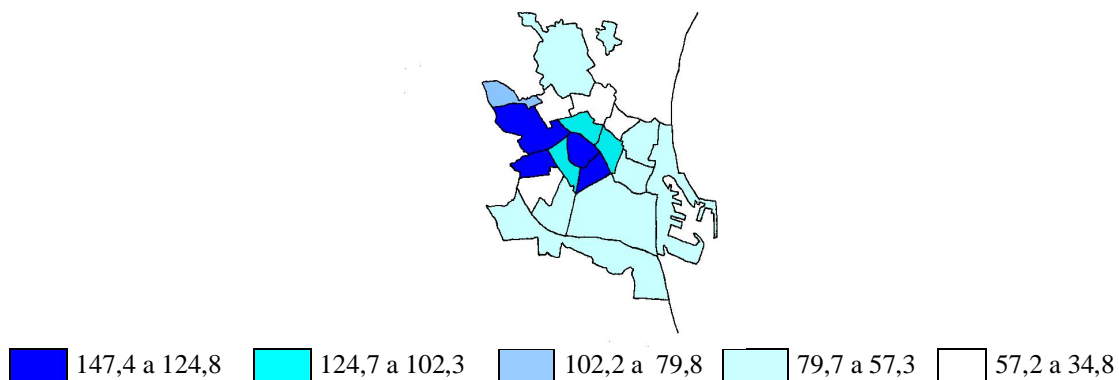


Taula 173. Taxes brutes d'escolarització en centres no universitaris segons els grups d'edats corresponents als nivells educatius. Curs 2001/02

	Alumnat escolaritzat 0-19	Infantil 1r cicle 0-2	Infantil 2n cicle 3-5	Primària 6-11	ESO 12-15	Batxillerats 16-17	CFGM 16-17	CFGS 18-19
<b>Espanya</b>	<b>80,6</b>	<b>10,5</b>	<b>99,6</b>	<b>104,9</b>	<b>109,7</b>	<b>74,4</b>	<b>22,0</b>	<b>22,7</b>
<b>País Valencià</b>	<b>78,6</b>	<b>6,9</b>	<b>98,1</b>	<b>104,5</b>	<b>108,3</b>	<b>66,8</b>	<b>22,8</b>	<b>22,6</b>
<b>València</b>	<b>81,3</b>	<b>5,9</b>	<b>88,0</b>	<b>102,0</b>	<b>109,9</b>	<b>78,6</b>	<b>29,4</b>	<b>43,1</b>
1. Ciutat Vella	147,4	0,0	69,0	122,1	191,1	274,1	237,4	88,1
2. L'Eixample	144,4	16,1	84,7	133,4	199,5	198,3	124,1	171,1
3. Extramurs	121,3	27,8	128,2	146,6	156,9	153,9	19,6	62,1
4. Campanar	130,5	9,3	113,4	154,1	175,8	133,2	49,0	66,6
5. La Saïdia	121,6	1,9	149,6	144,9	164,1	115,6	16,9	89,3
6. El Pla del Real	122,0	2,9	121,1	153,2	173,8	199,8	16,3	14,6
7. L'Olivereta	130,5	8,2	128,4	137,6	187,6	146,9	28,3	124,8
8. Patraix	44,1	10,1	64,7	65,0	57,8	33,8	0,0	4,9
9. Jesús	61,7	0,0	74,2	78,1	73,2	12,6	51,9	53,7
10. Quatre Carreres	64,8	0,0	72,5	84,4	78,9	41,7	23,3	66,2
11. Pobles Marítims	67,6	0,0	87,5	106,4	100,3	34,5	10,0	9,2
12. Camins al Grau	64,9	5,1	80,4	105,5	90,6	27,9	11,3	14,4
13. Algirós	66,6	5,5	69,5	59,1	86,8	111,0	40,0	29,3
14. Benimaclet	47,2	7,9	67,4	63,2	66,3	49,3	0,0	0,0
15. Rascanya	51,8	0,0	84,3	91,5	63,8	21,5	0,0	0,0
16. Benicalap	34,8	6,7	37,0	55,0	44,2	17,3	20,8	6,0
17. Pobles del Nord	66,6	0,0	81,3	69,0	174,6	0,0	0,0	0,0
18. Pobles de l'Oest	99,0	0,0	116,1	128,8	166,9	74,6	29,8	16,3
19. Pobles del Sud	59,1	4,1	91,6	96,5	65,9	47,4	0,0	0,0
<b>Coefficient variació</b>	<b>43,4</b>	<b>126,7</b>	<b>31,1</b>	<b>32,9</b>	<b>45,4</b>	<b>87,0</b>	<b>159,0</b>	<b>113,4</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Cens 2001. MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris i Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Mapa 40. Taxa bruta d'escolarització en centres no universitaris de la ciutat de València respecte de la població entre 0 i 19 anys. Curs 2001/02



Calero i Escardíbul (2007b) consideraven que a la persistència de disparitats territorials en les taxes d'escolarització estarien relacionades, especialment, amb la diferent presència de l'escola privada i amb la diversificació en l'oferta de les especialitats de batxillerat i, sobretot, dels ensenyaments professionals. En aquesta mateixa línia argumental, Bonal i altres (2004) en analitzar les desigualtats territorials en el sistema educatiu de Catalunya dissenyaren un indicador de la diversificació de l'oferta escolar postobligatòria basada en l'anàlisi de l'existència de modalitats de batxillerats i cicles

formatius que es presenta a partir d'una escala de 0 a 3, on els valors més elevats indicaven una major diversificació de l'oferta (Annex 2). Aquesta escala els permetia classificar les comarques a partir de la mitjana del conjunt de Catalunya, de manera que les comarques amb un valor per damunt de la mitjana es considerava que tenien una oferta d'estudis postobligatoris "completa o diversificada", mentre que en els altres casos l'oferta seria "incompleta o poc diversificada".

En el cas de l'anàlisi de l'oferta en els nivells d'estudis postobligatoris de la ciutat de València, els resultats que s'obtenen a partir d'aquest mètode són comparables als obtinguts amb la distribució de les taxes brutes d'escolarització. En ambdós casos es pot comprovar una major diversificació de l'oferta i, en conseqüència, una major concentració de l'escolarització en alguns districtes de la ciutat com ara Ciutat Vella, Eixample, Extramurs, Campanar o Algirós que tindrien una oferta "completa" perquè la seua oferta de places escolars i de modalitats de batxillerats o de cicles formatius és major, mentre que en districtes com els Pobles Marítics, Benimaclet, Benicalap, Pobles del Nord o Pobles del Sud, l'oferta de places escolars i la seua diversificació és més reduïda i es considerarien "incomplets".

Taula 174. Resultats de l'aplicació de l'indicador de diversificació de l'oferta d'estudis postobligatoris de Bonal i altres (2004) en els districtes de la ciutat de València. Curs 2006/07

	Batxillerat	CFGM	CFGS	Índex de Diversificació
<b>València (mitjana)</b>	<b>0,68</b>	<b>0,17</b>	<b>0,19</b>	<b>1,04</b>
1. Ciutat Vella	0,75	0,32	0,32	1,39
2. L'Eixample	1,00	0,50	0,55	2,05
3. Extramurs	0,50	0,32	0,41	1,23
4. Campanar	1,00	0,27	0,32	1,59
5. La Saïdia	1,00	0,00	0,23	1,23
6. El Pla del Real	0,75	0,05	0,14	0,94
7. L'Olivereta	1,00	0,18	0,23	1,41
8. Patraix	0,50	0,09	0,09	0,68
9. Jesús	0,75	0,45	0,55	1,75
10. Quatre Carreres	0,75	0,23	0,18	1,16
11. Pobles Marítics	0,75	0,09	0,14	0,98
12. Camins al Grau	0,50	0,09	0,09	0,68
13. Algirós	1,00	0,32	0,18	1,50
14. Benimaclet	0,50	0,00	0,00	0,50
15. Rascanya	0,50	0,09	0,09	0,68
16. Benicalap	0,75	0,14	0,09	0,98
17. Pobles del Nord	0,00	0,00	0,00	0,00
18. Pobles de l'Oest	0,50	0,05	0,05	0,60
19. Pobles del Sud	0,50	0,00	0,00	0,50
<b>Coefficient de variació</b>	<b>38,2</b>	<b>93,0</b>	<b>88,0</b>	<b>48,7</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de la Conselleria d'Educació: Guia de Centres i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

En analitzar l'evolució de la demografia educativa espanyola, Carabaña (1997) utilitza la imatge de la piràmide educativa per representar l'estructura i els canvis en cada etapa educativa o en el sistema educatiu en general. Segons aquest autor hi hauria quatre factors que determinen l'estructura i els canvis en la piràmide educativa: demogràfics, socioeconòmics, d'ordenació i acadèmics:

“Els factors demogràfics condicionen òbviament l'amplària màxima de la “piràmide”. Els factors socioeconòmics, com un augment de la renda, afecten sobretot a les famílies i influeixen en la seua demanda d'estudis, especialment voluntaris, tot condicionant molt la part mitjana de la piràmide. Els factors d'ordenació, com la LGE o la LOGSE o la introducció de la selectivitat, influeixen més que res en la forma de la piràmide, en establir quines parts del sistema cal finalitzar per accedir als altres. Factors acadèmics, finalment, són les variacions que els professors introdueixen en els criteris previstos en l'ordenació del sistema, i que faciliten o dificulten els fluxos entre les zones de la piràmide”.

A continuació Carabaña explica que els factors demogràfics i socioeconòmics van ser més determinants en l'expansió educativa dels anys 50 i 60 i obligaren a una remodelació del sistema educatiu per tal d'absorbir la creixent demanda d'escolarització. La reordenació dels sistemes educatius i la introducció de la selectivitat afectaren l'estructura de la piràmide dels anys 70 (LGE), amb un increment, sobretot, en l'escolarització en l'FP. Els factors acadèmics haurien incidit sobretot durant els anys 80, ja que el pas de l'EGB als estudis posteriors estava determinada pel requisit acadèmic del Graduat Escolar i es pot observar una tendència a l'increment de la taxa de graduació que va coincidir amb un augment de la preferència pel BUP. La situació en els anys 90 es caracteritzaria per la important influència dels factors demogràfics (descens de la natalitat) i de factors de reordenació del sistema educatiu (aplicació de la LOGSE) que han confluït i han servit per ampliar l'escolarització en educació infantil i en secundària obligatòria, així com per centrar les prioritats en la millora de la qualitat de l'ensenyament a través de la reducció de les ràtios d'alumnes per unitat escolar.

Aquest model d'anàlisi ens permet apuntar que la situació produïda en els darrers anys podria estar determinada per factors demogràfics, en aquest cas relacionats amb l'arribada d'alumnat immigrant; i per factors acadèmics, ja que l'evolució de la taxa

d'obtenció del Graduat d'ESO ha esdevingut un element clau en les eleccions dels estudis posteriors.

Sanz (1994) en analitzar l'evolució creixent de les taxes brutes d'escolarització entre 1981 i 1991 en el conjunt de l'Estat assenyalava que aquest augment es produeix fonamentalment en els nivells educatius no obligatoris (preescolar, batxillerat i formació professional) i establia un relació entre el creixement del nivell de renda i l'augment general de les taxes d'escolarització. En el cas del País Valencià, Cubel i Mora (1995) destacaven que durant els anys 80 es va produir un important descens per raons demogràfiques de l'alumnat d'educació primària, mentre que en els estudis de batxillerat es produïa un increment de l'escolarització que estaria relacionat amb unes majors expectatives de mobilitat social i que es traduïen en una major demanda d'estudis postobligatoris centrada sobretot en el sector públic.

Si analitzem l'evolució durant el període 1981-2006 de l'escolarització total i de les taxes brutes d'escolarització, és a dir, del percentatge de població escolaritzada no universitària respecte del total de població de 0 a 19 anys, s'observa, per una banda, una reducció de l'escolarització en termes absoluts, però al mateix temps un increment de la taxa bruta en el conjunt del període, ja que, el volum d'aquest segment de població s'ha reduït a un ritme més intens que el del nombre total d'escolaritzats. A l'hora de valorar aquesta evolució durant el període ampli que va de 1981 al 2006, cal considerar que la baixada de la natalitat ha estat compensada inicialment per l'increment de les taxes d'escolarització en estudis postobligatoris i, posteriorment, per l'augment de la taxa d'escolarització en educació infantil, així com per la prolongació de l'escolaritat obligatòria fins als 16 anys, implantada per la LOGSE, que ha permès l'escolarització d'un nombre important d'alumnat que abans no ho estava. En els darrers anys un nou factor que ha actuat com a compensació de la baixa continuada de la taxa de natalitat hauria estat l'arribada d'importants contingents de població immigrada en edat d'escolarització.

En conclusió, els principals factors que condicionen l'evolució de l'indicador són els canvis en l'estructura del sistema educatiu, l'expansió de l'escolarització en els nivells no obligatoris, combinats amb la baixada demogràfica que ha experimentat la població jove entre 0 i 19 anys i amb l'arribada recent d'alumnat estranger que ha compensat parcialment la baixada de natalitat. Les variacions d'aquests factors expliquen les diferències que s'observen entre els àmbits territorials, de manera que el conjunt del País Valencià apareix com l'àmbit on menys ha crescut la taxa d'escolarització, mentre que a la ciutat de València o en el conjunt de l'Estat la taxa bruta ha crescut un poc més.

En efecte, en el conjunt del període 1981-2006, la població escolaritzada en centres d'ensenyament no universitaris de la ciutat de València ha disminuït en uns 45.000 alumnes. Aquesta reducció representa un pèrdua percentual del 29% d'alumnes. Tanmateix, la taxa bruta d'escolarització, presenta un increment del 22%, ja que la població total de 0 a 19 anys s'ha reduït en un 41%. En canvi en el cas del País Valencià, la reducció de la població escolaritzada ha estat només del 12%, però com que la població entre 0 i 19 anys s'ha reduït en un 25%, el resultat és que el creixement de la taxa bruta d'escolarització ha estat menor. En el cas del conjunt de l'Estat els valors obtinguts indiquen una situació intermèdia en tots els aspectes analitzats.

Per districtes (Annex 2), només el Pla del Real, Algirós i els Poblatos de l'Oest han augmentat el nombre absolut d'alumnes escolaritzats, mentre que L'Eixample, La Saïdia, o els Poblatos Marítims presenten importants reduccions. Pel que fa a l'evolució de la taxa bruta d'escolarització només presenta una evolució negativa en els Poblatos Marítims, Benicalap i Poblatos del Nord, mentre que en els Poblatos de l'Oest, Algirós o el Pla del Real es confirmen els majors increments, també en l'indicador de la taxa bruta d'escolarització.

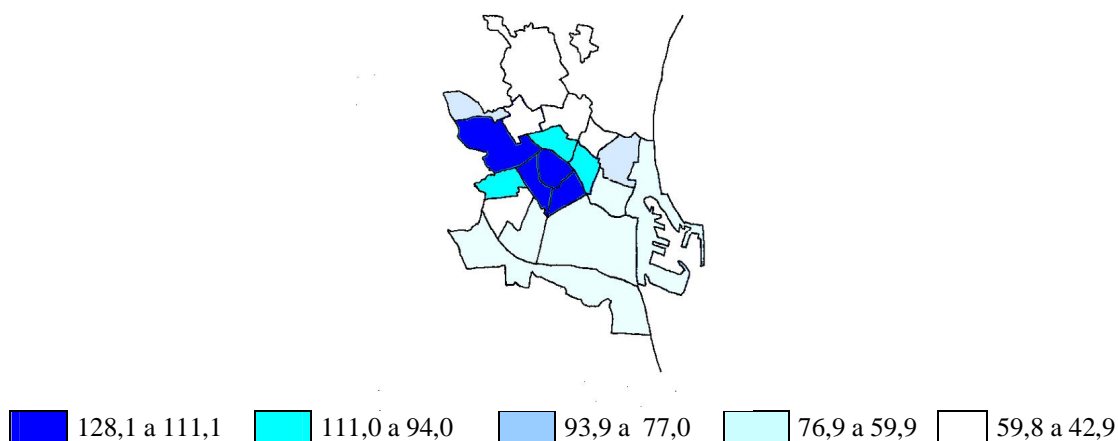
Els autors del Llibre Blanc de l'Educació de la Comunitat Valenciana (Ferrer i altres, 1984) en analitzar la situació de l'escolarització a la ciutat de València en 1982 ja afirmaven que era un exemple del més "pur desastre escolar des del punt de vista d'una escolarització racional". Val a dir que vint-i-cinc anys després, la situació no ha canviat de manera substancial, segons es pot comprovar a partir de l'anàlisi de l'evolució del coeficient de variació de la taxa bruta d'escolarització en els districtes de la ciutat. En efecte, aquest estadístic reflecteix que la distribució de l'escolarització en relació a la població resident en edat escolaritzable en cada districte ha incrementat molt lleugerament la seua irregularitat en el conjunt de la sèrie 1981-2006, ja que, després d'un període d'increments continuats fins al 1996, s'hauria produït una important reducció de les desigualtats observables en els darrers anys.

Taula 175. Evolució estimada de la taxa bruta d'escolarització en centres d'ensenyament no universitari respecte del percentatge de població entre 0 i 19 anys. Període 1981-2006

	1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Total 0-19 anys Espanya	12.949.015	12.105.040	10.872.240	9.492.941	8.385.955	8.720.639	-33
Escolaritzats Espanya	8.561.866	8.693.617	8.200.062	7.449.279	6.760.868	7.006.464	-18
<b>% Espanya</b>	<b>66,1</b>	<b>71,8</b>	<b>75,4</b>	<b>78,5</b>	<b>80,6</b>	<b>80,2</b>	<b>22</b>
Total 0-19 anys País Valencià	1.257.120	1.200.105	1.096.716	975.645	860.902	944.505	-25
Escolaritzats País Valencià	825.384	837.209	816.176	722.060	677.028	723.680	-12
<b>% País Valencià</b>	<b>65,7</b>	<b>69,8</b>	<b>74,4</b>	<b>74,0</b>	<b>78,6</b>	<b>76,6</b>	<b>17</b>
Total 0-19 anys València	246.252	218.340	198.897	164.021	134.665	144.529	-41
Escolaritzats València	158.688	145.936	144.524	127.867	109.465	113.187	-29
<b>% València</b>	<b>64,3</b>	<b>66,4</b>	<b>72,7</b>	<b>77,2</b>	<b>81,3</b>	<b>78,3</b>	<b>22</b>
1. Ciutat Vella	96,1	112,1	140,5	163,2	147,4	128,1	33
2. L'Eixample	98,6	121,5	127,7	140,1	144,4	115,1	17
3. Extramurs	78,8	90,3	88,6	133,0	121,3	119,1	51
4. Campanar	104,0	89,9	100,8	117,3	130,5	112,2	8
5. La Saïdia	98,5	115,1	106,4	133,6	121,6	102,8	4
6. El Pla del Real	52,7	59,3	93,1	110,7	122,0	98,5	87
7. L'Olivereta	61,6	75,3	113,3	119,8	130,5	108,5	76
8. Patraix	49,7	36,7	44,3	40,0	44,1	52,9	6
9. Jesús	56,5	58,0	71,5	58,4	61,7	63,6	13
10. Quatre Carreres	50,0	50,3	55,3	66,7	64,8	68,1	36
11. Pobles Marítics	67,8	73,2	73,7	62,0	67,6	61,9	-9
12. Camins al Grau	60,1	62,3	57,0	63,0	64,9	64,2	7
13. Algirós	41,9	41,0	44,5	69,8	66,6	81,4	94
14. Benimaclet	44,0	35,3	35,8	44,1	47,2	56,0	27
15. Rascanya	54,5	43,8	43,2	36,0	51,8	56,8	4
16. Benicalap	52,4	56,0	43,9	22,4	34,8	45,2	-14
17. Pobles del Nord	45,4	35,8	38,4	40,4	66,6	42,9	-6
18. Pobles de l'Oest	39,9	42,1	60,0	35,4	99,0	80,7	102
19. Pobles del Sud	53,7	38,1	61,7	51,7	59,1	68,2	27
<b>Coefficient de variació</b>	<b>33,2</b>	<b>43,7</b>	<b>43,5</b>	<b>54,8</b>	<b>43,4</b>	<b>33,9</b>	<b>2</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Anuaris Estadístics, Censos i Padrons, del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris, del Llibre Blanc de l'Educació a la Comunitat Valenciana i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

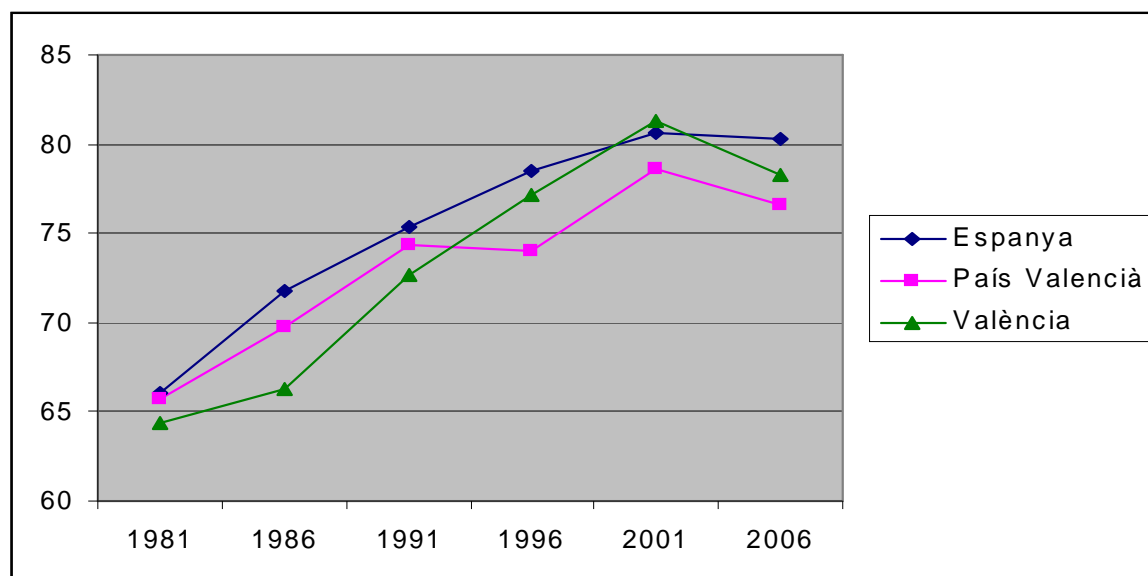
Mapa 41. Taxa bruta d'escolarització en centres no universitaris de la ciutat de València respecte de la població entre 0 i 19 anys. Curs 2006/07



L'evolució de la taxa d'escolarització presenta un increment continuat fins a l'any 2001, moment a partir del qual es produeix un estancament i, fins i tot, un descens en el cas de la ciutat de València o del País Valencià, que pot explicar-se per diferents factors relacionats particularment amb la reducció de l'escolarització en les etapes no obligatòries.

Com hem comentat anteriorment, per una banda, podem assenyala la influència dels aspectes acadèmics, ja que una vegada completada l'aplicació de la LOGSE, deixen de produir-se increments de la taxa d'escolarització per aquest factor i comença a influir de manera determinant el descens de la taxa de graduació en l'ESO que repercuteix en les decisions sobre els estudis postobligatoris. Aquest descens de la taxa de graduació en l'ESO, pot tindre diverses explicacions que apunten a factors com el caràcter selectiu que pren aquesta etapa per permetre el pas als estudis postobligatoris, o l'increment d'alumnat amb necessitats educatives, sovint relacionades amb la seua incorporació tardana al sistema educatiu per tractar-se d'alumnat estranger. Per altra banda, s'hi poden indicar també factors relacionats amb la conjuntura econòmica d'aquests darrers anys que ha afavorit que una part de l'alumnat preferisca incorporar-se a un mercat de treball amb unes baixes taxes d'atur en sectors com la construcció o els serveis, encara que siga en condicions de precarietat laboral. Finalment es poden assenyalar factors relacionats amb les polítiques educatives aplicades que han provocat un funcionament deficient de l'escolarització en el sector públic i han incrementat les desigualtats respecte al sector privat.

Gràfic 78. *Evolució estimada de la taxa bruta d'escolarització en centres d'ensenyament no universitari respecte de la població 0 a 19 anys. Període 1981-2006*



Pel que fa a l'evolució de la distribució de l'alumnat escolaritzat segons els diferents nivells educatius es detecten algunes variacions significatives relacionades amb el conjunt de factors que hem assenyalat anteriorment.

- a) L'educació infantil és l'única etapa que presenta increments absoluts en els tres àmbits territorials i s'ha situat en el darrer any de la sèrie amb un pes relatiu del 22% del total

de l'escolarització. En el cas de la ciutat de València s'hi ha incrementat l'escolarització en més de 5.000 alumnes en el conjunt de la sèrie, ja que després d'un període de reducció fins a l'any 1991, presenta un important increment sobretot en els darrers anys, que estaria relacionat amb l'extensió de l'escolarització als 3 anys i amb la major demanda d'escolarització de 0 a 2 anys per la creixent incorporació de les dones al mercat laboral en un context general d'augment de l'ocupació.

- b) Els percentatges d'alumnes escolaritzats en els cursos corresponents a l'actual Educació Primària, després d'un descens continuat, se situen al final de la sèrie entre el 34% de la ciutat de València i 37% del País Valencià. Aquests percentatges mantenen aquesta etapa amb el major pes relatiu, malgrat la pèrdua absoluta de més de 60.000 alumnes en el conjunt de la sèrie a la ciutat de València, que cal atribuir, tant a la reducció de la població dels grups d'edat corresponent, com a la reducció de la seua duració en dos cursos, respecte a l'EGB de la llei de 1970.
- c) En l'ESO, a partir de la seua completa implantació en l'any 2001, es produeix una lleugera reducció d'uns 1.000 alumnes a la ciutat de València, així com del seu pes relatiu que se situa al final de la sèrie entre el 25% de València i el 27% del conjunt del País Valencià.
- d) Els alumnes escolaritzats en els estudis corresponents als Batxillerats han passat de representar un màxim del 23% de l'escolarització en el sistema educatiu anterior (BUP/COU de quatre anys) a la ciutat de València en els anys 90, a un percentatge en el nou batxillerat LOGSE de dos anys que oscil·la entre el 10% de la ciutat i el 8% del conjunt del País Valencià. En termes absoluts al llarg de tota la sèrie i en el cas de la ciutat de València s'ha produït una reducció de més de 14.000 alumnes.
- e) Per últim, els Cicles Formatius han passat de representar el 16% del total d'alumnes escolaritzats en 1996 a la ciutat de València, a un percentatge que se situa entre el 10% de València i el 7% dels altres àmbits en el darrer any de la sèrie, amb una pèrdua d'uns 8.000 alumnes a la ciutat, explicable, com en altres nivells educatius, per la reducció de la seua duració i de la població dels grups d'edat corresponents.

En resum, en el conjunt de la ciutat i en les etapes de Primària, Secundària Obligatòria, Batxillerat i Cicles Formatius s'han perdut uns 50.000 alumnes en el període 1981-2006, mentre que en l'etapa d'Educació Infantil s'ha incrementat en uns 5.000, de manera que la reducció global d'alumnat ha estat d'uns 45.000 alumnes. En el cas del País Valencià la reducció global ha estat proporcionalment menor, encara que arriba als 100.000 alumnes en termes absoluts, mentre que els més d'un milió i mig d'alumnes en



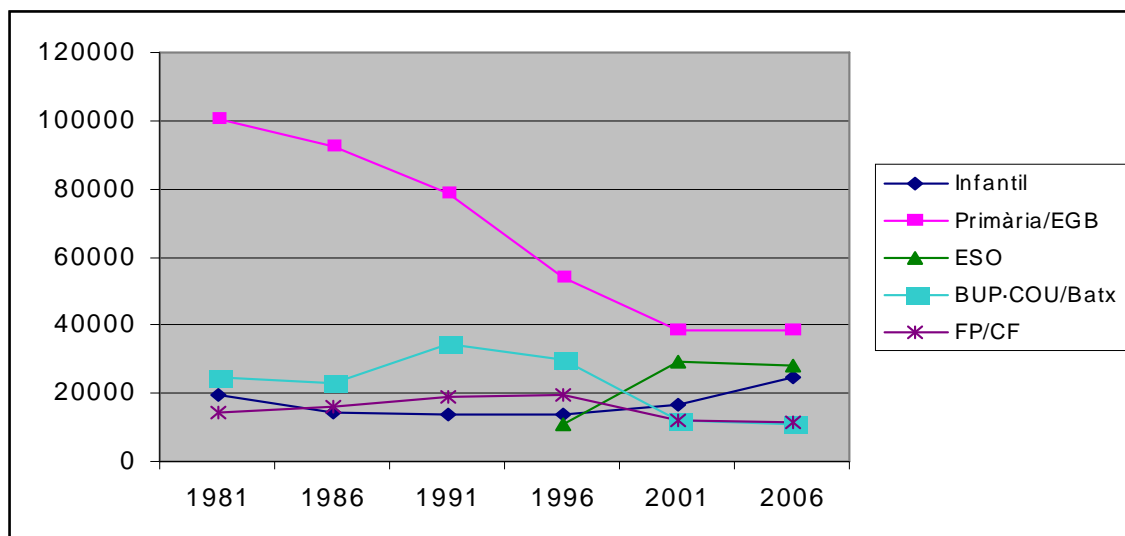
què s'ha reduït el nombre d'escolaritzats en el conjunt de l'Estat situen la reducció de la població escolaritzada en una situació mitjana en termes relatius. Finalment, cal insistir en què les variacions territorials d'aquestes dades s'han de considerar, pel que fa al volum global de població escolaritzable, com el resultat dels canvis demogràfics relacionats amb la reducció de la taxa de natalitat durant la major part del període analitzat i amb l'arribada de població immigrada en els darrers anys, i, pel que fa a la població efectivament escolaritzada, amb factors que inclouen l'extensió de l'escolarització en l'educació infantil i la secundària obligatòria o d'altres de tipus acadèmic relacionats, fonamentalment amb les taxes de seguiment en els estudis postobligatoris.

Taula 176. *Evolució estimada de la població escolaritzada per nivells educatius no universitaris. Període 1981-2006*

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>8.561.866</b>	<b>8.693.617</b>	<b>8.200.062</b>	<b>7.449.279</b>	<b>6.760.868</b>	<b>7.006.464</b>	<b>-18</b>
	Infantil	1.197.897	1.084.752	1.027.597	1.115.244	1.223.280	1.552.628	30
	Primària/EGB	5.626.874	5.575.519	4.649.439	3.137.278	2.474.261	2.535.656	-55
	ESO	-	-	-	1.181.466	1.897.912	1.833.735	
	BUP·COU/Batx	1.119.095	1.299.346	1.633.432	1.309.797	714.390	630.498	-44
	FPI/CFGM	434.000	442.000	479.344	280.925	211.622	235.101	-46
	FPII/CFGS	184.000	292.000	410.250	424.569	239.403	218.846	19
País Valencià	<b>Total</b>	<b>825.384</b>	<b>837.209</b>	<b>816.176</b>	<b>722.060</b>	<b>677.028</b>	<b>723.680</b>	<b>-12</b>
	Infantil	133.409	112.980	106.317	98.783	120.050	156.219	17
	Primària/EGB	543.646	547.393	473.608	325.043	253.781	269.549	-50
	ESO	-	-	-	81.550	191.258	192.648	
	BUP·COU/Batx	95.461	116.038	146.628	135.746	65.428	56.834	-40
	FPI/CFGM	39.906	40.647	53.376	38.807	22.390	26.395	-34
València	<b>Total</b>	<b>158.688</b>	<b>145.936</b>	<b>144.524</b>	<b>127.867</b>	<b>109.465</b>	<b>113.187</b>	<b>-29</b>
	Infantil	19.358	14.534	13.642	13.570	16.937	24.682	28
	Primària/EGB	100.250	91.205	77.599	52.592	38.421	38.533	-62
	ESO	-	-	-	10.670	29.536	27.858	
	BUP·COU/Batx	24.487	22.983	34.169	30.053	12.355	10.906	-55
	FPI/CFGM	9.200	9.774	10.214	9.973	4.614	5.208	-43
	FPII/CFGS	5.393	7.440	8.900	11.009	7.602	6.000	11

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Anuaris Estadístics, del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris, del Llibre Blanc de l'Educació a la Comunitat Valenciana i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 79. Evolució estimada de la població escolaritzada per nivells educatius no universitaris a la ciutat de València. Període 1981-2006



La taula i els gràfics següents ens ajuden a entendre el procés de substitució dels ensenyaments de la LGE de 1970 pel nou sistema educatiu derivat de la LOGSE de 1990 (Annex 2). Pel que fa a l'Educació Infantil, s'observa la progressiva incorporació de l'escolarització en el Primer cicle i la consolidació del Segon cicle amb l'ampliació de l'oferta d'escolarització a partir dels 3 anys. Cal assenyalar, però, que durant els anys 80 es produeix un descens en la taxa d'escolarització en el primer cicle d'educació infantil que estaria associat, segons l'estudi de l' Institut Valencià de la Dona (Quiñones i Duart, 1988), a l'increment de l'atur femení en aquest període: "Açò propicia que les dones adultes romanguen en l'àmbit domèstic, tot assumint la família la funció compensadora dels cost social que aquesta contracció econòmica produeix i, per tant, reassumint la funció tradicional de la custòdia dels menors".

En els centres d'Educació Primària, la reducció de dos cursos de l'etapa i de la població escolaritzable en el tram d'edat corresponent han permès l'ampliació de l'escolarització en l'etapa infantil. Tanmateix en molts centres públics de Primària s'ha hagut de seguir impartint el Primer Cicle de l'ESO després del curs 1997-98 per falta de places en els congestionats centres de Secundària, amb la consegüent extensió de situacions de massificació, que hem comentat en el capítol anterior. A més, com indica Jiménez (1999), el fet que molts alumnes del primer cicle de l'ESO hagen hagut de seguir escolaritzats en centres públics de primària hauria afectat a la qualitat de l'ensenyament, ja

que en aquesta etapa es necessiten professors especialistes i instal·lacions específiques que en poques ocasions es troben en les escoles.

El Segon Cicle de l'ESO, a partir de la seua implantació definitiva en el curs 1999-2000, presenta un descens d'alumnat que, junt a la creació de nous centres de Secundària, ha permès, amb importants retards en alguns casos, la progressiva escolarització dels alumnes del Primer Cicle en els centres públics de secundària i la millora de les condicions d'escolarització.

Els nivells de Batxillerat i Cicles Formatius del sistema LOGSE van tindre un període de generalització més tardà que agreujà els problemes d'escolarització en els centres públics de secundària. Per altra banda, es tracta de nivells educatius que en els darrers anys han experimentat (excepte en els CFGM) un descens d'alumnat fonamentalment per raons demogràfiques i de canvi en l'estructura d'escolarització.

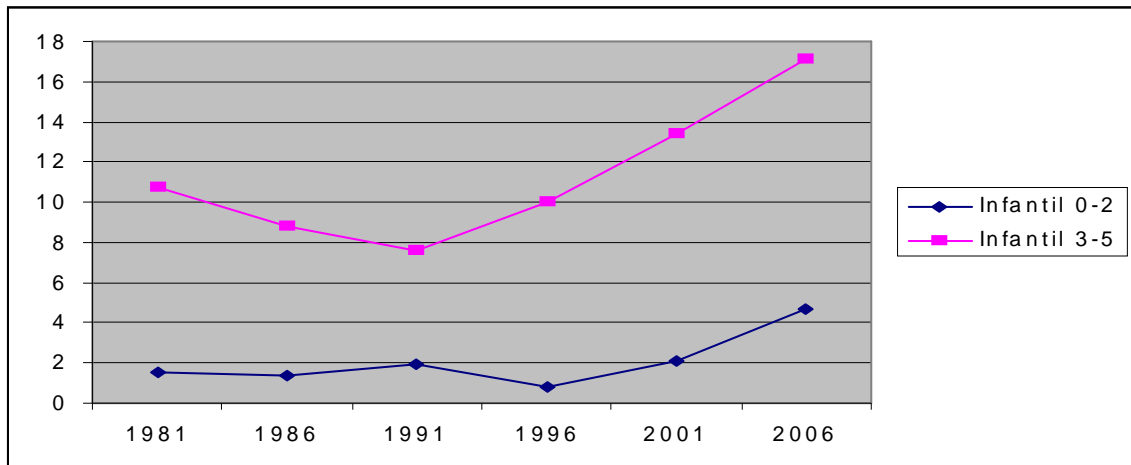
En qualsevol cas la distribució de l'alumnat per nivells educatius ha patit canvis molt significatius relacionats amb la implantació de l'estructura educativa de la LOGSE. En l'any 1981 en el conjunt de l'estat, les ensenyances preescolars acollien un 14% de l'alumnat, els ensenyaments primaris un 66% i els secundaris només el 20% restant. Vint-i-cinc anys després, els escolaritzats en l'educació infantil representen un 22% del total d'alumnes, l'educació primària ha passat a tindre un pes de només el 37%, mentre que els ensenyaments secundaris obligatoris i postobligatoris s'han incrementat fins al 41%, per efecte fonamentalment de l'ampliació del període d'escolarització obligatòria. En els altres àmbits territorials l'evolució de la distribució dels percentatges dels diferents nivells educatius ha seguit un procés similar, encara que en el cas de la ciutat de València s'aprecia que els ensenyaments secundaris sempre han representat un major percentatge en l'escolarització.

Taula 177. Evolució estimada de la distribució percentual de la població escolaritzada per nivells educatius i modalitats d'estudis. Període 1981-2006

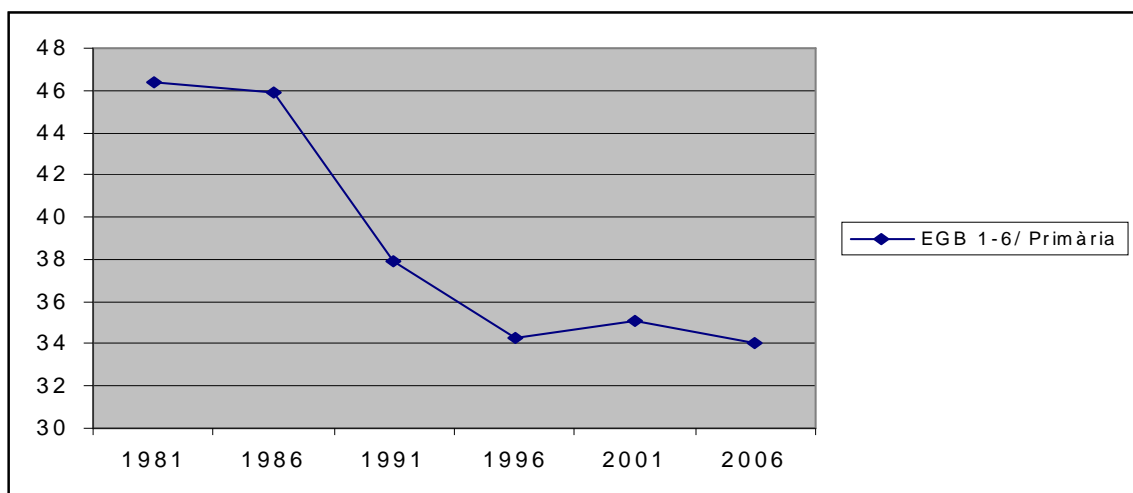
		1981	1986	1991	1996	2001	2006
Espanya	<b>Infantil total</b>	<b>14,0</b>	<b>12,5</b>	<b>12,5</b>	<b>15,0</b>	<b>18,1</b>	<b>22,2</b>
	Infantil 0-2	1,4	1,2	0,5	0,9	1,8	3,6
	Infantil 3-5	12,6	11,3	12,1	14,1	16,2	18,6
	<b>EGB/Primària</b>	<b>65,7</b>	<b>64,1</b>	<b>56,7</b>	<b>42,1</b>	<b>36,6</b>	<b>36,2</b>
	EGB 1-6/ Primària	50,2	48,1	42,3	38,1	36,6	36,2
	EGB 7-8	15,5	16,0	14,4	4,1	-	-
	<b>ESO</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>1,3</b>	<b>15,9</b>	<b>28,1</b>	<b>26,2</b>
	ESO 1-2	-	-	0,1	8,9	14,0	14,2
	ESO 3-4	-	-	1,2	6,9	14,1	12,0
	<b>BUP/COU</b>	<b>13,1</b>	<b>14,9</b>	<b>18,0</b>	<b>15,3</b>	<b>0,2</b>	<b>-</b>
	BUP 1-2	7,3	8,8	11,4	8,3	-	-
	BUP 3/ COU	5,8	6,2	6,6	7,0	0,2	-
	<b>Batxillerat</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>0,7</b>	<b>2,3</b>	<b>10,5</b>	<b>9,0</b>
	<b>FP total</b>	<b>7,2</b>	<b>8,4</b>	<b>10,6</b>	<b>8,0</b>	<b>0,4</b>	<b>-</b>
	FP-I	5,1	5,1	5,7	3,1	-	-
	FP-II	2,1	3,4	4,9	4,9	0,4	-
	<b>CF total</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>0,2</b>	<b>1,5</b>	<b>6,2</b>	<b>6,5</b>
CFGM	-	-	0,1	0,7	3,1	3,4	
CFGS	-	-	0,1	0,8	3,1	3,1	
País Valencià	<b>Infantil total</b>	<b>16,2</b>	<b>13,5</b>	<b>13,0</b>	<b>13,7</b>	<b>17,7</b>	<b>21,6</b>
	Infantil 0-2	1,7	1,1	1,1	0,5	1,2	2,6
	Infantil 3-5	14,5	12,3	11,9	13,2	16,5	19,0
	<b>EGB/Primària</b>	<b>65,9</b>	<b>65,4</b>	<b>58,0</b>	<b>45,0</b>	<b>37,5</b>	<b>37,2</b>
	EGB 1-6/ Primària	49,9	49,8	42,7	40,1	37,5	37,2
	EGB 7-8	16,0	15,6	15,3	5,0	0,0	0,0
	<b>ESO</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>0,8</b>	<b>11,3</b>	<b>28,2</b>	<b>26,8</b>
	ESO 1-2	-	-	-	7,8	14,3	14,7
	ESO 3-4	-	-	0,8	3,4	13,9	12,1
	<b>BUP/COU</b>	<b>11,6</b>	<b>13,9</b>	<b>17,1</b>	<b>16,4</b>	<b>0,9</b>	<b>-</b>
	BUP 1-2	7,8	8,4	10,2	9,0	-	-
	BUP 3/ COU	3,8	5,4	6,9	7,4	0,9	-
	<b>Batxillerat</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>0,1</b>	<b>1,4</b>	<b>8,8</b>	<b>7,8</b>
	<b>FP total</b>	<b>6,4</b>	<b>7,3</b>	<b>11,0</b>	<b>9,8</b>	<b>0,5</b>	<b>-</b>
	FP-I	4,8	4,9	6,5	4,8	-	-
	FP-II	1,6	2,4	4,4	5,0	0,5	-
	<b>CF total</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>1,4</b>	<b>6,4</b>	<b>6,7</b>
CFGM	-	-	-	0,6	3,3	3,6	
CFGS	-	-	-	0,8	3,1	3,0	
València	<b>Infantil total</b>	<b>12,2</b>	<b>10,2</b>	<b>9,5</b>	<b>10,8</b>	<b>15,5</b>	<b>21,8</b>
	Infantil 0-2	1,5	1,4	1,9	0,8	1,0	4,7
	Infantil 3-5	10,7	8,8	7,6	10,0	14,5	17,1
	<b>EGB/Primària</b>	<b>63,2</b>	<b>62,5</b>	<b>53,9</b>	<b>41,7</b>	<b>35,1</b>	<b>34,0</b>
	EGB 1-6/ Primària	46,4	45,9	37,9	34,3	35,1	34,0
	EGB 7-8	16,8	16,6	16,0	7,4	-	-
	<b>ESO</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>0,2</b>	<b>8,2</b>	<b>27,0</b>	<b>24,6</b>
	ESO 1-2	-	-	-	7,1	13,3	13,1
	ESO 3-4	-	-	0,2	1,1	13,7	11,5
	<b>BUP/COU</b>	<b>15,3</b>	<b>15,5</b>	<b>23,4</b>	<b>22,7</b>	<b>1,4</b>	<b>-</b>
	BUP 1-2	7,9	8,0	12,0	10,8	-	-
	BUP 3/ COU	7,4	7,5	11,4	11,9	1,4	-
	<b>Batxillerat</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>0,4</b>	<b>9,9</b>	<b>9,6</b>
	<b>FP total</b>	<b>9,2</b>	<b>11,8</b>	<b>13,1</b>	<b>15,2</b>	<b>2,1</b>	<b>-</b>
	FP-I	5,8	6,7	7,0	7,3	-	-
	FP-II	3,4	5,1	6,1	7,9	2,1	-
	<b>CF total</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>1,0</b>	<b>9,0</b>	<b>9,9</b>
CFGM	-	-	-	0,4	4,2	4,6	
CFGS	-	-	-	0,6	4,8	5,3	

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Anuaris estadístics, del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris, del Llibre Blanc de l'Educació de la Comunitat Valenciana i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

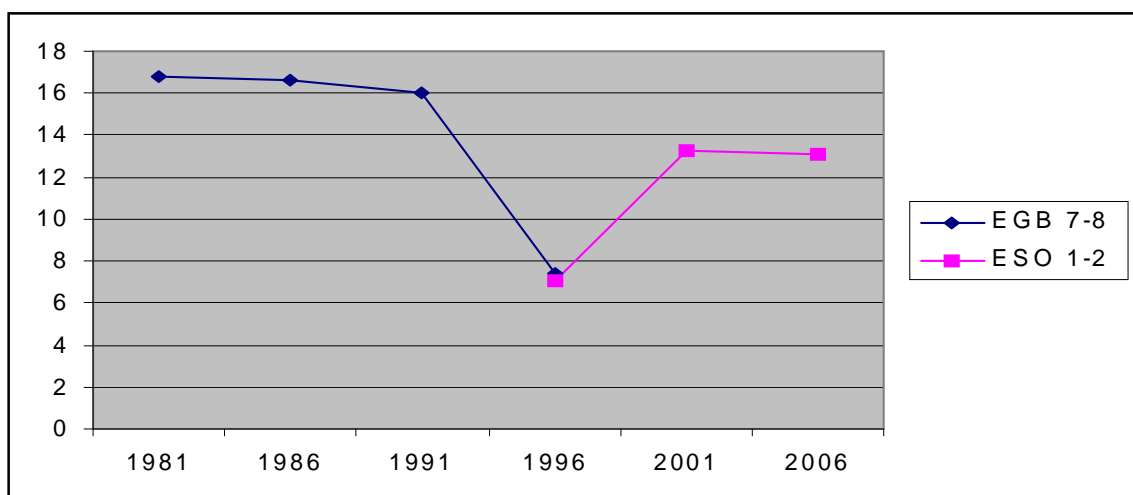
Gràfic 80. Evolució estimada del percentatge de població escolaritzada en 1r/2n Cicle d'Educació Infantil a la ciutat de València. Període 1981-2006



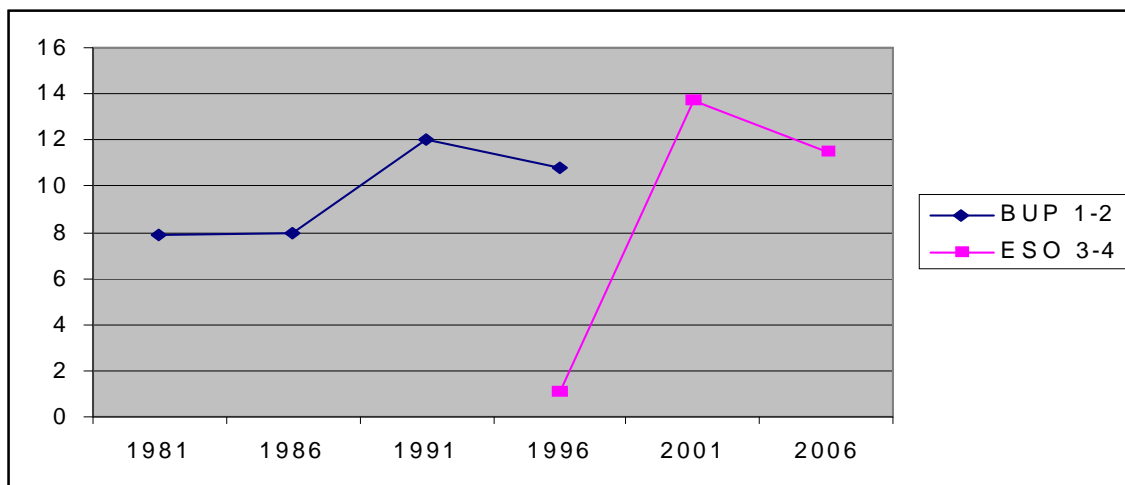
Gràfic 81. Evolució estimada del percentatge de població escolaritzada en Educació Primària/EGB(1r a 6è) a la ciutat de València. Període 1981-2006



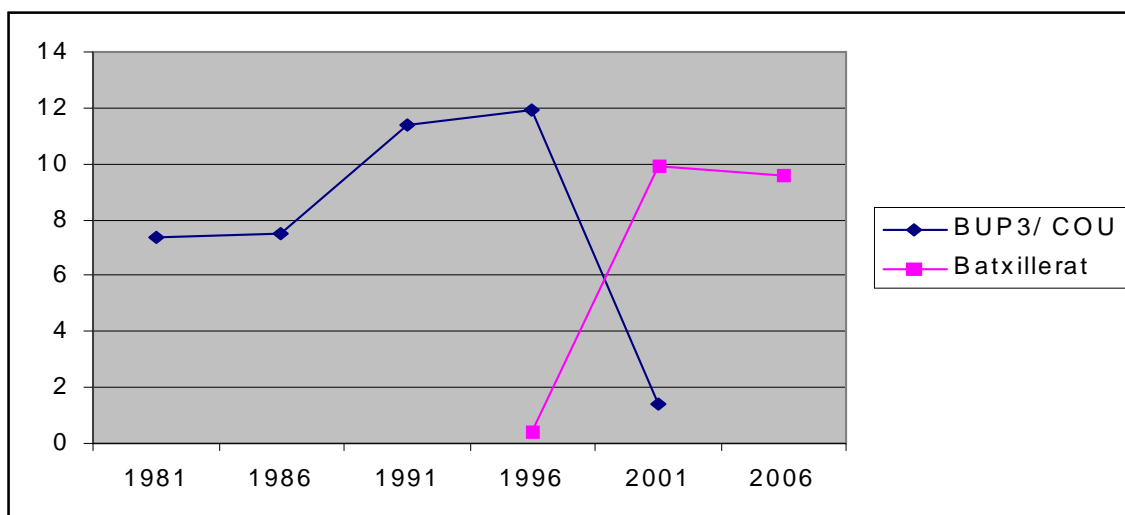
Gràfic 82. Evolució estimada del percentatge de població escolaritzada en 3r Cicle EGB/1r Cicle ESO a la ciutat de València. Període 1981-2006



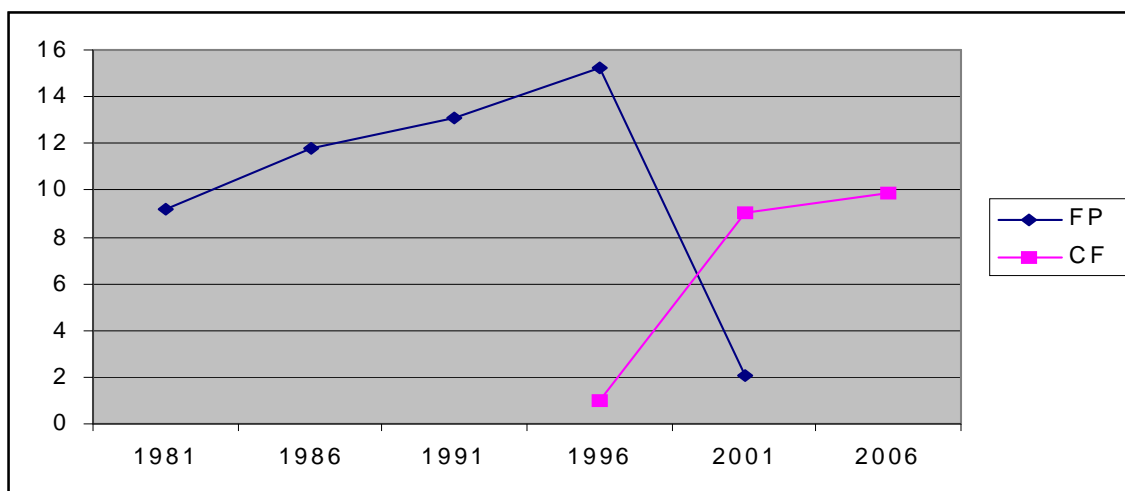
Gràfic 83. Evolució estimada del percentatge de població escolaritzada en BUP1-2/2n Cicle ESO a la ciutat de València. Període 1981-2006



Gràfic 84. Evolució estimada del percentatge de població escolaritzada en 3BUPCOU/Batxillerat a la ciutat de València. Període 1981-2006



Gràfic 85. Evolució estimada del percentatge de població escolaritzada en Formació Professional/ Cicles Formatius a la ciutat de València. Període 1981-2006



La diferenciació per sexes en la continuació dels estudis i en la tria de modalitats d'estudis s'observa des de la fi de l'ensenyament obligatori, ja que en aquest moment, la disminució de la taxa d'escolarització dels xics és més marcada que entre les xiques. Els valors de la taxa bruta d'escolarització femenina ens mostren que l'escolarització femenina és superior a la dels seus companys, especialment en el cas de la ciutat de València. Aquesta observació també es pot confirmar amb les dades del percentatge d'escolarització femenina, ja que, en general, les dones han assolit percentatges d'escolarització superiors als homes, sobretot en els nivells postobligatoris més valorats socialment (batxillerats i cicles formatius de grau superior). En els nivells obligatoris les proporcions es mantenen més equilibrades, tot i que la presència femenina és lleugerament major en el cas de la ciutat de València i menor en el conjunt de l'Estat. Els coeficients de variació tornen a demostrar que, també en el cas d'aquests indicadors, les desigualtats en la distribució entre districtes són majors en els nivells postobligatoris, però de manera destaca en els cicles formatius, ja que, com veurem, en aquestes modalitats d'estudis, la representació femenina està relacionada amb la desigual oferta d'escolarització de les diferents famílies professionals.

Taula 178. Taxa bruta d'escolarització femenina de 0 a 19 anys i percentatge d'escolarització femenina segons nivells educatius. Curs 2006/07

	Taxa bruta 0 a 19 anys	Total	Infantil	Primària	ESO	Batxillerats	CFGM	CFGS
<b>Espanya</b>	<b>81,3</b>	<b>49,2</b>	<b>48,8</b>	<b>48,4</b>	<b>48,6</b>	<b>54,7</b>	<b>46,9</b>	<b>51,3</b>
<b>País Valencià</b>	<b>79,1</b>	<b>50,2</b>	<b>50,0</b>	<b>49,7</b>	<b>49,2</b>	<b>56,2</b>	<b>49,8</b>	<b>52,1</b>
<b>València</b>	<b>81,8</b>	<b>51,0</b>	<b>50,4</b>	<b>50,1</b>	<b>49,6</b>	<b>54,8</b>	<b>53,4</b>	<b>55,8</b>
1. Ciutat Vella	131,3	52,9	50,0	44,8	47,1	56,6	69,1	62,4
2. L'Eixample	111,7	48,7	48,9	51,6	46,9	52,4	46,3	42,9
3. Extramurs	126,4	52,7	49,7	50,8	49,6	52,4	63,8	68,6
4. Campanar	113,6	50,4	52,2	51,6	49,8	59,1	34,3	41,0
5. La Saïdia	105,4	50,8	51,7	50,4	49,9	53,8	39,7	53,1
6. El Pla del Real	111,4	58,0	59,3	54,6	59,8	56,1	100,0	100,0
7. L'Olivereta	134,7	54,1	52,0	51,4	50,9	51,6	70,4	68,2
8. Patraix	54,5	50,9	51,6	48,9	54,0	54,5	31,1	21,8
9. Jesús	66,6	48,3	51,7	52,7	46,1	54,7	35,4	35,0
10. Quatre Carreres	71,8	53,3	50,8	50,4	50,8	55,0	68,9	65,0
11. Poblets Marítims	63,9	51,5	52,1	49,7	52,3	66,8	75,0	40,6
12. Camins al Grau	66,2	50,6	49,7	49,4	50,8	53,5	52,6	66,8
13. Algirós	76,5	49,0	51,7	49,6	47,5	51,8	42,5	46,8
14. Benimaclet	50,3	49,3	49,7	48,6	47,5	57,8	-	-
15. Rascanya	58,2	49,2	51,3	48,4	49,8	61,0	16,2	2,1
16. Benicalap	48,8	51,8	48,8	50,4	51,4	46,1	86,5	39,1
17. Pobles del Nord	40,1	42,7	45,5	40,9	-	-	-	-
18. Pobles de l'Oest	75,0	45,7	47,7	47,1	47,5	57,0	17,6	23,8
19. Pobles del Sud	70,1	50,5	51,6	51,3	48,5	50,0	-	-
<b>Coefficient variació</b>	<b>36,8</b>	<b>6,4</b>	<b>5,3</b>	<b>6,0</b>	<b>6,8</b>	<b>8,7</b>	<b>54,3</b>	<b>57,0</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Padró 2006, del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Taberner Guasp (1999) en la seua anàlisi del paper de l'escola en la diferenciació per gènere, estableix una diferenciació entre l'escola *segregada* del franquisme (i d'alguns centres privats en l'actualitat) i l'escola *mixta* o *coeducativa* que s'anirà implantant a partir del canvi democràtic, tot recuperant experiències pedagògiques ja aplicades durant la II República, com a model educatiu que evita discriminacions de gènere en el tracte i en la orientació intel·lectual, moral o professional. Segons demostra l'autor, de manera paral·lela a aquests canvis, s'ha produït un procés accelerat de feminització del professorat i de l'alumnat, a partir del qual s'ha aconseguit una igualació en l'escolarització en les etapes obligatòries, mentre que s'ha invertit la situació en les etapes postobligatòries, on les dones han començat a tenir una major presència a partir dels anys 80.

L'evolució estimada de la taxa bruta d'escolarització segons sexe en el període 1981-2006 ens confirma que, en el cas de les dones, hi ha hagut un increment de la taxa més ràpid i que s'ha mantingut sempre amb valors superiors a la dels barons. Aquestes diferències entre sexes són, per altra banda, més destacades en els àmbits valencians, ja que el creixement de la taxa d'escolarització masculina presenta una menor intensitat. Ara bé, mentre que en el cas de la ciutat de València l'increment de la taxa d'escolarització femenina ha estat el més elevat, en el cas del conjunt del País Valencià ha estat menor.

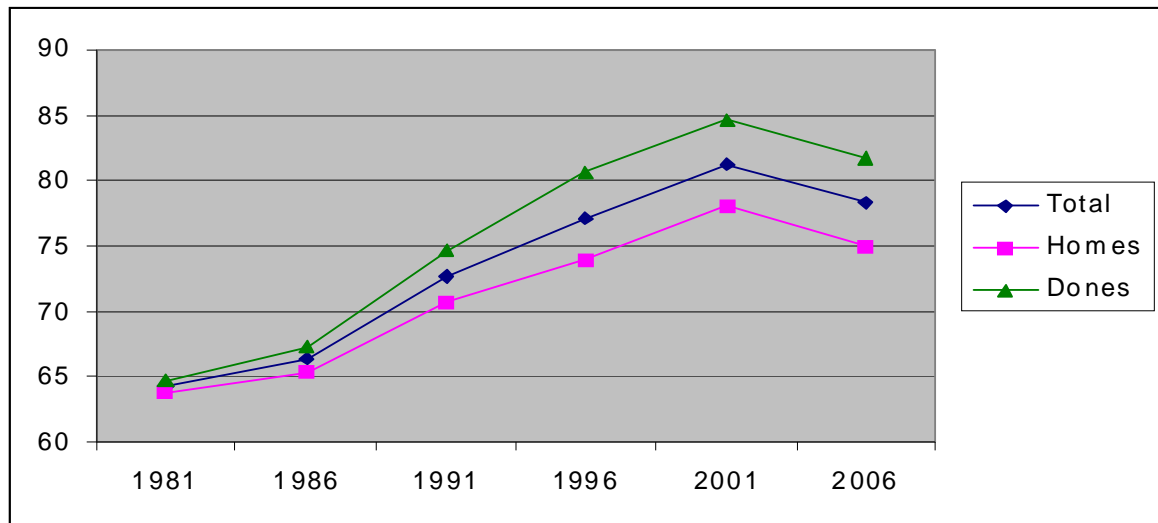
Taula 179. *Evolució estimada de la taxa bruta d'escolarització de 0 a 19 anys segons sexe. Període 1981-2006*

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>66,1</b>	<b>71,8</b>	<b>75,4</b>	<b>78,5</b>	<b>80,6</b>	<b>80,2</b>	<b>22</b>
	Homes	65,8	71,2	74,1	77,7	79,9	79,5	21
	Dones	66,5	72,5	76,8	79,2	81,3	81,3	22
País Valencià	<b>Total</b>	<b>65,7</b>	<b>69,8</b>	<b>74,4</b>	<b>74,0</b>	<b>78,6</b>	<b>76,6</b>	<b>17</b>
	Homes	65,1	69,1	73,2	72,1	76,2	74,3	14
	Dones	66,3	70,5	75,7	76,0	81,2	79,1	19
València	<b>Total</b>	<b>64,3</b>	<b>66,4</b>	<b>72,7</b>	<b>77,2</b>	<b>81,3</b>	<b>78,3</b>	<b>22</b>
	Homes	63,8	65,4	70,7	74,0	78,0	75,0	18
	Dones	64,8	67,3	74,7	80,6	84,6	81,8	26

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Anuaris estadístics, censos i padrons, del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris, del Llibre Blanc de l'Educació a la Comunitat Valenciana i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València



Gràfic 86. *Evolució estimada de la taxa bruta d'escolarització de 0 a 19 anys segons sexe a la ciutat de València. Període 1981-2006*



L'evolució del percentatge de dones escolaritzades sobre el total d'escolaritzats en els nivells no universitaris presenta un increment entre 1981 i 1991 en tots els àmbits analitzats i arriba a superar el 49% de representació que li correspondria en aquest segment d'edat en la població total. Ara bé, el percentatge d'escolarització femenina a partir d'aquell moment pren camins diferents segons els àmbits analitzats. En el conjunt de l'Estat es produeix un lleuger descens que estableix el pes de les dones escolaritzades dins dels valors que es podien esperar en la població total entre 0 i 19 anys, mentre que en els àmbits valencians; i, especialment, en el cas de la ciutat de València, es manté la tendència al creixement. O dit d'una altra manera, el percentatge global d'escolarització masculina presenta un descens més acusat en els darrers anys en els àmbits valencians, la qual cosa ens indicaria un major increment de l'abandonament prematur dels estudis en el cas dels barons residents en els àmbits valencians, que, com hem vist, repercuteix en un major descens de la seua taxa bruta d'escolarització.

Les diferències més importants, però, les trobem entre els percentatges d'escolarització femenina dels diferents nivells educatius, ja que, per una banda, es manté una situació de relatiu equilibri en l'educació infantil i en els nivells obligatoris (primària i ESO); però, per altra banda, en els estudis postobligatoris s'observa que les dones tendeixen a ser majoritàries de manera general (amb l'excepció dels cicles formatius de grau mitjà) i amb increments més importants en els àmbits valencians. Aquesta situació ens confirma la persistència d'una diferenciació de gènere en l'orientació i la selecció d'estudis secundaris postobligatoris que es manifesta en una major elecció dels estudis acadèmics

(Batxillerat) entre les xiques i dels estudis professionals (CFGM) entre els xics. Aquesta situació, però, presenta al llarg del període analitzat algunes variacions, ja que en els primers anys s'observa una tendència cap l'equilibri en la representació de les dones en les dues modalitats d'estudis postobligatoris, però a partir de 1991, en el context d'implantació de la LOGSE i dels nous cicles formatius de grau mitjà la presència femenina en la via professional tornarà a presentar una significativa reducció.

Taberner Guasp (1999) explicava aquestes tendències a partir de la constatació de la millora dels rendiments acadèmics de les xiques en els nivells obligatoris (en EGB i, posteriorment, en l'ESO), la qual cosa els ha permès ampliar les seues expectatives de continuar estudis postobligatoris, de manera preferent en la via acadèmica (batxillerats). Pel que fa l'increment de les dones en la via professional (FP o CF), segons Taberner, estaria en relació amb el creixent interès de les dones per incorporar-se al mercat laboral per tal de obtenir uns ingressos propis, la qual cosa fa que trien aquesta opció en lloc d'abandonar el sistema educatiu, com fan en major proporció els seus companys. A unes conclusions similars arribaven Grañeras i altres (2001) en el seu estudi sobre les desigualtats en l'educació, ja que "les dones continuen més els seus estudis i ho fan amb una tendència cap a les branques acadèmiques; per la seua part el barons tendeixen més a abandonar els seus estudis o a seguir-los, en major proporció que les dones, en la branca professional."

Bonal (2003), després de constatar l'augment de participació de les dones en tots els nivells educatius i, especialment, en els postobligatoris professionals superiors, recorda que aquestes dades cal relativitzar-les a causa de la distribució esbiaixada per raó de gènere que es pot observar en les diferents modalitats d'estudis de Formació Professional.

Martínez García (2007) indicava que la inversió de la desigualtat de gènere no es pot explicar per aquelles teories que assignen a l'escola un paper reproductor dels esquemes socials, ja que no s'entén com una institució reproductora pot haver produït un canvi tan intens, en tan poc de temps i amb tan poques tensions. Per explicar aquest fenomen caldria mirar fora de l'escola, a la família i al mercat laboral, així com a processos polítics i socials més generals, com ara el moviment per la igualtat de drets entre homes i dones:

“La combinació entre augment de la participació laboral femenina i desigualtat laboral entre homes i dones ha dut a aquestes a invertir més en educació, ja que el cost d'oportunitat d'estudiar per a les dones és menor i els beneficis majors. Per a

elles el cost d'oportunitat d'estudiar és menor perquè el seu salari esperat és més baix, però els beneficis són majors, ja que a banda de millorar la seua productivitat en el mercat de treball, l'educació és més important per a la mobilitat ascendent de les dones que per als barons”.

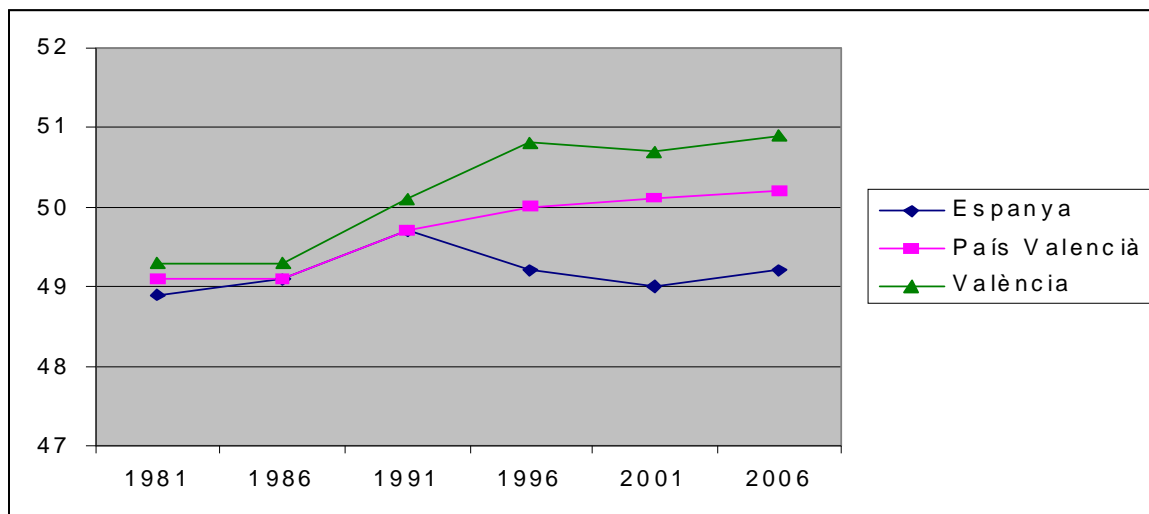
Finalment, Fernández Enguita (2004a) recorda que en els estudis de gènere de les desigualtats educatives d'accés, de permanència, de resultats o de conseqüències en la inserció laboral es pot comprovar que les dones han superat als homes en els tres primers aspectes. Les dones accedeixen en major mesura a tots els nivells educatius (excepte en els nivells obligatoris on l'accés és universal), romanen més temps i obtenen millors resultats. Tanmateix, encara es mantenen diferències en l'accés a determinades especialitats de batxillerat o de formació professional i, sobretot, les dones segueixen tenint problemes per posar en valor l'educació assolida en el mercat de treball.

Taula 180. *Evolució estimada del percentatge d'alumnat femení per nivells educatius. Període 1981-2006*

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Total No Universitària</b>	<b>48,9</b>	<b>49,1</b>	<b>49,7</b>	<b>49,2</b>	<b>49,0</b>	<b>49,2</b>	<b>1</b>
	Infantil	49,9	49,6	48,8	48,7	48,6	48,8	-2
	Primària/EGB	48,7	48,6	48,3	48,2	48,4	48,4	-1
	ESO	-	-	-	48,5	48,6	48,6	
	Batxillerats	53,7	53,4	53,5	52,9	54,8	54,7	2
	FPI/CFGM	42,3	45,9	52,0	44,2	43,8	46,9	11
	FPII/CFGS	36,9	41,7	49,6	51,0	49,6	51,3	39
País Valencià	<b>Total No Universitària</b>	<b>49,1</b>	<b>49,1</b>	<b>49,7</b>	<b>50,0</b>	<b>50,1</b>	<b>50,2</b>	<b>2</b>
	Infantil	50,0	49,3	48,0	49,1	49,2	50,0	0
	Primària/EGB	48,9	48,6	48,0	48,2	48,8	49,7	2
	ESO	-	-	-	49,3	49,6	49,2	
	Batxillerats	52,8	53,3	54,1	54,1	57,3	56,2	6
	FPI/CFGM	43,2	46,9	55,1	48,3	49,2	49,8	15
	FPII/CFGS	38,7	42,5	51,2	55,5	53,5	52,1	35
València	<b>Total No Universitària</b>	<b>49,3</b>	<b>49,3</b>	<b>50,1</b>	<b>50,8</b>	<b>50,7</b>	<b>51,0</b>	<b>3</b>
	Infantil	51,1	49,6	48,3	49,4	49,5	50,4	-1
	Primària/EGB	49,9	48,7	48,2	48,4	49,0	50,1	0
	ESO	-	-	-	49,3	49,6	49,6	
	Batxillerats	48,9	52,2	53,6	54,1	57,3	54,8	12
	FPI/CFGM	45,6	47,5	54,1	48,6	51,8	53,4	17
	FPII/CFGS	39,5	42,0	50,1	54,5	53,8	55,8	41

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Anuaris Estadístics, censos i padrons, del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris, del Llibre Blanc de l'Educació a la Comunitat Valenciana i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 87. Evolució estimada del percentatge de dones escolaritzades sobre el total d'alumnat. Període 1981-2006



Des de la perspectiva de les desigualtats en l'accés i permanència en el sistema educatiu, l'estudi dels desequilibris territorials i de classe social té un dels seus primers antecedents en els informes FOESSA dels anys 60 i 70. En l'edició de 1975, ja s'indicava que:

“El sistema educatiu espanyol està marcat per profundes desigualtats. La situació de fet és que els que viuen en el sud (províncies més agrícoles i amb inferior renda), els que viuen en els zones rurals o en els suburbis de les grans ciutats i els de situació econòmica menys acomodada, són els que menys gaudeixen del sistema educatiu. Situació que es refereix no només als anys d'ensenyament que tenen els espanyols, sinó també a la seua qualitat i al tipus d'estudis que se segueixen a partir de l'EGB.”

Justel i Martínez-Lázaro (1981) en analitzar el caràcter selectiu de les proves d'accés a la universitat també certificaven el caràcter marcadament classista de l'ensenyament en els anys 80, ja que la proporció d'estudiants en els estudis postobligatoris segons la categoria socioprofessional del pare no coincidia amb la proporció observable en el conjunt de la població. Per altra banda, també assenyalaven com a factor de desigualtat la sobrerrepresentació urbana i la infrarepresentació rural entre l'alumnat escolaritzat en les etapes no obligatòries. Muñoz-Repiso i altres (1991), per altra banda, analitzaven, junt a les diferències segons grups socials, les relacionades amb el sexe, el tipus de centre, les

modalitats d'estudis o la nota de l'expedient acadèmic des del punt de vista, tant dels resultats en les proves selectives (percentatge d'aprovat i nota mitjà) com de la coherència entre l'expedient acadèmic i els resultats de les proves. En les seues conclusions destacaven com un aspecte negatiu el fet que les proves selectives siguen utilitzades com un mecanisme d'ordenació prioritària per accedir a determinats estudis universitaris, ja que d'aquesta manera es desvirtuen les seues funcions bàsiques que haurien de ser, segons els autors, la determinació de qui és apte per cursar estudis universitaris i el control de la qualitat de les certificacions atorgades pels centres de secundària.

Carabaña (1993) conclouïa que el grup social que presenta una situació més desfavorable per a l'escolarització dels seus fills és la dels assalariats agrícoles, ja que tenen els ingressos més baixos i els costos més elevats per desplaçament (solen viure en pobles sense centres escolars de secundària), mentre que la situació més favorable seria la de les classes mitjanes urbanes, ja que la proximitat dels centres escolars i els seus majors nivells d'ingressos facilitarien la continuació de l'escolarització. A continuació valorava que tots els costos de l'ensenyament haurien disminuït durant els anys 80, els directes per l'extensió de la gratuïtat, els indirectes per la creació de nous centres de secundària més propers al lloc de residència i els costos d'oportunitat, per l'augment de l'atur juvenil i el consegüent descens de la probabilitat de trobar treball. Finalment, també considerava que els costos s'haurien reduït en termes relatius per l'augment general de les rendes en totes les classes socials: "En augmentar la riquesa global de la societat, augmenta tant l'oferta com la demanda d'ensenyament, però aquest augment és proporcionalment més fort per a les classes pobres que entre les classes riques".

Fernández Enguita (2004a) en analitzar les desigualtats educatives segons la classe social aporta dades referides als censos de 1981 i 1991 (Muñoz-Repiso i altres, 1992b; Calero i Bonal, 1999) segons les quals l'escolarització universal entre els 6 i els 14 anys no ho fou realment fins a meitat dels anys 80. Per altra banda conclou que:

"La xicoteta burgesia tradicional i la classe obrera presenten clars desavantatges front als altres grups. Els desavantatges d'aquestes dues classes socials disminueixen en la dècada considerada, però mentre que les de la xicoteta burgesia tradicional ho feren de manera espectacular, les de la classe obrera es reduïren amb major intensitat en el tram preobligatori (infantil), però sols molt modestament en el postobligatori (secundària no obligatòria). La classe capitalista, en un sentit oposat, va veure considerablement reduït el seu avantatge en tots els trams".

La distribució de les taxes brutes d'escolarització de la població entre 0 i 19 anys segons l'ocupació professional de pare a partir de les dades del cens de 2001 (Annex 2) posa en evidència les diferències d'accés a l'educació segons els diferents grups socials, ja que les taxes més elevades corresponen als fills de tècnics superiors i directors d'empreses, mentre que les més baixes les trobem en el cas dels fills de treballadors no qualificats o de treballadors industrials. Per altra banda, també podem comprovar que les diferències entre grups ocupacionals dels pares en les edats corresponents als ensenyaments obligatoris (5 a 14 anys) no són massa significatives, mentre que les diferències en les edats entre 0 i 4 anys que corresponen a l'educació infantil i, especialment, en el grup d'edat entre 15 i 19 anys, que correspon als estudis postobligatoris, les diferències entre els grups ocupacionals dels pares s'incrementen. A més, es pot confirmar que la ciutat de València presenta unes taxes brutes d'escolarització més elevades, sobretot, en les edats corresponents als nivells no obligatoris, mentre que el conjunt del País Valencià n'obté les taxes més baixes, especialment en el grup d'edat de 15 a 19 anys, que es correspon amb els ensenyaments postobligatoris. Segons les dades que apareixen en l'informe sobre desigualtats educatives a Espanya de Muñoz-Repiso i altres (1992b) referides al cens de 1981, la distribució de les taxes d'escolarització segons classe social presentava una pauta similar, però amb alguns canvis remarcables: les taxes d'escolarització s'haurien incrementat en tots els grups ocupacionals, però de manera especial entre els grups associats a les classes mitjanes i a la classe obrera. Aquest augment diferenciat confirmaria, doncs, una important reducció de les desigualtats entre grups socials.

Taula 181. Taxes brutes d'escolarització segons grups d'edat i segons l'ocupació professional declarada del pare. Any 2001

	Total	Director Empresa	Tècnic Superior	Tècnic Mitjà	Administ	Treball. Comerç	Treball. Agrícola	Treball. Indust.	Operari i Muntador	Treb. No qualificat
<b>Espanya 0-19</b>	<b>81,8</b>	<b>86,9</b>	<b>87,4</b>	<b>85,2</b>	<b>85,9</b>	<b>82,6</b>	<b>82,7</b>	<b>82,0</b>	<b>82,5</b>	<b>78,9</b>
0 a 4 anys	54,5	59,4	58,7	57,5	57,2	54,3	56,9	55,2	56,0	52,1
5 a 9 anys	98,3	98,5	98,5	98,3	98,4	98,3	98,8	98,5	98,5	98,4
10 a 14 anys	98,8	99,1	99,2	98,9	98,9	98,8	99,0	98,9	98,9	98,7
15 a 19 anys	76,0	88,3	96,6	89,2	88,0	79,3	73,4	74,8	77,2	67,2
<b>PV 0-19</b>	<b>81,3</b>	<b>86,6</b>	<b>88,4</b>	<b>85,2</b>	<b>85,7</b>	<b>82,4</b>	<b>81,8</b>	<b>81,4</b>	<b>81,8</b>	<b>78,1</b>
0 a 4 anys	59,1	63,5	62,2	61,2	60,9	58,3	61,4	60,2	61,2	56,5
5 a 9 anys	98,5	98,5	98,7	98,5	98,4	98,4	98,8	98,8	98,9	98,4
10 a 14 anys	98,7	99,0	99,2	99,0	99,0	98,6	98,7	98,9	99,0	98,3
15 a 19 anys	70,6	84,2	95,3	85,4	85,1	75,3	69,9	68,7	70,1	62,4
<b>València 0-19</b>	<b>83,7</b>	<b>87,8</b>	<b>88,3</b>	<b>86,2</b>	<b>86,5</b>	<b>83,3</b>	<b>84,2</b>	<b>82,8</b>	<b>83,6</b>	<b>80,3</b>
0 a 4 anys	60,1	63,9	63,1	62,0	61,4	58,7	59,0	59,8	60,9	58,6
5 a 9 anys	97,8	97,6	98,4	98,1	97,3	97,6	99,5	98,0	98,3	97,4
10 a 14 anys	98,1	98,4	99,1	98,8	98,4	97,9	98,1	98,4	98,2	96,7
15 a 19 anys	79,4	90,6	96,1	89,0	88,9	80,1	81,2	75,0	77,6	71,6

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Cens 2001

La visió de l'escolarització pot basar-se no sols en la proporció de persones escolaritzades en el sistema educatiu en el seu conjunt respecte a la població de 0 a 19 anys, sinó també en la relació entre les persones escolaritzades en cada una de les edats i la població total de cada edat; és el que es denomina taxa neta d'escolarització.

Les dades de la població jove resident a la ciutat de València segons el Cens de 2001 ens dona una situació de piràmide invertida, ja que en les edats teòriques d'educació infantil, 0-5 anys, la població mitjana per any d'edat és d'unes 6.100 persones, en les d'educació primària, 6-11 anys, la mitjana se situa al voltant de 6.300 persones; en les d'educació secundària obligatòria, 12-15 anys, en 6.700 persones; en l'educació secundària postobligatòria, 16-17 anys, són al voltant de 7.800 persones de mitjana per any d'edat, i en les edats dels cicles formatius de grau superior, de 18 a 19 anys, dita mitjana per any d'edat se situa al voltant de 8.800 persones.

Pel que fa a les taxes netes d'escolarització a la ciutat de València (Annex 2), trobem taxes properes del 100% d'escolarització en les edats entre 4 i 15 anys, però només del 75% als tres anys. En les edats inferiors, fins a 2 anys, les taxes d'escolarització oscil·len entre el 16% i els 60%. En canvi, als 16 i 17 anys, en l'educació secundària postobligatòria, les taxes són relativament altes, amb un 87% i un 75% respectivament d'escolarització, mentre que en les edats corresponents als estudis superiors, la taxa d'escolarització baixa bruscament des del 35% als 18 anys fins al 24% dels 19, ja que la majoria de la població escolaritzada en aquestes edats ho fa en estudis superiors universitaris que no apareixen reflectits en aquestes taxes.

En els altres àmbits territorials, l'esquema general és molt similar, amb una piràmide de població jove invertida i amb taxes d'escolarització properes al 100% en les etapes obligatòries i en el segon cicle d'educació infantil, mentre que les taxes minven especialment en els primers anys d'escolarització (primer cicle d'educació infantil) i en les etapes postobligatòries.

Cal destacar que, com hem comentat anteriorment, les taxes netes d'escolarització en els primer anys (primer cicle d'educació infantil) són més elevades en els àmbits valencians, mentre que en els nivells postobligatoris els valors més alts corresponen a la ciutat de València, però els més baixos al conjunt del País Valencià. Finalment, cal considerar l'existència d'un percentatge de població que, segons les dades del cens de 2001, no estaria escolaritzada en les edats corresponents a les etapes obligatòries. Aquesta percentatge, tot i ser poc important (al voltant del 2% de manera global), ens indica l'existència de grups de joves que, per diverses circumstàncies, no es troben escolaritzats

en les edats que marca la llei com a obligatòries (6 a 16 anys). En el cas dels 16 anys caldrà tenir en compte l'existència d'altres opcions d'escolarització que no hem contemplat, com ara els PGS, però el descens de la taxa que s'hi observa ens indica la importància de l'abandonament prematur dels estudis entre els nostres joves.

Taula 182. Taxes netes d'escolarització per edat i etapes educatives a Espanya. Curs 2001/02

Anys	Infantil	Primària	ESO	Batxillerats	CFGM	CFGS	Total escolaritzats
< 1 any	12,5						12,5
1 any	28,0						28,0
2 anys	48,5						48,5
3 anys	76,0						76,0
4 anys	92,4						92,4
5 anys	96,1						96,1
6 anys		97,2					97,2
7 anys		97,9					97,9
8 anys		98,1					98,1
9 anys		98,3					98,3
10 anys		98,3					98,3
11 anys		98,4					98,4
12 anys		13,6	84,8				98,4
13 anys		0,3	98,1				98,4
14 anys			98,0				98,0
15 anys			97,1				97,1
16 anys			29,3	50,6	4,5		84,4
17 anys			15,8	47,2	8,1	1,3	72,4
18 anys				21,0	8,6	4,5	34,1
19 anys				11,0	6,2	6,8	24,0

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Cens 2001 i del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris

Taula 183. Taxes netes d'escolarització per edat i etapes educatives al País Valencià. Curs 2001/02

Anys	Infantil	Primària	ESO	Batxillerats	CFGM	CFGS	Total escolaritzats
< 1 any	15,9						15,9
1 any	36,0						36,0
2 anys	58,7						58,7
3 anys	76,1						76,1
4 anys	93,0						93,0
5 anys	96,5						96,5
6 anys		97,2					97,2
7 anys		98,2					98,2
8 anys		98,1					98,1
9 anys		98,2					98,2
10 anys		98,1					98,1
11 anys		98,1					98,1
12 anys		12,3	86,0				98,3
13 anys		1,5	96,6				98,1
14 anys			97,5				97,5
15 anys			96,5				96,5
16 anys			25,8	47,9	5,2		78,9
17 anys			12,5	42,9	9,5	1,5	66,4
18 anys				18,5	7,5	4,4	30,4
19 anys				9,2	5,1	6,1	20,4

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Cens de 2001 i del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris

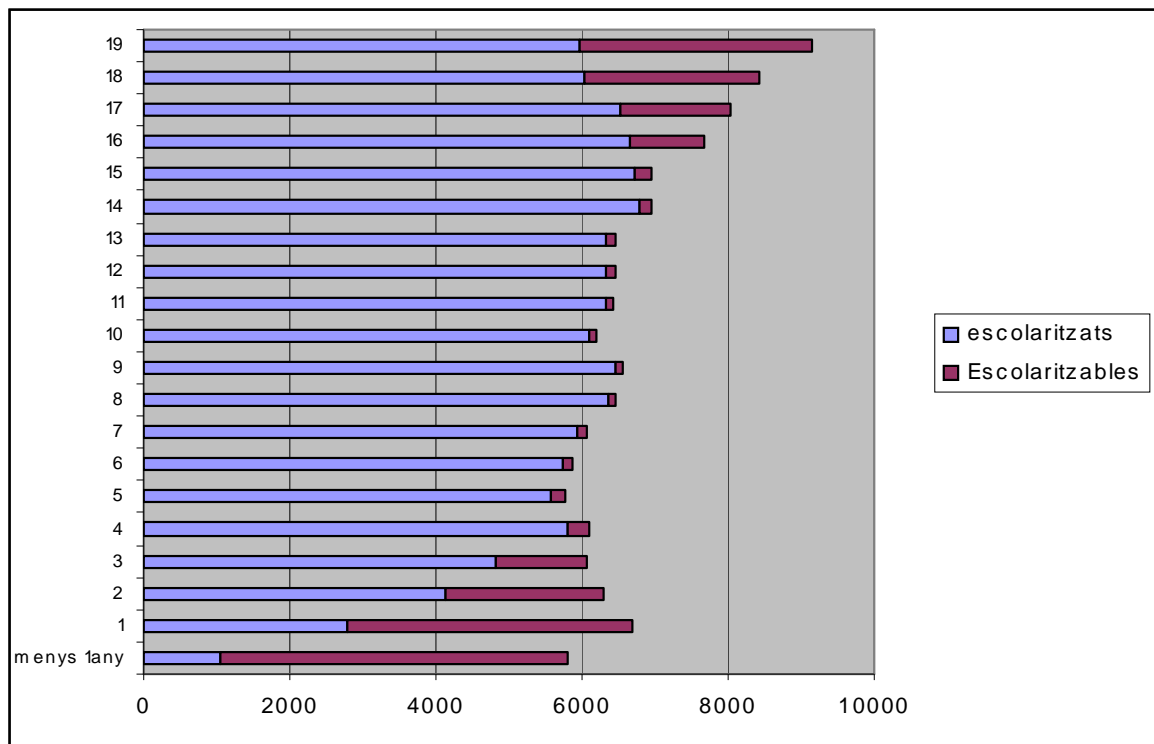


Taula 184. Taxes netes d'escolarització per edat i etapes educatives dels residents a la ciutat de València. Curs 2001/02

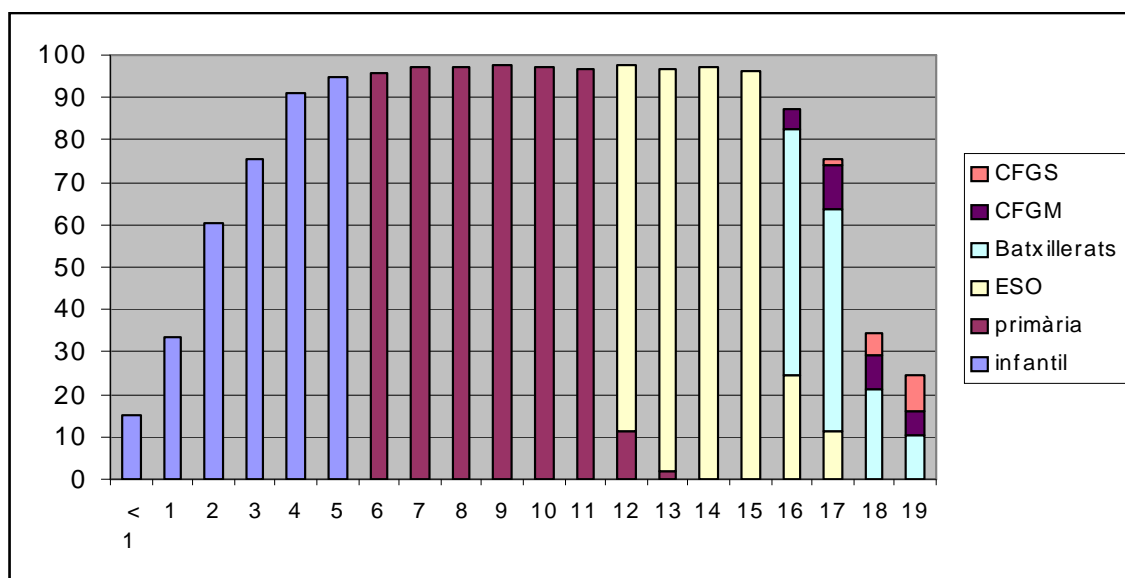
Anys	Infantil	Pimària	ESO	Batxillerats	CFGM	CFGS	Total escolaritzats
< 1 any	15,2						15,2
1 any	33,6						33,6
2 anys	60,5						60,5
3 anys	75,4						75,4
4 anys	91,0						91,0
5 anys	94,6						94,6
6 anys		95,8					95,8
7 anys		97,1					97,1
8 anys		97,4					97,4
9 anys		97,5					97,5
10 anys		97,1					97,1
11 anys		96,9					96,9
12 anys		11,2	86,3				97,5
13 anys		2,1	94,6				96,7
14 anys			97,0				97,0
15 anys			96,1				96,1
16 anys			24,3	58,1	4,7		87,1
17 anys			11,5	52,1	10,4	1,5	75,5
18 anys				21,0	8,3	5,3	34,6
19 anys				10,6	5,5	8,2	24,3

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Cens de 2001, del Servei d'estudis de la Conselleria d'Educació i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 88. Població escolaritzada i escolaritzable per edats a la ciutat de València. Curs 2001/02



Gràfic 89. Taxes netes d'escolarització per edats i etapes educatives a la ciutat de València. Curs 2001/02



### E3. Esperança de vida escolar als 6 anys

L'esperança de vida escolar als sis anys és el nombre mitjà d'anys que previsiblement una persona estarà escolaritzada a partir d'aqueixa edat. En aquest cas, es tracta d'un indicador que hem calculat a partir de les dades del cens de 2001 i amb les taxes brutes d'escolarització en cada nivell educatiu dels estudis de règim general no universitari dels residents independentment de la seua edat (Annex 2). Així segons aquestes dades, un/a xiquet/a de sis anys de la ciutat de València pot esperar un període de formació de 12,5 anys de mitjana durant la seua escolarització no universitària. Això significa que, a banda dels 10 anys d'ensenyaments obligatoris (6 de Primària i 4 d'ESO), un jove pot esperar que perllongarà la seua escolarització en els estudis postobligatoris almenys dos anys més. Cal tenir en compte, però, que en tractar-se de taxes brutes de residents es produeix un increment dels valors de l'indicador ja que en els cursos terminals de l'ESO i en els nivells postobligatoris s'inclouen alumnes d'edats superiors a les teòriques d'escolarització per efecte de repeticions en cursos anteriors.

L'esperança de vida escolar és més alta en les dones que en els homes, fonamentalment, pel fet que les taxes d'escolarització en batxillerat són més altes entre elles; així, en l'any 2001 les dones a la ciutat de València tenien 12,6 anys de permanència previsible en el sistema educatiu front als 12,5 anys dels homes. Aquesta diferència era

lleugerament major en els altres àmbits territorials i, a més, els valors més baixos tant dels homes com de les dones explicarien que l'esperança de vida escolar no universitària siga menor en el País Valencià, amb 12,1 anys de mitjana, que en el conjunt de l'Estat, on la mitjana se situaria en 12,3 anys.

Els xiquets de 6 anys residents en els districtes de Pla de Real, Saïdia, Ciutat Vella, Extramurs, Algirós i Benimaclet presenten una major esperança de vida escolar, superior als 12,8 anys, mentre que en els districtes de Poblat Marítims i Poblat de l'Oest l'esperança de vida escolar no supera els 12 anys de mitjana. Per altra banda, els valors del coeficient de variació ens indicarien que les desigualtats en l'esperança de vida escolar entre districtes és major en el cas del homes, dins d'una relativa homogeneïtat general.

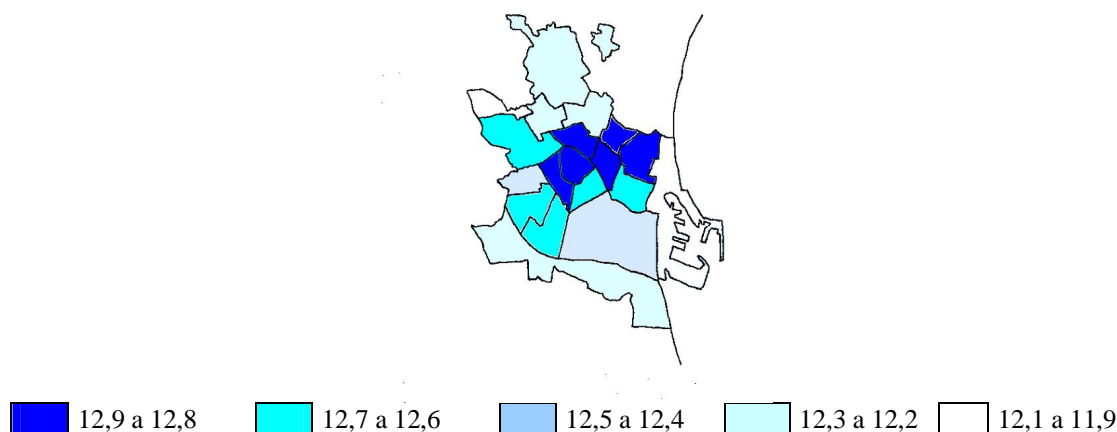
Aquest indicador es valora habitualment de manera positiva, ja que una extensió del període d'escolarització implica una millora general del nivell educatiu, però cal assenyalar que Touriñán (2000), en analitzar les noves formes d'aprenentatge en la societat de la informació, posava en qüestió l'existència d'una relació directa entre un major nombre d'anys d'escolarització o d'hores setmanals d'una assignatura i la millora dels nivells educatius. No es tractaria, doncs, d'assegurar simplement un major període de permanència en el sistema educatiu, sinó que caldria que aquest procés implique un assoliment real dels objectius d'aprenentatge que resultaran necessaris al llarg de la vida adulta.

Taula 185. *Estimació de l'esperança de vida escolar en els ensenyaments no universitaris entre la població resident de 6 anys segons sexe. Any 2001*

	Total	Homes	Dones
<b>Espanya</b>	<b>12,3</b>	<b>12,1</b>	<b>12,4</b>
<b>País Valencià</b>	<b>12,1</b>	<b>11,9</b>	<b>12,3</b>
<b>València</b>	<b>12,5</b>	<b>12,5</b>	<b>12,6</b>
1. Ciutat Vella	12,9	12,9	12,8
2. L'Eixample	12,7	12,9	12,4
3. Extramurs	12,8	12,9	12,6
4. Campanar	12,7	12,6	12,7
5. La Saïdia	12,9	13,1	12,8
6. El Pla del Real	12,8	12,9	12,7
7. L'Olivereta	12,5	12,4	12,6
8. Patraix	12,6	12,6	12,6
9. Jesús	12,6	12,5	12,7
10. Quatre Carreres	12,5	12,4	12,5
11. Poblat Marítims	12,0	11,9	12,1
12. Camins al Grau	12,6	12,6	12,6
13. Algirós	12,8	12,8	12,8
14. Benimaclet	12,9	13,0	12,9
15. Rascanya	12,2	12,0	12,4
16. Benicalap	12,2	12,0	12,3
17. Pobles del Nord	12,2	12,3	12,2
18. Pobles de l'Oest	11,9	11,7	12,2
19. Pobles del Sud	12,3	12,1	12,5
<b>Coeficient de variació</b>	<b>2,5</b>	<b>3,3</b>	<b>1,8</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Cens de 2001.

Mapa 42. Estimació de l'esperança de vida escolar als sis anys. Curs 2001/02

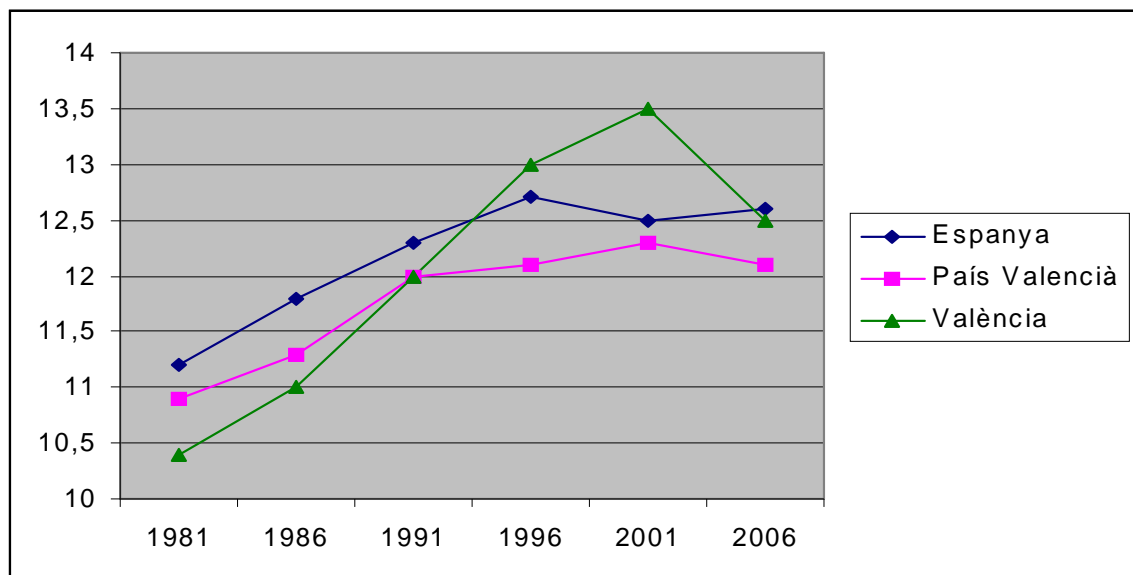


El càlcul de l'esperança de vida escolar a partir de les taxes brutes d'escolarització en centres (percentatge de població escolaritzada independentment de la seua edat i del lloc de residència) ens permet estimar l'evolució d'aquest indicador en el període 1981-2006 en el conjunt de la ciutat de València, però caldrà tenir en compte que es torna a produir un lleuger increment dels valors de les xifres per efecte del canvi en el concepte de població escolaritzada que s'utilitza en el càlcul, ja que, almenys en el cas de la ciutat de València, s'hi inclouen alumnes que procedeixen d'altres municipis, sobretot en els nivells postobligatoris (Annex 2). En el període analitzat, l'esperança d'escolarització calculada segons aquest mètode d'estimació s'hauria incrementat entre un any, en el cas del País Valencià, i dos anys, en el cas de la ciutat de València. Aquest increment és un efecte atribuïble, sobretot, a l'extensió del període d'escolarització obligatòria que introdueix la LOGSE a partir de 1996. Tanmateix, en els darrers anys s'ha produït un descens que, en general, coincideix amb l'increment de les taxes d'activitat laboral, factor que, junt amb altres, com ara la nombrosa arribada d'alumnat estranger, haurien pogut influir en un increment del percentatge d'abandonament prematur dels estudis, com veurem en analitzar aquest indicador. Pel que fa a l'estimació de les diferències en l'evolució de l'esperança de vida segons sexe es pot concloure que l'increment ha estat major en el cas de les dones, especialment en els àmbits valencians, ja que l'increment de l'esperança de vida escolar dels barons valencians ha estat relativament moderat en comparació a la del conjunt de l'Estat.

Taula 186. *Evolució estimada de l'esperança de vida escolar als 6 anys en els nivells no universitaris segons sexe. Període 1981-2006*

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>11,2</b>	<b>11,8</b>	<b>12,3</b>	<b>12,7</b>	<b>12,5</b>	<b>12,6</b>	<b>13</b>
	Homes	11,1	11,7	12,1	12,6	12,5	12,4	12
	Dones	11,2	11,9	12,5	12,7	12,6	12,7	13
País Valencià	<b>Total</b>	<b>10,9</b>	<b>11,3</b>	<b>12,0</b>	<b>12,1</b>	<b>12,3</b>	<b>12,1</b>	<b>11</b>
	Homes	10,8	11,2	11,8	12,0	12,2	11,7	8
	Dones	11,0	11,4	12,2	12,3	12,4	12,5	14
València	<b>Total</b>	<b>10,4</b>	<b>11,0</b>	<b>12,0</b>	<b>13,0</b>	<b>13,5</b>	<b>12,5</b>	<b>20</b>
	Homes	11,1	11,0	11,7	12,7	13,1	11,9	7
	Dones	9,7	11,1	12,3	13,1	13,8	13,1	34

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Anuaris Estadístics, del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 90. *Evolució estimada de l'esperança de vida escolar en els nivells no universitaris als 6 anys. Període 1981-2006*

#### **E4. Escolarització i finançament de l'ensenyament**

La Constitució espanyola de 1978 i la LODE de 1985 recullen entre els seus principis fonamentals la llibertat d'educació i d'elecció de centre respectivament. Per tal d'afavorir aquesta llibertat d'elecció i per assegurar el procés d'universalització de l'educació en un context de restriccions pressupostàries, la LODE va consolidar l'existència en el sistema educatiu de tres tipus de centres a través del sistema de concertació: públics, privats sostinguts amb fons públics (anomenats centres concertats) i privats no sostinguts amb fons públics.

Un dels aspectes claus respecte a la distribució de la població escolaritzada entre els centres públics o privats fa referència als criteris d'elecció de centre educatiu per part de les famílies, ja que existeix la convicció que el tipus de centre pot influir en la qualitat de la formació acadèmica, en el desenvolupament personal dels fills i, fins i tot, en el seu futur professional. La LODE (1985) establia que, per aquelles situacions en què la demanda d'un centre superés la seua oferta, s'aplicarien tres criteris bàsics d'admissió: proximitat al domicili, nivell d'ingressos i nombre de germans en el centre. Amb el temps s'han introduït altres criteris i, a més, aquest criteris bàsics han presentat variacions en la seua ponderació i en la seua aplicació segons les diferents administracions educatives autònomes. En qualsevol cas, segons Benito i González (2007) la importància de la ponderació del primer criteri a través de la delimitació de les àrees d'influència escolar explicaria que algunes famílies elegisquen l'escola pública perquè veuen difícilment accessible l'escola concertada, o bé, elegisquen una escola concertada per tal de defugir el risc d'escolarització en alguns centres públics no desitjats per les característiques del seu alumnat. Aquestes estratègies de les famílies reforçarien els processos de segregació:

“Sobretot perquè aquells que elegeixen i que actuen estratègicament per accedir a les escoles potencialment afavoridores d'un bon clima escolar acostumen a ser pares autòctons amb elevats nivells d'instrucció. En termes generals, el paper de les famílies en l'elecció de centre reforça la segregació urbana preexistent, i contribueix a fer més pronunciada la segregació escolar”.

Bonal i Rambla (2001) assenyalaven que les dues línies mestres aplicades en política educativa, és a dir, l'extensió de l'escola comprensiva i la garantia de manteniment del dret d'elecció, han resultat contradictòries en la pràctica:

“La presència de dos sectors de titularitat afebleix el principi de l'escola comprensiva, ja que uns grups socials tendeixen a concentrar-se en un sector i uns altres en un altre. En la mesura que aquests grups socials ocupen posicions desiguals en diversos àmbits, la seva segregació escolar reforça la reproducció de les desigualtats socials a dins del sistema educatiu”.

Alegre i altres (2009) en les conclusions d'un debat sobre els efectes de la llibertat d'elecció de centre consideren que aquest mecanisme té un aspecte positiu, ja que possibilita que una bona part de les preferències expressades per les famílies es vegi reflectides en els processos de matriculació, però genera una problemàtica relacionada amb el fet que les places són limitades i, per tant, les opcions de tria d'unes famílies tenen conseqüències sobre les opcions de les altres famílies. De manera que conclouen que semblaria més raonable considerar aquest mecanisme com un principi orientador del sistema més que com un dret absolut de les famílies. En aquest sentit destaquen que correspon a les administracions establir els mecanismes de regulació per tal d'evitar que les escoles seleccionen directament o indirecta el seu alumnat, ja que en la mesura que no s'actua sobre els processos de segregació s'està limitant les opcions reals de tria. En definitiva, per tal que l'elecció de centre resultara útil en la millora del sistema educatiu, caldria garantir unes condicions d'elecció més equitatives entre les famílies a través d'una millora general de l'oferta d'escolarització, d'una millora en la informació disponible per les Oficines Municipals d'Escolarització i d'una eliminació dels mecanismes de segregació que es produeixen pel trencament del principi de gratuïtat de l'ensenyament. La combinació de l'exigència d'una major qualitat de l'ensenyament amb una atenció a la igualtat d'oportunitats no és contradictòria i, de fet, constitueixen un dels nuclis de les directius internacionals, correspon per tant a les administracions públiques i als moviments socials definir un tipus de política educativa que, més enllà d'interessos clientelars, mantinga una voluntat d'actuació sobre els efectes redistributius de l'educació.

En aquest mateix sentit, segons s'apuntava en un estudi de la revista *Consumer* (1999), cal considerar que les eleccions dels pares no estarien només determinades per la qualitat de la tasca pedagògica d'un centre, sinó que hi intervindrien altres aspectes com ara, la proximitat al lloc de residència, l'orientació religiosa o laica, l'existència de serveis complementaris o d'activitats extraescolars, l'ambient social, la seua imatge i prestigi, la tradició familiar, els costos de l'escolarització o el model de disciplina imperant en el centre. En un altre estudi de la mateixa revista *Consumer* (2005) s'indicava que la manca

de places en les guarderies públiques obliga a les famílies a recórrer als centres privats que, per una banda, ofereixen una major oferta d'ampliació d'horari, però per altra, sempre són més cars i, sovint, tenen més alumnes per aula, estat pitjors dotats de patis o menjadors i compten amb personal menys qualificat. En aquest sentit, Fuenmayor i altres (2001) destacaven que l'elecció dels pares respecte de l'escolarització dels seus fills es realitza en la majoria de casos en dos moments:

“En primer lloc, molts pares elegeixen una guarderia o centre d'educació infantil quan el seu fill té entre 0 i 2 anys. Per aquesta etapa educativa no existeix una oferta suficient de places sostingudes amb fons públics, per la qual cosa els pares han d'optar per serveis educatius de pagament, millor o pitjor regulats. En segon lloc, quan el xiquet arriba als 3-4 anys, és el moment de realitzar la *veritable* elecció de centre, en el sentit que aquesta elecció se sol mantenir almenys fins acabar l'escolarització primària. L'elecció realitzada pels pares està condicionada pels criteris d'admissió establerts per l'autoritat educativa corresponent, i que han d'utilitzar tots els centres sostinguts amb fons públics.”

Aquests autors analitzen els mecanismes d'elecció de centre a la ciutat de València a partir de la informació sobre sol·licituds realitzades en el curs 1999-2000 per escolaritzar alumnes de 3 a 5 anys, tot considerant la titularitat del centre, les modalitats d'ensenyament bilingüe i el caràcter laic o religiós dels centres. En el cas dels centres públics analitzaran detalladament l'elecció de la modalitat d'ensenyament bilingüe i en el cas dels centres privats els factors relacionats amb l'elecció d'un centre laic o religiós. Segons les seues conclusions els pares sol·liciten preferentment un centre privat quan resideixen en un districte de renda elevada, la renda familiar és major, tenen fills matriculats prèviament en eixe centre i quan ambdós pares treballen. Per contra, la sol·licitud en un centre públic estaria associada particularment a les famílies nombroses, a la presència de membres en la família amb alguna minusvalidesa i en situacions d'atur. En la resta del procés d'escolarització, la pròpia estructura del sistema educatiu planteja una certa continuïtat que ve definida, per una banda, per l'adscripció dels centres públics de primària als seus corresponents centres de secundària i, per altra banda, per l'existència de centres privats que ofereixen tots els nivells educatius. Ara bé, en alguns casos es poden produir canvis no previsibles, sobretot en el pas dels estudis obligatoris (ESO) als postobligatoris (batxillerats o cicles formatius). Aquests canvis poden estar associats amb el fet que els centres privats



no tinguen concertats els nivells postobligatoris, la qual cosa obliga a algunes famílies, que no poden pagar les despeses associades, a buscar una plaça en algun centre públic. Aquesta situació, en el cas dels àmbits valencians, s'ha minimitzat en els darrers anys amb l'extensió generalitzada de la concertació dels batxillerats. Es tracta d'una mesura que ha estat fortament criticada des del sector públic perquè es considera una mesura innecessària en termes de planificació de la despesa, ja que es planteja en un context, com hem vist en el capítol corresponent, de disponibilitat de places públiques per efecte de la reducció generalització del nombre mitjà d'alumnes per unitat de batxillerat.

Les raons que porten a les famílies a fer una determinada elecció sobre el tipus de centre on escolaritzaran als seus fills ha estat objecte de diversos estudis que intenten aclarir aquesta qüestió. Mancebón i Pérez (2003) realitzaren una investigació sobre les diferències socioeconòmiques entre els alumnes que escolaritzen els centres públics o els centres privats, en el qual parteixen de la hipòtesi d'una distribució no homogènia provocada per la llibertat d'elecció de centre per part de les famílies i per la influència que, sobre aquestes eleccions, exerceix la percepció que tenen les famílies sobre els centres, la qual estaria determinada per "problemes d'informació imperfecta" o, dit altrament, de valoracions sobre la qualitat dels centres basades en criteris no educatius:

"Si és cert que existeixen importants *inputs* externs al centre i que aquests no es distribueixen de manera homogènia entre els centres, qualsevol apreciació sobre la qualitat diferencial dels diferents tipus de centres educatius haurà de ser matisada per les característiques que els esmentats aspectes externs tenen en cada tipus de centre."

Segons les enquestes realitzades durant l'avaluació de l'educació primària (2003) als pares dels alumnes d'aquest nivell educatiu, un 17% manifestaven que voldrien canviar als seus fills de centre, però aquesta opinió apareixia de manera similar tant en els centres públics, com en els privats. Per altra banda, en un estudi de Pérez Diaz i altres (2001) es preguntava als pares dels alumnes de centres públics si, en cas de poder fer-ho, els canviarien a un centre privat, a la qual cosa un 19% van respondre que "sí, amb seguretat" i un 14% que "sí, probablement."

Fernández Enguita (2004b) a partir d'un conjunt de dades on es demostra que l'escola privada és més freqüent en les ciutats i en les zones amb elevat nivell cultural, extrau com a conclusions que, per una banda, l'escola privada sols crea centres

econòmicament viables en entorns amb una suficient densitat de població i amb un cert nivell de renda; i que, per altra banda, el predomini global de l'escola pública es troba relacionat amb la falta d'oferta d'ensenyament privat en entorns rurals. Ara bé, segons aquest autor, les tendències migratòries determinarien un major creixement de la població urbana i, per tant, una ampliació dels potencials usuaris dels centres privats, de manera que acaba afirmant que "assistir a l'escola privada o concertada té més probabilitats de ser una elecció, mentre que acudir a l'estatal és, en major mesura, un producte de les circumstàncies". Ara bé, el mateix Fernández Enguita assenyala que aquesta possibilitat d'elegir depèn del fet que uns poden exercir-la i altres no (pel lloc on viuen, pels seus ingressos o pel seu coneixement de l'oferta), però també pot dependre del seu grau d'interès, ja que una part de les eleccions venen determinades per l'atracció dels centres de destí, però una altra pel rebuig cap als centres d'origen. Entre les causes per rebutjar un centre públic n'assenyala unes d'exògenes, com ara la presència d'alumnes marginals, de baix nivell, problemàtics o immigrants que generen una determinada percepció sobre les escoles públiques; i unes altres endògenes que farien referència a determinades percepcions sobre l'ensenyament públic, com ara, la reducció del calendari i horari escolars, la inestabilitat de les plantilles, la menor atenció a la disciplina o la falta d'autoritat i autonomia dels equips directius. Segons Fernández Enguita, la qüestió central seria, doncs, copsar els canvis en les estratègies de recerca de la diferenciació per part de les famílies, de manera que mentre l'exclusivitat es podia aconseguir en els Instituts Públics de Batxillerat les classes mitjanes normalment no recorrien als centres privats, que es dedicaven a cobrir sobretot la deficient escolarització pública en l'educació primària. La reforma comprensiva de la LOGSE va alterar les condicions dels centres públics de secundària i van provocar la utilització del recurs dels centres privats entre les classes mitjanes com a mecanisme de diferenciació. Finalment, després d'analitzar la distribució de l'alumnat en els districtes de Madrid segons la titularitat del centre, Fernández Enguita, conclou que:

“Només en l'ensenyament públic existeix, en general, correspondència entre el lloc d'escolarització de l'alumne i el de residència de la família (...). En el anys 80 i 90 hi hagué un important procés de relocalització de centres privats i concertats que abandonaren el centre de les ciutat per desplaçar-se a la perifèria, especialment als districtes més rics, aconseguint, de pas, suculents beneficis immobiliaris. (...). Breument, són els centres els que van darrere dels alumnes i no a l'inrevés (...), la

laxitud del control que l'administració exerceix sobre els centres concertats els permet eludir als alumnes no desitjats i els mecanismes d'assignació d'alumnes als centres estatals i concertats són fàcils d'eludir quan s'hi apliquen les famílies i no se n'oposen els centres”.

Entre les raons, doncs, que podrien explicar perquè les famílies trien els centres privats s'inclouen raons de proximitat a la residència familiar, de tipus ideològic (el sector privat és millor, és més eficient), religió (educar en la mateixa religió que les famílies), recerca de xarxes socials (com un mecanisme de millorar el capital cultural dels alumnes i assegurar-los una millor posició socioeconòmica futura) i factors diferencials de l'escola privada (més disciplina, millors rendiments acadèmics, serveis complementaris exclusius...). En alguns casos, sobretot en els àmbits valencians, es podrien incloure també raons lingüístiques, ja que els models d'ensenyament bilingüe que s'apliquen en els centres privats solen reduir al mínim l'ús de la llengua pròpia.

En la seua crítica de la mercantilització del sistema educatiu, Fernández Soria (2007) destaca que s'ha demostrat com a errònia la suposició que els centres que no satisfieren les expectatives dels consumidors tancaríen les seues portes. De fet, segueixen oberts, però acullen als qui són rebutjats per les escoles més selectives, de manera que s'estaria produint una polarització entre els centres més sol·licitats i els centres rebutjats:

“La segregació social és una de les seues conseqüències millor estudiades. L'afavoreixen tant els comportaments clientelistes dels propis centres, com els individualistes dels pares, encara que ambdós estan estretament relacionats (...) la concentració d'immigrants i d'alumnes amb necessitats escolars específiques en centres *gueto* és, o pot ser, una conseqüència no desitjada.”

En aquest sentit Maroy (2006) ja ens indicava que, fins i tot, quan hi ha una evident voluntat política d'evitar la segregació escolar les autoritats locals o intermèdies es troben amb dificultats per regular de manera eficaç l'elecció de les famílies i les lògiques competitives entre centres, a causa de dos factors. Per una banda, la territorialització de l'acció educativa no resulta eficaç perquè poques vegades es correspon als circuits reals d'escolarització de les famílies, ja que, sobretot en els entorns urbans, aquestes transgredeixen de diferents formes els límits geogràfics d'escolarització segons l'oferta educativa que tinguen a l'abast. Per altra banda, l'existència d'interdependències

competitives entre els centres afavoreixen la presència de diferents xarxes escolars, és a dir, de diferents promotors de l'oferta escolar que regulen de manera independent les seues pròpies escoles, de manera que aquesta multiregulació no coordinada dificulta l'existència i l'eficàcia d'una regulació política del conjunt del sistema.

Viñao (2002) en analitzar les polítiques neoliberals basades en el foment de l'elecció d'escola i aplicades durant els anys 90, assenyalava que la seua fortalesa resideix en el seu caràcter liberal i en la invisibilitat social de les desigualtats que generen. Davant del discurs neoliberal planteja la necessitat d'oposar un discurs de la realitat que analitze les conseqüències o els efectes reals de les polítiques d'elecció de centre. Segons aquest autor els defensors de la llibertat d'elecció de centre (López Rupérez, 1995) argumenten que amb aquest principi es millora la qualitat, s'incrementa la varietat d'oferta, es redueixen els costos i s'incrementa la igualtat d'oportunitats. En la seua revisió crítica, però, s'explicita com l'aplicació de les mesures de tall neoliberal durant els governs del PP han significat un descens o estancament dels pressupostos en educació, un redistribució dels fons públics a favor de l'ensenyament privat, tot reduint els programes de millora, inversions i despeses de funcionament en els centres públics i incrementant els centres i nivells educatius concertats a l'educació infantil i als estudis postobligatoris. En definitiva s'ha afavorit o s'ha permès, més que l'elecció dels centres per les famílies, la selecció d'alumnes per part dels centres i s'han implantat un model de gestió dels centres de tipus competitiu.

“La degradació d'un sector públic abandonant a la seua sort per la concentració d'alumnes de les minories ètniques i famílies d'immigrants o de baix nivell educatiu i cultural (...) El progressiu desplaçament de la demanda social dels centres públics als privats, com a conseqüència d'aquesta política, justificaria a la llarga el tancament de bona part dels primers i l'extensió dels concerts als segons, és a dir, l'adequació com deia la ministra Aguirre, de l'oferta a la demanda.”

Rambla (2003) després d'analitzar les desigualtats de classe social a l'hora d'aplicar estratègies d'elecció d'escola conclou que les famílies elegeixen l'escola dels seus fills d'acord amb uns raonaments que responen a diferents lògiques de classe, ja que “les famílies de classes mitjanes calculen els avantatges i desavantatges de diverses escoles, però aquest exercici és fútil per a moltes famílies de classe obrera, les quals no consideren la possibilitat d'actuar individualment sobre l'escola”

Philo i Miller (2010) destacaven que l'estructura educativa reproduïx, en gran part, l'estructura social existent. De manera que la població més rica paga perquè els seus fills vagin a escoles privades, mentre que en el cas de les classes mitjanes si no poden permetre's pagar l'educació dels seus fills en escoles privades, aleshores procuren trobar les millors escoles de la seua àrea i, fins i tot, tendeixen a mudar-se a les àrees amb millors escoles per assegurar l'èxit dels seus fills. La situació a la Gran Bretanya, segons aquests autors indicava que:

“En els anys 80, la desigualtat educativa entre els grups d'ingressos alts i baixos es va incrementar, de fet, com a resultat de la reforma educativa que portaren a terme els governs conservadors. La introducció de la lliure elecció de centre escolar pels pares va intensificar el procés pel qual les escoles més bones recollien predominantment els fills de la classe mitjana.”

Per altra banda, Tarabini (2008) en la mateixa línia de l'anàlisi de la relació entre estratègies d'elecció escolar i classe social plantejades per Agnès Van Zanten (2001) en el context dels barris perifèrics de les ciutats franceses, assenyalava que les pràctiques i estratègies d'elecció d'escola per part de les famílies es trobarien condicionades per les seues condicions específiques de pobresa i per estratègies diferenciades segons els grups socials. Així en el cas de les famílies de condició socioeconòmica baixa:

“L'únic criteri que intervé en la selecció de l'escola per als seus fills és la proximitat. No hi ha més arguments en joc. I l'explicació d'aquesta situació, evidentment, no es deu a la manca de preocupació per l'escola on assisteixen els seus fills. Al contrari, es vincula a la manca de recursos culturals, econòmics i socials per realitzar una elecció escolar diferent a l'”escola de barri”.

Bernal (2005) a partir d'un estudi a la ciutat de Saragossa conclou que les escoles amb un nivell formal similar admeten alumnes de característiques molt diferents. El moviment dels alumnes dins de la ciutat resulta habitual:

“La major part dels xiquets de la classe mitjana es distribueixen entre escoles públiques i privades de classe mitjana, tot deixant la resta d'escoles públiques per a la classe obrera i els desemparats (...) Dins del sector de l'escola pública, hi ha una

clara divisió entre les escoles que atenen una població de classe obrera estable i d'origen espanyol, i escoles que tenen una alta proporció de famílies que pertanyen al segment amb més dificultats que estaria format per gitanos, immigrants i grups socialment aïllats.”

En resum, segons Calero i Bonal (1999) aquells que assoleixen un nivell educatiu més elevat i utilitzen amb major freqüència els centres privats es troben entre les categories de professionals tècnics i directius, mentre que la població amb els nivells educatius inferiors que corresponen als obrers i als empresaris sense assalariats són els que menys fan dels centres privats. Aquestes conclusions es confirmarien, segons Bonal (2002) a partir de les dades de l'Enquesta de Pressupostos Familiars i segons Martín Muñoz (2003) a través de l'enquesta de l'INECSE realitzada en l'any 2000 en l'estudi d'avaluació de l'ESO a nivell estatal. Segons aquest darrer estudi, els directors dels centres enquestats estimaven que la distribució de les famílies que hi escolaritzaven els seus fills mostrava un predomini de les classes mitjanes, amb un 53%, mentre que les classes baixes representarien un 39% i les altes només un 8%. En el repartiment d'aquestes tipologies familiars segons la titularitat dels centres, les diferències s'observen en els extrems, ja que els centres públics tenen més famílies de classes baixes (45%) que els centres privats (28%), mentre que les classes altes tenen una major representació en els centres privats (20%) que en els centres públics (2%). Les famílies de classes mitjanes, que constitueixen la majoria, es repartirien d'una manera similar en els centres públics (53%) i els privats (52%). En conclusió, les famílies amb un major nivell socioeconòmic tendeixen a que els seus fills estudien en centres privats, mentre que els alumnes, les famílies dels quals tenen un nivell socioeconòmic menor ho fan en centres públics. Com afirmava Navarro (2005) no es pot negar que:

“Hi ha una certa permeabilitat entre els dos tipus de centres docents, de manera que hi ha xiquets de les classes altes que van a l'escola pública i fills de les classes populars que van a la privada. Però, en general, hi ha una separació clara entre l'escola privada i l'escola pública a Espanya, segons la classe social dels que xiquets als quals serveixen. L'escola espanyola és, doncs, altament classista”.

No disposem de dades que puguin confirmar aquesta distribució en el cas de la ciutat de València, però la concentració de l'oferta d'escolarització privada en els districtes

amb major renda assignada o amb major percentatge d'ocupats en els grups professionals de classe alta serviria com un indicador indirecte de l'existència d'aquesta segregació social. Per altra banda, a partir de les dades d'una enquesta elaborada pel propi autor d'aquesta tesi en l'any 1996 (Colom,1998) entre estudiants de nivells secundaris postobligatoris (BUP i FP1) de la ciutat de València es pot confirmar que, efectivament, existia una distribució esbiaixada de l'alumnat segons la titularitat dels centres i els grups socials definits a partir de l'ocupació del pare. Les dades d'aquella enquesta ens mostraven una major presència relativa dels fills de famílies de classe alta en els centres privats (26%) que en els centres públics (12%), mentre que els alumnes de classes baixes assistien en major proporció als centres públics (38%) que als centres privats (27%). Pel que fa a les classes mitjanes, també en aquest cas es podria observar una presència similar del 50% en els centres públics i del 47% en els centres privats.

Taula 187. *Distribució percentual estimada dels estudiants de nivells postobligatoris a la ciutat de València segons l'ocupació professional declarada del pare i la titularitat del centre. Curs 1996/97*

	Classe alta		Classe mitjana				Classe baixa		
	Director Empresa	Tècnic Superior	Tècnic Mitjà	Administ	Treball. Comerç	Treball. Agrícola	Treball. Indust.	Operari i Muntador	Treb. No qualificat
<b>Total</b>	<b>2,1</b>	<b>15,1</b>	<b>15,1</b>	<b>7,5</b>	<b>13,8</b>	<b>0,4</b>	<b>12,0</b>	<b>19,6</b>	<b>14,3</b>
Públic	1,2	11,1	14,9	7,7	14,7	0,4	12,3	21,4	16,3
Privat	3,7	22,6	15,6	7,0	12,2	0,4	11,5	16,3	10,7

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'enquesta de Colom (1998)

En el curs 2006/07, en el conjunt de la ciutat de València, el 94% dels alumnes cursa estudis en centres finançats amb fons públics, bé en centres públics o bé en centres privats concertats. Açò afecta a la totalitat dels alumnes de les dues etapes obligatòries ja que totes les unitats dels centres privats han acabat sent concertades (Annex 2). El finançament públic també és total en els batxillerats de la ciutat de València, en aplicació d'una controvertida política d'extensió dels concerts a les etapes no obligatòries que ha posat en marxa el govern autonòmic. Aquest finançament públic és majoritari en la resta de les etapes educatives, en el 92% dels estudiants de cicles formatius i en el 95% dels alumnes del segon cycle d'educació infantil. En canvi, l'escolarització privada arriba al 86% en el primer cycle de l'educació infantil, encara que cal considerar que en aquest nivell fa anys que es ve aplicant un sistema de finançament públic dirigit a les famílies a través dels pressupostos de l'Ajuntament en forma de "xec escolar". En els altres àmbits territorials, la pauta és similar amb les excepcions significatives de la major oferta de

titularitat pública en l'escolarització d'educació infantil i del menor percentatge de concertació dels batxillerats a nivell estatal.

Si ens centrem en els alumnes que estudien en centres de titularitat pública els percentatges varien significativament, ja que en el conjunt de la ciutat representen només un 46,5%, front al 69% del conjunt del País Valencià o al 68% del conjunt de l'Estat. En el cas dels 27 països de la Unió Europea el percentatge d'escolarització pública arribaria fins al 89%, mentre que el pes relatiu dels alumnes escolaritzats en centres privats subvencionats amb fons públics seria només d'un 8%. De fet, només tres països europeus (Regne Unit, Bèlgica i Països Baixos) superarien la mitjana espanyola del 26% d'escolarització d'alumnes en centres concertats.

Pel que fa als districtes de la ciutat de València, entre els que escolaritzen majors percentatges d'alumnat en centres públics trobem Algirós, Poblats del Nord i Poblats del Sud, mentre que en els districtes centrals de Ciutat Vella, Extramurs, Eixample i Pla del Real els percentatges d'escolarització en centres públics assoleixen els valors més baixos. Aquesta distribució vindria a confirmar (amb algunes excepcions puntuals) la hipòtesi plantejada per Calero i Bonal (1999) o per Villarroya i Rodríguez (2000), segons la qual els territoris amb major percentatge d'alumnat escolaritzat en centres privats es corresponen amb els que tenen major renda. Ara bé, també cal considerar que la influència variable del nivell d'implantació de centres dependents de l'església catòlica o la tradició d'altres tipus d'ensenyament privat de tipus cooperatiu, que aquests autors esmenten com a factors complementaris als econòmics, no tindrien un pes determinant en el cas de la ciutat de València.

Junt a les dades de distribució de l'alumnat segons la titularitat del centre, es pot observar que els centres públics representen a la ciutat de València un 34,9% i compten amb el 47,4% de les unitats escolars. Com hem comprovat anteriorment, aquesta situació s'explica perquè els centres públics solen ser relativament més grans (en nombre mitjà d'alumnes o d'unitats) a la ciutat de València, però, en canvi, presenten un nombre d'alumnes per unitat és més baix. En els centres concertats, que també solen tenir grans dimensions, ens trobem amb un nombre d'alumnes per unitat superior. Finalment, en el cas dels centres privats, que se solen caracteritzar per ser centres de reduïdes dimensions, presenten un nombre reduït d'alumnes per unitat educativa.

Així doncs, les dades ens mostren que, malgrat les prevencions inicials, la majoria dels centres privats s'han acollit al sistema de concertació, ja que com assenyalava Villarroya (2003), els acords destinats a la concertació han garantit en definitiva la



supervivència de molts centres privats. L'excepció del cas de la ciutat de València, pel que fa al percentatge de centres privats no concertats, s'explicaria per la ja esmentada abundància de centres d'educació infantil de primer cicle i que encara, en aquest cas, cal tenir en compte que davant la impossibilitat d'establir concerts educatius en aquest nivell educatiu s'ha aplicat un particular mecanisme de subvenció als centres privats a través del xec escolar.

En definitiva, la proporció d'unitats concertades en el conjunt dels centres privats i d'alumnes que s'hi escolaritzen és major en els àmbits territorials valencians, ja que s'hi ha seguit una política d'extensió de la concertació als nivells no obligatoris. Així, el resultat és que a la ciutat de València el centres concertats representen un 40% del total de centres privats, però les unitats concertades en són el 84% i un 90% dels alumnes de centres privats s'hi escolaritzen. En el conjunt del País Valencià el percentatge d'alumnes escolaritzats en centres concertats respecte del total de centres privats també se situaria en el 90%, mentre que a nivell estatal baixaria al 80%. Pel que fa als 27 països de la Unió Europea aquesta proporció se situaria només en un 68%. Tot plegat, aquestes xifres ens confirmen que, en els àmbits valencians, es destina una major proporció de recursos públics als centres privats concertats, tal com vam veure en el capítol referit a la distribució de la despesa pública en educació.

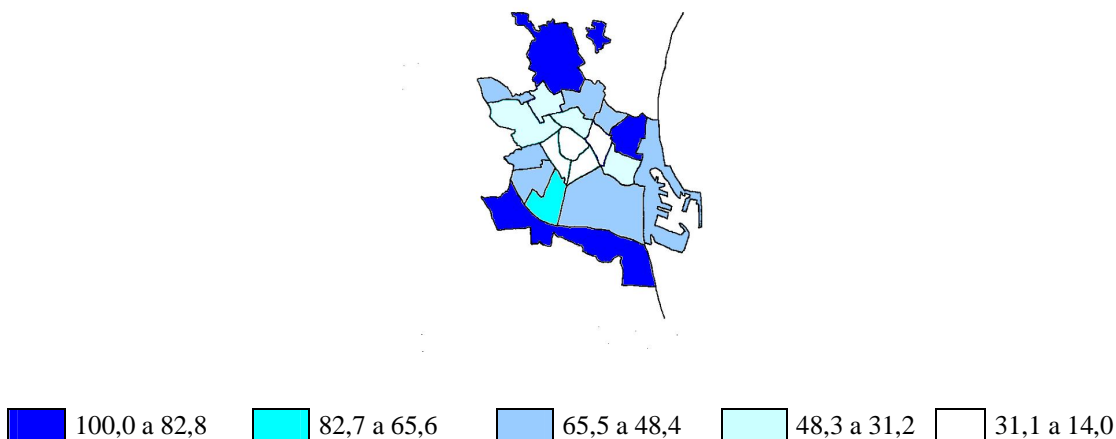
Per últim, també podem confirmar que els valors dels coeficients de variació entre els districtes de la ciutat ens indicarien que la distribució dels percentatges de centres públics i concertats és més desigual que la dels centres privats, però en el cas de les distribucions de les unitats i dels alumnes les majors desigualtats correspondrien als centres privats, les menors als centres públics, mentre que els centres concertats es trobarien en una situació intermèdia.

Taula 188. *Distribució percentual de Centres, Unitats i Alumnes escolaritzats en educació no universitària en les modalitats d'ensenyament públic, privat concertat i privat no concertat. Curs 2006/07*

	Centres			Unitats			Alumnes		
	públic	concertat	privat	públic	concertat	privat	públic	concertat	privat
UE-27							89,2	8,2	2,5
Espanya	71,6	17,0	11,4	69,5	23,7	6,8	67,5	26,2	6,3
País Valencià	69,9	18,2	11,9	71,7	23,9	4,5	68,9	27,9	3,2
València	34,9	26,0	39,2	47,4	44,3	8,3	46,5	47,8	5,7
1. Ciutat Vella	20,0	60,0	20,0	27,6	68,5	3,9	29,8	68,3	2,0
2. L'Eixample	13,3	33,3	53,3	29,4	56,1	14,6	28,1	61,5	10,4
3. Extramurs	12,9	22,6	64,5	25,5	56,1	18,4	24,3	63,1	12,6
4. Campanar	33,3	33,3	33,3	38,0	56,5	5,6	37,2	59,3	3,5
5. La Saïdia	33,3	38,1	28,6	33,9	63,0	3,1	33,6	64,5	1,9
6. El Pla del Real	17,6	35,3	47,1	16,2	80,2	3,6	13,9	83,6	2,5
7. L'Olivereta	43,5	30,4	26,1	60,3	35,8	3,9	65,0	32,7	2,3
8. Patraix	40,0	16,0	44,0	63,2	23,3	13,5	64,9	25,2	9,9
9. Jesús	36,4	22,7	40,9	69,2	26,2	4,7	68,2	28,9	2,9
10. Quatre Carreres	44,0	20,0	36,0	54,4	39,4	6,2	52,4	43,6	4,0
11. Poblat Marítims	46,7	26,7	26,7	51,8	44,6	3,6	49,1	48,4	2,5
12. Camins al Grau	37,5	25,0	37,5	45,0	48,8	6,2	42,2	53,5	4,3
13. Algirós	50,0	10,0	40,0	80,1	7,3	12,6	84,4	7,1	8,5
14. Benimaçlet	25,0	16,7	58,3	48,6	26,7	24,7	48,9	32,0	19,1
15. Rascanya	47,4	21,1	31,6	53,0	38,6	8,4	52,1	43,1	4,8
16. Benicalap	20,0	33,3	46,7	32,1	59,5	8,3	31,2	60,8	8,0
17. Pobles del Nord	100,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0
18. Pobles de l'Oest	50,0	12,5	37,5	64,7	25,5	9,8	62,3	30,4	7,4
19. Pobles del Sud	69,2	7,7	23,1	89,8	10,2	0,0	87,2	10,8	2,0
<b>Coefficient de variació</b>	<b>53,6</b>	<b>54,9</b>	<b>40,4</b>	<b>43,8</b>	<b>54,4</b>	<b>80,2</b>	<b>45,2</b>	<b>52,9</b>	<b>83,3</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades d'Eurostat, del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Mapa 43. *Percentatge d'alumnes escolaritzats en centres públics. Curs 2006/07*



Ballion (1980), en analitzar l'ensenyament privat a França, assenyalava que assegurar una educació religiosa per als fills havia deixat de ser un dels criteris prioritaris a l'hora d'elegir un centre privat. Per altra banda, a França (com a Espanya), la majoria dels centres privats s'havien acollit a un règim de concertació que els iguala en molts aspectes als centres públics. De manera que arriba a la conclusió que l'elecció de l'ensenyament privat es basarà en altres criteris relacionats amb les diferències en el tipus de servei educatiu que s'hi ofereix. Fuenmayor i altres (2001), en l'estudi sobre les estratègies

d'elecció de centre a la ciutat de València, observaven que l'elecció d'un centre privat religiós es donaria preferentment en els casos en què les famílies viuen en un districte de renda alta, la renda familiar és elevada i ambdós progenitors treballen, encara que també es dona en els casos en què ambdós pares es troben en situació d'atur, la qual cosa, segons els autors, ens indicaria l'existència d'una certa tasca assistencial en alguns centres religiosos amb major freqüència que en els centres privats laics. Com a conclusió afirmen que:

“Les variables socioeconòmiques tenen certa influència en l'elecció del tipus de centre a la ciutat de València. Així un nivell alt de renda familiar sol decantar l'elecció cap a col·legis privats de caràcter religiós, que estan situats en districtes on la renda és alta. D'aquesta manera l'oferta s'ha ajustat geogràficament a la demanda. Dins de les famílies que elegeixen un altre tipus de centre, les de major renda solen preferir centres públics en valencià, seguits per centres privats laics, i per últim centres públics en castellà”.

Si analitzem amb més detall la distribució de l'alumnat en els centres privats segons el tipus de titular podem comprovar que, en el conjunt de l'Estat, més del 62% i en el conjunt del País Valencià, més d'un 66%, es troben escolaritzats en centres, el titular dels quals són entitats religioses (de caràcter diocesà o pertanyent a les diferents ordres religioses). A més, podem observar que aquesta proporció resulta en tots els casos molt superior a la distribució de centres privats amb un titular religiós, ja que els centres d'aquesta tipologia solen correspondre als “grans” centres tradicionals. Aquesta esbiaixada distribució es manifesta de manera especial en el cas de la ciutat de València, on un 63% dels alumnes escolaritzats en centres privats ho estan en un centre amb un titular religiós, mentre que la proporció de centres d'aquestes característiques és només del 26%. El predomini de l'escolarització dels fills de les classes altes en els centres privats i la major proporció d'escolarització en centres privats amb un titular religiós catòlic, permet confirmar la tradicional relació entre les eleccions d'escolarització de les classes altes i l'església catòlica, fenomen que contribueix a aguditzar la polarització social i ideològica en el camp dels debats sobre temes educatius. Finalment podem assenyalar que l'anàlisi dels valors dels coeficients de variació entre districtes de la ciutat ens indicaria que la distribució dels percentatges globals de centres concertats i d'alumnes escolaritzats en aquests centres és més homogènia que en el cas dels centres amb titulars religiosos.

Taula 189. Distribució estimada dels centres privats i de l'alumnat escolaritzat en centres privats segons el tipus de dependència/titularitat del centre. Curs 2006/07

	Centres privats			Alumnes centres privats		
	Total	% Concertats	% Religiosos	Total	% Concertats	% Religiosos
<b>Espanya</b>	<b>6.421</b>	<b>59,9</b>	<b>41,1</b>	<b>2.274.347</b>	<b>80,6</b>	<b>62,5</b>
<b>País Valencià</b>	<b>655</b>	<b>60,5</b>	<b>44,8</b>	<b>224.706</b>	<b>89,7</b>	<b>66,1</b>
<b>València</b>	<b>241</b>	<b>39,8</b>	<b>25,7</b>	<b>60.624</b>	<b>89,3</b>	<b>63,1</b>
1. Ciutat Vella	12	75,0	33,3	3.136	97,2	71,2
2. L'Eixample	26	38,5	19,2	6.126	85,5	51,3
3. Extramurs	27	25,9	22,2	7.418	83,4	78,6
4. Campanar	12	50,0	50,0	4.399	94,4	83,2
5. Saïdia	14	57,1	42,9	5.836	97,1	67,3
6. Pla del Real	14	42,9	42,9	5.200	97,1	79,7
7. Olivereta	13	53,8	61,5	3.212	93,4	89,7
8. Patraix	15	26,7	6,7	2.107	71,8	46,1
9. Jesús	14	35,7	7,1	1.939	90,9	14,8
10. Quatre Carreres	14	35,7	7,1	4.393	91,6	33,9
11. Poblat Marítims	16	50,0	43,8	3.440	95,1	84,1
12. Camins al Grau	15	40,0	26,7	4.465	92,6	62,6
13. Algirós	10	20,0	0,0	912	45,5	0,0
14. Benimaclet	9	22,2	22,2	1.650	62,6	59,1
15. Rascanya	10	40,0	20,0	2.694	90,0	30,4
16. Benicalap	12	41,7	25,0	2.556	88,4	49,4
17. Poblat Nord	0	0,0	0,0	0	0,0	0,0
18. Poblat Oest	4	25,0	25,0	812	80,4	75,6
19. Poblat Sud	4	25,0	50,0	329	89,0	83,9
<b>Coefficient de variació</b>	<b>51,0</b>	<b>44,6</b>	<b>68,0</b>	<b>64,9</b>	<b>29,1</b>	<b>51,0</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Enquesta de Finançament i despeses de l'ensenyament privat, de la Conselleria d'Educació: Guia de centres de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

La distribució de l'escolarització segons la titularitat dels centres en els diferents nivells educatius, ens permet observar que el percentatge d'alumnes que estudien en centres públics és inferior a la mitjana de la ciutat, especialment en l'educació infantil, amb un 38,4%; però també en els nivells obligatoris, ja que només un 44,8% i un 43,5% d'alumnes s'hi escolaritzen en els nivells d'educació primària i secundària obligatòria, respectivament. En canvi, els percentatges d'escolarització en centres públics, s'elevan fins al 60% en els batxillerats i fins al 64% en els cicles formatius. Aquesta pauta es repeteix, en general, en els altres àmbits territorials, de manera que el percentatge d'escolarització en centres privats no concertats sol ser relativament major en els nivells no obligatoris, el d'escolarització en centres concertats en les etapes obligatòries i el d'escolarització en centres públics en les etapes postobligatòries. En el cas del conjunt dels països de la Unió Europea el model és diferent ja que l'escolarització privada no concertada es concentra en l'etapa preobligatòria, l'escolarització concertada en la postobligatòria professional i l'escolarització pública en les etapes obligatòries i en la postobligatòria acadèmica. En qualsevol cas sembla que els models ens indiquen que la iniciativa privada tendeix a concentrar-se en aquells nivells educatius amb menor cobertura pública i, en general, en aquells nivells obligatoris que requereixen menors inversions de capital o que permeten rebre el finançament de fons públics a través del règim de concertació.

Per districtes, la distribució és encara més complexa, però es confirma un marc general on es pot diferenciar entre uns districtes centrals (Ciutat Vella, Eixample, Extramurs) i altres situats en l'eix de major concentració de població al voltant de l'antic llit del riu (Olivereta, Campanar, Saïdia, Pla del Real o Camins al Grau), caracteritzats per una elevada escolarització en centres de titularitat privada; i uns altres districtes perifèrics on predomina l'escolarització en centres públics. Els valors dels coeficients de variació entre districtes ens indiquen que les desigualtats en la distribució del percentatge d'escolarització segons la titularitat del centre són més homogènies en els nivells educatius inicials que en els postobligatoris en tots els casos, però són més homogènies en els centres concertats en aquests primers nivells i en els centres públics en els nivells postobligatoris. En qualsevol cas el percentatge d'escolarització en els centres estrictament privats sempre presenten una major desigualtat en la seua distribució entre districtes.

*Taula 190. Distribució percentual dels alumnes escolaritzats segons nivells d'estudis en els sectors d'ensenyament públic, privat concertat i privat no concertat. Curs 2006/07*

	Infantil			Primària			ESO			Batxillerat			CF		
	púb	conc	priv	púb	conc	priv	púb	conc	priv	púb	conc	priv	púb	conc	priv
<b>Unió Europea 27</b>	<b>69,0</b>	<b>14,5</b>	<b>16,6</b>	<b>85,9</b>	<b>10,3</b>	<b>3,9</b>	<b>85,5</b>	<b>11,3</b>	<b>3,0</b>	<b>84,8</b>	<b>8,6</b>	<b>6,6</b>	<b>68,2</b>	<b>28,0</b>	<b>3,7</b>
<b>Espanya</b>	<b>64,2</b>	<b>24,0</b>	<b>11,9</b>	<b>67,1</b>	<b>29,4</b>	<b>3,6</b>	<b>66,3</b>	<b>30,5</b>	<b>3,2</b>	<b>73,2</b>	<b>10,4</b>	<b>16,4</b>	<b>75,5</b>	<b>20,5</b>	<b>4,0</b>
<b>País Valencià</b>	<b>65,3</b>	<b>25,0</b>	<b>9,7</b>	<b>68,0</b>	<b>29,9</b>	<b>2,1</b>	<b>67,2</b>	<b>31,0</b>	<b>1,8</b>	<b>77,7</b>	<b>19,0</b>	<b>3,3</b>	<b>75,6</b>	<b>20,9</b>	<b>3,6</b>
<b>València</b>	<b>38,4</b>	<b>38,9</b>	<b>22,7</b>	<b>44,8</b>	<b>55,2</b>	<b>0,0</b>	<b>43,5</b>	<b>56,5</b>	<b>0,0</b>	<b>60,0</b>	<b>40,0</b>	<b>0,0</b>	<b>64,1</b>	<b>28,4</b>	<b>7,5</b>
1. Ciutat Vella	17,5	82,5	-	11,6	88,4	-	42,6	57,4	-	78,8	21,2	-	-	91,4	8,6
2. L'Eixample	14,0	51,5	34,5	18,5	81,5	-	29,9	70,1	-	33,0	67,0	-	46,8	35,3	17,9
3. Extramurs	19,2	39,0	41,8	24,2	75,8	-	21,2	78,8	-	28,4	71,6	-	35,8	35,6	28,6
4. Campanar	44,7	35,3	20,0	28,3	71,7	-	32,9	67,1	-	42,2	57,8	-	54,7	44,7	0,6
5. La Saïdia	25,7	65,3	8,9	27,6	72,4	-	31,9	68,1	-	67,6	32,4	-	100,0	-	-
6. El Pla del Real	30,0	54,7	15,3	23,7	76,3	-	-	100,0	-	-	100,0	-	-	100,0	-
7. L'Olivereta	44,5	41,1	14,4	51,7	48,3	-	49,5	50,5	-	84,7	15,3	-	100,0	-	-
8. Patraix	46,6	21,8	31,6	72,3	27,7	-	69,8	30,2	-	100,0	-	-	29,1	55,5	15,5
9. Jesús	55,2	31,0	13,8	63,1	36,9	-	61,2	38,8	-	100,0	-	-	100,0	-	-
10. Quatre Carreres	38,0	43,9	18,1	47,9	52,1	-	43,1	56,9	-	50,9	49,1	-	97,7	2,3	-
11. Pobles Marítims	50,2	39,3	10,4	52,3	47,7	-	35,2	64,8	-	62,3	37,7	-	100,0	-	-
12. Camins Grau	42,5	40,7	16,8	42,5	57,5	-	38,1	61,9	-	74,6	25,4	-	24,4	75,6	-
13. Algirós	47,1	16,9	35,9	90,7	9,3	-	96,7	3,3	-	100,0	-	-	100,0	-	-
14. Benimaçlet	25,9	19,9	54,2	59,0	41,0	-	54,8	45,2	-	100,0	-	-	-	-	-
15. Rascanya	40,6	43,5	15,9	52,8	47,2	-	60,2	39,8	-	59,8	40,2	-	59,3	-	40,7
16. Benicalap	38,4	34,2	27,4	47,8	52,2	-	-	100,0	-	-	100,0	-	-	100,0	-
17. Pobles del Nord	100,0	-	-	100,0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
18. Pobles l'Oest	31,3	33,5	35,3	40,2	59,8	-	73,3	26,7	-	100,0	-	-	100,0	-	-
19. Pobles del Sud	87,2	12,8	-	86,0	14,0	-	86,1	13,9	-	100,0	-	-	-	-	-
<b>Coefficient variació</b>	<b>51,5</b>	<b>50,9</b>	<b>72,4</b>	<b>50,3</b>	<b>49,3</b>	<b>-</b>	<b>60,3</b>	<b>55,3</b>	<b>-</b>	<b>58,3</b>	<b>104,3</b>	<b>-</b>	<b>86,7</b>	<b>134,4</b>	<b>198,1</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades d'Eurostat, del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Com havíem comentat en analitzar l'escolarització del conjunt de l'alumnat, el percentatge d'escolarització de les dones en els nivells inicials (infantil, primària i ESO) presenta una situació de relatiu equilibri. Dins d'aquest context general, però, podem observar un lleuger predomini de l'escolarització femenina en els centres privats. Aquesta major representació de les dones en els centres privats en els nivells inicials i obligatoris

presentaria, però, una reducció des de principis dels anys 80, quan, segons un estudi de l'Institut Valencià de la Dona (Quiñones i Duart, 1988), tenien un pes del 54% al conjunt del País Valencià i del 53% en el cas del conjunt de l'Estat. Aquest procés podria estar relacionat amb la reducció del model d'escolarització segregada per sexes que es mantenia encara a principis dels 80 en molts centres privats i que en l'actualitat s'ha convertit en una excepció que es conserva només en alguns centres privats, que malgrat les disposicions legals al respecte encara poden arribar a rebre subvencions públiques.

En el batxillerat, en canvi, la relació s'inverteix, ja que les dones s'hi escolaritzen en una proporció superior, però en aquest cas de manera especial en els centres públics. En els cicles formatius, la distribució presenta una major complexitat, ja que, en general, s'observa una menor representació de les dones en els cicles formatius dels centres públics, a causa de la desigual distribució entre les dues xarxes educatives de l'oferta de famílies professionals i de les proporcions d'escolarització femenina en cadascuna d'elles. En efecte, algunes de les famílies professionals amb més proporció d'escolarització femenina (administració, imatge personal o sanitat) són precisament les que presenten un menor percentatge de cobertura pública com veurem en l'apartat corresponent. Aquesta sobrerepresentació de les dones en el sector privat d'alguns cicles formatius és, per altra banda, una tendència que ja assenyala Muñoz-Repiso i altres (1988a) des dels anys 80, moment en què la intensa incorporació de les dones a aquestes modalitats d'estudis ja es va fer de manera preferent a través d'un sector privat que va adaptar-se a aquesta nova demanda educativa.

Taula 191. Percentatge d'alumnat femení segons nivells educatius i titularitat del centre. Curs 2006/07

		Total	públic	privat
Espanya	<b>No Universitari</b>	<b>49,2</b>	<b>48,9</b>	<b>49,3</b>
	Infantil	48,8	48,5	49,5
	Primària	48,4	48,0	49,3
	ESO	48,6	48,5	48,9
	Batxillerat	54,7	56,0	50,8
	CFGM	46,9	42,5	50,6
	CFGS	51,3	51,5	50,7
País Valencià	<b>No Universitari</b>	<b>50,2</b>	<b>50,0</b>	<b>50,6</b>
	Infantil	50,0	49,9	50,1
	Primària	49,7	49,4	50,2
	ESO	49,2	49,0	49,4
	Batxillerat	56,2	57,3	52,7
	CFGM	49,8	44,8	61,1
	CFGS	52,1	51,0	56,7
València	<b>No Universitari</b>	<b>51,0</b>	<b>50,1</b>	<b>51,9</b>
	Infantil	50,4	49,8	52,0
	Primària	50,1	49,1	51,4
	ESO	49,6	49,0	50,8
	Batxillerat	54,8	55,3	52,3
	CFGM	53,4	48,3	62,3
	CFGS	55,8	54,3	58,1

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

En la interpretació de l'evolució de la distribució de l'escolarització pública i privada que es fa en l'estudi de la societat valenciana dels anys 90 (Anaya i altres, 1992), els autors arribaven a la següent conclusió:

“La LGE, no fou sols un instrument d'una modernització tecnocràtica del sistema educatiu. Fou també l'eina d'una poderosa intervenció per reforçar i apuntalar un sector privat amenaçat per l'augment dels costos, la crisi de les vocacions religioses i la incertesa política del final de la dictadura. A través d'una triple intervenció (l'ampliació de l'escolaritat obligatòria fins als catorze anys, la gratuïtat i la introducció d'un sistema de subvencions a càrrec de l'Estat) es va fer possible la consolidació del sector privat tradicional, els centres més dèbils o menys prestigiosos del qual es van especialitzar en el nou cicle bàsic. Es va produir una redefinició de la divisió del treball: l'Estat es va especialitzar en el nou sistema de BUP-COU, mentre que el sector privat tradicional es va especialitzar en la nova EGB.(...). Per altra banda, l'administració fou summament lenta a l'hora de satisfer les noves demandes educatives de la societat industrial. Els moviments ciutadans reclamaven insistentment escoles públiques dignes que tardaren anys en arribar: el buit fou cobert per una oferta privada freqüentment precària. En general, la iniciativa privada a penes va acudir a cobrir les demandes d'estudis secundaris (que quedaven fora de l'esquema obligatorietat-gratuïtat-subvenció), sols ho van fer els

“grans” col·legis tradicionals, normalment vinculats a les ordres religioses. Açò explica que el fort creixement de la matrícula en batxillerat en aquests anys fora absorbida en la seua totalitat pel sector públic encara que no hi hagué pràcticament inversions en nous instituts”.

La cita anterior ens permet relacionar el seu contingut amb situacions similars que s’han viscut en el sistema educatiu en anys posteriors durant el procés de posada en marxa del sistema de concertació (amb l’aprovació de la LODE), d’implantació de la LOGSE i de la diferent incorporació de l’alumnat immigrant o de les modalitats d’ensenyament lingüístic segons els sectors educatius. Tot mantenint-nos en un nivell interpretatiu, sembla que ens trobaríem davant de l’aplicació d’una sèrie d’estratègies d’adaptació dels titulars del sector privat als canvis en el “mercat” de l’educació, amb una col·laboració directa o indirecta de les mesures més o menys reguladores que s’han pres des de les diferents administracions públiques. De fet, les administracions públiques en cap cas s’han decidit per una supressió del sector privat, ja que ni la pressió social, ni les seues capacitats pressupostàries li ho hagueren permès, més aviat s’han limitat, en diferents graus, a establir mecanismes de regulació o de desregulació segons vingueren donades per governs de signe socialdemòcrata o liberal-consevador respectivament, dins d’unes tendències generals que tenen la seua explicació en una corrent de fons d’abast internacional sorgida en els anys 80 amb la crisi de l’Estat de benestar.

Aquesta seria possiblement la idea bàsica: front a la rigidesa amb què s’ha hagut d’adaptar als canvis el sector públic per la seua manca d’autonomia, els diferents titulars de centres del sector privat han seleccionat, sempre que han pogut, aquelles opcions que ha estimat més rendibles perquè s’han regit de manera més autònoma per criteris de mercat, i perquè en alguns casos les conjuntures de les polítiques aplicades pels “reguladors” ho han facilitat. En altres casos, però, les iniciatives educatives privades de menor entitat no han pogut adaptar-se als canvis i han hagut de suspendre la seua activitat. Com veurem, el resultat ha estat que l’escola pública ha absorbit l’increment de l’alumnat immigrant i això explicaria el manteniment del percentatge total d’escolarització pública, però a costa d’augmentar les desigualtats, la taxa de fracàs escolar i amb el consegüent cost d’una creixent depreciaió social.

Fernández Enguita (2004b) arriba a unes conclusions similars quan afirma que els centres públics guanyen alumnat en termes relatius en els períodes d’expansió de



l'escolaritat, perquè incorporen alumnat de grups socials baixos, però a canvi, perden alumnes de les classes mitjanes i altes que se'n van a l'escola privada.

“Aquesta expansió no té perquè ser absoluta, sinó que consisteix simplement en l'escolarització de sectors o grups socials que no ho havien estat abans, per la qual cosa resulta compatible amb una caiguda demogràfica (...). Entre 1993 i 1997, els centres públics guanyaren alumnat mentre que els privats en perdien. Aquests foren els últims anys de l'administració socialista i els primers de la posada en pràctica de la LOGSE, en particular de la generalització de l'oferta obligatòria de l'educació infantil. De 1997 a 2002, el conjunt del sistema educatiu va perdre alumnes, però la xarxa pública els va perdre més ràpidament que la xarxa privada, especialment en secundària. Era el període del govern conservador i, sobretot, de la posada en marxa de l'ESO, amb la consegüent ampliació de l'accés al batxillerat. El creixement de la pública en l'any 2003 s'explicaria amb una nova onada arribada a l'educació obligatòria: la segona generació immigrant.”

Calero (2006a), també considera que el període 1996-2001 són “els cursos en què coincideix la generalització de la implantació de la LOGSE i l'arribada accelerada de població immigrant, dos factors que creen incertesa i que provoquen la recerca d'àmbits de seguretat per part de determinats grups socials”. Però, pel que fa a l'evolució durant el període més recent en què es produeix un increment del percentatge d'escolarització pública considera que podria explicar-se per “la dificultat dels centres privats a causa de la seua localització territorial, per absorbir proporcions addicionals de la demanda”.

Tot partint d'unes anàlisis similars, Marchesi (2003a), en la seua reflexió sobre el fracàs escolar, inclou entre les propostes per reduir-lo la necessitat d'una millora de la percepció social dels centres públics basada en un increment del control de l'administració en el procés d'admissió d'alumnes en les dues xarxes escolars i en una millora de l'oferta dels serveis que ofereixen els centres públics, que hauria d'aconseguir-se, segons aquest autor, a partir d'una major autonomia de gestió, però també de recursos. En una línia d'interpretació centrada en la influència dels diferents contextos polítics, Gallego i altres (2003) en el seu estudi sobre polítiques educatives autonòmiques destacaven certes particularitats:

“El pes que, en cada cas, ha representat històricament l’oferta educativa privada, la presència de moviments pedagògics independents o la connexió del món educatiu amb demandes nacionalistes són factors que expliquen perquè a CCAA com Catalunya o el País Basc han aparegut potents xarxes educatives privades. Les peculiaritats històriques, tanmateix, s’han vist reforçades per les apostes polítiques més recents i, en aquest sentit, les diferències entre CCAA s’han mantingut estables al llarg de les últimes dècades”.

Jiménez (2004) destacava, però, que “en les comunitats autònomes governades durant les últimes legislatures per partits conservadors el descens de la pública és major que on el govern té tints progressistes. Els conservadors han estès els concerts a nous centres i nivells no obligatoris, quasi sempre amb molt poc control sobre els centres concertats. Mentre, els socialistes s’han limitat a mantenir el nombre d’unitats ja concertades i augmentar-ne alguna, si bé de manera excepcional, però sense atrevir-se a reduir-les en els casos de centres que no aconsegueixen necessitats d’escolarització ni efectivament escolaritzen a qualsevol sol·licitant de plaça a la seua zona”.

Des d’una perspectiva territorial més propera, Anaya i altres (2002) conclouien en el seu estudi sobre la dualització del sistema educatiu valencià a principis del nou mil·lenni que “ara mateix, hi ha molta més escola privada i la tendència a la privatització, a través dels concerts educatius, és creixent (...) en uns moments en què el tauler de les forces polítiques de la societat valenciana, i del conjunt de nostre país, ha canviat substancialment, tot decantant-se de manera marcadament poderosa cap al neoconservadorisme (...) s’ha produït un desplaçament de l’alumnat de la privada no concertada a la privada concertada (o millor dit, un requalificació de centres i unitats)”.

Segons els autors aquest desplaçament s’hauria vist afavorit per la implantació de concerts educatius en el segon cicle de l’educació infantil i, en general, per la millora de les condicions econòmiques de la concertació, que feia més atractiva aquesta opció per als titulars dels centres que encara mantenien un règim estrictament privat.

Si analitzem l’evolució de l’escolarització segons la titularitat dels centres, les dades disponibles ens indiquen que la reducció generalitzada de població escolaritzada ha estat més intensa en el cas dels centres privats que en els públics, de manera que els resultats en l’evolució de la proporció d’alumnes escolaritzats en centres públics en el període 1981-2006, ens mostren com a tendència general, un increment, ja que aquesta proporció ha passat de representar el 39,6% al 46,5% en el darrer any de la sèrie a la ciutat

de València. En els altres àmbits territorials també es produeix un increment, però relativament més moderat: del 63,1% al 68,9% en el cas del País Valencià i del 62,2% al 67,5% en el conjunt de l'Estat. Malgrat la importància d'aquests increments relatius, cal recordar que es tracta de percentatges d'escolarització en centres públics que continuen sent clarament inferiors als que es donen en el conjunt de països de la UE.

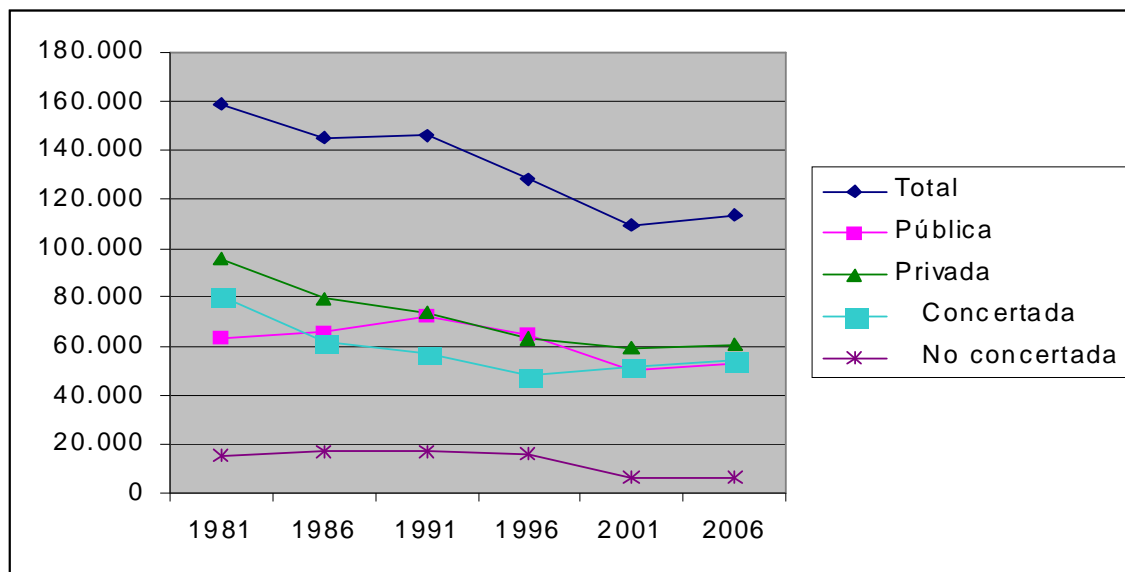
Aquesta evolució presentaria tres fases similars a les ja assenyalades en el cas de l'evolució de la proporció dels centres o de les unitats de caràcter públic. Així, en el cas de la ciutat de València, després d'un *primer període* de creixement del percentatge d'escolarització en centres públics en què s'arriba a un màxim del 50,1 % en 1996, s'inicia un *segon període* que arriba fins al curs 2001-02, en el qual el percentatge d'escolarització en centres públics es redueix en 4 punts. Finalment, en el *tercer període* el percentatge d'escolarització pública hauria tornat a augmentar molt lleugerament. Com a conclusió, recordem que en aquestes variacions haurien influït fonamentalment diversos factors ja assenyalats: les dificultats en la implantació de la LOGSE en els centres públics, els canvis dels partits governants que han implicat diferents polítiques en l'extensió dels concerts educatius i, en el darrer període l'arribada de població immigrant que ha estat acollida fonamentalment en els centres públics.

Taula 192. *Evolució estimada de l'alumnat escolaritzat segons la titularitat i el tipus de finançament del centre. Període 1981-2006*

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>8.561.866</b>	<b>8.693.617</b>	<b>8.200.062</b>	<b>7.449.279</b>	<b>6.758.696</b>	<b>7.006.464</b>	<b>-18</b>
	Pública	5.318.866	5.648.617	5.463.777	5.181.374	4.562.064	4.732.117	-11
	Privada	3.243.000	3.045.000	2.736.285	2.267.905	2.196.632	2.274.347	-30
	Concertada	2.971.750	2.723.700	2.322.200	1.974.000	1.710.082	1.831.345	-38
	No concertada	271.250	321.300	414.085	293.905	486.560	443.002	64
País Valencià	<b>Total</b>	<b>825.384</b>	<b>837.209</b>	<b>816.176</b>	<b>722.060</b>	<b>677.028</b>	<b>723.680</b>	<b>-12</b>
	Pública	520.485	553.555	557.200	506.865	459.680	498.974	-4
	Privada	304.899	283.654	258.976	215.195	217.348	224.706	-26
	Concertada	280.032	256.423	232.560	179.688	185.827	201.717	-28
	No concertada	24.867	27.231	26.416	35.507	31.521	22.989	-8
València	<b>Total</b>	<b>158.688</b>	<b>145.936</b>	<b>144.524</b>	<b>127.867</b>	<b>109.465</b>	<b>113.187</b>	<b>-29</b>
	Pública	62.957	66.867	70.990	64.291	50.449	52.569	-16
	Privada	95.731	79.069	73.534	63.576	59.016	60.618	-37
	Concertada	80.627	61.900	56.627	47.579	52.155	54.168	-33
	No concertada	15.104	17.169	16.907	15.997	6.861	6.450	-57

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Anuaris estadístics, del MEC: Estadística dels ensenyament no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 91. Evolució estimada de l'alumnat no universitari escolaritzat segons la titularitat i tipus de finançament del centre a la ciutat de València. Període 1981-2006



Taula 193. Evolució estimada del percentatge d'alumnat escolaritzat segons la titularitat i tipus de finançament del centre. Període 1981-2006

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	Pública	62,1	65,0	66,6	69,6	67,5	67,5	9
	Privada	37,9	35,0	33,4	30,4	32,5	32,5	-14
	Concertada	34,7	31,3	28,3	26,5	25,3	26,2	-25
	No concertada	3,2	3,7	5,0	3,9	7,2	6,3	100
País Valencià	Pública	63,1	66,1	68,3	70,2	67,9	68,9	9
	Privada	36,9	33,9	31,7	29,8	32,1	31,1	-16
	Concertada	33,9	30,6	28,5	24,9	27,4	27,9	-18
	No concertada	3,0	3,3	3,2	4,9	4,7	3,2	5
València	Pública	39,7	45,8	49,1	50,3	46,1	46,5	17
	Privada	60,3	54,2	50,9	49,7	53,9	53,5	-11
	Concertada	50,8	42,4	39,2	37,2	47,6	47,8	-6
	No concertada	9,5	11,8	11,7	12,5	6,3	5,7	-40

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Anuaris estadístics, del MEC: Estadística dels ensenyament no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Pel que fa a l'evolució de l'escolarització pública en els districtes de la ciutat de València es pot observar que aquells que han tingut una baixada més important en el percentatge d'escolarització d'alumnes en centres públics són L'Eixample i Saïdia, mentre que l'escolarització pública hauria augmentat en Camins al Grau, l'Olivereta, Rascanya, Benicalap, Ciutat Vella i Extramurs, per factors que estan relacionats, fonamentalment, amb les variacions en la creació o la supressió d'infraestructures escolars públiques o privades i, en darrer terme, amb l'evolució de l'adequació concreta de les unitats escolars d'un o altre sector educatiu a les demandes d'escolarització. En conjunt es pot afirmar que els valors dels coeficients de variació ens indiquen que l'evolució de les desigualtats entre

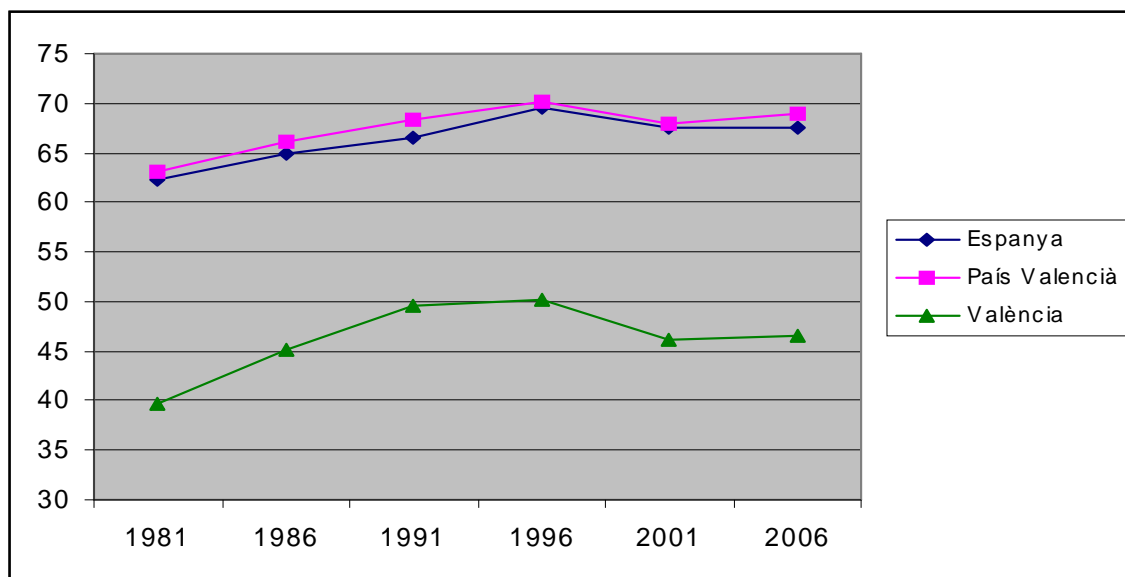
districtes pel que fa al percentatge d'escolarització en centres públics no presenta canvis massa significatius, ja que a un primer període de reducció de les variacions, li ha seguit, en els darrers anys, una recuperació dels nivells inicials, en un procés que ha seguit, bàsicament, una pauta inversa a l'evolució de l'indicador. Així, mentre que en el període de creixement de la taxa d'escolarització pública, les variacions entre districtes es veien reduïdes, en la fase de reducció del percentatge d'alumnes escolaritzats en centres públics, s'observava un augment de la variació entre districtes.

Taula 194. *Evolució estimada del percentatge d'alumnat escolaritzat en centres públics no universitaris. Període 1981-2006*

	1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
<b>Espanya</b>	<b>62,1</b>	<b>65,0</b>	<b>66,6</b>	<b>69,6</b>	<b>67,5</b>	<b>67,5</b>	<b>9</b>
<b>País Valencià</b>	<b>63,1</b>	<b>66,1</b>	<b>68,3</b>	<b>70,2</b>	<b>67,9</b>	<b>68,9</b>	<b>9</b>
<b>València</b>	<b>39,7</b>	<b>45,8</b>	<b>49,1</b>	<b>50,3</b>	<b>46,1</b>	<b>46,4</b>	<b>17</b>
1. Ciutat Vella	20,2	30,0	34,3	37,3	29,6	29,8	48
2. L'Eixample	51,0	41,1	42,2	42,6	32,3	28,1	-45
3. Extramurs	16,8	20,1	15,8	28,7	28,0	24,3	45
4. Campanar	27,2	31,4	44,8	40,7	37,1	37,2	37
5. La Saïdia	37,2	52,9	48,2	31,2	30,4	33,6	-10
6. El Pla del Real	14,1	16,4	8,7	13,0	14,2	13,9	-1
7. L'Olivereta	40,5	47,8	69,1	67,4	54,7	65,0	60
8. Patraix	61,6	61,2	58,6	73,7	67,0	64,9	5
9. Jesús	63,4	67,4	54,4	72,7	68,2	68,2	8
10. Quatre Carreres	53,9	59,8	60,1	44,7	54,1	52,4	-3
11. Poblat Marítims	46,6	50,0	56,3	50,2	48,4	49,1	5
12. Camins al Grau	17,0	21,0	23,0	42,0	35,4	42,2	148
13. Algirós	64,8	80,8	89,7	90,5	90,2	84,4	30
14. Benimaclet	46,0	45,1	50,6	64,4	61,1	48,9	6
15. Rascanya	32,5	60,5	53,3	67,3	48,4	52,1	60
16. Benicalap	20,2	23,9	32,8	39,2	19,3	31,2	54
17. Poblat del Nord	85,3	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	17
18. Poblat de l'Oest	51,0	57,9	69,8	47,4	75,0	62,3	22
19. Poblat del Sud	67,3	83,3	89,9	83,6	83,2	87,2	30
<b>Coefficient de variació</b>	<b>47,6</b>	<b>46,3</b>	<b>46,4</b>	<b>42,0</b>	<b>47,6</b>	<b>45,2</b>	<b>-5</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Anuaris estadístics, del MEC: Estadística dels ensenyament no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 92. Evolució estimada del percentatge d'alumnat escolaritzat en centres públics no universitaris. Període 1981-2006



En l'any 2006 i en el conjunt de l'Estat o del País Valencià, al voltant d'un 66% dels alumnes d'Educació infantil o primària s'escolaritza en centres públics i un 75% ho fa en batxillerat i cicles formatius. Però no sempre ha estat així, ja que com indica Cabrera Rodríguez (2001), les dades de l'any 1970 a nivell estatal, en el moment d'implantació de la LGE, ens mostren que l'escolarització en centres públics en educació infantil era del 44%, en batxillerats del 60% i en formació professional del 34%. Només en l'educació primària la proporció d'escolarització en centres públics era major, amb poc més del 72%. En el cas del País Valencià, segons les dades del mateix anuari històric de l'INE, la situació era similar, però amb percentatges d'escolarització pública lleugerament superiors, del 48% en educació infantil, 66% en batxillerats i 43% en formació professional, mentre que en l'educació primària se situava en un 70%.

Ara bé, en el conjunt de la ciutat de València l'evolució global durant el període 1981-2006 pel que fa a les diferents etapes educatives, ens mostra que el percentatge d'escolarització en centres públics s'ha incrementat només en l'educació primària i en el cicles formatius, i s'ha mantingut en nivells similars en les altres etapes, encara que en el cas de l'educació infantil i dels batxillerats amb descensos molt importants a partir de l'any 1991. El tram educatiu de l'ESO, amb una implantació més recent, ha presentat una reducció inicial del percentatge d'escolarització pública que ha estat compensada per l'augment dels darrers anys. En els altres àmbits territorials l'increment relatiu del percentatge d'escolarització pública ha estat menor, però amb valors sempre superiors als

de València, sobretot en el cas del conjunt del País Valencià. Pel que fa a l'evolució dels diferents nivells educatius es pot observar que hi ha hagut un augment general de la proporció d'alumnes escolaritzats en centres públics, excepte en l'ESO, i amb una major intensitat en l'educació infantil i en els cicles formatius.

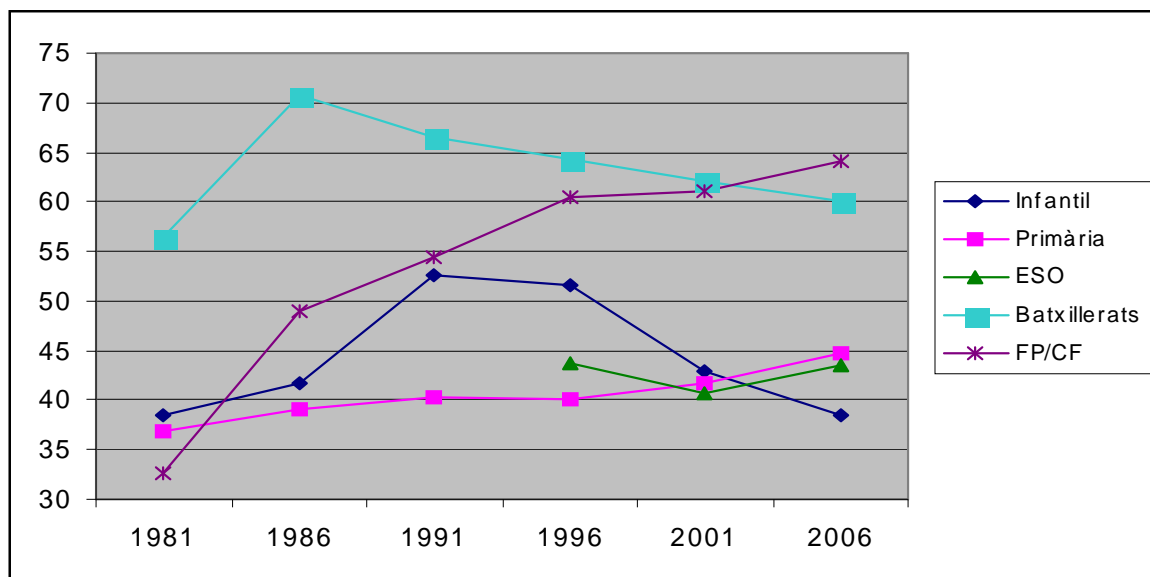
Calero i Bonal (2004) ja assenyalaven que el manteniment i, fins i tot, l'increment de l'escolarització pública, amaga unes pautes de distribució per nivells educatius diferenciades que analitzarem a continuació detalladament. Segons aquests autors, l'evolució del pes de l'escolarització en centres públics en els darrers anys estaria influenciada per la distribució del nou alumnat estranger i pel desenvolupament de normatives que han afavorit la llibertat d'elecció de centre i la consegüent polarització social de la demanda educativa. Aquest procés de polarització o de dualització s'explicaria perquè, la llibertat d'elecció de centres està realment limitada pels requisits que regulen els processos d'admissió d'alumnes. Aquesta regulació fa que, en moltes famílies de rendes més elevades, la possibilitat d'accedir a una plaça escolar en un centre públic es vegi limitada. En el cas de l'elecció d'un centre privat o concertat els factors econòmics també actuaran com a filtre, però en aquest cas en un sentit invers, ja que en molts casos seran les famílies de rendes més baixes les que no podran assumir uns costos d'escolarització que poden arribar a ser molt importants.

Taula 195. *Evolució estimada del percentatge d'alumnat no universitari escolaritzat en centres públics per nivells educatius. Període 1981-2006*

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
<b>Espanya</b>	<b>Total</b>	<b>62,1</b>	<b>65,0</b>	<b>66,6</b>	<b>69,6</b>	<b>67,5</b>	<b>67,5</b>	<b>9</b>
	Preescolar/Infantil	56,0	62,9	61,8	67,6	65,5	64,2	15
	EGB/Primària	63,5	64,5	64,8	66,0	66,5	67,1	6
	ESO	-	-	-	76,2	65,5	66,4	
	BUP-COU/Batxillerats	65,6	69,7	72,6	73,3	75,8	74,5	14
	FP/CF	55,7	63,1	70,5	70,5	73,4	75,6	36
<b>País Valencià</b>	<b>Total</b>	<b>63,1</b>	<b>66,1</b>	<b>68,3</b>	<b>70,2</b>	<b>67,9</b>	<b>68,9</b>	<b>9</b>
	Preescolar/Infantil	58,5	65,9	63,7	68,4	65,1	65,8	12
	EGB/Primària	63,2	65,0	64,7	65,6	66,6	68,4	8
	ESO	-	-	-	73,7	65,6	67,7	
	BUP-COU/Batxillerats	72,3	73,4	78,2	78,2	79,7	78,2	8
	FP/CF	56,4	63,0	76,1	73,8	75,1	76,7	36
<b>València</b>	<b>Total</b>	<b>39,7</b>	<b>45,8</b>	<b>49,1</b>	<b>50,3</b>	<b>46,1</b>	<b>46,4</b>	<b>17</b>
	Preescolar/Infantil	38,4	41,8	52,7	51,5	43,0	38,4	0
	EGB/Primària	36,8	39,0	40,3	40,1	41,8	44,8	22
	ESO	-	-	-	43,7	40,7	43,5	
	BUP-COU/Batxillerats	56,4	70,8	66,5	64,4	62,0	60,0	6
	FP/CF	32,7	48,9	54,5	60,5	61,1	64,1	96

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Anuaris estadístics, del MEC: Estadística dels ensenyament no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 93. Evolució estimada del percentatge d'alumnat no universitari escolaritzat en centres públics per nivells educatius a la ciutat de València. Període 1981-2006



En l'educació infantil es produeix un increment de 14 punts en l'escolarització en centres públics de la ciutat de València en els primers 10 anys, però a partir de l'any 1991, la reducció ha estat similar, tot recuperant un percentatge del 38,4 % al final de la sèrie. En els altres àmbits territorials, s'ha seguit un procés paregut, però molt menys aguditzat que en el cas de la ciutat de València, ja que els increments màxims han estat d'uns 10 punts, mentre que els descensos posteriors han estat només d'uns 3 punts percentuals, amb els consegüents creixements globals, en el conjunt de la sèrie.

El cas de la ciutat de València cal contemplar-lo des de la singularitat de l'aplicació a nivell municipal del sistema de xec escolar a partir de 1991, un mecanisme de subvenció indirecta als centres privats a través de les famílies, que ha suposat un fort increment de l'escolarització en centres privats de primer cicle i que, junt al dèficit general d'oferta pública en aquest nivell inicial, ens explicaria el predomini de l'escolarització en centres privats. Per altra banda, un altre factor que, de manera general, ha afavorit l'elecció de l'escolarització en centres privats ha estat l'extensió del sistema de concertació al segon cicle d'educació infantil a partir de l'any 2000. En aquest sentit, Marchesi (2000b) plantejava el dilema que va suposar l'extensió dels concerts en aquesta etapa, ja que, per una banda, el seu finançament implicava una reducció de recursos per a l'ensenyament públic, però si no es finançava significava mantenir un mecanisme de desigualtat social en l'accés entre les dues xarxes escolars que repercutia negativament en la pública, on es concentrava la població amb menys recursos econòmics.



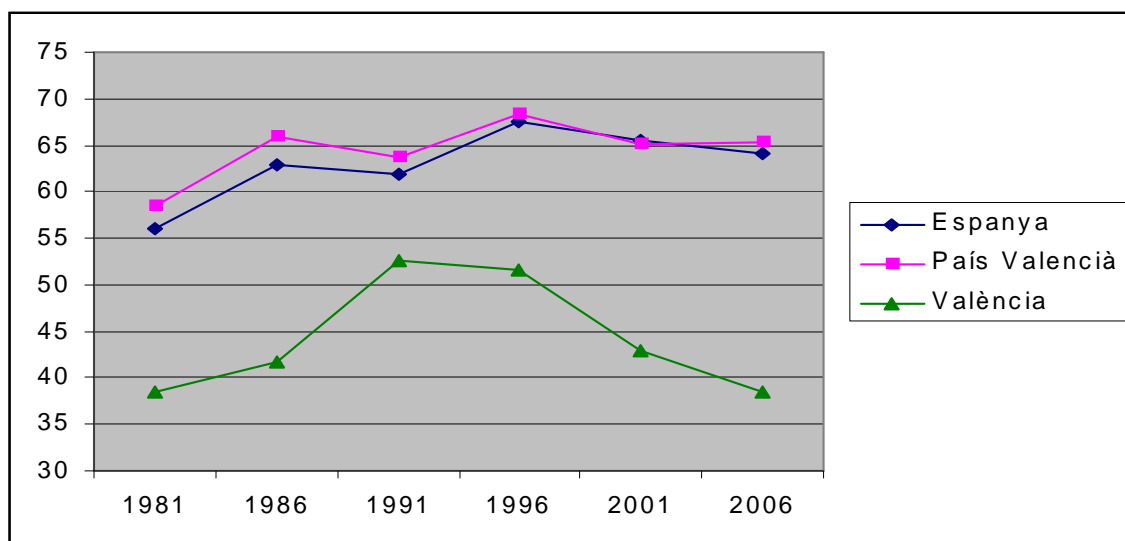
Per districtes, les variacions que s'han produït en el període analitzat són molt diverses, ja que hi ha districtes amb forts increments dels percentatges d'escolarització en centres públics, com Camins al Grau o Campanar, mentre que en districtes com Benimaclet o Poblat de l'Oest la reducció del percentatge d'escolarització pública és molt significativa. En el darrer curs de la sèrie només els districtes de Jesús, Poblat Marítims, Poblat del Nord i Poblat del Sud presenten un percentatge superior al 50% d'escolarització en centres públics. Si valorem l'evolució de la distribució entre districtes del percentatge d'escolarització en centres públics a partir del coeficient de variació observem que hi ha hagut un període de reducció inicial fins a l'any 1996 i un increment posterior en els darrers anys. Com hem vist anteriorment, aquesta evolució presenta un perfil invers a la de l'indicador, de manera que en els períodes d'increment de l'escolarització pública les desigualtats tendeixen a reduir-se, mentre que, quan s'incrementa l'escolarització privada, la irregularitat en la distribució de l'indicador augmenta.

Taula 196. *Evolució estimada del percentatge d'alumnat escolaritzat en centres públics en educació infantil. Període 1981-2006*

	1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
<b>Espanya</b>	<b>56,0</b>	<b>62,9</b>	<b>61,8</b>	<b>67,6</b>	<b>65,5</b>	<b>64,2</b>	<b>15</b>
<b>País Valencià</b>	<b>58,5</b>	<b>65,9</b>	<b>63,7</b>	<b>68,4</b>	<b>65,1</b>	<b>65,3</b>	<b>12</b>
<b>València</b>	<b>38,4</b>	<b>41,8</b>	<b>52,7</b>	<b>51,5</b>	<b>43,0</b>	<b>38,4</b>	<b>0</b>
1. Ciutat Vella	13,2	14,0	6,0	35,0	17,3	17,5	33
2. L'Eixample	16,9	18,0	30,7	33,1	19,3	14,0	-17
3. Extramurs	22,7	24,1	23,8	30,1	23,2	19,2	-15
4. Campanar	30,0	31,9	60,5	56,8	39,5	44,7	49
5. La Saïdia	26,3	27,9	55,4	27,7	26,9	25,7	-2
6. El Pla del Real	22,9	24,3	25,6	28,3	27,7	30,0	31
7. L'Olivereta	45,2	47,9	49,5	46,8	39,1	44,5	-2
8. Patraix	49,1	52,1	42,9	68,9	53,0	46,6	-5
9. Jesús	50,3	53,4	64,9	58,7	68,5	55,2	10
10. Quatre Carreres	51,5	54,6	50,4	49,3	42,8	38,0	-26
11. Poblat Marítims	49,3	52,3	72,0	53,0	52,2	50,2	2
12. Camins al Grau	14,2	15,1	23,0	58,6	45,6	42,5	199
13. Algirós	45,0	47,8	69,9	84,8	76,6	47,1	5
14. Benimaclet	41,8	44,4	56,1	54,3	51,0	25,9	-38
15. Rascanya	40,6	43,1	58,4	75,9	50,7	40,6	0
16. Benicalap	41,1	43,6	74,2	63,6	32,6	38,4	-7
17. Pobles del Nord	94,2	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	6
18. Pobles de l'Oest	45,7	48,5	66,3	45,9	67,1	31,3	-32
19. Pobles del Sud	74,1	78,6	80,1	81,6	78,9	87,2	18
<b>Coefficient de variació</b>	<b>49,7</b>	<b>49,7</b>	<b>43,9</b>	<b>36,8</b>	<b>46,5</b>	<b>51,5</b>	<b>4</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Anuaris estadístics, del MEC: Estadística dels ensenyament no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 94. Evolució estimada del percentatge d'alumnat escolaritzat en centres públics en educació infantil. Període 1981-2006



L'educació primària és l'única etapa obligatòria en què ha augmentat el percentatge d'alumnat escolaritzat en centres públics en el conjunt de la ciutat de València i dels altres àmbits territorials de manera sostinguda, la qual cosa encara posa més en evidència el dèficit estructural en l'oferta d'escolarització pública en l'educació infantil. L'augment ha estat d'uns huit punts percentuals en el conjunt del període 1981-2006, des del 36,8% fins al 44,8% del darrer any de la sèrie en la ciutat de València, mentre que en els altres àmbits territorials el creixement ha tingut una menor intensitat, al voltant de 3 punts percentuals.

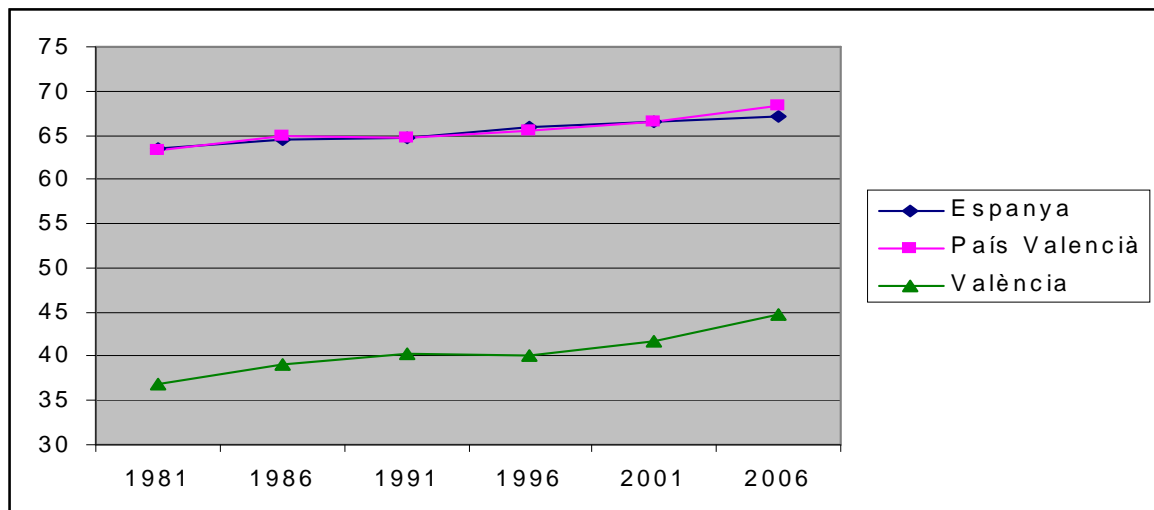
Per districtes, les variacions tornen a presentar una gran diversitat, amb importants augments del percentatge d'escolarització en centres públics en els districtes d'Algirós, Camins al Grau o Saïdia, però amb reduccions significatives als districtes de Poblat de l'Oest i Quatre Carreres. En el darrer curs de la sèrie els districtes de l'Olivereta, Patraix, Jesús, Poblat Marítim, Algirós, Benimaclet, Rascanya, Poblat del Nord i Poblat del Sud presenten un percentatge superior al 50% d'escolarització en centres públics. Pel que fa l'evolució de les variacions entre districtes es pot comprovar l'existència una tendència continuada a la reducció de les desigualtats al llarg d'una sèrie que, com hem comentat, s'ha caracteritzat per l'increment continuat del percentatge d'escolarització pública, la qual cosa ens tornaria a confirmar que l'augment de l'escolarització en centres públics afavoreix una major homogeneïtzació de la seua distribució entre els districtes de la ciutat.

Taula 197. Evolució estimada del percentatge d'alumnat escolaritzat en centres públics en EGB/Primària. Període 1981-2006

	1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
<b>Espanya</b>	<b>63,5</b>	<b>64,5</b>	<b>64,8</b>	<b>66,0</b>	<b>66,5</b>	<b>67,1</b>	<b>6</b>
<b>País Valencià</b>	<b>63,2</b>	<b>65,0</b>	<b>64,7</b>	<b>65,6</b>	<b>66,6</b>	<b>68,4</b>	<b>8</b>
<b>València</b>	<b>36,8</b>	<b>39,0</b>	<b>40,3</b>	<b>40,1</b>	<b>41,8</b>	<b>44,8</b>	<b>22</b>
1. Ciutat Vella	10,8	9,2	8,6	4,4	9,9	11,6	7
2. L'Eixample	13,9	14,0	17,1	15,9	17,0	18,5	33
3. Extramurs	24,1	25,4	21,2	21,9	22,7	24,2	0
4. Campanar	30,5	26,0	23,1	23,3	25,2	28,3	-7
5. La Saïdia	17,8	29,7	32,8	22,4	24,3	27,6	55
6. El Pla del Real	16,4	15,8	14,0	20,6	22,8	23,7	45
7. L'Olivereta	43,7	45,6	44,5	42,0	38,9	51,7	18
8. Patraix	61,4	63,4	49,4	73,3	70,4	72,3	18
9. Jesús	58,1	59,9	51,2	60,8	66,2	63,1	9
10. Quatre Carreres	57,4	57,2	56,0	42,9	47,9	47,9	-17
11. Pobles Marítims	38,8	36,2	49,0	41,1	48,6	52,3	35
12. Camins al Grau	26,4	26,0	18,1	41,2	37,4	42,5	61
13. Algirós	31,9	58,1	66,2	93,7	89,7	90,7	184
14. Benimaclet	54,0	45,3	49,3	56,8	57,4	59,0	9
15. Rascanya	41,2	63,1	51,6	62,2	50,9	52,8	28
16. Benicalap	31,6	30,1	36,8	58,8	31,6	47,8	51
17. Pobles del Nord	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	0
18. Pobles de l'Oest	62,3	59,8	70,8	34,1	64,8	40,2	-35
19. Pobles del Sud	76,7	84,3	92,2	88,9	85,9	86,0	12
<b>Coefficient de variació</b>	<b>56,0</b>	<b>54,6</b>	<b>56,8</b>	<b>57,8</b>	<b>54,5</b>	<b>50,3</b>	<b>-10</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Anuaris estadístics, del MEC: Estadística dels ensenyament no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 95. Evolució estimada del percentatge d'alumnat escolaritzat en centres públics en EGB/Primària. Període 1981-2006



En la següent etapa, la de l'educació secundària obligatòria, només disposem de dades significatives a partir del curs 1996, moment en què s'inicia la implantació d'aquesta etapa educativa. Els valors d'aquest primer curs de la sèrie ens indiquen que la implantació d'aquesta etapa va tindre, en principi, una major incidència en els centres públics, amb una participació del 44% en la ciutat de València, d'un 74% en el País Valencià i d'un 76% en el conjunt de l'Estat. Amb la progressiva generalització de l'etapa, que es va completar en

el curs 1999-2000, el percentatge d'escolarització en centres públics de la ciutat es va reduir fins arribar al 41%, mentre que el darrer període s'ha produït un creixement que ha tornat a situar el percentatge d'escolarització pública en el 44% en el darrer any de la sèrie. Aquest efecte de rebot en el percentatge d'escolarització pública, bàsicament relacionat amb el major pes de l'escolarització dels nous alumnes d'origen immigrant, també s'ha produït en els altres àmbits territorials, però amb menor intensitat, ja que en els darrers anys només s'hi han recuperat entre un o dos punts percentuals.

Calero i Escardíbul (2007a) en el seu estudi sobre la distribució dels alumnes de l'ESO escolaritzats en centres públics o privats segons l'Informe PISA-2003 arriben a la conclusió que la segregació en els dos sectors educatius segons els nivells socioeconòmics de les famílies és el producte de tres factors:

- a) La segregació urbana combinada amb els criteris de zonificació, ja que els centres privats que estan situats en zones amb població de nivell socioeconòmic elevat tenen majors possibilitats de matricular usuaris d'aquest nivell, o dit d'una altra manera, la segregació urbana, produeix segregació escolar.
- b) Les famílies de nivell socioeconòmic i cultural elevat efectuen l'elecció de centre de manera més acurada i amb més informació. A més, la quantitat de recursos econòmics invertida en l'educació dels seus fills és major, de manera que les famílies amb més recursos "compren" companys del mateix nivell per als seus fills.
- c) Els centres educatius efectuen, quan poden, una selecció d'usuaris segons diferents mecanismes centrats en limitar l'accés als usuaris de famílies immigrants. Com a resultat d'aquesta selecció es produeix un efecte de desprestigi en les escoles que no poden seleccionar els seus usuaris, que empitjora per efecte de la composició dels seus alumnes.

Per districtes les variacions estan afectades per la inicial escolarització dels alumnes del Primer Cicle de l'ESO en els centres públics de primària, de manera que en el període 1996-2006 ens trobem amb forts increments del percentatge d'escolarització en centres públics als districtes de l'Eixample, Campanar o Saïdia, mentre que en districtes com El Pla del Real, Benicalap o Poblats del Nord l'oferta d'escolarització pública en aquest nivell educatiu senzillament ha desaparegut en deixar d'impartir-se el Primer Cicle en els respectius centres de Primària i no existir-hi cap centre de Secundària públic. En el darrer curs de la sèrie els districtes de Patraix, Jesús, Algirós, Benimaclet, Rascanya i Poblats de l'Oest i Poblats del Sud són els que presenten un percentatge superior al 50%

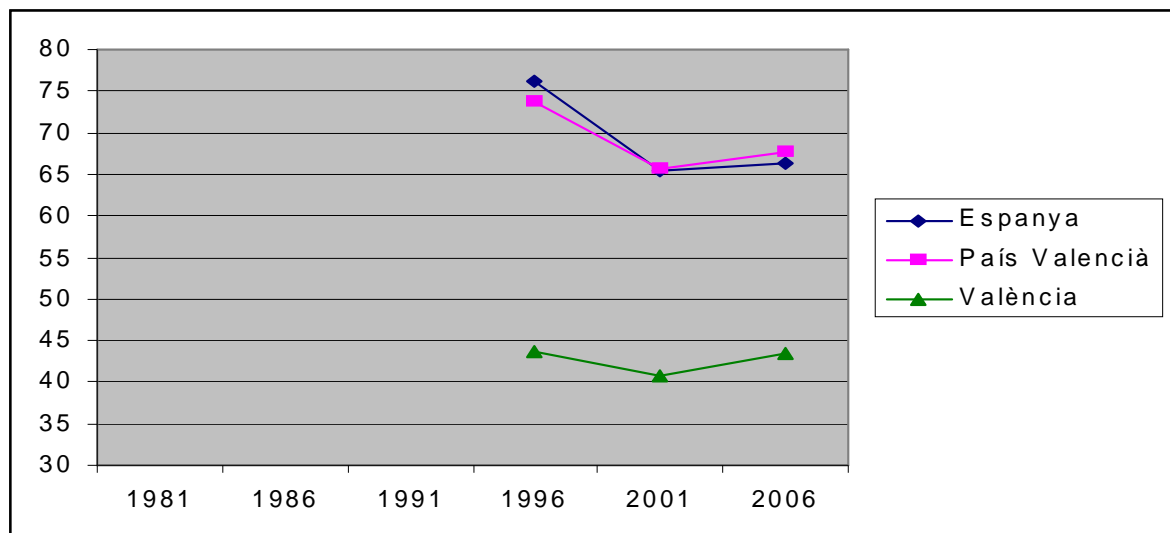
d'escolarització en centres públics. Tot i la menor duració de la sèrie, podem observar que les variacions entre districtes en els valors del percentatge d'escolarització pública en aquest nivell educatiu han presentat un increment significatiu que hauria aguditzat les desigualtats inicials. Aquest increment de les desigualtats, malgrat el manteniment del percentatge d'escolarització pública, cal atribuir-lo al canvi d'ubicació del primer cicle de l'ESO, ja que a mesura que els alumnes d'aquest cicle passen a escolaritzar-se en els centres de secundària, la seua distribució començaria a ser més irregular.

Taula 198. *Evolució estimada del percentatge d'alumnat escolaritzat en centres públics en ESO. Període 1996-2006*

	1996	2001	2006	Evolució
<b>Espanya</b>	<b>76,2</b>	<b>65,5</b>	<b>66,3</b>	<b>-13</b>
<b>País Valencià</b>	<b>73,7</b>	<b>65,6</b>	<b>67,7</b>	<b>-8</b>
<b>València</b>	<b>43,7</b>	<b>40,7</b>	<b>43,5</b>	<b>0</b>
1. Ciutat Vella	32,9	38,8	42,6	29
2. L'Eixample	16,7	31,8	29,9	79
3. Extramurs	44,6	21,3	21,2	-52
4. Campanar	18,7	32,2	32,9	76
5. La Saïdia	20,8	27,3	31,9	53
6. El Pla del Real	18,4	6,3	0,0	-100
7. L'Olivereta	38,4	51,1	49,5	29
8. Patraix	51,3	62,0	69,8	36
9. Jesús	59,9	57,3	61,2	2
10. Quatre Carreres	54,3	40,1	43,1	-21
11. Poblats Marítims	41,9	39,3	35,2	-16
12. Camins al Grau	31,5	25,6	38,1	21
13. Algirós	85,3	96,1	96,7	13
14. Benimaclet	45,4	56,9	54,8	21
15. Rascanya	66,4	40,3	60,2	-9
16. Benicalap	52,6	0,0	0,0	-100
17. Pobles del Nord	100,0	100,0	-	-100
18. Pobles de l'Oest	65,2	74,3	73,3	12
19. Pobles del Sud	89,3	80,2	86,1	-4
<b>Coefficient de variació</b>	<b>49,7</b>	<b>59,2</b>	<b>63,4</b>	<b>28</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadística dels ensenyament no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 96. *Evolució estimada del percentatge d'alumnat escolaritzat en centres públics en ESO. Període 1996-2006*



Pel que fa al *Batxillerat*, l'evolució de les dades d'escolarització en centres públics del conjunt de la ciutat per al període 1981-2006 ens indiquen que a un primer període en què augmenta fins a 14 punts percentuals l'escolarització pública, li segueix, a partir de l'any 1986 un segon període de descens continuat, en el qual el percentatge d'escolarització pública s'ha vist reduït en 11 punts. Malgrat tot, en el curs 2006-07 l'escolarització en centres públics en batxillerat de la ciutat, segueix sent majoritària amb un 60% i en el conjunt de la sèrie s'aprecia un lleuger increment. En els altres àmbits territorials, l'evolució ha estat molt diferent, ja que presenten un creixement continuat amb l'excepció dels descens que s'observa en els darrers anys, de tal manera que en el conjunt de la sèrie presenten increments superiors als de la ciutat, especialment en el conjunt de l'Estat, i mantenen un important pes relatiu que se situa entre el 75% del conjunt de l'Estat i el 78% del conjunt del País Valencià.

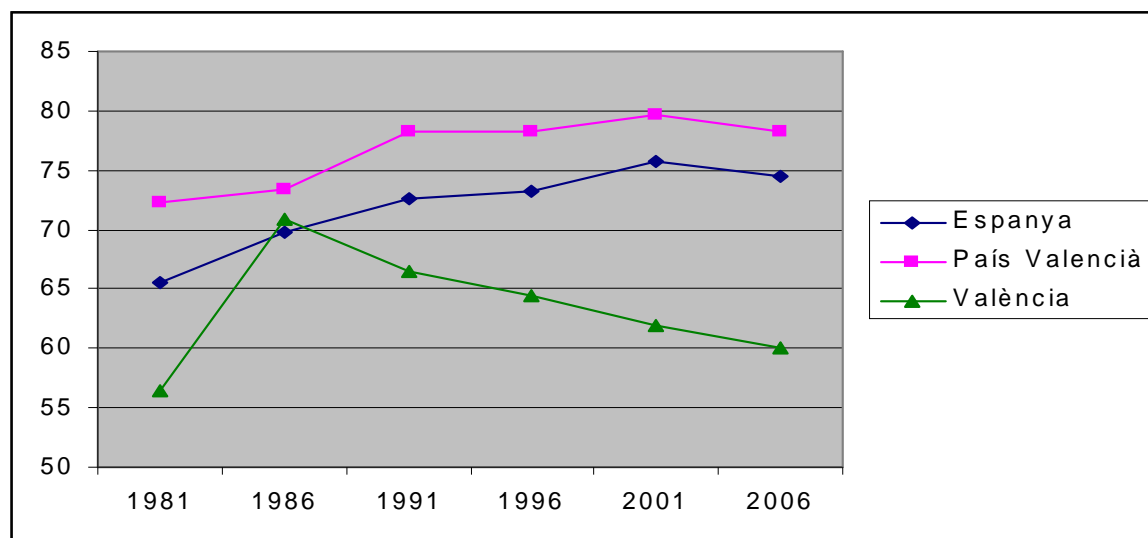
Per districtes, les variacions en el període 1981-2006 depenen en gran mesura de la distribució de la construcció de nous centres públics de secundària, ja que en 1981 només hi havia 11 instituts públics en 9 districtes, mentre que en l'any 2006 l'oferta s'havia ampliat a 35 instituts distribuïts en 16 districtes. En l'any 1981, en tots els districtes en què hi havia oferta pública, aquesta opció era majoritària, però al final de la sèrie ha passat a ser minoritària a L'Eixample i Campanar. En els 9 districtes en què hi ha hagut una oferta pública continuada de batxillerats, el percentatge d'escolarització pública s'ha reduït especialment a l'Eixample i Quatre Carreres; s'ha incrementat en l'Olivereta i Algirós i ha tingut variacions menors en la resta. Per altra banda, en el darrer curs de la sèrie seguien existint tres districtes (Pla del Real, Benicalap i Poblats del Nord) sense cap oferta d'escolarització en batxillerat en un centre públic del propi districte. El resultat d'aquest procés d'extensió de l'oferta d'escolarització pública en nous districtes de la ciutat ha estat que les variacions entre districtes en aquest indicador han disminuït de manera molt significativa.

Taula 199. Evolució estimada del percentatge d'alumnat escolaritzat en centres públics en BUP/COU/Batxillerat. Període 1981-2006

	1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
<b>Espanya</b>	<b>65,6</b>	<b>69,7</b>	<b>72,6</b>	<b>73,3</b>	<b>75,8</b>	<b>74,5</b>	<b>14</b>
<b>País Valencià</b>	<b>72,3</b>	<b>73,4</b>	<b>78,2</b>	<b>78,2</b>	<b>79,7</b>	<b>78,2</b>	<b>8</b>
<b>València</b>	<b>56,4</b>	<b>70,8</b>	<b>66,5</b>	<b>64,4</b>	<b>62,0</b>	<b>60,0</b>	<b>6</b>
1. Ciutat Vella	81,4	100,0	89,3	85,4	79,5	78,8	-3
2. L'Eixample	54,2	79,3	60,6	65,0	50,5	33,0	-39
3. Extramurs	0,0	0,0	0,0	33,3	38,5	28,4	
4. Campanar	50,5	62,1	73,7	78,4	53,0	42,2	-16
5. La Saïdia	67,9	88,1	78,2	53,9	76,6	67,6	0
6. El Pla del Real	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
7. L'Olivereta	52,2	65,9	88,4	88,1	74,3	84,7	62
8. Patraix	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	0
9. Jesús	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	100,0	
10. Quatre Carreres	70,5	100,0	80,7	45,1	49,9	50,9	-28
11. Pobles Marítims	73,2	78,3	85,8	70,5	77,5	62,3	-15
12. Camins al Grau	-	-	75,5	76,2	65,1	74,6	
13. Algirós	76,5	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	31
14. Benimaclet	-	-	-	100,0	100,0	100,0	
15. Rascanya	0,0	63,7	61,1	100,0	56,1	59,8	
16. Benicalap	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
17. Pobles del Nord	-	-	-	-	-	-	
18. Pobles de l'Oest	-	-	-	-	100,0	100,0	
19. Pobles del Sud	-	-	-	-	100,0	100,0	
<b>Coefficient de variació</b>	<b>113,0</b>	<b>100,8</b>	<b>90,1</b>	<b>78,0</b>	<b>54,4</b>	<b>58,3</b>	<b>-48</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Anuaris estadístics, del MEC: Estadística dels ensenyament no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 97. Evolució estimada del percentatge d'alumnat escolaritzat en centres públics en BUP/COU/Batxillerat. Període 1981-2006



Els cicles formatius són, junt amb l'educació primària, les úniques etapes en què ha augmentat de manera continuada el percentatge d'escolarització en centres públics en el període 1981-2006 fins a situar-se en un percentatge clarament majoritari del 64% a la ciutat de València. En els altres àmbits, on ja es partia d'una escolarització majoritària en els centres públics, s'ha arribat al 77% en el País Valencià i al 76% en el conjunt de l'Estat.

Existeixen, però, importants diferències entre els dos nivells de formació, ja que en el primer grau o grau mitjà els percentatges d'escolarització pública sempre han estat inferiors, encara que han tingut un increment relatiu més important i arriben al 50% al final de la sèrie a la ciutat de València, al 70% al País Valencià i al 74% en el conjunt de l'Estat. Pel que fa a la formació professional de segon grau o de grau superior, en canvi, el percentatge d'escolarització en centres públics sempre ha estat majoritari al llarg de la sèrie i se situa en l'any 2006 en un 76% a la ciutat, en un 84% al País Valencià i en un 78% al conjunt de l'Estat.

Per districtes, les variacions estan determinades, com en el cas dels batxillerats, per l'existència d'oferta pública a l'inici del període o per la seua implantació durant aquest període. En aquests nivells educatius, però, es partia en l'any 1981 d'una oferta d'escolarització pública molt reduïda, amb només 5 centres situats en quatre districtes, mentre que en el darrer any l'oferta s'ha estès a 16 centres, repartits en tretze districtes. En l'any 2006, però, encara no era possible estudiar un cicle formatiu en un centre públic als districtes de Ciutat Vella, Pla del Real, Benimaclet, Benicalap, Poblats del Nord i Poblats del Sud. Per últim, cal considerar que l'any 2006 en la majoria de districtes on hi ha oferta pública aquesta resulta majoritària, amb les excepcions de l'Eixample, Extramurs, Patraix i Camins al Grau. De manera similar al que hem comentat en el cas dels batxillerats, el resultat d'aquest procés d'extensió de l'oferta d'escolarització pública ha estat que les variacions entre districtes en aquest indicador han disminuït de manera continua i molt significativa. Tanmateix, els cicles formatius segueix sent el nivell educatiu en què les desigualtats de l'indicador entre districtes resulten més importants.

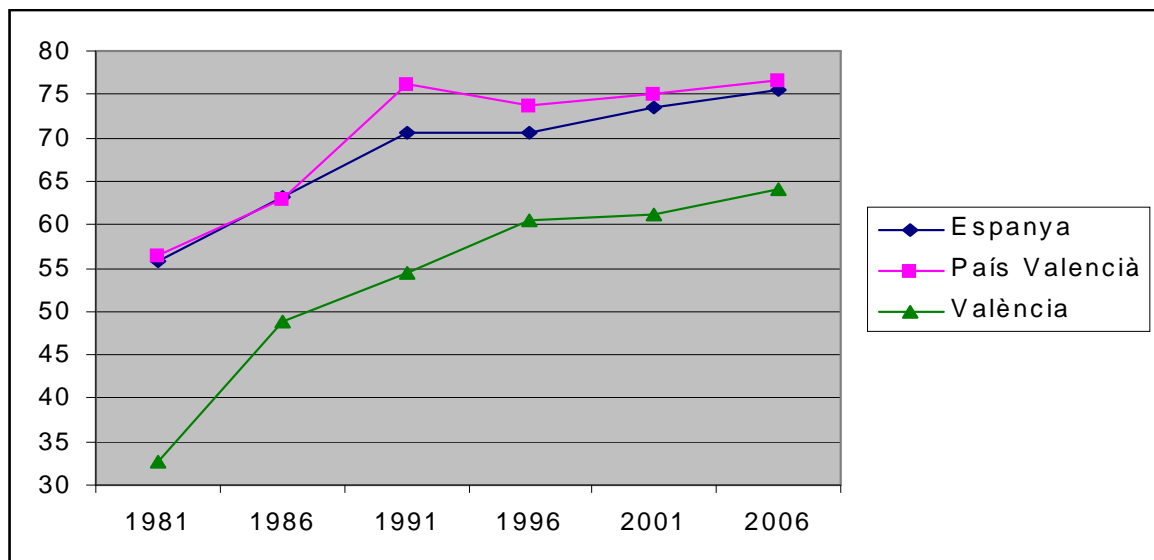


Taula 200. Evolució estimada del percentatge d'alumnat escolaritzat en centres públics en FP/CF. Període 1981-2006

	1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
<b>Total FP Espanya</b>	<b>55,7</b>	<b>63,1</b>	<b>70,5</b>	<b>70,5</b>	<b>73,4</b>	<b>75,6</b>	<b>36</b>
FPI-CFGM	52,5	61,1	67,0	62,5	72,7	73,7	40
FPII-CFGS	63,6	66,1	74,6	75,8	74,3	78,2	23
<b>Total FP País Valencià</b>	<b>56,4</b>	<b>63,0</b>	<b>76,1</b>	<b>73,8</b>	<b>75,1</b>	<b>76,2</b>	<b>36</b>
FPI-CFGM	49,8	57,0	71,2	62,3	67,0	70,1	41
FPII-CFGS	76,6	75,0	83,4	84,4	82,6	84,4	10
<b>Total FP València</b>	<b>32,7</b>	<b>48,9</b>	<b>54,5</b>	<b>60,5</b>	<b>61,1</b>	<b>64,1</b>	<b>96</b>
FPI-CFGM	27,1	42,1	46,5	48,0	46,8	50,0	85
FPII-CFGS	59,4	63,6	63,7	68,2	69,7	76,5	29
1. Ciutat Vella	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
2. L'Eixample	33,0	49,9	56,3	50,1	44,0	46,8	42
3. Extramurs	0,0	0,0	0,0	33,5	64,8	35,8	
4. Campanar	0,0	0,0	50,8	33,9	57,1	54,7	
5. La Saïdia	0,0	0,0	0,0	27,1	17,3	100,0	
6. El Pla del Real	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
7. L'Olivereta	0,0	0,0	100,0	92,7	93,4	100,0	
8. Patraix	0,0	0,0	0,0	0,0	86,5	29,1	
9. Jesús	66,0	92,5	58,0	100,0	80,0	100,0	52
10. Quatre Carreres	0,0	0,0	35,6	37,6	97,1	97,7	
11. Poblat Marítims	60,0	86,8	47,7	63,6	51,2	100,0	67
12. Camins al Grau	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	24,4	
13. Algirós	100,0	100,0	100,0	90,6	78,3	100,0	
14. Benimaclet	-	-	-	-	-	-	
15. Rascanya	-	-	0,0	0,0	-	59,3	
16. Benicalap	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
17. Pobles del Nord	-	-	-	-	-	-	
18. Pobles de l'Oest	-	-	-	-	100,0	100,0	
19. Pobles del Sud	-	-	-	-	-	-	
<b>Coefficient de variació</b>	<b>215,4</b>	<b>205,8</b>	<b>148,4</b>	<b>128,5</b>	<b>99,6</b>	<b>86,7</b>	<b>-60</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Anuaris estadístics, del MEC: Estadística dels ensenyament no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 98. Evolució estimada del percentatge d'alumnat escolaritzat en centres públics en FP/CF. Període 1981-2006



## **E5. Taxes d'escolarització en les edats de les etapes obligatòries**

En les etapes obligatòries, s'han assolit pràcticament els objectius d'escolarització plena en l'ensenyament primari i en el secundari obligatori, però cal recordar que l'evolució de les taxes d'escolarització que aportem corresponen, en el cas de les dades de la ciutat de València, a escolarització en centres de la ciutat i que, per tant, es veuen afectades per dos factors: d'una banda, per l'existència d'una proporció d'alumnes residents a la ciutat que s'escolaritzen en centres d'altres municipis i, d'altra banda, per la presència en els centres de la ciutat d'una certa quantitat d'alumnat que prové d'altres municipis. A més, cal considerar que en tots els àmbits territorials es tracta de taxes brutes i que, per tant, els alumnes repetidors incrementen els percentatges (Annex 2).

Segons les dades del curs 2006/07, la taxa bruta d'escolarització en ensenyaments obligatoris (educació primària i secundària obligatòria) arribava al 96,3% a la ciutat de València, mentre que superava el 100% en els altres àmbits territorials, especialment en el conjunt de l'Estat. Aquestes xifres ens permeten estimar en uns 2.500 alumnes, és a dir aproximadament un 4%, el nombre d'alumnat resident a la ciutat de València en aquests nivells educatius que es troba escolaritzat en centres situats en altres municipis (Annex 2).

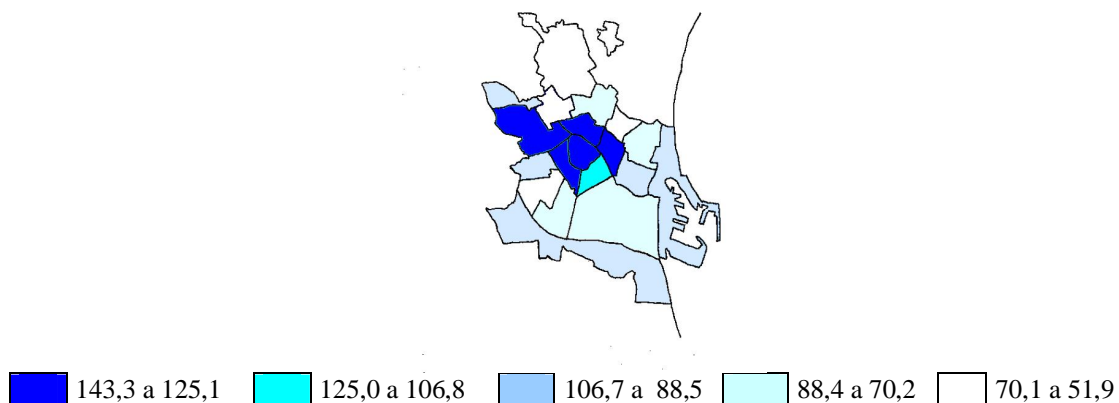
Com ja hem assenyalat anteriorment, l'aspecte més remarcable és la concentració de l'escolarització en una sèrie de huit districtes que acumulen taxes d'escolarització superiors al 100%, la qual cosa ens indica que la major oferta de places d'escolarització en aquesta zona obliga a molts alumnes residents en altres districtes a desplaçar-s'hi. A més, es pot observar que aquesta zona d'atracció de l'alumnat d'altres districtes es caracteritza per un total predomini de l'escolarització en el sector privat, de manera que els valors que s'hi obtenen en l'índex de concentració de l'escolarització en centres públics resulten molt més baixos que la mitjana de la ciutat. En el sentit contrari, podem observar que només tres districtes (Patriaix, Algirós i Poblats del Nord) presenten valors de l'índex de concentració pública superiors a 100%, la qual cosa ens indica que són els que atrauen més alumnat d'altres districtes (o municipis) als seus centres públics.

Taula 201. Taxa bruta d'escolarització en ensenyaments obligatoris (6-15 anys), percentatge d'escolarització en centres públics i índex de concentració en centres públics. Curs 2006/07

	Taxa bruta d'escolarització	% públic Educació Obligatoria	Índex concentració en pública
<b>Espanya</b>	<b>103,4</b>	<b>66,7</b>	<b>64</b>
<b>País Valencià</b>	<b>100,8</b>	<b>67,7</b>	<b>67</b>
<b>València</b>	<b>96,3</b>	<b>44,2</b>	<b>46</b>
1. Ciutat Vella	139,7	27,7	20
2. L'Eixample	118,3	23,6	20
3. Extramurs	138,9	22,9	16
4. Campanar	143,3	30,6	21
5. Saïdia	140,4	29,3	21
6. Pla del Real	130,0	14,0	11
7. Olivereta	106,7	50,7	48
8. Patraix	66,9	71,3	107
9. Jesús	79,1	62,4	79
10. Quatre Carreres	81,4	46,0	57
11. Pobllats Marítims	89,8	46,3	52
12. Camins al Grau	89,8	40,8	45
13. Algirós	85,0	93,9	110
14. Benimaclet	65,5	57,4	88
15. Rascanya	79,2	55,9	71
16. Benicalap	57,4	33,5	58
17. Pobllats Nord	51,9	100,0	193
18. Pobllats Oest	105,0	60,5	58
19. Pobllats Sud	97,2	86,0	88
<b>Coefficient de variació</b>	<b>30,3</b>	<b>49,2</b>	<b>72,5</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Padró 2006, del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Mapa 44. Taxa bruta d'escolarització en ensenyaments obligatoris (6 i 15 anys). Curs 2006/07



L'evolució de la taxa bruta d'escolarització en el conjunt dels actuals ensenyaments obligatoris corresponents als alumnes dels grups d'edat entre 6 i 15 anys es veu afectada pel procés d'extensió de l'obligatorietat de l'escolarització fins als 16 anys a partir de l'aplicació de la LOGSE, de manera que fins a l'any 2001 no s'assoliran percentatges del 100% d'escolarització en tots els àmbits territorials. En els darrers anys, però, s'observa un descens de la taxa que és especialment acusada en el cas de la ciutat de València i que podria estar relacionada amb una major reducció en les taxes de repetició en aquests

darrers anys. A més, caldrà tenir en compte que en el nostre mètode de càlcul no hem inclòs els alumnes que estaven escolaritzats en la Formació Professional de Primer Grau de l'antiga LGE, ja que, tot i la seua teòrica obligatorietat en l'antic sistema i correspondència amb els grups d'edat que ací analitzem, hem optat per assignar-los als nivells educatius postobligatoris per mantindre una coherència amb la seua actual ubicació en la nova estructura del sistema educatiu que inaugura la LOGSE.

Pel que fa a l'evolució de la taxa bruta d'escolarització en l'educació primària (6 a 11 anys) a la ciutat de València, s'ha produït un creixement moderat de les taxes d'escolarització, que passen del 92% al 95%, la qual cosa s'explicaria, sobretot, per la reducció de l'indicador que s'hi observa en els darrers anys. L'evolució en els altres àmbits territorials presenta una pauta similar, amb percentatges quasi sempre superiors, però amb un descens de l'indicador en el conjunt de la sèrie històrica.

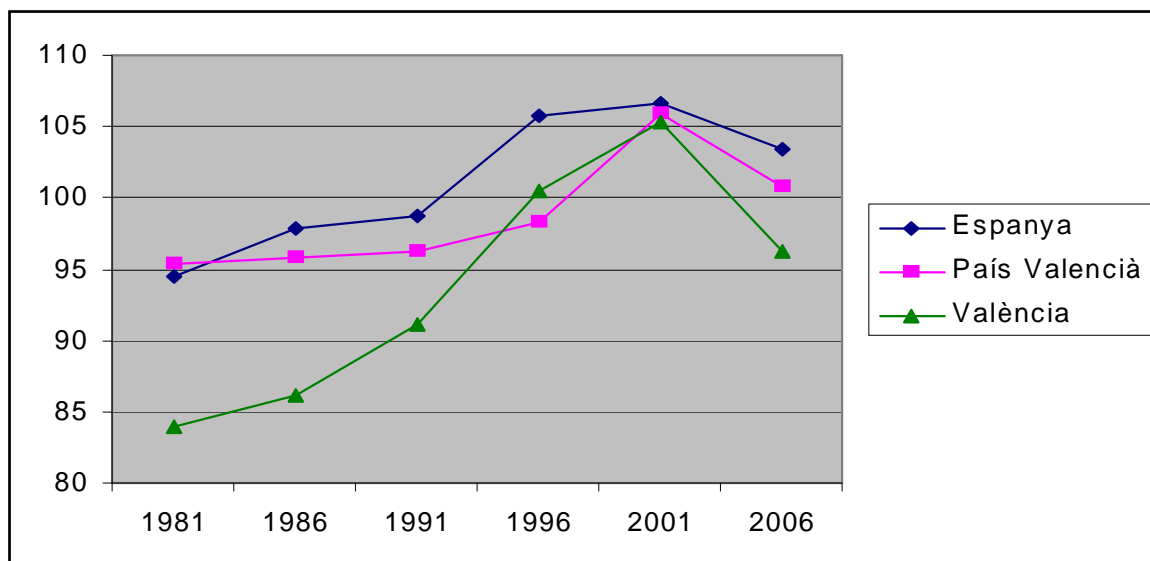
Finalment, l'evolució de la taxa bruta d'escolarització en les edats corresponents a l'actual ensenyament secundari obligatori (12 a 15 anys) a la ciutat de València presenta una evolució creixent des del 73% de l'any 1981 fins al 98% del darrer any de la sèrie, que seria en aquest cas producte de l'ampliació efectiva de l'edat d'escolarització obligatòria. Com en l'etapa anterior, però, s'observa una tendència decreixent en els darrers cursos. En els altres àmbits territorials la pauta és molt similar, però amb un descens més moderat en els darrers anys.

Taula 202. *Evolució estimada de les taxes brutes d'escolarització en els nivells educatius obligatoris (6 a 15 anys). Període 1981-2006*

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Obligatòria (6-15 anys)</b>	<b>94,5</b>	<b>97,9</b>	<b>98,8</b>	<b>105,7</b>	<b>106,7</b>	<b>103,4</b>	<b>9</b>
	Primària/EGB6è (6-11 anys)	108,7	109,1	110,1	109,8	104,9	103,2	-5
	EGB8è/ESO/BUP2 (12-15 anys)	73,4	81,7	85,2	100,6	109,7	103,8	41
País València	<b>Obligatòria (6-15 anys)</b>	<b>95,4</b>	<b>95,8</b>	<b>96,2</b>	<b>98,3</b>	<b>105,9</b>	<b>100,8</b>	<b>6</b>
	Primària/EGB6è (6-11 anys)	107,2	107,7	108,5	109,1	104,5	100,7	-6
	EGB8è/ESO/BUP2 (12-15 anys)	77,6	77,8	81,3	84,9	108,3	101,5	31
València	<b>Obligatòria (6-15 anys)</b>	<b>84,0</b>	<b>86,2</b>	<b>91,1</b>	<b>100,5</b>	<b>105,3</b>	<b>96,3</b>	<b>15</b>
	Primària/EGB6è (6-11 anys)	91,9	94,3	100,1	105,2	102,0	95,1	3
	EGB8è/ESO/BUP2 (12-15 anys)	72,6	74,4	81,2	95,1	109,9	98,0	35

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Censos i Padrons, del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 99. Evolució estimada de la taxa bruta d'escolarització en els nivells educatius obligatoris. Període 1981-2006



### E5.1. Educació Primària

La taxa neta d'escolarització en Educació Primària (6 a 11 anys) dels alumnes residents en el conjunt de la ciutat segons el cens de 2001, se situava en un 97,9% i era lleugerament inferior a la dels altres àmbits territorials. Pel que fa als districtes, les variacions tampoc no són massa significatives, ja que es tracta d'una etapa d'escolarització obligatòria. El percentatge de la població que, segons el cens, no es troba escolaritzada en aquesta etapa obligatòria és un aspecte que no podem explicar amb la informació disponible, però podrien incloure problemàtiques molt diverses (malalties de llarga durada, població itinerant, errors en el cens...).

Per altra banda, segons les dades d'escolarització per centres de l'Oficina d'Estadística Municipal per al curs 2001/02, la taxa bruta d'escolarització del conjunt de la ciutat se situaria en el 102% i és també lleugerament inferior a la dels altres àmbits territorials. L'escreix respecte a la taxa neta cal atribuir-lo, de manera general, a l'efecte de la repetició acumulada en el nivell educatiu, però en el cas dels districtes reflecteix, sobretot, la desigualtat en la distribució de l'oferta educativa i els consegüents desplaçaments interns entre el lloc de residència dels alumnes i els seus centres d'escolarització.

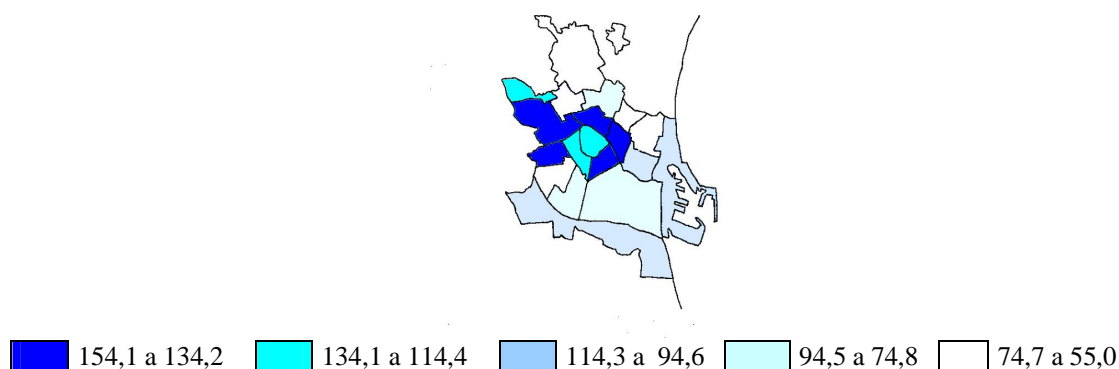
La combinació d'aquests indicadors ens permet elaborar un índex de concentració d'escolarització que confirma com l'oferta se centra en el grup dels districtes centrals. En canvi, aquest índex presenta uns percentatges clarament per sota de la mitjana de la ciutat en els districtes de Patraix, Algirós, Benimaclet, Benicalap i Poblat del Nord, la qual cosa ens indica que, en aquests districtes, una bona part dels seus alumnes residents acaben escolaritzats en centres d'altres zones de la ciutat. La distribució del percentatge d'escolarització en centres públics i l'índex de concentració en centres públics també confirma l'esquema general segons el qual l'oferta pública és baixa en els districtes centrals i supera la mitjana de la ciutat en la resta de la ciutat.

Taula 203. Taxes d'escolarització en educació primària (6-11 anys), percentatge d'escolarització en centres públics i índexs de concentració. Curs 2001/002

	Taxa neta residents 6 a 11 anys	Taxa bruta escolarització	% públic	Índex concentració d'escolarització	Índex concentració en pública
<b>Espanya</b>	<b>98,7</b>	<b>104,9</b>	<b>66,5</b>	<b>106</b>	<b>63</b>
<b>País Valencià</b>	<b>98,8</b>	<b>104,5</b>	<b>66,6</b>	<b>106</b>	<b>64</b>
<b>València</b>	<b>97,9</b>	<b>102,0</b>	<b>41,8</b>	<b>104</b>	<b>41</b>
1. Ciutat Vella	99,1	122,1	9,9	123	8
2. L'Eixample	95,7	133,4	17,0	139	13
3. Extramurs	97,8	146,6	22,7	150	15
4. Campanar	97,3	154,1	25,2	158	16
5. Saïdia	98,0	144,9	24,3	148	17
6. Pla del Real	98,0	153,2	22,8	156	15
7. Olivereta	97,9	137,6	38,9	141	28
8. Patraix	97,9	65,0	70,4	66	108
9. Jesús	97,6	78,1	66,2	80	85
10. Quatre Carreres	97,6	84,4	47,9	86	57
11. Poblat Marítims	97,9	106,4	48,6	109	46
12. Camins al Grau	98,6	105,5	37,4	107	35
13. Algirós	98,5	59,1	89,7	60	152
14. Benimaclet	98,6	63,2	57,4	64	91
15. Rascanya	98,4	91,5	50,9	93	56
16. Benicalap	97,8	55,0	31,6	56	57
17. Poblat Nord	97,8	69,0	100,0	71	145
18. Poblat Oest	96,7	128,8	64,8	133	50
19. Poblat Sud	98,4	96,5	85,9	98	89
<b>Coefficient de variació</b>	<b>0,8</b>	<b>32,9</b>	<b>54,5</b>	<b>33,1</b>	<b>77,3</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Cens 2001, del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Mapa 45. Taxa bruta d'escolarització en educació primària. Curs 2001/02



Pel que fa a l'evolució de les taxes brutes d'escolarització dels alumnes de 6 a 11 anys en centres d'educació primària/EGB durant el període 1981-2006, s'observa un lleuger increment en el conjunt de la ciutat, tot i el brusc descens de la taxa d'escolarització que s'observa en tots els àmbits territorials a partir de l'any 1996. Aquest descens coincideix amb el procés d'implantació de l'ESO i pot estar relacionat, en part, amb una tendència a reduir la taxa de repetició de l'alumnat de primària per la possibilitat que s'obria de promocionar als alumnes directament al nivell educatiu superior, situació que, per altra banda, es veuria afavorida per la situació de massificació que es vivia en alguns centres de primària.

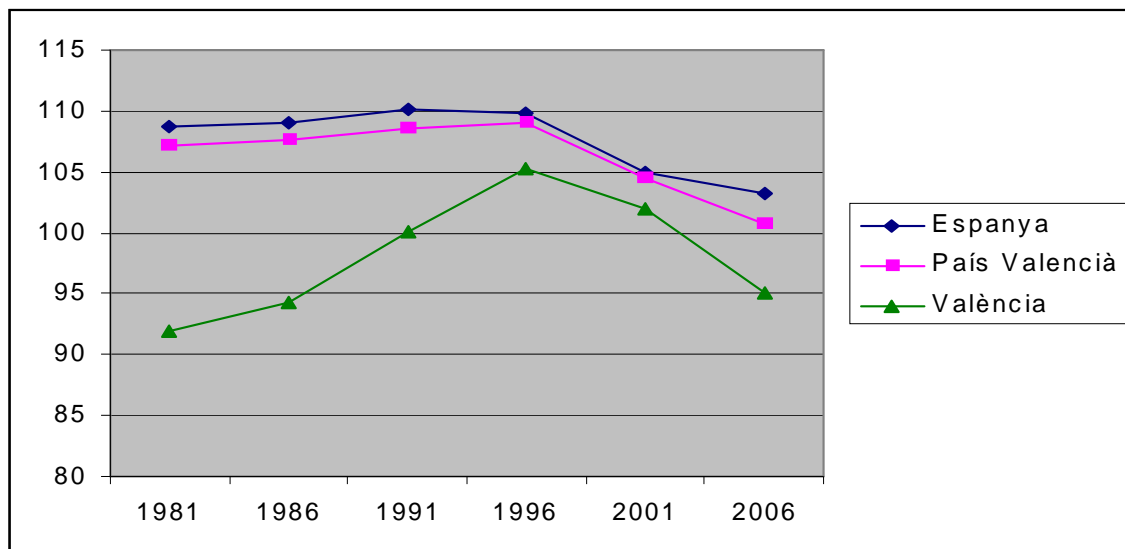
Pel que fa als districtes, es poden observar variacions significatives, ja que mentre en els districtes d'Algirós o Pla del Real l'augment de la taxa d'escolarització ha estat important, en la majoria dels districtes s'observen reduccions, especialment en la zona de Benimaclet, Rascanya i Benicalap. Aquestes variacions estarien relacionades amb les adequacions al mapa escolar en el nombre de centres i unitats d'escolarització en cada districte que han permès a partir de l'any 1996 una certa millora en la distribució de l'escolarització, que podem mesurar a partir de l'evolució del coeficient de variació entre els valors de l'indicador en els districtes de la ciutat.

Taula 204. *Evolució estimada de la taxa bruta d'escolarització en educació primària/EGB (6 a 11 anys). Període 1981-2006*

	1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
<b>Espanya</b>	<b>108,7</b>	<b>109,1</b>	<b>110,1</b>	<b>109,8</b>	<b>104,9</b>	<b>103,2</b>	<b>-5</b>
<b>País Valencià</b>	<b>107,2</b>	<b>107,7</b>	<b>108,5</b>	<b>109,1</b>	<b>104,5</b>	<b>100,7</b>	<b>-6</b>
<b>València</b>	<b>91,9</b>	<b>94,3</b>	<b>100,1</b>	<b>105,2</b>	<b>102,0</b>	<b>95,1</b>	<b>3</b>
1. Ciutat Vella	102,3	124,6	128,7	132,6	122,1	113,3	11
2. L'Eixample	112,2	130,8	125,0	118,0	133,4	107,1	-5
3. Extramurs	132,8	164,7	159,3	192,3	146,6	136,4	3
4. Campanar	139,2	122,0	119,2	142,0	154,1	126,4	-9
5. La Saïdia	119,6	135,3	137,8	179,2	144,9	144,6	21
6. El Pla del Real	89,9	114,5	125,9	156,3	153,2	128,1	42
7. L'Olivereta	92,8	134,1	134,2	139,9	137,6	96,0	3
8. Patraix	70,4	66,1	63,6	64,7	65,0	67,2	-5
9. Jesús	76,7	72,3	88,2	71,5	78,1	84,4	10
10. Quatre Carreres	71,6	84,7	85,1	97,4	84,4	83,4	16
11. Pobles Marítims	102,7	109,4	110,3	98,0	106,4	99,1	-4
12. Camins al Grau	99,5	108,9	99,3	113,6	105,5	91,7	-8
13. Algirós	28,6	30,2	38,2	65,3	59,1	68,7	140
14. Benimaclet	79,8	64,1	73,8	73,3	63,2	69,9	-12
15. Rascanya	93,6	72,1	77,4	65,8	91,5	78,5	-16
16. Benicalap	78,2	81,4	66,7	30,0	55,0	68,2	-13
17. Pobles del Nord	82,6	64,0	72,4	63,3	69,0	90,2	9
18. Pobles de l'Oest	77,1	82,3	118,9	64,6	128,8	70,6	-8
19. Pobles del Sud	104,4	69,4	121,6	107,1	96,5	105,3	1
<b>Coeficient de variació</b>	<b>27,1</b>	<b>35,2</b>	<b>30,9</b>	<b>42,6</b>	<b>32,9</b>	<b>25,4</b>	<b>-6</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Censos i Padrons, del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 100. *Evolució estimada de la taxa bruta d'escolarització en educació Primària/EGB (6 a 11 anys). Període 1981-2006*



## E5.2. Educació Secundària Obligatòria

En l'Educació Secundària Obligatòria, la taxa neta d'escolarització corresponent al grup d'alumnes entre 12 i 15 anys residents en el conjunt de la ciutat de València segons el cens de 2001, se situa en un 97,5%, mentre que en els altres àmbits presenta valors lleugerament superiors, de la mateixa manera que en l'Educació Primària. En l'ESO, però, les variacions entre districtes resulten més significatives i, en aquest cas, caldria atribuir-les a les variacions en la taxa d'escolarització als 15 anys, edat en què comencen a produir-se abandonaments prematurs del sistema educatiu. En els districtes centrals i en Algirós i Benimaclet trobem taxes pròximes o superiors al 100%, mentre que en els Pobles Marítims o els Pobles de l'Oest no arriben al 94%.

Per altra banda, segons les dades d'escolarització en centres de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament, la taxa bruta d'escolarització del conjunt de la ciutat en ESO se situaria en 109,9%, però en aquest cas presenta valors lleugerament superiors als dels altres àmbits territorials.

L'índex de concentració d'escolarització ens indica que l'oferta se concentra en pràcticament els mateixos districtes que en el cas de l'Educació Primària. De la mateixa manera, aquest índex presenta uns percentatges clarament per sota de la mitjana de la ciutat en els districtes de Patraix i Benicalap, la qual cosa ens indica un dèficit acumulat d'oferta



d'escolarització. La distribució del percentatge d'escolarització en centres públics i l'índex de concentració en centres públics ens indiquen que, en general, es repeteix la pauta assenyalada anteriorment, segons la qual, l'oferta pública és baixa en els districtes cèntrics i supera la mitjana de la ciutat en la resta de la ciutat.

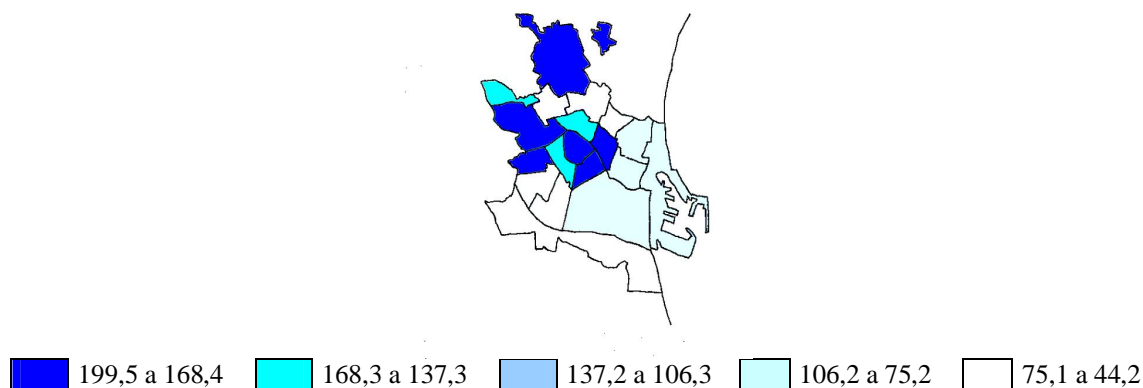
Tot plegat, ens trobem amb què una de les qüestions claus que cal tenir en compte per comprendre les dinàmiques de la desigual distribució territorial de l'escolarització és la mobilitat de l'alumnat entre districtes, provocada per una desequilibrada planificació de l'oferta educativa entre districtes o entre les dues xarxes educatives pública i privada i per les diferents estratègies aplicades en l'elecció de centre per part de les famílies. De manera aproximada, es pot estimar que uns 5.000 alumnes d'Educació Primària i uns altres 5.000 alumnes d'ESO han de desplaçar-se del seu districte de residència per poder assistir, en la majoria dels casos, a un centre privat del nivell respectiu. Aquests alumnes "desplaçats" representen entre un 13%, en el cas de primària, i un 17%, en l'ESO, del total de joves escolaritzats en els respectius nivells educatius. (Annex 2).

Taula 205. Taxes d'escolarització en ESO (12 a 15 anys), percentatge d'escolarització en centres públics i índexs de concentració. Curs 2001/02

	Taxa neta residents 12 a 15 anys	Taxa bruta escolarització	% públic ESO	Índex concentració d'escolarització	Índex de concentració en pública
<b>Espanya</b>	<b>98,3</b>	<b>109,7</b>	<b>65,5</b>	<b>112</b>	<b>60</b>
<b>País Valencià</b>	<b>98,1</b>	<b>108,3</b>	<b>65,6</b>	<b>110</b>	<b>61</b>
<b>València</b>	<b>97,5</b>	<b>109,9</b>	<b>40,7</b>	<b>113</b>	<b>37</b>
1. Ciutat Vella	100,7	191,1	38,8	190	20
2. L'Eixample	98,8	199,5	31,8	202	16
3. Extramurs	100,6	156,9	21,3	156	14
4. Campanar	98,8	175,8	32,2	178	18
5. Saïdia	100,0	164,1	27,3	164	17
6. Pla del Real	102,6	173,8	6,3	169	4
7. Olivereta	96,1	187,6	51,1	195	27
8. Patraix	97,7	57,8	62,0	59	107
9. Jesús	96,9	73,2	57,3	76	78
10. Quatre Carreres	96,1	78,9	40,1	82	51
11. Poblat Marítims	93,4	100,3	39,3	107	39
12. Camins al Grau	96,4	90,6	25,6	94	28
13. Algirós	99,8	86,8	96,1	87	111
14. Benimaçlet	100,2	66,3	56,9	66	86
15. Rascanya	95,8	63,8	40,3	67	63
16. Benicalap	95,3	44,2	0,0	46	0
17. Poblat Nord	95,8	174,6	100,0	182	57
18. Poblat Oest	93,5	166,9	74,3	179	45
19. Poblat Sud	96,3	65,9	80,2	68	122
<b>Coefficient de variació</b>	<b>2,6</b>	<b>45,4</b>	<b>59,2</b>	<b>44,8</b>	<b>79,3</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Cens 2001, del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Mapa 46. Taxa bruta d'escolarització en ESO. Curs 2001/02



Pel que fa a l'evolució de les taxes brutes d'escolarització en les etapes educatives corresponents a les edats entre 12 i 15 anys, caldrà tenir en compte que l'ESO es tracta d'una etapa educativa de recent implantació. En el sistema educatiu basat en la LGE de 1970, aquesta franja d'edat incloïa alumnat d'una etapa obligatòria (7è i 8è d'EGB) i d'una altra, que en la pràctica era postobligatòria (1r i 2n de BUP i 1r i 2n d'FP-I). Cal recordar, però, que per al càlcul de la taxa bruta d'aquesta etapa no hem inclòs l'alumnat de Formació Professional de primer grau per les raons esmentades en el seu moment.

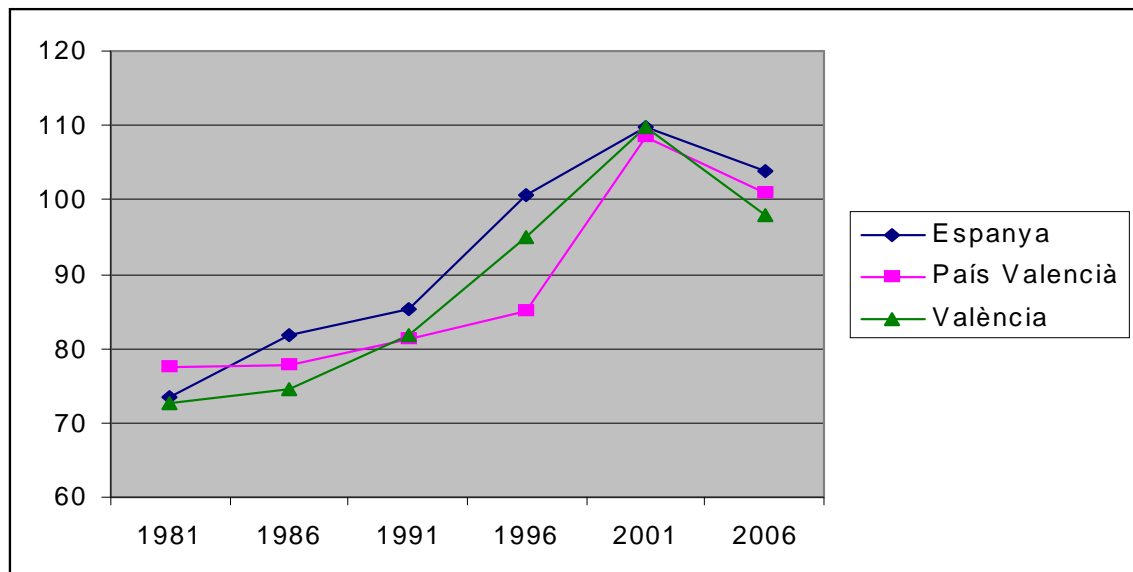
En el conjunt de la ciutat, i per al període 1981-2006, tot tenint en compte les limitacions en la interpretació derivades dels canvis en l'estructura educativa, podem parlar d'un increment significatiu de la taxa d'escolarització que ha estat, però, lleugerament superior en el cas del conjunt de l'Estat. Si ens centrem en l'evolució de la taxa d'escolarització per districtes, es confirma la tendència general de creixement però amb importants variacions entre els districtes, ja que mentre en els districtes d'Algirós, Ciutat Vella, Pla del Real o Poblats de l'Oest hi ha hagut importants increments; en altres districtes s'han produït reduccions, especialment a Benicalap, Patraix o Poblats del Nord. Com en el cas de l'educació primària, aquestes variacions localitzades s'explicarien, fonamentalment, per la creació o supressió d'unitats d'escolarització en aplicació de l'oferta definida pel mapa escolar o per les adequacions anuals a la demanda d'escolarització. En canvi, l'evolució del coeficient de variació ens indica un empitjorament en la distribució de l'oferta educativa per districtes, ja que bona part de l'escolarització en aquest nivell educatiu ha passat, durant els darrers anys, a uns centres de secundària que es troben més desigualment distribuïts.

Taula 206. Evolució estimada de les taxes brutes d'escolarització en EGB/BUP/ESO (12 a 15 anys). Període 1981-2006

	1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
<b>Espanya</b>	<b>73,4</b>	<b>81,7</b>	<b>85,2</b>	<b>100,6</b>	<b>109,7</b>	<b>103,8</b>	<b>41</b>
<b>País Valencià</b>	<b>77,6</b>	<b>77,8</b>	<b>81,3</b>	<b>84,9</b>	<b>108,3</b>	<b>101,5</b>	<b>31</b>
<b>València</b>	<b>72,6</b>	<b>74,4</b>	<b>81,2</b>	<b>95,1</b>	<b>109,9</b>	<b>98,0</b>	<b>35</b>
1. Ciutat Vella	83,4	110,8	154,3	83,1	191,1	177,5	113
2. L'Eixample	80,0	90,8	120,4	86,8	199,5	135,6	70
3. Extramurs	82,3	98,7	111,3	117,6	156,9	142,6	73
4. Campanar	135,2	107,1	109,7	178,3	175,8	165,2	22
5. La Saïdia	137,0	164,2	133,1	121,0	164,1	134,4	-2
6. El Pla del Real	57,1	77,4	125,9	96,6	173,8	133,0	133
7. L'Olivereta	68,3	79,3	131,1	87,6	187,6	121,8	78
8. Patraix	80,3	68,1	48,5	87,1	57,8	66,4	-17
9. Jesús	47,8	42,3	39,5	83,6	73,2	72,0	51
10. Quatre Carreres	64,1	60,4	59,7	84,1	78,9	78,4	22
11. Pobles Marítims	74,6	83,5	65,2	98,1	100,3	76,6	3
12. Camins al Grau	54,0	53,9	56,2	107,0	90,6	86,9	61
13. Algirós	53,3	45,0	65,7	41,1	86,8	106,2	99
14. Benimaclet	44,4	33,0	31,0	83,5	66,3	59,6	34
15. Rascanya	57,9	51,2	46,5	92,6	63,8	80,4	39
16. Benicalap	67,3	65,8	41,0	78,0	44,2	41,9	-38
17. Pobles del Nord	46,9	34,8	28,4	85,9	174,6	0,0	-100
18. Pobles de l'Oest	42,0	42,3	49,1	84,8	166,9	151,8	261
19. Pobles del Sud	59,8	37,7	51,1	119,7	65,9	86,5	45
<b>Coefficient de variació</b>	<b>37,9</b>	<b>47,1</b>	<b>52,8</b>	<b>28,1</b>	<b>45,4</b>	<b>45,2</b>	<b>19</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Censos i Padrons. MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris i Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 101. Evolució estimada de les taxes brutes d'escolarització en EGB/BUP/ESO (12 a 15 anys). Període 1981-2006



## **E6. Taxes d'escolarització en les edats de les etapes no obligatòries**

En les etapes educatives no obligatòries, cal diferenciar per una banda, una etapa preobligatòria, l'educació infantil, que està dividida en un primer cicle (0 a 2 anys), on trobem unes taxes brutes d'escolarització molt baixes i en un segon cicle (3 a 5 anys), on les taxes d'escolarització s'aproximen al 100%. Per altra banda, analitzarem les etapes secundàries postobligatòries, (batxillerat i cicles formatius de grau mitjà, entre 16 i 17 anys) on, a més, hem inclòs informació sobre la modalitat d'ensenyaments superiors que s'imparteixen en centres de secundària no universitaris (Cicles Formatius de Grau Superior) en les edats teòriques de 18 a 19 anys.

Com hem comentat en les etapes obligatòries, caldrà tenir en compte que l'evolució de les taxes brutes d'escolarització que aportem corresponen a dades sobre escolarització en centres de la ciutat i que, per tant, es veuen afectades pels factors esmentats anteriorment, és a dir, la mobilitat en l'escolarització entre municipis o entre districtes i el factor d'increment pels alumnes repetidors o amb edats superiors a les teòriques d'escolarització en el cas dels nivells postobligatoris (Annex 2).

Com indiquen Benito i González (2007), una vegada assolida la universalització real de l'ensenyament obligatori, l'estudi de les desigualtats en l'accés als diferents nivells educatius s'ha centrat en les etapes no obligatòries. En aquest sentit destaquen com els diferents estudis realitzats coincideixen a assenyalar que el creixement de les taxes d'escolarització en els nivells no obligatoris presenten una distribució particularment desigual entre els diferents grups socials.

### **E6.1. Educació Infantil**

En la seua valoració sobre l'estat de l'educació infantil a finals dels anys 90, Jiménez (1999) considerava que l'aprovació de la LOGSE no havia aconseguit millorar la seua situació, ja que persistia el dèficit de places escolars en les grans ciutats o en el medi rural i els seus centres no se solien incloure en els mapes escolars perquè, sovint, seguien sense tenir els requisits mínims pel que feia a les instal·lacions i a la qualificació del personal docent. Malgrat el dèficit crònic de places per cobrir la creixent demanda, alguns ajuntaments havien fet un notable esforç per establir xarxes municipals d'escoles infantils

pròpies i en totes les comunitats autònomes existien escoles infantils públiques que depenien de les administracions autonòmiques.

Segons M<sup>a</sup> José González (2005) la notable expansió d'aquest nivell educatiu en el context europeu es relacionaria amb el fet que:

“El desenvolupament de l'Estat del Benestar en els països europeus ha facilitat l'educació de la infància a través de la creació d'ajudes econòmiques, excedències laborals i serveis. Els serveis que originàriament sorgiren com una necessitat davant l'expansió de l'ocupació femenina remunerada i els canvis en les estructures familiars tradicionals, ha anat guanyant amb el temps acceptació (...) En general existeix un ampli consens en considerar que l'accés als serveis de qualitat promou la igualtat d'oportunitats de les generacions futures”.

L'educació infantil és un nivell en què els municipis poden prendre iniciatives per crear serveis propis, però en la majoria de casos no tenen capacitat per assumir la totalitat de les despeses que se'n deriven per la qual cosa s'apliquen convenis amb les administracions autonòmiques. En el cas de la ciutat de València el Patronat d'Escoles Infantils Municipals creat en els anys 80 n'era un exemple que, a diferència d'altres ciutats, no va tindre continuïtat, com veurem més endavant. Com indica Jiménez (1999), l'establiment de la gratuïtat o no de l'educació infantil, en tractar-se d'un nivell no obligatori, marca les diferències ideològiques entre les distintes administracions i en el cas del País Valencià s'hauria optat per un sistema de subvenció anual indirecta als centres privats a través del xec escolar que es distribueix a les famílies segons un model implantat inicialment a la ciutat de València.

“En aquest municipi es distribueix un talonari amb una certa quantitat de diners a les famílies, i aquestes l'entreguen al centre de la seua preferència per tal que el seu fill pugui matricular-s'hi en Educació Infantil. La fórmula de xec escolar no soluciona totalment la gratuïtat, ja que en molts casos la família ha d'abonar una quantitat complementària en el centre; a més, el xec només arriba per a unes 4.000 famílies, la meitat de les que el sol·liciten.

En l'educació infantil, s'han assolit pràcticament els objectius d'escolarització plena en el segon cicle (3 a 5 anys), però en el primer cicle les taxes brutes d'escolarització presenten encara xifres molt baixes, tot i el fort increment que s'observa en el conjunt de la

sèrie analitzada. Segons Pedró (2002) aquest tram educatiu inicial seria actualment l'únic en què la demanda de places supera clarament l'oferta existent. En aquest sentit un dels objectius prioritaris marcat per les administracions educatives per a l'any 2010 es concreta en incrementar la taxa d'escolarització de 0 a 2 anys fins al 30%, amb un important increment de l'oferta de places d'escolarització regulades que significarien doblar les existents en l'any 2006 en el conjunt de l'Estat.

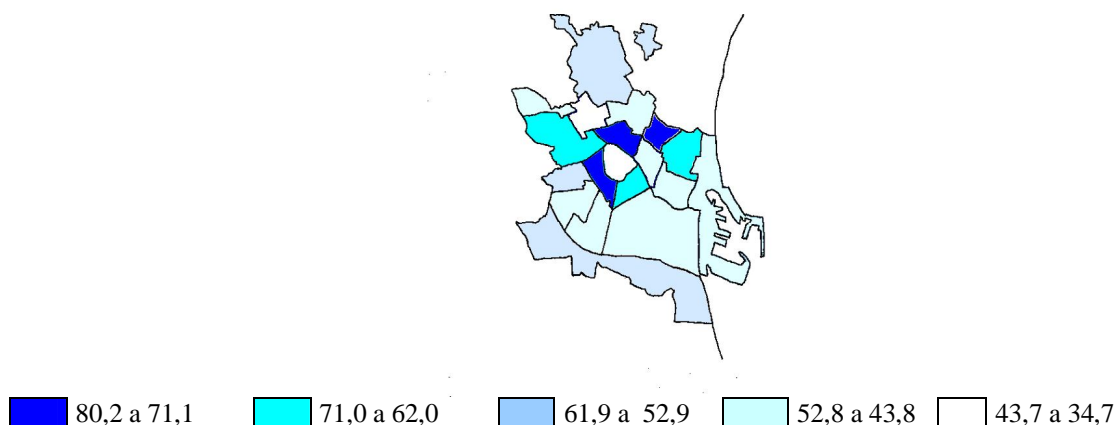
Segons les dades del curs 2006/07, la taxa bruta d'escolarització en el conjunt dels dos cicles de l'educació infantil arribava al 54% a la ciutat de València, mentre que presentava valors superiors en els altres àmbits territorials, especialment en el conjunt de l'Estat amb un 59%. Per altra banda, en aquest nivell educatiu, l'oferta educativa es troba millor distribuïda en els districtes de la ciutat que en altres etapes posteriors, ja que les característiques de l'edat de l'alumnat determinen, en general, la necessitat d'una major proximitat entre el centre escolar i el lloc de residència, de manera que el factor de mobilitat de l'alumnat resident a la ciutat o en altres municipis propers tindrà, presumiblement, una menor incidència.

Taula 207. Taxa bruta d'escolarització en educació infantil (0 a 5 anys), percentatge d'escolarització en centres públics i índex de concentració en centres públics. Curs 2006/07

	Taxa bruta d'escolarització	% públic Educació Obligatoria	Índex concentració en pública
<b>Espanya</b>	<b>59,7</b>	<b>64,2</b>	108
<b>País Valencià</b>	<b>54,9</b>	<b>65,3</b>	119
<b>València</b>	<b>54,5</b>	<b>38,4</b>	70
1. Ciutat Vella	34,7	17,5	50
2. L'Eixample	62,2	14,0	23
3. Extramurs	80,2	19,2	24
4. Campanar	63,9	44,7	70
5. Saïdia	74,1	25,7	35
6. Pla del Real	51,6	30,0	58
7. Olivereta	54,2	44,5	82
8. Patraix	52,8	46,6	88
9. Jesús	44,6	55,2	124
10. Quatre Carreres	46,2	38,0	82
11. Poblat Marítims	49,1	50,2	102
12. Camins al Grau	46,6	42,5	91
13. Algirós	70,1	47,1	67
14. Benimaclet	73,1	25,9	35
15. Rascanya	46,3	40,6	88
16. Benicalap	40,1	38,4	96
17. Poblat Nord	60,5	100,0	165
18. Poblat Oest	50,9	31,3	61
19. Poblat Sud	57,2	87,2	152
<b>Coefficient de variació</b>	<b>22,2</b>	<b>51,5</b>	<b>50,0</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Padró 2006, del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Mapa 47. Taxa bruta d'escolarització en educació infantil (0 a 5 anys). Curs 2006/07



La taxa d'escolarització en el conjunt de l'educació infantil ha tingut un important creixement en el període analitzat, sobretot per l'increment de l'escolarització en el primer cicle i per l'extensió de l'escolarització als alumnes de 3 anys, on s'han assolit elevats nivells d'escolarització al final del període. Ara bé, entre els problemes que M<sup>a</sup> José González (2005) assenyala en aquesta etapa educativa destaca la falta d'integració del primer cicle d'educació infantil amb la resta del sistema educatiu, la falta d'oferta d'un model públic de qualitat front al predomini d'una àmplia varietat no regulada d'oferta privada de centres de guàrdia i custòdia (escoles infantils, guarderies, jardins d'infància, ludoteques, cuidadors informals a domicili...) amb qualitats educatives molt variables i, per altra banda, les limitacions d'accés als serveis educatius a causa dels elevats costos econòmics per a les famílies, sobretot en el primer cicle.

La taxa d'escolarització en l'educació infantil de primer cicle (0-2 anys) ha experimentat en el període 1981-2006 en el conjunt de la ciutat l'augment relatiu més important, ja que ha passat del 7% a representar un 23% en el curs 2006/07. En qualsevol cas es tracta d'una taxa que encara se situa en uns nivells relativament baixos, tot i que ha superat el nivell d'escolarització dels altres àmbits territorials, on trobem que el conjunt del País Valencià presenta un ritme de creixement molt més baix.

En el cas de la taxa d'escolarització en l'educació infantil de segon cicle (3-5 anys) ens trobem amb què en els últims vint-i-cinc anys a nivell del conjunt de la ciutat s'ha produït un augment progressiu que va d'un 47% en l'any 1981 al 89% en l'any 2006. Es tracta d'una taxa que, a diferència dels altres àmbits territorials, encara es troba lluny del 100%, la qual cosa s'explicaria per la persistència d'un dèficit estructural d'oferta d'escolarització de 3 anys en aquest nivell educatiu. Cal tenir en compte que en la

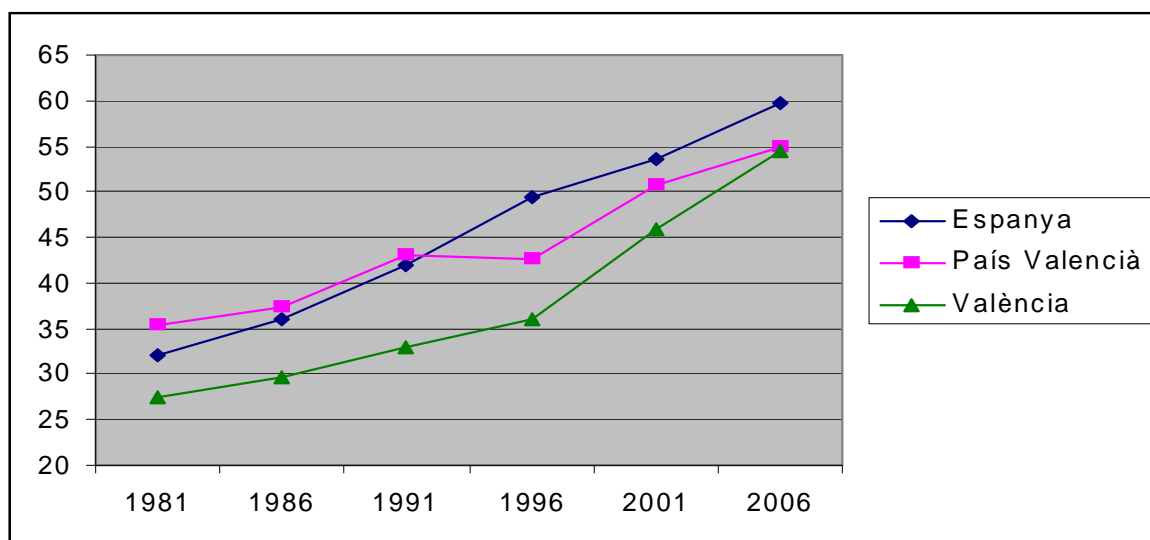
legislació educativa no és considerada l'educació infantil com una etapa obligatòria, però hi ha un compromís de les diferents administracions d'anar cobrint la demanda d'escolarització que, el cas de la ciutat de València, no s'ha acomplert, encara que la inclusió en el règim de concertació a partir de l'any 2000, va afavorir un important increment de les taxes d'escolarització en tots els àmbits.

Taula 208. *Evolució estimada de les taxes brutes d'escolarització en educació infantil. Període 1981-2006*

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Infantil (0-5 anys)</b>	<b>32,0</b>	<b>36,0</b>	<b>42,0</b>	<b>49,4</b>	<b>53,5</b>	<b>59,7</b>	<b>87</b>
	Infantil Primer cicle (0-2 anys)	6,8	7,6	3,3	6,3	10,5	19,3	184
	Infantil Segon cicle (3-5 anys)	55,2	60,7	77,9	88,6	99,6	101,1	83
País Valencià	<b>Infantil (0-5 anys)</b>	<b>35,4</b>	<b>37,4</b>	<b>43,0</b>	<b>42,7</b>	<b>50,8</b>	<b>54,9</b>	<b>55</b>
	Infantil Primer cicle (0-2 anys)	7,7	7,0	7,7	3,1	6,9	12,9	68
	Infantil Segon cicle (3-5 anys)	61,0	63,0	76,0	78,2	98,1	98,3	61
València	<b>Infantil (0-5 anys)</b>	<b>27,5</b>	<b>29,7</b>	<b>33,0</b>	<b>36,0</b>	<b>46,0</b>	<b>54,5</b>	<b>98</b>
	Infantil Primer cicle (0-2 anys)	6,9	3,7	2,7	1,5	5,9	22,5	226
	Infantil Segon cicle (3-5 anys)	47,2	54,9	62,4	69,9	88,0	88,8	88

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Censos i Padrons, del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 102. *Evolució estimada de la taxa bruta d'escolarització en educació infantil. Període 1981-2006*





### *E6.1.1. Educació Infantil (Primer Cicle)*

Autors com Esping-Andersen (2003), especialitzat en l'estudi de les polítiques socials en els Estats de Benestar europeus, defensen que el desenvolupament d'un sistema universal i gratuït d'escoles infantils constitueix el millor instrument per promoure la igualtat d'oportunitats des de la mateixa base de l'estructura social. En aquest mateix sentit, M<sup>a</sup> José González (2004) destacava que els beneficis de la inversió en centres de primer cicle d'educació infantil, afecta a aspectes educatius i de millora de la igualtat d'oportunitats. A més, en un marc social més ampli, afavoreix l'ocupació femenina, la regulació d'un sector que moltes vegades actua de manera informal, facilita la conciliació familiar i laboral i incideix en un increment de la taxa de fecunditat.

Calero i Bonal (2004) assenyalaven que aquest nivell educatiu havia estat inicialment concebut com una etapa "preescolar", la qual cosa havia permès que les administracions educatives central i autonòmica n'hagueren quedat exemptes de responsabilitats en les seues polítiques de regulació i d'oferta, tot deixant en mans de les administracions locals, i sense cap tipus de finançament addicional, la possibilitat d'estendre'n l'oferta educativa. Aquests autors també assenyalen que, en els països mediterranis del sud d'Europa, l'escàs desenvolupament dels serveis d'atenció a la primera infància s'atribueix a l'excessiva confiança en la institució familiar com a proveïdora del benestar social. Finalment destacaven que la relació entre serveis educatius per a la primera infància i ocupació femenina no opera de la mateixa manera en tots els sectors socials, ja que cal tenir en compte la importat aportació econòmica que han de fer les famílies en l'escolarització dels seus fills en aquest nivell educatiu.

Per entendre el retard en l'extensió de l'escolarització en aquest nivell educatiu cal tenir en compte que només molt recentment s'han posat en marxa iniciatives (*Plan Educa3*) amb l'adequat recolzament econòmic per part dels governs central i autonòmics per generar un increment de l'oferta educativa pública amb unes suficients condicions de qualitat. Aquestes mesures resulten de gran importància si es vol evitar que aquest nivell inicial es convertisca en un nou punt de polarització social que reforce les desigualtats educatives posteriors. Tanmateix, en el cas del País Valencià, segons denuncia el sindicat de l'ensenyament STEPV, els recursos financers aportats per l'Estat per la creació de places en primer cicle d'educació infantil, segons el conveni signat pel Govern de la Generalitat per al Pla d'Ajudes a la implantació de la LOE, s'haurien dedicat principalment

al finançament indirecte de la xarxa privada ja existent a través del xec d'ajuda a l'escolarització en educació infantil.

En aquest nivell preobligatori del sistema educatiu, doncs, els progressos realitzats cap a l'ampliació de l'accés han estat recents. La taxa neta d'escolarització dels residents en el primer cicle d'educació infantil (0-2 anys) se situava segons el cens de 2001 en el conjunt de la ciutat de València, en el 34%; una taxa similar a la del conjunt del País Valencià (36%), però clarament superior a la del conjunt de l'Estat (29%). Pel que fa als districtes de la ciutat, la taxa neta d'escolarització en aquest cicle és més elevada en els Pobllats del Sud i Benimaclet. En canvi, presenta un percentatge clarament per sota de la mitjana de la ciutat en el districte de Pobllats de l'Oest.

Tanmateix, segons les dades d'escolarització en centres del curs 2001/02 la taxa bruta del conjunt de la ciutat és només del 6%, del 7% en el País Valencià i del 10,5% en el conjunt de l'Estat, la qual cosa ens indicaria que aquestes dades d'escolarització presenten algun tipus de deficiència relacionada amb el fet que no inclouen l'escolarització en centres no reconeguts oficialment o a través d'altres modalitat d'atenció a la primera infància.

En aquest sentit, M<sup>a</sup> José González (2004) amb dades obtingudes a partir del Panel de Llars de la Unió Europea (PHOGUE) destaca la importància del sector informal (guarderies no registrades oficialment) o dels serveis de custòdia no remunerats que generalment escapen a les estadístiques oficials i aporta dades que estarien més pròximes a les obtingudes en el cens. Aquestes diferències estarien mostrant-nos, en qualsevol cas, les mancances de la cobertura dels centres regulats (públics o privats) davant la demanda potencial d'escolarització en aquest nivell educatiu i la persistència de models d'escolarització que no aconsegueixen els requisits mínims que estableixen les lleis (característiques de les aules, ràtio d'alumnes per professor o qualificació professional adequada del seu personal). Les famílies que no poden escolaritzar els seus fills en les escasses places d'escolarització dels centres públics perquè no aconsegueixen els requisits d'ingrés, han d'afanyar-se per buscar guarderies privades, que, com hem vist, sempre són molt més cares, o desistir d'escolaritzar els seus fills en un centre regulat, amb els consegüents problemes socials i professionals.

L'Enquesta de Condicions de Vida de 2007 ens permet constatar que, efectivament, l'atenció socioeducativa dels menors de 3 anys es troba relacionada directament amb l'oferta d'escolarització formal en centres educatius, amb l'activitat laboral de la mare, el seu nivell de formació o amb la densitat del lloc de residència. En primer lloc comprovem

que el percentatge d'escolarització en centres d'educació infantil autoritzats o no autoritzats per les autoritats educatives arribava l'any 2007 al 49%, percentatge al qual caldria afegir un 29% dels xiquets que reben atenció a través d'altres mecanismes de custòdia més informals. Per altra banda, s'observa que les mares que més reben aquests tipus d'assistència són les que estan treballant, les que tenen un nivell d'estudis superiors i les que viuen en zones molt poblades en el cas de l'atenció educativa en centres escolars o les que viuen en zones mitjanament poblades en el cas de l'atenció de tipus més informal a través de cuidadores.

Taula 209. *Percentatge d'assistència socioeducativa a menors de 3 anys per tipus d'atenció, segons activitat i nivell de formació de la mare i grau d'urbanització del lloc de residència. Any 2007*

	Educació Infantil Primer Cicle i altres centres no autoritzats	Cuidadores professionals i altres persones sense remunerar
<b>Total</b>	<b>49,2</b>	<b>28,9</b>
<b>Activitat de la mare</b>		
Treballa	63,3	43,4
No treballa	33,2	12,3
<b>Nivell de formació de la mare</b>		
Primària o inferior	22,9	12,3
Secundària primera etapa	45,6	24,6
Secundària segona etapa	48,1	29,3
Superior	57,6	34,5
<b>Grau urbanització</b>		
Zona molt poblada	51,7	30,3
Zona mitjana	44,1	31,6
Zona poc poblada	48,9	24,4

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Enquesta de Condicions de Vida

Amb les necessàries precaucions derivades dels dèficits en el tipus d'informació disponible, podem assenyalar que en el curs 2001/02, en el conjunt dels districtes de la ciutat, la taxa bruta d'escolarització en centres només era clarament superior a la mitjana de la ciutat en els districtes d'Eixample, Extramurs i Patraix. En canvi, no hi hauria cap oferta d'escolarització reconeguda oficialment en set districtes de la ciutat.

Un altre aspecte remarcable, pel que fa a la ciutat de València, és la nul·la oferta d'escolarització en centres públics en aquest nivell educatiu, producte d'una falta de finançament i d'implicació de les administracions públiques autonòmiques i municipals, que es concreta a nivell local en una política d'escolarització de l'Ajuntament de València basada en la supressió del Patronat d'Escoles Infantils Municipals a partir de l'any 1991 i en la subvenció dels centres privats a través del sistema del "xec escolar". En els altres àmbits territorials, la distribució de l'escolarització per sectors educatius també ens mostra que la majoria dels alumnes escolaritzats ho estan en centres privats, però en una menor proporció en el cas del conjunt de l'Estat.

Calero i Escardíbul (2007b) assenyalen que el sistema de “xec escolar” per cobrir les despeses d’escolarització del primer cicle d’educació infantil també s’ha introduït en la comunitat autònoma de Madrid i ha provocat la mateixa privatització del sector que en el cas de la ciutat de València o del País Valencià. A més, els autors esmentats critiquen aquest mecanisme perquè no assegura que les ajudes arriben a les famílies amb menys recursos, ja que, a banda dels problemes d’informació, els criteris de concessió de les ajudes afavoreixen les famílies nombroses, aquelles en què els dos cònjuges treballen, però no exclouen a les famílies d’alt nivell de renda i, a més, dificulten l’accés als fills de famílies d’immigrants no regularitzats.

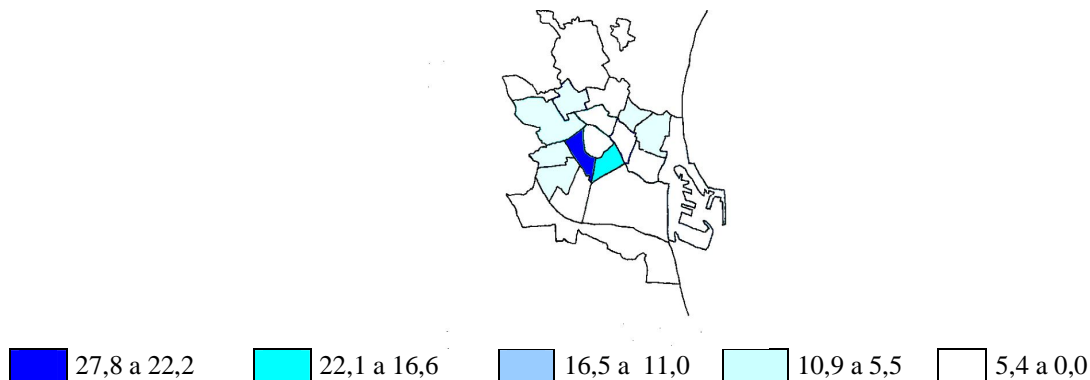
M<sup>a</sup> José González (2004) conclou que el dèficit d’oferta en centres públics ha portat a les Comunitats Autònomes a crear diferents mecanismes de subvencions als centres privats o de bonificacions econòmiques específiques per a les famílies. Aquests mecanismes, però, no s’estarien plantejant el problema real de la necessitat de crear centres d’educació infantil pública i de qualitat, sinó que serveixen per fomentar un sector privat que veu en aquest nivell educatiu un mercat en expansió.

Taula 210. Taxes d’escolarització en Primer cicle d’educació infantil (0-2 anys), percentatge d’escolarització en centres públics i índexs de concentració. Curs 2001/02

	Taxa neta de residents 0 a 2 anys	Taxa bruta d’escolarització	% Públic	Índex de concentració d’escolarització	Índex concentració en pública
<b>Espanya</b>	<b>28,7</b>	<b>10,5</b>	<b>43,4</b>	<b>37</b>	<b>413</b>
<b>País Valencià</b>	<b>35,7</b>	<b>6,9</b>	<b>34,8</b>	<b>19</b>	<b>504</b>
<b>València</b>	<b>34,0</b>	<b>5,9</b>	<b>3,4</b>	<b>17</b>	<b>58</b>
1. Ciutat Vella	32,1	0,0	0,0	0	0
2. L'Eixample	33,1	16,1	0,0	49	0
3. Extramurs	34,3	27,8	0,0	81	0
4. Campanar	32,5	9,3	0,0	29	0
5. La Saïdia	34,6	1,9	0,0	5	0
6. El Pla del Real	36,2	2,9	0,0	8	0
7. L'Olivereta	31,6	8,2	0,0	26	0
8. Patraix	34,4	10,1	0,0	29	0
9. Jesús	34,0	0,0	0,0	0	0
10. Quatre Carreres	32,7	0,0	0,0	0	0
11. Pobles Marítims	32,5	0,0	0,0	0	0
12. Camins al Grau	35,9	5,1	28,8	14	565
13. Algirós	36,5	5,5	0,0	15	0
14. Benimaclet	38,5	7,9	0,0	21	0
15. Rascanya	34,2	0,0	0,0	0	0
16. Benicalap	32,2	6,7	0,0	21	0
17. Pobles del Nord	32,4	0,0	0,0	0	0
18. Pobles de l'Oest	27,9	0,0	0,0	0	0
19. Pobles del Sud	39,4	4,1	0,0	10	0
<b>Coefficient variació</b>	<b>7,7</b>	<b>126,7</b>	<b>435,9</b>	<b>128,6</b>	<b>447,8</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Cens 2001, del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris i Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Mapa 48. Taxa bruta d'escolarització en educació infantil (Primer cicle). Curs 2001/02



Pel que fa a l'evolució de l'escolarització d'aquesta etapa educativa, M<sup>a</sup> José González (2004) en analitzar la història de la seua expansió i regulació estableix tres períodes:

a) L'etapa *assistencial-privada* (anys 70 i 80) que estava basada en l'oferta combinada de guarderies d'elit i guarderies obreres i que apareix associada a la creixent incorporació de les dones al mercat laboral. En aquest període proliferen les guarderies en barriades obreres de les grans ciutats i es mantenen de manera habitual formes de custòdia informal suportada per les famílies.

b) L'etapa *educativa* (anys 90) que s'inicia amb l'aprovació de la LOGSE. Aquest llei constitueix el primer esforç regulador d'aquest nivell educatiu i el reconeixement de la responsabilitat de les administracions públiques en la seua provisió, encara que tot mantenint un caràcter voluntari i amb escàs recolzament pressupostari. La major dificultat dels ajuntaments per assumir la creació de serveis en aquest nivell educatiu serà, de fet, la seua incapacitat per finançar-los.

c) L'etapa *educativa-assistencial* (a partir de l'any 2002) que s'inicia amb l'aprovació provisional de la LOCE amb el segon govern del PP, llei que es caracteritzava per una concepció assistencial i per una regulació més flexible. Cal tenir en compte, però, que aquest llei no va arribar a posar-se en marxa i que el nou context polític sorgit a partir de l'any 2004 amb un nou govern del PSOE va propiciar un nou compromís de les administracions envers l'expansió de la provisió pública en aquest nivell educatiu a partir d'un model més regulat, com hem comentat anteriorment.

Aquesta autora també inclou en la seua revisió històrica una anàlisi dels factors que explicarien el creixement de la demanda en aquest nivell educatiu, entre els quals menciona els canvis en l'estructura familiar i l'afebliment de les xarxes familiars, la

incorporació de la dona al mercat laboral, el reconeixement de la importància d'una escolarització primerenca en centres de qualitat i el rejuveniment de la població a través de les migracions o per la lleugera recuperació de la taxa de fecunditat. Finalment, conclou que tots aquests factors caldria considerar-los a nivell municipal per tal de planificar adequadament un mapa escolar que considerés la necessitat d'una ampliació de l'oferta de places escolar en aquest nivell.

Per altra banda, Baizán i González (2007), en analitzar les relacions entre l'oferta d'escolarització en el primer cicle d'educació infantil i la participació de les dones en el mercat laboral destaquen que, en el cas espanyol, el creixement dels serveis en aquest nivell educatiu ha estat menor que el creixement de l'activitat femenina, ja que mentre que el grau de cobertura de l'escolarització s'explica per factors com la política educativa o les prioritats de cada comunitat autònoma o municipi, el nivell d'activitat femenina estaria relacionat amb els canvis en l'estructura productiva o en les formes de l'estructura familiar. Com a conclusió indiquen que el model de participació laboral femení, així com les perspectives de formar una família, es veuran influenciats per l'existència d'una oferta accessible d'escoles infantils i que aquesta accessibilitat s'hauria d'entendre en termes de preu, amplitud d'horaris, qualitat del servei i proximitat geogràfica.

Pel que fa a l'evolució en el període 1981-2006 de la taxa bruta d'escolarització en el primer cicle d'educació infantil, les dades ens indiquen que l'increment s'ha produït sobretot en els darrers anys, ja que durant la major part de la sèrie els valors se situen per sota del 10% en tots els àmbits territorials. En el període 2001-2006, en canvi, l'oferta d'escolarització en aquesta etapa ha millorat en termes generals i especialment a la ciutat de València, però encara presenta importants deficiències en la seua distribució a nivell de districtes. A més, el percentatge d'escolarització pública continua sent pràcticament nul a la ciutat de València, la qual cosa posa en evidència l'escassa atenció que el sistema públic valencià segueix donant a aquest nivell educatiu i els efectes negatius que han acabat tenint la supressió del Patronat d'Escoles Infantils Municipals per a la diversificació de l'oferta. En el cas de la ciutat de València, a més, la implantació del sistema de xec escolar es va realitzar amb una escassa dotació pressupostària i uns mecanismes d'assignació deficients. Per altra banda, cal considerar la incidència dels períodes de crisi econòmica, ja que afecten tant en la capacitat de despesa de les famílies, com en la reducció de la taxa d'activitat femenina. Aquests factors poden ajudar a explicar la baixa escolarització en aquest nivell educatiu durant la major part del període analitzat, tot coincidint amb la crisi

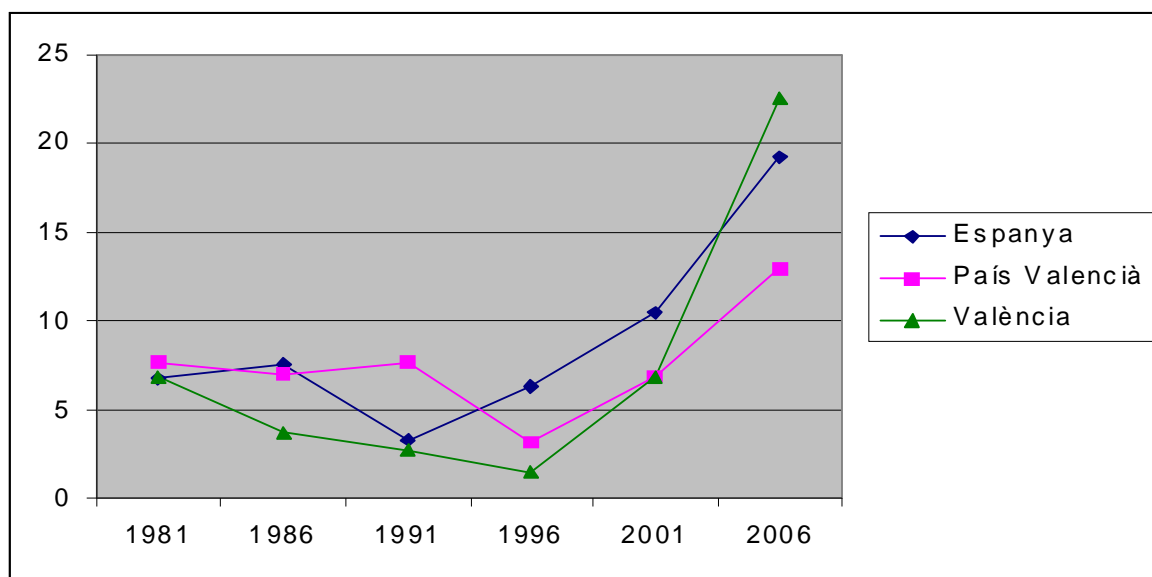
econòmica dels anys 80, així com el seu increment en els darrers anys de la sèrie, moment a partir del qual s'incrementen les taxes d'activitat en general.

Taula 211. *Evolució estimada de la taxa bruta d'escolarització en primer cicle d'educació infantil (0-2 anys). Període 1981-2006*

	1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
<b>Espanya</b>	<b>6,8</b>	<b>7,6</b>	<b>3,3</b>	<b>6,3</b>	<b>10,5</b>	<b>19,3</b>	<b>184</b>
<b>País Valencià</b>	<b>7,7</b>	<b>7,0</b>	<b>7,7</b>	<b>3,1</b>	<b>6,9</b>	<b>12,9</b>	<b>68</b>
<b>València</b>	<b>6,9</b>	<b>3,7</b>	<b>2,7</b>	<b>1,5</b>	<b>5,9</b>	<b>22,5</b>	<b>226</b>
1. Ciutat Vella	20,3	11,3	8,8	7,7	0,0	0,0	-100
2. L'Eixample	6,2	3,2	2,2	0,8	16,1	31,1	402
3. Extramurs	7,0	3,8	2,4	1,6	27,8	35,3	404
4. Campanar	4,6	2,0	1,5	0,0	9,3	29,8	548
5. La Saïdia	5,1	2,9	2,0	1,0	1,9	12,9	153
6. El Pla del Real	0,0	0,0	0,0	0,0	2,9	14,8	
7. L'Olivereta	9,0	5,6	3,8	2,6	8,2	17,7	97
8. Patraix	6,2	3,3	2,3	1,7	10,1	28,9	366
9. Jesús	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	14,6	
10. Quatre Carreres	7,4	4,3	3,2	1,8	0,0	18,3	147
11. Pobles Marítims	13,2	6,6	5,2	0,6	0,0	9,4	-29
12. Camins al Grau	16,2	8,6	6,9	5,4	5,1	17,6	9
13. Algirós	0,0	0,0	0,0	0,0	5,5	46,4	
14. Benimaclet	10,7	5,3	3,4	3,6	7,9	56,7	430
15. Rascanya	3,7	2,0	1,5	0,0	0,0	21,0	468
16. Benicalap	5,7	3,6	2,8	0,0	6,7	24,3	326
17. Pobles del Nord	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
18. Pobles de l'Oest	6,5	3,3	2,5	0,0	0,0	33,9	422
19. Pobles del Sud	8,3	5,0	3,6	2,9	4,1	14,1	70
<b>Coefficient de Variació</b>	<b>79,9</b>	<b>80,0</b>	<b>84,6</b>	<b>135,6</b>	<b>126,7</b>	<b>64,2</b>	<b>-20</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Censos i Padrons, del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 103. *Evolució estimada de la taxa bruta d'escolarització en primer cicle d'educació infantil (0-2 anys). Període 1981-2006*



L'exploració de les dades disponibles a partir del cens de 2001, permet establir la distribució de les taxes netes d'escolarització en el primer cicle d'educació infantil segons l'ocupació professional del pare (Annex 2). Aquesta distribució ens confirma que les taxes més elevades corresponen als grups professionals associats a les classes altes, concretament entre els directors d'empresa, mentre que les taxes més baixes se situen en els grups professionals de les classes baixes i particularment entre els treballadors del comerç i els no qualificats. A més, també es pot comprovar que les variacions entre grups professionals són majors en el cas del conjunt de l'Estat i més reduïdes a la ciutat de València, situació que, segons veurem en el seu moment, es dona de manera similar en la resta de nivells educatius no obligatoris.

Taula 212. Taxes netes d'escolarització en primer cicle d'educació infantil segons l'ocupació professional declarada del pare. Any 2001

	Total	Classes altes		Classes mitjanes				Classes baixes		
		Director Empresa	Tècnic Superior	Tècnic Mitjà	Administ	Treball. Comerç	Treball. Agrícola	Treball. Indust	Operari i Muntador	Treb. No qualificat
Espanya	28,7	33,1	33,1	32,0	31,3	28,6	29,0	28,8	29,8	26,2
País Valencià	35,7	39,9	38,4	38,2	37,5	35,1	37,9	36,7	37,7	33,0
València	34,0	37,7	36,6	36,0	34,5	33,0	33,1	33,4	34,3	32,8

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Cens 2001

### E6.1.2. Educació infantil (Segon Cicle)

La taxa neta d'escolarització en el segon cicle d'Educació Infantil (3 a 5 anys) dels alumnes residents en el conjunt de la ciutat de València segons el cens de 2001, arribava al 89,9%, però encara se situa 10 punts per davall de l'escolarització plena per efecte de la menor taxa d'escolarització als 3 anys. En els altres àmbits territorials la taxa neta és lleugerament superior i, pel que fa als districtes, les taxes més elevades d'escolarització dels residents les trobem a Benimaclet i als Poblat del Sud; mentre que la més baixa correspon als Poblat de l'Oest.

Segons les dades d'escolarització en centres, en canvi, la taxa del conjunt de la ciutat és només del 88%, la qual cosa ens podria indicar que una part de la població resident s'escolaritza en aquesta etapa en centres d'altres municipis o, més probablement, que la cobertura d'escolarització en aquest nivell és encara insuficient, sobretot pels problemes de massificació en els centres públics d'educació infantil i primària que hem comentat en el capítol corresponent i que afectarien, sobretot, a les possibilitats d'escolaritzar-hi els alumnes de 3 anys. En els altres àmbits territorials els valors de les taxes brutes d'escolarització són clarament superiors, situació que es podria explicar per



les diferències en l'organització de l'oferta educativa en els centres públics de primària. En aquest sentit, l'existència de majors problemes de massificació detectats en els centres públics del conjunt del País Valencià també podrien servir per justificar que l'evolució de la taxa d'escolarització siga més moderada que en el conjunt de l'Estat.

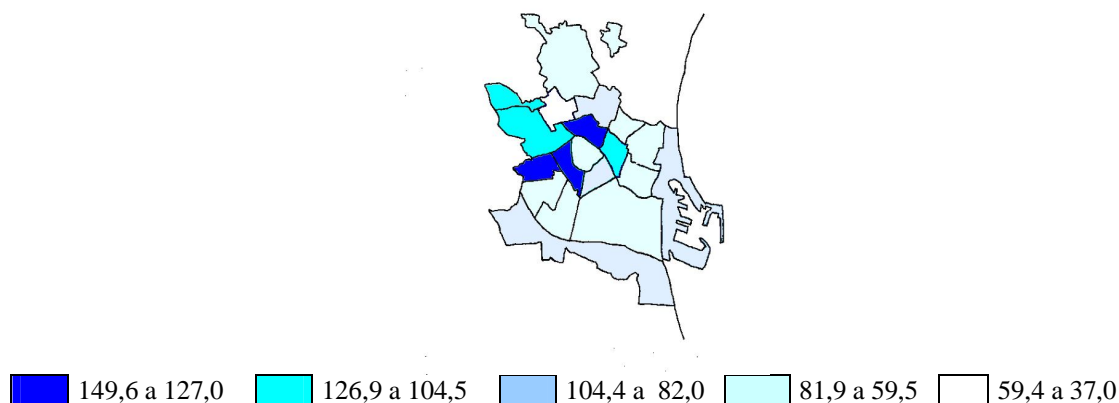
La taxa bruta d'escolarització en centres és clarament superior al 100% en els districtes d'Extramurs, Campanar, Saïdia, Pla del Real, l'Olivereta i els Pobllats de l'Oest, de manera que l'índex de concentració de l'escolarització en aquests districtes presenta valors superiors a la mitjana de la ciutat. En canvi, el districte de Benicalap presenta una taxa i un índex de concentració clarament inferiors. Tot seguint el mateix model de distribució que hem comentat en els nivells obligatoris, el percentatge d'escolarització pública és baix en els set districtes de l'eix central de la ciutat i supera la mitjana de la ciutat en la resta.

Taula 213. Taxes d'escolarització en segon cycle d'Educació infantil (3 a 5 anys), percentatge d'escolarització en centres públics i índexs de concentració. Curs 2001/02

	Taxa neta residents 3 a 5 anys	Taxa bruta d'escolarització	% Públic	Índex concentració d'escolarització	Índex concentració en pública
<b>Espanya</b>	<b>90,7</b>	<b>99,6</b>	<b>68,1</b>	<b>110</b>	<b>68</b>
<b>País Valencià</b>	<b>91,0</b>	<b>98,1</b>	<b>67,1</b>	<b>108</b>	<b>67</b>
<b>València</b>	<b>89,9</b>	<b>88,0</b>	<b>43,0</b>	<b>98</b>	<b>49</b>
1. Ciutat Vella	85,4	69,0	17,3	81	25
2. L'Eixample	86,6	84,7	19,3	98	23
3. Extramurs	90,0	128,2	23,2	142	18
4. Campanar	89,9	113,4	39,5	126	35
5. Saïdia	91,2	149,6	26,9	164	18
6. Pla del Real	93,9	121,1	27,7	129	23
7. Olivereta	86,7	128,4	39,1	148	30
8. Patraix	89,8	64,7	53,0	72	82
9. Jesús	90,8	74,2	68,5	82	92
10. Quatre Carreres	87,4	72,5	42,8	83	59
11. Pobllats Marítims	87,8	87,5	52,2	100	60
12. Camins al Grau	92,1	80,4	45,6	87	57
13. Algirós	94,9	69,5	76,6	73	110
14. Benimaclet	97,3	67,4	51,0	69	76
15. Rascanya	90,5	84,3	50,7	93	60
16. Benicalap	86,1	37,0	32,6	43	88
17. Pobllats Nord	88,2	81,3	100,0	92	123
18. Pobllats Oest	80,8	116,1	67,1	144	58
19. Pobllats Sud	99,1	91,6	78,9	92	86
<b>Coefficient de variació</b>	<b>4,9</b>	<b>31,1</b>	<b>46,5</b>	<b>31,9</b>	<b>54,5</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Cens 2001. MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris i Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Mapa 49. Taxa bruta d'escolarització en educació infantil (segon cicle). Curs 2001/02



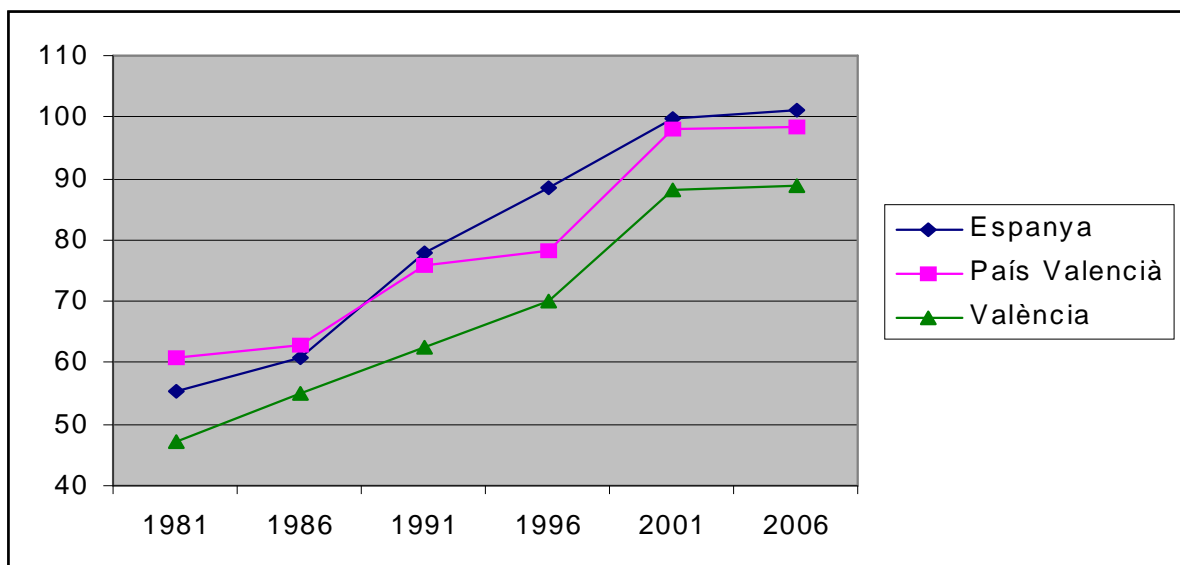
Pel que fa a l'evolució durant els darrers vint-i-cinc anys de la taxa bruta d'escolarització en el segon cicle de l'educació infantil, el conjunt de la ciutat de València presenta l'increment més important en aquesta etapa, encara que, com hem vist, sense arribar a una escolarització adequada i amb uns valors sempre inferiors a la resta d'àmbits territorials, en els quals s'haurien assolit nivells de plena escolarització, particularment en el conjunt de l'Estat. Cal destacar que en aquesta evolució ha tingut una important incidència el fet que les administracions públiques hagen assumit plenament el compromís d'una escolarització des dels 3 anys a partir del finançament d'aquest nivell educatiu de manera directa o a través de concerts educatius. En tots els districtes de la ciutat s'ha produït un creixement de la taxa d'escolarització en el període 1981-2006, però ha estat particularment intens en el cas d'Algirós, Poblats del Nord, Patraix, Saïdia, Poblats del Sud o Benicalap, mentre que a Campanar, Pla del Real o l'Olivereta ha estat menor.

Taula 214. Evolució estimada de la taxa bruta d'escolarització en segon cycle d'educació infantil (3 a 5 anys). Període 1981-2006

	1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
<b>Espanya</b>	<b>55,2</b>	<b>60,7</b>	<b>77,9</b>	<b>88,6</b>	<b>99,6</b>	<b>101,1</b>	<b>83</b>
<b>País Valencià</b>	<b>61,0</b>	<b>63,0</b>	<b>76,0</b>	<b>78,2</b>	<b>98,1</b>	<b>98,3</b>	<b>61</b>
<b>València</b>	<b>47,2</b>	<b>54,9</b>	<b>62,4</b>	<b>69,9</b>	<b>88,0</b>	<b>88,8</b>	<b>88</b>
1. Ciutat Vella	45,1	58,7	58,9	90,8	69,0	73,1	62
2. L'Eixample	50,5	62,6	62,6	64,1	84,7	95,9	90
3. Extramurs	75,9	96,2	67,1	133,7	128,2	127,8	68
4. Campanar	73,3	66,9	77,1	65,4	113,4	101,0	38
5. La Saïdia	55,7	69,8	47,5	107,4	149,6	138,6	149
6. El Pla del Real	62,4	89,6	65,6	66,7	121,1	89,8	44
7. L'Olivereta	63,3	89,3	97,8	97,1	128,4	93,8	48
8. Patraix	31,0	30,7	56,5	44,1	64,7	77,7	151
9. Jesús	46,6	49,2	50,2	57,8	74,2	76,7	65
10. Quatre Carreres	44,8	57,4	77,8	63,8	72,5	76,4	71
11. Pobles Marítims	52,7	55,5	65,3	72,2	87,5	91,5	74
12. Camins al Grau	44,4	51,1	58,1	80,5	80,4	79,0	78
13. Algirós	22,1	24,8	43,4	46,5	69,5	94,9	329
14. Benimaclet	50,0	51,0	59,9	50,1	67,4	89,8	80
15. Rascanya	40,3	46,9	49,3	41,4	84,3	73,6	83
16. Benicalap	25,4	32,0	46,3	25,4	37,0	57,4	126
17. Pobles del Nord	35,1	42,9	88,1	17,9	81,3	123,7	252
18. Pobles de l'Oest	47,0	47,5	119,1	74,0	116,1	70,0	49
19. Pobles del Sud	43,4	49,3	102,1	87,6	91,6	102,9	137
<b>Coefficient de variació</b>	<b>30,0</b>	<b>34,6</b>	<b>30,7</b>	<b>41,7</b>	<b>31,1</b>	<b>23,0</b>	<b>-23</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Censos i Padrons. MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris i Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 104. Evolució estimada de la taxa bruta d'escolarització en segon cycle d'educació infantil (3 a 5 anys). Període 1981-2006



## **E6.2. Educació Secundària Postobligatòria**

L'accés als estudis secundaris postobligatoris i, posteriorment, als estudis superiors, ha estat un mecanisme estructural de selecció social a través del sistema educatiu de certificacions acadèmiques que, amb l'expansió de l'escolarització, ha hagut de desenvolupar noves formes relacionades amb la multiplicació de diferents modalitats d'estudis que legitimen una suposada llibertat d'elecció dels individus. En aquest apartat analitzarem algunes d'aquestes eleccions en els nivells no universitaris (batxillerats o cicles formatius, diferents modalitats de batxillerats o de famílies professionals) com a cruïlles que ens poden ajudar a entendre el manteniment de noves formes de diferenciació sota l'aparent objectiu de l'accés generalitzat als estudis postobligatoris. Benito i González (2007) ens indicaven que la taxa d'escolarització havia estat el principal indicador per a l'estudi de les desigualtats d'accés dels diferents grups socials als diversos nivells del sistema educatiu, però l'assoliment de la universalitat real de l'ensenyament obligatori en la dècada dels vuitanta hauria convertit l'accés a les etapes postobligatòries en el principal focus d'interès. Segons Calero (2006c) la baixa participació en l'educació secundària postobligatòria estaria relacionada amb una major desmotivació entre els alumnes de determinats grups socials:

“Aquesta desmotivació comença ja abans d'acabar l'ESO i ha portat en ocasions a un alt nivell d'inassistència i, també, de conflictivitat en les aules (...) La desmotivació té a veure, lògicament amb el baix rendiment acadèmic previ, però d'una forma més general, amb una falta de sintonia amb el món escolar. Aquesta falta de sintonia està molt estesa (especialment entre els homes) en famílies amb pares/mares treballadors manuals i es transforma sovint en un rebuig al sistema educatiu (...) L'arribada d'immigrants, en els últims anys, a barris on ja s'acumulava bona part dels problemes de desmotivació i de rebuig del sistema educatiu ha contribuït a agreujar la situació.”

En els nivells educatius postobligatoris no universitaris de la ciutat de València, s'han assolit durant el curs 2006/07 una taxa bruta d'escolarització del 73% que resulta molt més elevada que l'obtinguda al conjunt del País Valencià (52%) o de l'Estat (57%). Cal recordar que l'evolució de les taxes brutes d'escolarització que aportem corresponen, en el cas de les dades de València, a escolarització en centres de la ciutat i que es veuen afectades per la presència d'una important quantitat d'alumnat que prové d'altres

municipis. Per altra banda, també cal considerar la incidència general de l'efecte d'escolarització d'alumnat amb edats superiors a les teòriques d'escolarització per efecte de l'acumulació de repeticions en cursos anteriors o per la reincorporació als estudis secundaris postobligatoris des del món laboral o des d'altres tipus d'estudis a través de les modalitats de "segona oportunitat" (Annex 2).

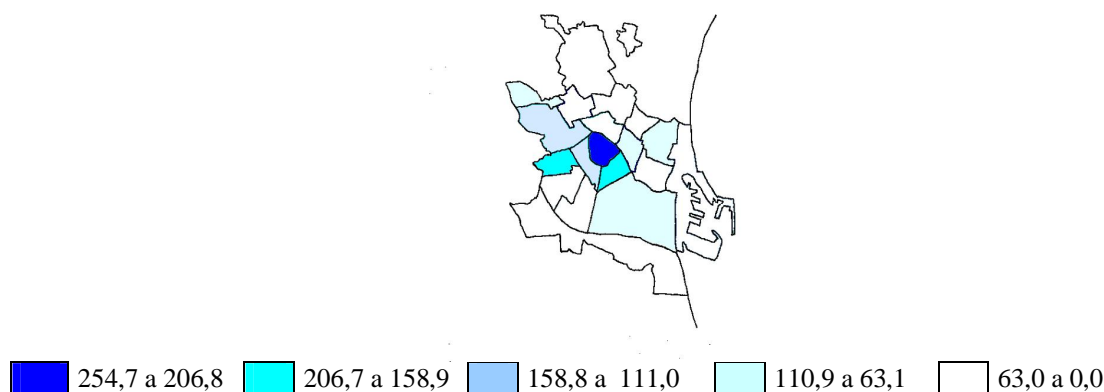
La concentració de l'oferta educativa dels nivells educatius postobligatoris en alguns districtes de la zona central de la ciutat és encara major que en les etapes anteriors, la qual cosa provoca un major desigualtat en la distribució de l'escolarització i una major mobilitat dels alumnes entre districtes i entre municipis. En efecte, els valors de la taxa bruta d'escolarització en els districtes de Ciutat Vella, Eixample i l'Olivereta ens indiquen una altíssima concentració de l'escolarització en els nivells postobligatoris, mentre que en altres districtes, com Poblat Marítims, Benimaclet, Rascanya, Benimaclet, Poblat del Nord o Poblat del Sud, els seus reduïts valors ens mostren les fortes deficiències de l'oferta d'escolarització. Per altra banda, la distribució de la proporció d'escolarització en centres públics i l'índex de concentració en centres públics també presenta importants variacions que cal explicar per raons relacionades, fonamentalment, amb la ubicació dels centres públics i privats, antics o de nova creació.

Taula 215. Taxa bruta d'escolarització en ensenyaments secundaris postobligatoris (16 a 19 anys), percentatge d'escolarització en centres públics i índex de concentració en centres públics. Curs 2006/07

	Taxa bruta d'escolarització	% públic Postobligatòria	Índex concentració en pública
<b>Espanya</b>	<b>57,2</b>	<b>75,1</b>	<b>131</b>
<b>País Valencià</b>	<b>52,2</b>	<b>77,0</b>	<b>148</b>
<b>València</b>	<b>73,1</b>	<b>62,1</b>	<b>85</b>
1. Ciutat Vella	254,7	35,1	14
2. L'Eixample	201,6	42,3	21
3. Extramurs	133,2	32,6	24
4. Campanar	111,6	48,6	44
5. Saïdia	57,6	71,4	124
6. Pla del Real	93,6	0,0	0
7. Olivereta	196,4	92,2	47
8. Patraix	20,9	84,4	404
9. Jesús	55,4	100,0	180
10. Quatre Carreres	71,6	83,7	117
11. Poblat Marítims	18,3	75,3	412
12. Camins al Grau	35,3	49,8	141
13. Algirós	87,2	100,0	115
14. Benimaclet	15,0	100,0	666
15. Rascanya	22,0	59,7	271
16. Benicalap	25,0	0,0	0
17. Poblat Nord	0,0	-	-
18. Poblat Oest	75,0	100,0	133
19. Poblat Sud	19,1	100,0	525
<b>Coefficient de variació</b>	<b>92,0</b>	<b>58,1</b>	<b>115,0</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Padró 2006, del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris i Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Mapa 50. Taxa bruta d'escolarització en ensenyaments secundaris postobligatoris (16 i 19 anys). Curs 2006/07



La taxa d'escolarització en el conjunt dels nivells postobligatoris ha tingut un important creixement en el conjunt del període analitzat, que cal atribuir a l'increment de l'escolarització en batxillerats i en CFGS, ja que la taxa d'escolarització en CFGM presenta una tendència a la baixa en el conjunt del període analitzat. Cal tenir en compte, però, que aquest increment global es va concentrar en els primers anys de la sèrie, ja que posteriorment s'observen reduccions que s'inicien en diferents moments segons els nivells educatius i els àmbits territorials. Aquesta evolució cal considerar-la, en la primera fase expansiva, com una conseqüència directa de l'extensió de l'escolarització bàsica i obligatòria que s'inicià amb la LGE de 1970; mentre que, les variacions de la següent fase, cal atribuir-les a la diferent incidència de l'aplicació de la LOGSE en les modalitats acadèmiques i professionals, així com per la seua diferent valoració social i les corresponents repercussions en les possibilitats d'accés al mercat laboral.

Calero (2006c) en analitzar, en el seu estudi sobre les desigualtats en l'educació, les causes del "coll de botella" que s'observa en els ensenyaments postobligatoris assenyalava com a factor clau explicatiu el baix rendiment de certs grups en l'etapa anterior (ESO) que estaria afectant especialment als joves dels grups socials més baixos, als xics i als immigrants. En canvi, Lacasa (2006), des d'una perspectiva ben diferent, després de repassar tota una sèrie de factors que poden incidir en aquesta reducció de la taxa d'escolarització en els ensenyaments postobligatoris (baix nivell sociocultural de les famílies, increment de la immigració, insuficiència de la despesa pública, desviament de fons públics cap a centres privats, descens de l'atur que afavoreix l'abandonament prematur...) acaba conclouent que el principal factor explicatiu seria les característiques comprensives i uniformitzadores del sistema d'ensenyament implantat per la LOGSE, a

causa de les quals es produeix una baixada generalitzada dels rendiments acadèmics de l'alumnat de l'ESO que repercutiria en el nivell de participació en els estudis postobligatoris. Val a dir, que sense descartar aquesta possibilitat per falta d'estudis empírics al respecte, sembla més raonable plantejar l'explicació del "fracàs escolar" des d'una òptica més complexa i multifactorial.

La ciutat de València presenta els valors més elevats i el creixement més important de l'indicador referit al conjunt dels estudis postobligatoris al llarg de la sèrie. En el cas del País Valencià, en canvi, ens trobem amb els valors més baixos, però amb un increment superior al del conjunt de l'Estat, malgrat els acusats descensos dels darrers anys.

Pel que fa a l'evolució de la taxa bruta d'escolarització en batxillerat/BUP (16 a 17 anys), s'ha produït un augment considerable a la ciutat de València, ja que es passa del 40% en 1981, al 75% en 2006, encara que amb una reducció ens els darrers anys. En el cas del País Valencià l'increment relatiu ha estat major, però sempre amb valors clarament inferiors.

En canvi, en l'evolució de les taxes brutes d'escolarització en CFGM/FP1 (16 a 17 anys) a la ciutat de València, l'increment ha estat més moderat, ja que després d'un augment fins a l'any 1996, es produeix una forta baixada en el període 1996-2001 en què es produeix la implantació dels nous Cicles Formatius. Finalment, en els darrers anys s'ha tornat a produir un augment fins a situar-se la taxa en el 36%. En els altres àmbits territorials s'observa, fins i tot, una reducció de la taxa en el conjunt de la sèrie històrica.

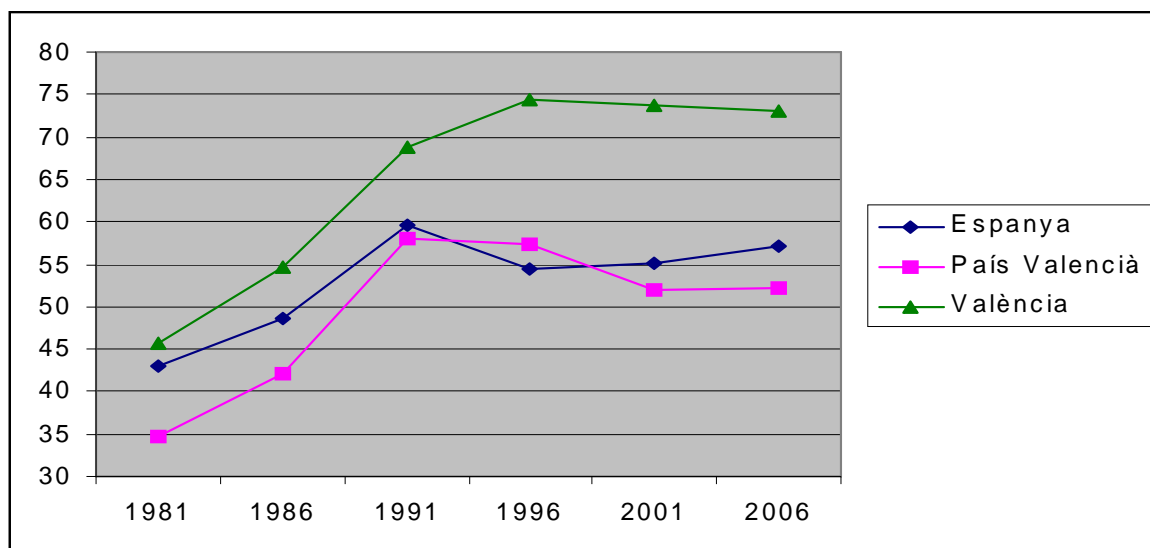
Finalment, pel que fa a l'evolució de la taxa bruta d'escolarització en CFGS/FPII (18 a 19 anys) a València, s'ha produït l'augment més important en el conjunt de la sèrie, ja que ha passat del 19% al 41%, encara que amb una reducció en els darrers anys com en el cas dels batxillerats. En els altres àmbits territorials els increments també han estat importants, però de menor intensitat i amb valors sempre inferiors, particularment en el cas del País Valencià.

Taula 216. Evolució estimada de les taxes brutes d'escolarització en els nivells educatius de secundària postobligatòria. Període 1981-2006

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Postobligatòria (16-19 anys)</b>	<b>42,9</b>	<b>48,5</b>	<b>59,5</b>	<b>54,4</b>	<b>55,2</b>	<b>57,2</b>	<b>33</b>
	BUP3COU/Batx (16-17 anys)	37,1	41,0	52,1	55,9	74,4	68,3	84
	FP1/CFGM (16-17 anys)	32,4	33,8	35,9	22,8	22,0	25,5	-21
	FP2/CFGS (18-19 anys)	14,6	22,3	30,9	31,9	22,7	23,7	62
País Valencià	<b>Postobligatòria (16-19 anys)</b>	<b>34,6</b>	<b>42,0</b>	<b>58,0</b>	<b>57,3</b>	<b>52,0</b>	<b>52,2</b>	<b>51</b>
	BUP3COU/Batx (16-17 anys)	25,3	35,8	47,5	55,3	66,8	57,7	128
	FP1/CFGM (16-17 anys)	32,2	32,1	40,1	30,4	22,8	26,8	-17
	FP2/CFGS (18-19 anys)	10,9	16,0	27,8	30,8	22,6	22,4	106
València	<b>Postobligatòria (16-19 anys)</b>	<b>45,6</b>	<b>54,6</b>	<b>68,8</b>	<b>74,5</b>	<b>73,8</b>	<b>73,1</b>	<b>60</b>
	BUP3COU/Batx (16-17 anys)	39,9	44,9	64,4	69,1	78,6	75,0	88
	FP1/CFGM (16-17 anys)	33,6	40,3	39,4	44,3	29,4	36,0	7
	FP2/CFGS (18-19 anys)	18,9	29,4	34,1	43,0	43,1	41,2	118

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Censos i Padrons. MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris i Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 105. Evolució estimada de la taxa bruta d'escolarització en els nivells educatius de secundària postobligatòria. Període 1981-2006



### E6.2.1. Batxillerats

En el nivell de Batxillerat/BUP/COU, la taxa neta d'escolarització en els anys corresponents (16 a 17 anys) dels alumnes residents en el conjunt de la ciutat segons el cens de 2001, se situa amb un 55%, clarament per damunt de les taxes dels altres àmbits territorials i, en especial, del País Valencià, on la taxa és només del 45%. Les dades pel que fa als districtes ens indiquen que a la zona cèntrica, al Pla del Real i a Benimaclet trobem taxes superiors al 63%, mentre que en els Poblatos de Nord, els Poblatos de l'Oest i els Poblatos del Sud no arriben al 45%.



Per altra banda, segons les dades d'escolarització de l'Oficina d'Estadística Municipal, la taxa bruta d'escolarització en centres del conjunt de la ciutat en batxillerats se situaria en 79%. També en aquest cas la taxa bruta de la ciutat és clarament superior als valors dels altres àmbits territorials, sobretot, respecte al País Valencià on, amb un 67%, trobem la taxa més baixa. En el cas dels districtes, el valor del coeficient de variació ens indica que les desigualtats en la taxa bruta d'escolarització en aquest nivell educatiu i, per tant, en la concentració en la distribució de la seua oferta educativa són de les més elevades en el conjunt dels nivells educatius no universitaris. Els districtes de Ciutat Vella, Eixample i Pla del Real presenten valors molt elevats en la taxa bruta d'escolarització, mentre que la majoria dels districtes de la ciutat presenten valors clarament inferiors a la mitjana de la ciutat.

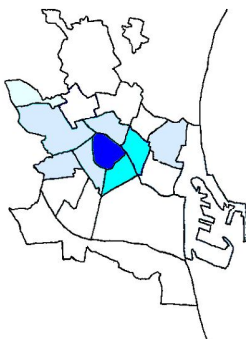
La combinació de les taxes d'escolarització dels residents i en centres ens permet elaborar un índex de concentració d'escolarització que ens confirma, una vegada més, que l'oferta se centra en els mateixos districtes centrals que havíem assenyalat en l'Educació Primària i Secundària Obligatòria, més el districte d'Algirós. En canvi, aquest índex presenta uns percentatges clarament per sota de la mitjana de la ciutat en els districtes de Jesús, Camins al Grau, Rascanya i Benicalap. La distribució del percentatge d'escolarització en centres públics i l'índex de concentració en centres públics ens indiquen que, en general, es repeteix la pauta ja assenyalada en tots els nivells educatius, segons la qual, l'oferta pública és relativament baixa en els districtes centrals i supera la mitjana de la ciutat en la resta de la ciutat, on en molts casos és l'única opció d'escolarització que hi existeix.

Taula 217. Taxes d'escolarització en Batxillerat (16 a 17 anys), percentatge d'escolarització en centres públics i índexs de concentració. Curs 2001/02

	Taxa neta residents 16 a 17 anys	Taxa bruta escolarització	% públic	Índex concentració d'escolarització	Índex concentració en pública
<b>Espanya</b>	<b>48,9</b>	<b>74,4</b>	<b>75,8</b>	<b>152</b>	<b>102</b>
<b>País Valencià</b>	<b>45,4</b>	<b>66,8</b>	<b>79,7</b>	<b>147</b>	<b>119</b>
<b>València</b>	<b>55,0</b>	<b>78,6</b>	<b>62,0</b>	<b>143</b>	<b>79</b>
1. Ciutat Vella	66,2	274,1	79,5	414	29
2. L'Eixample	69,1	198,3	50,5	287	25
3. Extramurs	66,6	153,9	38,5	231	25
4. Campanar	59,9	133,2	53,0	222	40
5. Saïdia	62,3	115,6	76,6	186	66
6. Pla del Real	67,9	199,8	0,0	294	0
7. Olivereta	51,7	146,9	74,3	284	51
8. Patraix	56,1	33,8	100,0	60	296
9. Jesús	51,1	12,6	100,0	25	794
10. Quatre Carreres	52,3	41,7	49,9	80	120
11. Poblat Marítims	45,9	34,5	77,5	75	225
12. Camins al Grau	49,8	27,9	65,1	56	233
13. Algirós	61,0	111,0	100,0	182	90
14. Benimaclet	64,4	49,3	100,0	77	203
15. Rascanya	46,0	21,5	56,1	47	261
16. Benicalap	46,7	17,3	0,0	37	0
17. Poblat Nord	44,6	0,0	-	0	-
18. Poblat Oest	39,1	74,6	100,0	191	134
19. Poblat Sud	43,1	47,4	100,0	110	211
<b>Coefficient de variació</b>	<b>17,3</b>	<b>87,0</b>	<b>54,4</b>	<b>76,6</b>	<b>125,2</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Cens 2001, del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Mapa 51. Taxa bruta d'escolarització en Batxillerats. Curs 2001/02



■ 274,1 a 219,2 ■ 219,1 a 164,4 ■ 164,3 a 109,6 ■ 109,5 a 54,8 ■ 54,7 a 0,0

Pel que fa a l'estimació de la distribució a la ciutat de València de l'alumnat de batxillerats segons les seues modalitats i la titularitat del centre es pot destacar el predomini de la modalitat d'Humanitats i Ciències Socials, especialment en els centres de titularitat pública, ja que en els centres privats s'observa un major equilibri amb la modalitat de Ciències de la Naturalesa i la Salut. Les altres dues modalitats són molt minoritàries, però el batxillerat artístic té més presència en els centres públics, mentre que el tecnològic apareix més representat en els centres privats. En les altres àmbits territorials, la pauta de distribució ofereix un model molt similar, però es pot assenyalar que el

Batxillerat d'Humanitats i Ciències Socials, dins del seu predomini absolut, té una representació major en el conjunt del País Valencià, mentre que el Batxillerat Tecnològic apareix en els àmbits valencians amb un pes relatiu menor al del conjunt de l'Estat. A més, cal destacar que segons les dades del conjunt de l'Estat a partir de la total implantació dels batxillerats LOGSE en el curs 2001-02, la modalitat d'Humanitats i Ciències Socials ha estat l'única que ha incrementat el seu pes relatiu fins al punt que ha arribat a convertir-se en majoritària.

Taula 218. *Distribució percentual estimada de l'alumnat de batxillerat segons la modalitat i la titularitat del centre. Curs 2006/07*

		Arts	Ciències de la Naturalesa i de la Salut	Humanitats i Ciències Socials	Tecnologia
Espanya	<b>Total</b>	<b>3,8</b>	<b>37,9</b>	<b>50,4</b>	<b>7,9</b>
	<b>Públic</b>	4,9	36,0	52,1	7,0
	<b>Privat</b>	0,8	43,1	45,9	10,3
País Valencià	<b>Total</b>	<b>4,1</b>	<b>38,8</b>	<b>52,4</b>	<b>4,8</b>
	<b>Públic</b>	4,9	36,6	54,0	4,5
	<b>Privat</b>	1,1	46,4	46,5	6,0
València	<b>Total</b>	<b>4,1</b>	<b>39,9</b>	<b>50,8</b>	<b>5,2</b>
	<b>Públic</b>	5,3	36,7	53,0	5,0
	<b>Privat</b>	1,5	47,1	46,1	5,4

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris i de la Conselleria d'Educació: Guia de centres

En la distribució del percentatge de dones en els batxillerats destaca, com ja havíem assenyalat, el seu predomini general, però de manera especial en les modalitat de batxillerat Artístic i d'Humanitats i Ciències Socials. En aquest sentit es pot destacar que la representació femenina dins del Batxillerat d'Humanitats i Ciències Socials és clarament superior en els centres públics, mentre que en el Batxillerat Artístic presenten un major pes relatiu en els centres privats. Les dones són també lleugerament majoritàries en el batxillerat de Ciències, però representen un percentatge molt baix dins del batxillerat Tecnològic. Aquesta distribució, per tant, posaria de manifest l'existència de determinats models sexistes en la tria de la modalitat d'estudis de batxillerat que afectaran en les decisions posteriors en aspectes acadèmics i professionals. A més, es tracta d'una distribució que persisteix en el temps, ja que, segons dades de l'estudi de l'Institut Valencià de la Dona (Quiñones i Duart, 1988) aquesta desigualtat en el percentatge de dones entre les antigues modalitats de batxillerat (Ciències/Lletres) es manté des de principis dels anys 80 de manera molt similar i, a més, amb una tendència a intensificar-se, sobretot, en els centres públics.

Taula 219. Estimació del percentatge d'alumnat femení en els batxillerats segons la modalitat i la titularitat del centre. Curs 2006/07

		TOTAL	Arts	Ciències de la Naturalesa i de la Salut	Humanitats i Ciències Socials	Tecnologia
Espanya	<b>Total</b>	<b>54,7</b>	<b>64,5</b>	<b>50,9</b>	<b>62,4</b>	<b>20,8</b>
	<b>Públic</b>	56,0	64,2	51,6	63,8	20,4
	<b>Privat</b>	50,8	68,6	49,4	58,3	21,6
País Valencià	<b>Total</b>	<b>56,2</b>	<b>64,7</b>	<b>50,2</b>	<b>63,4</b>	<b>21,8</b>
	<b>Públic</b>	57,3	64,4	50,6	64,2	21,6
	<b>Privat</b>	52,7	68,2	49,0	59,9	22,3
València	<b>Total</b>	<b>54,9</b>	<b>64,7</b>	<b>49,6</b>	<b>63,5</b>	<b>22,8</b>
	<b>Públic</b>	55,3	64,2	50,0	64,6	22,6
	<b>Privat</b>	52,3	68,2	49,0	59,9	22,3

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Pel que fa a l'evolució en el període 1981-2006 de les taxes brutes d'escolarització en Batxillerat/BUP/COU corresponents a les edats entre 16 i 17 anys en centres de la ciutat de València, s'observa un increment important, encara que en els darrers anys s'ha invertit la tendència. En els altres àmbits territorials s'ha seguit una evolució similar, amb increments relatius més importants en el cas del País Valencià, encara que amb valors que han estat sempre inferiors als de la ciutat de València en el conjunt de la sèrie històrica.

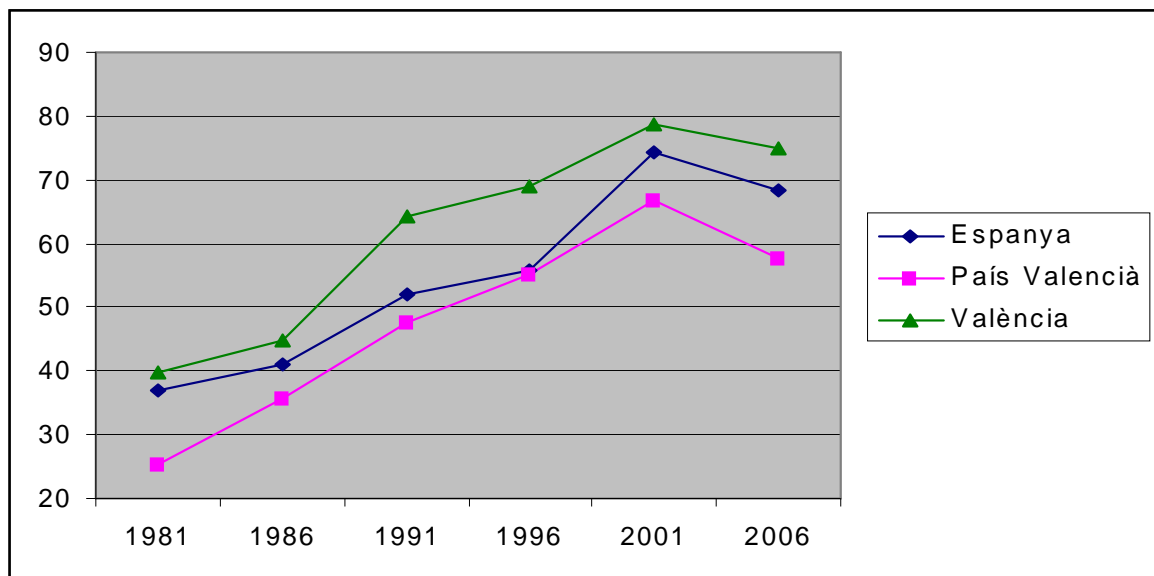
En els districtes, però, es poden observar evolucions molt diverses, des d'importants increments relatius en districtes com Ciutat Vella, Eixample, Extramurs, Pla del Real Rascanya o l'Olivereta, fins a districtes com Saïdia, Patraix, Poblat Marítims o Benicalap, on s'ha reduït la taxa bruta d'escolarització. Cal tenir en compte que aquesta variable evolució de la taxa bruta d'escolarització per districtes està determinada per algunes alteracions en la distribució territorials dels districtes i per la creació de nous centres, normalment Instituts d'Educació Secundària de titularitat pública, al llarg d'aquest període. En qualsevol cas, només en els darrers anys s'haurien reduït de manera significativa les desigualtats en la distribució de l'escolarització en aquest nivell educatiu com es pot comprovar a partir de l'evolució del valor del coeficient de variació.

Taula 220. Evolució estimada de la taxa bruta d'escolarització en BUP/Batxillerat (16-17 anys). Període 1981-2006

	1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
<b>Espanya</b>	<b>37,1</b>	<b>41,0</b>	<b>52,1</b>	<b>55,9</b>	<b>74,4</b>	<b>68,3</b>	<b>84</b>
<b>País Valencià</b>	<b>25,3</b>	<b>35,8</b>	<b>47,5</b>	<b>55,3</b>	<b>66,8</b>	<b>57,7</b>	<b>128</b>
<b>València</b>	<b>39,9</b>	<b>44,9</b>	<b>64,4</b>	<b>69,1</b>	<b>78,6</b>	<b>75,0</b>	<b>88</b>
1. Ciutat Vella	56,6	107,8	171,7	256,2	274,1	236,1	317
2. L'Eixample	47,1	71,2	110,8	150,1	198,3	138,7	194
3. Extramurs	36,6	63,8	72,1	137,1	153,9	121,5	232
4. Campanar	91,8	102,5	109,7	104,3	133,2	113,8	24
5. La Saïdia	126,9	139,0	132,9	132,2	115,6	105,9	-17
6. El Pla del Real	16,7	89,5	140,0	169,4	199,8	172,5	933
7. L'Olivereta	37,4	56,7	141,4	107,9	146,9	210,2	462
8. Patraix	62,6	0,0	37,9	36,0	33,8	34,0	-46
9. Jesús	6,7	6,2	4,0	2,5	12,6	15,7	134
10. Quatre Carreres	41,9	23,8	43,3	50,5	41,7	44,7	7
11. Pobles Marítims	35,9	65,3	31,3	38,8	34,5	24,9	-31
12. Camins al Grau	0,0	0,0	19,1	21,6	27,9	37,2	
13. Algirós	61,4	63,7	97,2	97,0	111,0	93,1	52
14. Benimaclet	0,0	0,0	0,0	43,5	49,3	31,3	
15. Rascanya	9,5	16,6	22,1	20,5	21,5	37,6	296
16. Benicalap	36,5	53,5	24,5	18,5	17,3	20,8	-43
17. Pobles del Nord	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
18. Pobles de l'Oest	0,0	0,0	0,0	0,0	74,6	81,7	
19. Pobles del Sud	0,0	0,0	0,0	0,0	47,4	39,7	
<b>Coefficient de variació</b>	<b>98,8</b>	<b>97,4</b>	<b>95,4</b>	<b>98,2</b>	<b>87,0</b>	<b>83,7</b>	<b>-15</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Censos i Padrans, del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 106. Evolució estimada de la taxa bruta d'escolarització en BUP/Batxillerat (16-17 anys). Període 1981-2006



### E6.2.2. Cicles Formatius de Grau Mitjà

La formació professional en el sistema espanyol està formada per tres subsistemes: la formació professional *reglada*, la formació *ocupacional* i la formació *contínua*. Hernández Dobón (2000) analitzava la situació global del sistema de formació professional, tot relacionant-lo amb els processos de transició a la vida laboral i de formació al llarg de la vida considerats com a factors determinants en les noves definicions dels itineraris personals d'inclusió i d'adscripció social. Per altra banda, en el cas de l'informe de la *Fundación Encuentro* (2004) hom s'assenyalava que:

“L'evolució recent dels tres subsistemes de FP mostra una oferta formativa descoordinada que ha tingut importants costos interns, per al propi sistema educatiu, i costos externs, per a la societat en el seu conjunt. Entre els primers, cal assenyalar el solapament de les ofertes formatives, l'ús poc eficient dels recursos econòmics i formatius, la pèrdua d'eficàcia dels programes i el desconeixement entre els subsistemes. Els costos externs, produïts fonamentalment per l'allunyament entre el sistema de formació professional i el sistema productiu, es reflecteixen en la pèrdua de competitivitat de les empreses i de l'economia en el seu conjunt.”

Si ens centrem només en el primer subsistema (formació professional reglada), és a dir, el que està més directament relacionat amb la institució escolar, cal considerar que és l'únic que està administrat exclusivament per les autoritats educatives i està constituït per la formació professional inicial (introduïa en el currículum de l'ESO), la formació professional específica (CFGM i CFGS), així com pels programes de garantia social (PGS), o com s'ha passat a denominar recentment, programes de qualificació professional inicial (PQPI). Per altra banda, cal recordar que els actuals CFGM i els CFGS han anat substituint des de l'aplicació de la LOGSE a les antigues FP1 i FP2 instaurades per la LGE, encara que amb importants diferències en el seu paper en el sistema educatiu derivades de la seua teòrica obligatorietat, dels mecanismes d'accés i dels grups d'edat als quals van teòricament destinades.

En efecte, l'antiga Formació Professional de Primer Grau de la LGE de 1970 funcionava, teòricament, com un nivell d'escolarització obligatòria per als alumnes entre 14 i 15 anys que no havien aconseguit el Graduat en EGB i que, per tant, no podien seguir

estudis de batxillerat (antic BUP). Certament hi havia una minoria d'alumnes que havien obtingut el Graduat d'EGB i que s'orientaven cap a aquesta modalitat d'estudis, però la majoria es dirigien cap als estudis de BUP. Per altra banda, una bona part dels alumnes que no obtenien el Graduat, senzillament abandonaven el sistema educatiu abans dels 16 anys.

La nova estructura del sistema educatiu que posa en marxa la LOGSE de 1992 contempla els Cicles Formatius de Grau Mitjà com a estudis de caràcter secundari postobligatori destinats als alumnes amb edats entre 16 i 17 anys. El mecanisme d'accés principal es considera que ha de ser, per tant, l'obtenció del Graduat en ESO, però en la pràctica una bona part de l'alumnat d'aquest nivell educatiu acaba accedint-hi a través de fórmules de "segona oportunitat" com les proves d'accés per a majors de 18 anys, o bé, amb un perfil determinat per un historial de dificultats acadèmiques durant l'ESO.

Flecha (1991), en analitzar els canvis que la LOGSE introduïa en la formació professional específica valorava positivament que l'accés als cicles superiors es fes a través del batxillerat, ja que això implicaria una millora de la formació, però alertava sobre el perill de desprestigi en el cas dels cicles de grau mitjà, ja que sense una connexió amb els cicles superiors es podien convertir en un carreró sense eixida per als alumnes amb pitjors resultats acadèmics en les etapes anteriors. En un sentit més radicalment crític es manifestava Varela (1991) quan afirmava que "aquesta decisió no sols estratifica les poblacions estudiantils en diversificar les eixides, sinó que introdueix a contingents d'alumnes en carrerons que condueixen directament a illes de marginalitat".

En una línia similar, Cabrera Rodríguez (1992) anunciava, en el seu estudi sobre la història recent de la formació professional a Espanya, que els nous cicles formatius corrien el perill de reproduir bàsicament els mateixos problemes que tenia l'antiga FP, és a dir, escassa valoració social, elevats indicadors de fracàs i desajustament entre l'estructura del estudis i el mercat de treball. Segons aquest autor, l'establiment d'una única titulació en acabar l'ESO no aconseguiria eliminar els problemes de desprestigi de la formació professional de primer grau com a via educativa secundària associada al fracàs escolar, ja que es continuarà orientant cap a la via professional als alumnes que tinguen més dificultats acadèmiques o econòmiques. Tanmateix, considerava que la valoració social dels ensenyaments professionals millorarà de manera global, sobretot, perquè l'accés a partir del batxillerat a la nova formació professional de grau superior significarà un increment de la demanda i del seu prestigi social.

En els CFGM/FP1, la taxa neta d'escolarització (16 a 17 anys) dels alumnes residents en el conjunt de la ciutat segons el cens de 2001 se situa en un escàs 7,6%, però

és lleugerament superior als valors dels altres àmbits territorials. En els districtes de la ciutat, les taxes més elevades corresponen a la zona perifèrica de Jesús, Rascanya, Olivereta, Camins al Grau i Poblat del Sud, mentre que en la zona centre les taxes són més baixes que la mitjana de la ciutat.

Cal destacar que aquesta distribució ens mostra una pauta que inverteix l'assenyalada anteriorment per als batxillerats i que ens indica l'existència de correspondències entre les opcions d'estudis postobligatoris i els nivells socioeconòmics del districte de residència. L'elecció d'estudis de batxillerat predominaria, doncs, en els districtes de renda més alta, mentre que l'opció dels estudis professionals tindria una major acceptació en els districtes de renda més baixa.

Segons les dades d'escolarització de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament per al curs 2001/02, la taxa bruta d'escolarització en centres del conjunt de la ciutat en CFGM se situa en 29,4% i també supera els valors dels altres àmbits, però en aquest cas de manera més clara. Aquesta es creix, que es confirma amb els valors més elevats de l'índex de concentració de l'escolarització, cal atribuir-lo a la relativa importància del nombre d'alumnes, residents en altres municipis, que s'escolaritzen en centres de formació professional de la ciutat.

Aquestes taxes d'escolarització ens permeten elaborar un índex de concentració d'escolarització per districtes que, per altra banda, ens indica com l'oferta es troba molt concentrada en els districtes centrals de Ciutat Vella i Eixample i, en menor mesura, en altres com Campanar, Jesús i Algirós. En canvi, ens trobem amb què hi ha cinc districtes sense cap oferta d'escolarització en aquesta modalitat educativa: Patraix, Benimaclet, Rascanya, Poblat del Nord i Poblat del Sud. La distribució del percentatge d'escolarització en centres públics i l'índex de concentració en centres públics ens indica que hi ha una presència molt irregular de l'oferta pública, amb quatre districtes on és l'única que existeix, mentre que hi ha deu districtes en què és inexistent. Tot plegat, ens trobem amb una distribució de l'oferta d'escolarització marcadament desigual, molt concentrada en poc districtes i amb un repartiment entre els sectors públic i privat molt irregular.

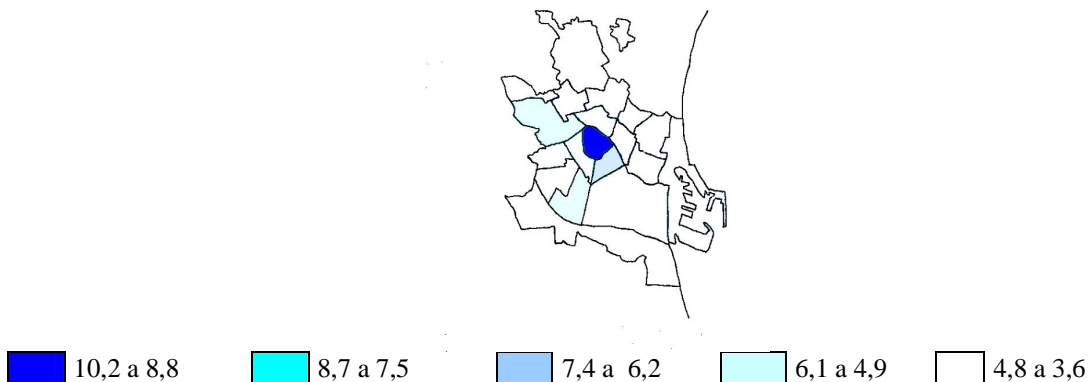


Taula 221. Taxes d'escolarització en CFGM (16-17 anys), percentatge d'escolarització en centres públics i índexs de concentració. Curs 2001/02

	Taxa neta residents 16 a 17 anys	Taxa bruta escolarització	% públic	Índex concentració d'escolarització	Índex concentració en pública
<b>Espanya</b>	<b>6,3</b>	<b>22,0</b>	<b>72,7</b>	<b>349</b>	<b>330</b>
<b>País Valencià</b>	<b>7,4</b>	<b>22,8</b>	<b>67,0</b>	<b>308</b>	<b>294</b>
<b>València</b>	<b>7,6</b>	<b>29,4</b>	<b>46,8</b>	<b>387</b>	<b>159</b>
1. Ciutat Vella	4,8	237,4	0,0	4946	0
2. L'Eixample	4,8	124,1	39,1	2585	32
3. Extramurs	5,0	19,6	52,9	392	270
4. Campanar	7,7	49,0	36,8	636	75
5. Saïdia	7,7	16,9	0,0	219	0
6. Pla del Real	3,6	16,3	0,0	453	0
7. Olivereta	8,3	28,3	100,0	341	353
8. Patraix	8,4	0,0	0,0	0	
9. Jesús	9,6	51,9	100,0	541	193
10. Quatre Carreres	8,2	23,3	81,5	284	350
11. Pobllats Marítims	7,2	10,0	21,9	139	219
12. Camins al Grau	8,4	11,3	0,0	135	0
13. Algirós	6,0	40,0	100,0	667	250
14. Benimaclet	7,6	0,0	0,0	0	
15. Rascanya	9,5	0,0	0,0	0	
16. Benicalap	8,2	20,8	0,0	254	0
17. Pobllats Nord	7,6	0,0	0,0	0	
18. Pobllats Oest	9,6	29,8	100,0	310	336
19. Pobllats Sud	10,2	0,0	0,0	0	
<b>Coefficient de variació</b>	<b>24,7</b>	<b>159,0</b>	<b>126,3</b>	<b>190,5</b>	<b>129,3</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Cens 2001, del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Mapa 52. Taxa bruta d'escolarització en CFGM. Curs 2001/02



Pel que fa a la distribució de l'alumnat de CFGM segons les 22 branques professionals existents en el curs 2006/07, es pot destacar el predomini general de les modalitats d'Administratiu, Sanitat i Electricitat i electrònica. En el cas concret de la ciutat de València, però, la modalitat d'Imatge personal també tindria una important presència que, a més, s'ha vist incrementada en els darrers anys. Aquestes quatre modalitats concentren més de la meitat de l'alumnat de CFGM, especialment en el cas de la ciutat de València, la qual cosa posaria de manifest una inadequació de l'oferta educativa de formació a les característiques reals del mercat de treball. Cal destacar, però, que aquesta distribució de l'escolarització concentrada en determinades especialitats encara era major a

la ciutat de València a principis dels anys 90, quan les tres especialitats esmentades arribaven a concentrar més del 70% de l'escolarització.

Així, Cabrera Rodríguez (1996a) en el seu estudi sobre la demanda i distribució de l'alumnat d'FP, manté que els canvis produïts en l'oferta de cicles formatius amb les successives reformes d'aquest nivell educatiu no ha alterat substancialment la distribució de la demanda, ja que es manté el predomini de determinades famílies professionals, de manera que proposa centrar l'anàlisi en quins són els mecanismes d'elecció de l'alumnat. La seua conclusió és que una planificació de l'oferta que intente ajustar-se a les necessitats del mercat laboral és molt difícil que tinga èxit ja que la demanda de l'alumnat es troba més aviat relacionada amb l'elecció d'aquelles professions que es troben més valorades socialment. Per altra banda, assenyala que la distribució de les eleccions dels alumnes segons el sexe no fan més que reflectir la divisió per gènere del treball en el món productiu.

Ara bé, Homs (2008) fa notar que, en l'actualitat, la formació professional està cada vegada més orientada cap als serveis que cap a la indústria, tot reflectint els canvis en l'estructura ocupacional del sistema productiu. Tanmateix, destaca la pràctica absència d'oferta formativa en el sector de la construcció, en clara contradicció amb un suposat ajust entre l'oferta d'escolarització i la demanda de formació en el mercat laboral. Aquesta disfunció fa que els ocupats en el sector de la construcció patisquen greus deficiències en la qualificació que s'acabarien compensant amb una formació de tipus informal en el lloc de treball.

Taula 222. Distribució percentual estimada de l'alumnat de CFGM segons branques professionals. Curs 2006/07

	Espanya	País Valencià	València
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
Activitats agràries	1,9	1,3	-
Activitats físiques i esportives	1,5	2,5	1,7
Activitats marítimo-pesqueres	0,5	0,5	-
Administració	20,1	22,7	20,8
Arts gràfiques	1,1	0,8	1,5
Comerç i màrqueting	5,1	6,3	6,7
Comunicació, imatge i so	1,1	1,0	1,3
Edificació i obra civil	0,3	0,4	1,1
Electricitat i electrònica	14,0	12,5	11,2
Fabricació mecànica	4,8	1,9	3,0
Hostatgeria i turisme	5,3	4,3	8,2
Imatge personal	7,4	8,4	12,0
Indústries alimentàries	0,5	0,2	0,6
Informàtica	5,5	4,9	5,2
Fusta i moble	1,3	0,5	1,3
Manteniment i serveis a la producció	4,3	5,0	1,7
Manteniment de vehicles Autopropulsats	9,5	8,7	5,2
Química	1,1	0,7	0,8
Sanitat	12,9	14,8	16,4
Serveis Socioculturals a la comunitat	1,5	2,0	0,9
Tèxtil, confecció i pell	0,2	0,3	0,5
Vidre i ceràmica	0,0	0,3	-
<b>Coefficient de variació</b>	<b>96,3</b>	<b>104,3</b>	<b>104,1</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris i de la Conselleria d'Educació: Guia de centres

En la distribució segons la titularitat del centre s'observa que l'escolarització és majoritària en els centres públics en totes les famílies professionals del conjunt de l'Estat i del País Valencià, amb l'única excepció de la modalitat de Sanitat en el cas del País Valencià. En canvi, a la ciutat de València, es produeix una distribució de les modalitats segons la titularitat del centre més esbiaixada, de manera que l'escolarització en centres privats supera a la pública en la modalitat de Sanitat, però també en Administració, Comunicació, imatge i so, Electricitat i electrònica, Hostatgeria i turisme o Imatge personal, modalitats que, com hem vist anteriorment, inclouen les predominants de manera general. Aquesta predominància selectiva del sector privat posa de manifest de quina manera la insuficiència de l'oferta pública en aquestes modalitats amb més demanda ha estat aprofitada per un sector privat que, tot i que s'ha vist reduït en els darrers anys de manera substancial, s'ha pogut consolidar en determinades especialitats amb més demanda que, per les seues característiques, solen tenir menors costos en instal·lacions i, on no falten els casos de centres (sobretot en les especialitats d'Imatge personal i Hostatgeria i turisme) en què es combinen els processos formatius i les pràctiques en formació que els acompanyen com a mecanismes de reducció de costos de personal de les empreses associades.

Taula 223. Percentatge estimat d'escolarització en centres públics de l'alumnat de CFGM segons branques professionals. Curs 2006/07

	Espanya	País Valencià	València
<b>Total</b>	<b>73,7</b>	<b>70,1</b>	<b>50,0</b>
Activitats agràries	80,5	61,8	-
Activitats físiques i esportives	93,3	100,0	100,0
Activitats marítime-pesqueres	98,6	100,0	-
Administració	69,1	62,7	45,7
Arts gràfiques	69,5	86,6	100,0
Comerç i màrqueting	66,1	62,1	61,9
Comunicació, imatge i so	85,4	86,6	0,0
Edificació i obra civil	94,5	100,0	100,0
Electricitat i electrònica	75,8	78,4	46,4
Fabricació mecànica	76,1	83,8	79,6
Hostatgeria i turisme	83,5	74,9	32,8
Imatge personal	64,0	40,3	15,7
Indústries alimentàries	87,4	100,0	100,0
Informàtica	87,6	88,1	63,4
Fusta i moble	90,2	88,6	100,0
Manteniment i serveis a la producció	84,3	93,4	56,5
Manteniment de vehicles Autopropulsats	78,7	80,5	88,6
Química	90,9	91,2	100,0
Sanitat	58,5	42,9	22,4
Serveis Socioculturals a la comunitat	88,1	93,5	100,0
Tèxtil, confecció i pell	84,2	93,4	100,0
Vidre i ceràmica	100,0	100,0	-
<b>Coefficient de variació</b>	<b>11,8</b>	<b>18,6</b>	<b>55,6</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris i de la Conselleria d'Educació: Guia de centres

Pel que fa a la presència femenina en les diferents modalitats de CFGM segons les dades del MEC per al conjunt de l'Estat, cal tornar a parlar d'una distribució marcada per tendències sexistes, ja que les dones representen només un 45% dels alumnes de CFGM, però són clarament majoritàries en les modalitats relacionades amb el sector serveis, com Administració, Comerç i màrqueting, Imatge personal, Química, Sanitat, Serveis socioculturals i Tèxtil. En canvi, la seua presència és molt minoritària en modalitats relacionades amb el sector industrial com Manteniment de vehicles autopropulsats, Manteniment i serveis a la producció, Electricitat i electrònica i Fabricació mecànica. A més, aquesta distribució es manté inalterable, ja que amb dades dels anys 80 obtingudes de l'estudi de l'Institut Valencià de la Dona (Quiñones i Duart, 1988) o de Muñoz-Repiso i altres (1988a) es pot observar una distribució similar. Taberner Guasp (1999) coincideix en assenyalar que l'elecció d'especialitats en la formació professional apareix condiciona per la segregació professional tradicional per gènere, de manera que les dones elegeixen de manera preferent els estudis professionals d'administració, comerç, sanitat o perruqueria, mentre que els homes predominen en automoció, metall, electricitat o electrònica.

En els altres àmbits territorials, les dades globals sense desagregar per famílies professionals de l'any 2006 que vam analitzar en un apartat anterior, ens indicaven que les dones arriben a ser majoritàries en aquest nivell educatiu en els àmbits valencians i, especialment a la ciutat de València, bàsicament per la seua major presència general en els

estudis postobligatoris i pel seu predomini en determinades especialitats especialment ubicades en centres educatius del sector privat.

Taula 224. *Percentatge d'alumnat femení en CFGM segons branques professionals a Espanya. Curs 2006/07*

	Total	Públic	Privat
<b>Total</b>	<b>46,9</b>	<b>42,5</b>	<b>50,6</b>
Activitats agràries	16,4	18,8	6,5
Activitats físiques i esportives	33,3	34,3	20,7
Activitats marítimo-pesqueres	8,0	7,9	8,1
Administració	75,7	76,5	73,9
Arts gràfiques	38,2	41,5	31,4
Comerç i màrqueting	70,6	71,4	68,9
Comunicació, imatge i so	49,6	51,3	40,3
Edificació i obra civil	6,1	7,1	0,0
Electricitat i electrònica	2,3	2,6	1,5
Fabricació mecànica	2,8	2,9	2,8
Hostatgeria i turisme	44,4	45,1	41,2
Imatge personal	97,1	97,1	97,1
Indústries alimentàries	46,7	45,3	54,5
Informàtica	14,4	15,5	9,3
Fusta i moble	5,5	5,6	4,3
Manteniment i serveis a la producció	1,9	2,0	1,0
Manteniment de vehicles Autopropulsats	1,5	1,6	1,1
Química	63,0	62,2	73,7
Sanitat	90,2	90,5	89,7
Serveis Socioculturals a la comunitat	91,5	92,0	88,6
Tèxtil, confecció i pell	94,8	94,2	97,8
Vidre i ceràmica	52,3	52,3	-
<b>Coefficient de variació</b>	<b>69,4</b>	<b>68,3</b>	<b>82,4</b>

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris

Pel que fa a l'evolució durant el període 1981-2006 de les taxes brutes d'escolarització en FP-I/CFGM corresponents a les edats entre 16 i 17 anys en centres de la ciutat de València, s'observa un increment fins a l'any 1996, seguit d'una forta reducció en el període d'implantació dels nous cicles formatius de grau mitjà. En els darrers anys, però, s'hauria produït una recuperació, de manera que ens trobem amb una evolució que a partir de l'any 1991 presenta una pauta inversa a la que hem observat en el cas del Batxillerat. Aquest fenomen podria explicar-se dins d'un context general de reducció de la demanda de l'opció d'estudis professionals de grau mitjà front a l'opció acadèmica, ja que aquesta és l'única que permet l'accés directe a estudis superiors en la nova estructura introduïda per la LOGSE. Aquesta tendència s'emmarca, a més, en una tendència de l'oferta que ha potenciat de manera preferent els cicles formatius de grau superior. En els altres àmbits territorials, el període de reducció de la taxa d'escolarització va començar abans, a partir de 1991, i va ser més intens, de manera que en el conjunt de la sèrie la reducció de la taxa bruta d'escolarització ha estat major que a València.

Pel que fa als districtes tornem a trobar-nos amb evolucions molt diverses relacionades amb l'existència prèvia o amb la nova creació d'oferta d'escolarització en

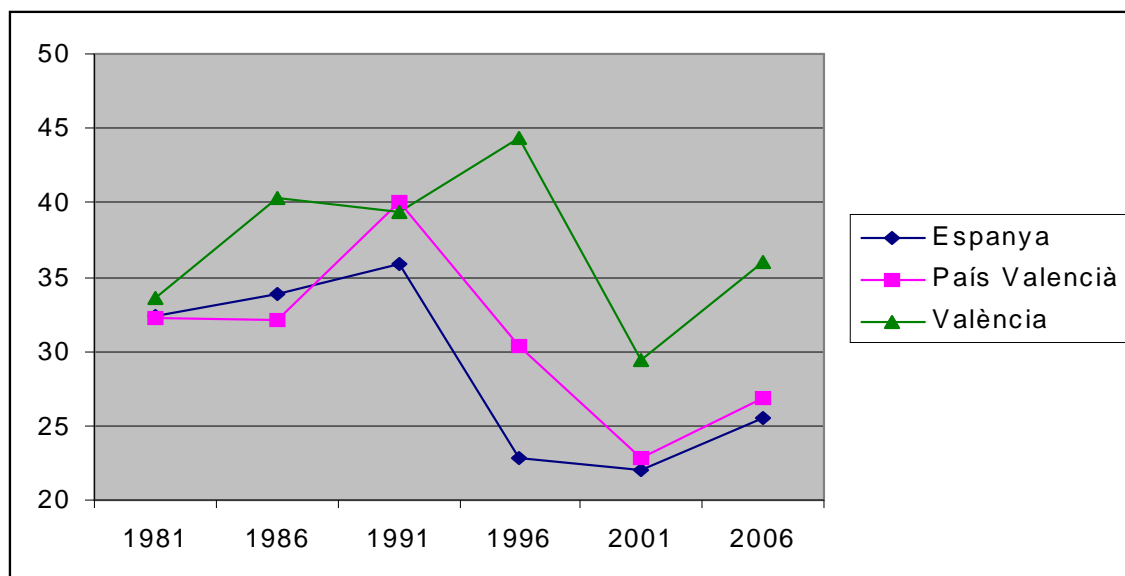
aquesta modalitat d'estudis. D'una banda, destaca el fet que en els districtes d'Extramurs, L'Olivereta, Quatre Carreres i Poblats de l'Oest, on s'han incorporat aquests estudis a l'oferta educativa de nous centres, la taxa d'escolarització s'ha incrementat de manera significativa; mentre que a la Saïdia han desaparegut i en altres districtes, com els Poblats Marítims, Camins al Grau o Jesús s'han produït importants reduccions en l'indicador. En el darrer any de la sèrie encara hi ha quatre districtes on l'oferta d'escolarització en aquesta modalitat d'estudis seria inexistent.

Taula 225. Evolució estimada de la taxa bruta d'escolarització en FP-I/CFGM (16-17 anys). Període 1981-2006

	1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
<b>Espanya</b>	<b>32,4</b>	<b>33,8</b>	<b>35,9</b>	<b>22,8</b>	<b>22,0</b>	<b>25,5</b>	<b>-21</b>
<b>País Valencià</b>	<b>32,2</b>	<b>32,1</b>	<b>40,1</b>	<b>30,4</b>	<b>22,8</b>	<b>26,8</b>	<b>-17</b>
<b>València</b>	<b>33,6</b>	<b>40,3</b>	<b>39,4</b>	<b>44,3</b>	<b>29,4</b>	<b>36,0</b>	<b>7</b>
1. Ciutat Vella	89,3	125,3	189,8	243,2	237,4	236,0	164
2. L'Eixample	143,6	181,8	120,1	165,2	124,1	148,3	3
3. Extramurs	7,1	8,7	0,0	11,7	19,6	61,8	770
4. Campanar	67,0	57,7	34,7	68,9	49,0	46,1	-31
5. La Saïdia	26,4	27,3	36,7	36,7	16,9	0,0	-100
6. El Pla del Real	4,1	4,7	14,3	16,1	16,3	11,1	171
7. L'Olivereta	7,5	8,3	61,0	104,6	28,3	46,4	519
8. Patraix	3,5	3,6	4,4	1,6	0,0	5,3	51
9. Jesús	91,8	90,0	164,8	91,2	51,9	61,0	-34
10. Quatre Carreres	8,9	8,7	11,9	34,5	23,3	30,7	245
11. Poblats Marítims	29,2	32,9	48,3	24,5	10,0	3,6	-88
12. Camins al Grau	55,2	56,0	19,0	9,2	11,3	14,4	-74
13. Algirós	63,8	61,2	0,0	49,5	40,0	54,4	-15
14. Benimaclet	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	-
15. Rascanya	0,0	0,0	4,3	3,8	0,0	6,7	-
16. Benicalap	29,4	29,9	18,8	14,1	20,8	28,3	-4
17. Pobles del Nord	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	-
18. Pobles de l'Oest	0,0	0,0	0,0	0,0	29,8	45,3	-
19. Pobles del Sud	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	-
<b>Coficient de variació</b>	<b>124,9</b>	<b>135,8</b>	<b>149,9</b>	<b>141,5</b>	<b>159,0</b>	<b>140,7</b>	<b>13</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Censos i Padrons, del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 107. *Evolució estimada de la taxa bruta d'escolarització en FP-I/CFGM (16-17 anys). Període 1981-2006*



Com destacava Cabrera Rodríguez (2001), la Formació Professional no ha gaudit a Espanya del mateix prestigi social que els batxillerats, malgrat els esforços desenvolupats per millorar la seua imatge. Aquesta situació és clarament apreciable pel fet que, segons les dades del cens de 2001, la distribució de l'escolarització de l'alumnat resident en les dues modalitats bàsiques d'estudis secundaris postobligatoris (batxillerats o cicles formatius de grau mitjà) presenta un marcat predomini de la via acadèmica front a la professional i de manera especial, en el cas de la distribució de les dones.

Les diferències entre els tres àmbits territorials del context espanyol no són remarcables, encara que es pot observar una menor proporció d'escolarització en batxillerat en el cas del conjunt del País Valencià. En canvi, la diferència més destacable es produeix en la comparació amb les dades del conjunt de països de la UE, on l'escolarització en la via acadèmica apareix com minoritària (49%), encara que en el cas de les dones supera el 53%, de manera que les diferències relatives segons sexe arriben a ser més importants en el conjunt de la UE que en els altres àmbits.

En el cas dels districtes de la ciutat de València, en canvi, s'observa una major variació que vindria a coincidir amb la distribució del nivell d'estudis de la població general, és a dir, en els districtes on la població adulta presenta un major percentatge de nivell d'estudis superiors als obligatoris, el percentatge d'escolarització en batxillerat és també major. Per altra banda, en la majoria dels districtes de la ciutat el percentatge

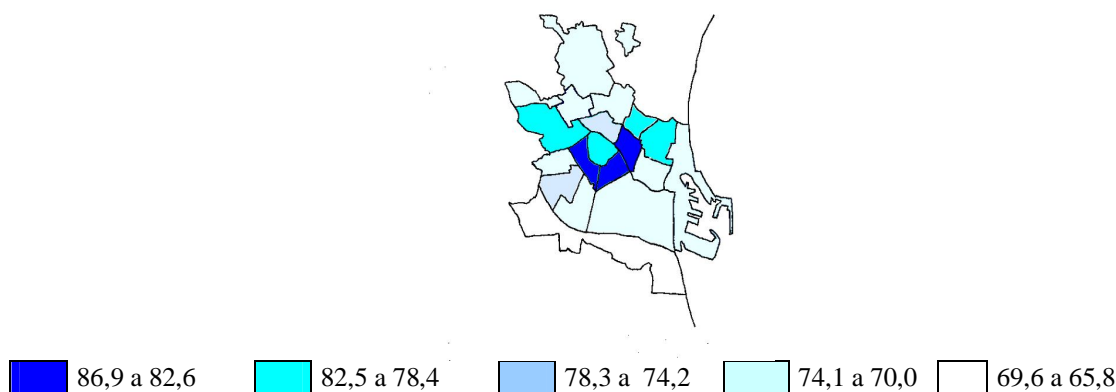
d'escolarització en batxillerat és major entre les dones, amb les úniques excepcions dels districtes de Benicalap i, especialment, dels Pobles del Nord.

Taula 226. Percentatge d'alumnat resident que cursa estudis secundaris postobligatoris en la via acadèmica (batxillerats) segons sexe. Any 2001

	Total	Homes	Dones	Diferència relativa
<b>Unió Europea 27</b>	<b>48,8</b>	<b>43,9</b>	<b>53,5</b>	<b>17,9</b>
<b>Espanya</b>	<b>76,2</b>	<b>73,5</b>	<b>78,6</b>	<b>6,5</b>
<b>País Valencià</b>	<b>75,2</b>	<b>72,7</b>	<b>77,5</b>	<b>6,2</b>
<b>València</b>	<b>76,2</b>	<b>73,8</b>	<b>78,5</b>	<b>6,0</b>
1. Ciutat Vella	82,4	78,0	86,9	10,2
2. L'Eixample	84,2	83,5	85,0	1,8
3. Extramurs	83,5	80,3	86,9	7,6
4. Campanar	78,6	74,2	83,0	10,6
5. La Saïdia	78,1	76,5	79,6	3,9
6. El Pla del Real	86,9	85,0	88,8	4,3
7. L'Olivereta	73,7	70,2	76,7	8,5
8. Patraix	75,2	72,3	78,1	7,4
9. Jesús	72,8	70,8	74,8	5,3
10. Quatre Carreres	73,8	72,0	75,4	4,5
11. Pobles Marítims	72,0	69,3	74,8	7,4
12. Camins al Grau	71,5	66,8	76,2	12,3
13. Algirós	80,1	79,3	80,8	1,9
14. Benimaclet	79,7	76,1	83,3	8,6
15. Rascanya	70,5	66,7	73,8	9,6
16. Benicalap	74,0	74,6	73,4	-1,6
17. Pobles del Nord	74,0	81,0	67,7	-19,6
18. Pobles de l'Oest	70,6	69,6	71,5	2,7
19. Pobles del Sud	65,8	61,8	69,9	11,6
<b>Coefficient de variació</b>	<b>7,3</b>	<b>8,3</b>	<b>7,8</b>	<b>138,2</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades d'Eurostat i de l'INE: Cens 2001

Mapa 53. Percentatge d'alumnat resident que cursa estudis secundaris postobligatoris en la via acadèmica (batxillerats). Any 2001



El resultat global de les tendències en l'evolució de l'escolarització segons modalitats d'estudis secundaris postobligatoris en el període analitzat és una lleugera reducció del predomini de la via acadèmica (batxillerats) front a la professional (cicles formatius de grau mitjà). Aquesta evolució ens indica un canvi de tendència en un aspecte que ha estat assenyalat reiteradament com un factor clau de la debilitat del sistema



d'ensenyaments postobligatoris a l'estat espanyol en comparació amb altres del nostre entorn europeu, ja que la relativa falta d'atractiu de la via professional en el sistema espanyol condueix a molts joves a abandonar prematurament el sistema educatiu. Per altra banda, cal destacar que el conjunt de la sèrie es permet confirmar aquesta modificació de la tendència, ja que fins als anys 90 es manté el creixement del percentatge d'elecció del batxillerat com a opció cada vegada més prestigiada, mentre que en els darrers anys s'ha iniciat una reducció. Malgrat tot, no s'ha aconseguit eliminar la percepció social de baix prestigi de la formació professional de grau mitjà associada a una eixida per als alumnes amb pitjors rendiments que no poden seguir la via acadèmica que condueix als estudis superiors i, en definitiva, a una futura millor inserció en el mercat laboral.

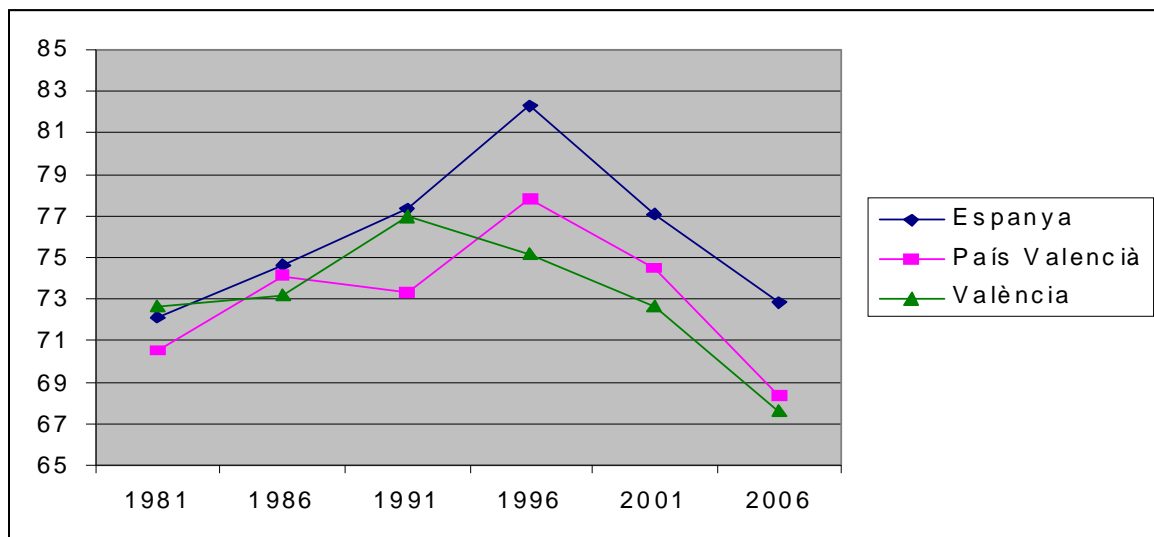
Gómez Llorente (1983) en analitzar la política educativa dels primers anys de la transició destacava que el creixent desequilibri en els anys 80 entre la branca acadèmica i professional partia d'un ràpid desenvolupament del batxillerat concebut com un corredor d'accés a l'ensenyament superior, mentre que la formació professional patia un desplegament molt més reduït com a conseqüència de la falta d'orientació cap a la via professional, les desigualtats retributives entre oficis i professions i la falta de renovació de la formació professional. Més recentment, De Blas i Rueda (2003) van fer un diagnòstic detallat dels problemes concrets amb què es troba la nova formació professional de grau mitjà on corroboren, de manera general, els anàlisis anteriors ja que destaquen els dèficits relacionats amb la falta d'actualització de l'oferta educativa i dels processos formatius, la persistència d'una planificació segons una lògica escolar, l'escassa aflluència d'alumnat, l'escassa cobertura dels programes de garantia social o la desvalorització social.

Taula 227. Evolució estimada del percentatge d'escolarització en batxillerats en els estudis secundaris postobligatoris no universitaris. Període 1981-2006

	1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
<b>Espanya</b>	<b>72,1</b>	<b>74,6</b>	<b>77,3</b>	<b>82,3</b>	<b>77,1</b>	<b>72,8</b>	<b>1</b>
<b>País Valencià</b>	<b>70,5</b>	<b>74,1</b>	<b>73,3</b>	<b>77,8</b>	<b>74,5</b>	<b>68,3</b>	<b>-3</b>
<b>València</b>	<b>72,7</b>	<b>73,2</b>	<b>77,0</b>	<b>75,2</b>	<b>72,7</b>	<b>67,6</b>	<b>-7</b>
1. Ciutat Vella	61,3	60,9	61,9	63,7	53,6	50,0	-18
2. L'Eixample	45,1	40,4	64,9	61,6	61,5	48,3	7
3. Extramurs	92,8	92,9	89,5	95,6	88,7	66,3	-29
4. Campanar	77,4	77,1	86,2	74,4	73,1	71,2	-8
5. La Saïdia	92,3	93,5	87,7	85,4	87,2	100,0	8
6. El Pla del Real	91,1	95,6	94,5	94,7	91,6	94,0	3
7. L'Olivereta	92,6	90,9	80,6	75,1	83,8	81,9	-12
8. Patraix	97,8	97,3	94,9	97,9	100,0	86,5	-12
9. Jesús	15,5	13,6	4,3	6,4	19,5	20,5	32
10. Quatre Carreres	92,2	91,0	87,9	69,1	64,2	59,2	-36
11. Poblat Marítims	75,4	77,5	59,7	75,3	77,5	87,3	16
12. Camins al Grau	0,0	0,0	72,4	84,3	71,2	72,0	-
13. Algirós	70,6	67,5	79,9	78,5	73,5	63,1	-11
14. Benimaclet	-	-	-	100,0	100,0	100,0	-
15. Rascanya	100,0	100,0	92,6	90,8	100,0	84,9	-15
16. Benicalap	75,6	75,3	70,8	67,5	57,8	42,4	-44
17. Pobles del Nord	-	-	-	-	-	-	-
18. Pobles de l'Oest	-	-	-	-	71,4	64,4	-
19. Pobles del Sud	-	-	-	-	100,0	100,0	-
<b>Coefficient de variació</b>	<b>53,1</b>	<b>54,8</b>	<b>38,6</b>	<b>34,8</b>	<b>28,7</b>	<b>32,8</b>	<b>-38</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Anuaris estadístics, del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 108. Evolució estimada del percentatge d'escolarització en batxillerats en els estudis secundaris postobligatoris no universitaris. Període 1981-2006



Fernández Enguita (2004a) assenyalava l'existència de diferències socials en l'accés a les diferents modalitats d'escolarització postobligatòria, ja que tot i la reducció en les desigualtats, se segueixen observant fortes diferències pel que fa a la branca (acadèmica o professional) a la qual es veu destinada cada classe social.

“Per a la classe professional-directiva escolarització significa sense més accés a la branca acadèmica, orientació que imiten a distància la classe mitjana subordinada i els capitalistes, mentre que la xicoteta burgesia tradicional i més encara la classe obrera tenen moltes més probabilitats d’anar a la formació professional”.

L’exploració de les dades disponibles a partir del cens de 2001, ens permet establir la distribució del percentatge d’estudiants d’estudis secundaris postobligatoris que segueixen l’opció acadèmica (batxillerat) segons l’ocupació professional del pare (Annex 2). Aquesta distribució ens confirma que, en general, els percentatges més elevats d’elecció de la via acadèmica corresponen als alumnes, els pares dels quals pertanyen als grups professionals associats a les classes altes, mentre que els més reduïts se situen en els grups professionals de les classes baixes. En un sentit invers, l’indicador ens mostraria que el percentatge més elevat de participació en els estudis de la via professional correspondrien, en canvi, als fills els pares dels quals es troben ocupats en professions associades a les classes baixes. Per altra banda, també es pot comprovar que les variacions més importants entre grups socials apareixen en el cas de la ciutat de València, sobretot, per l’escassa participació relativa en els batxillerats dels grups d’alumnes, els pares dels quals treballen en l’agricultura o en la indústria.

Taula 228. *Percentatge de residents que cursen estudis secundaris postobligatoris de batxillerat segons l’ocupació professional declarada del pare. Any 2001*

	Total	Classes altes			Classes mitjanes				Classes baixes	
		Director Empresa	Tècnic Superior	Tècnic Mitjà	Administ	Treball. Comerç	Treball. Agrícola	Treball. Indust	Operari i Muntador	Treb. No qualificat
<b>Espanya</b>	<b>76,2</b>	84,3	91,3	83,0	82,4	78,3	74,9	74,7	74,5	73,7
<b>País Valencià</b>	<b>75,2</b>	83,0	90,4	81,4	81,2	77,5	75,5	73,9	74,1	74,7
<b>València</b>	<b>76,2</b>	85,3	90,4	81,4	81,8	74,7	70,7	73,5	74,8	76,8

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l’INE: Cens de 2001

### E6.2.3. Cicles Formatius de Grau Superior

En els CFGS, la taxa neta d’escolarització (de 18 a 19 anys) dels alumnes residents en el conjunt de la ciutat segons el cens de 2001 se situa en un escàs 6,8% i, com en els CFGM, els altres àmbits territorials encara presenten xifres inferiors. Pel que fa als districtes, les taxes més elevades corresponen als Poblat del Nord, Saïdia, Jesús i Camins al Grau, mentre que en la zona centre tornem a trobar les taxes més baixes. Per altra banda, la taxa bruta d’escolarització en centres del conjunt de la ciutat en CFGS se situaria en

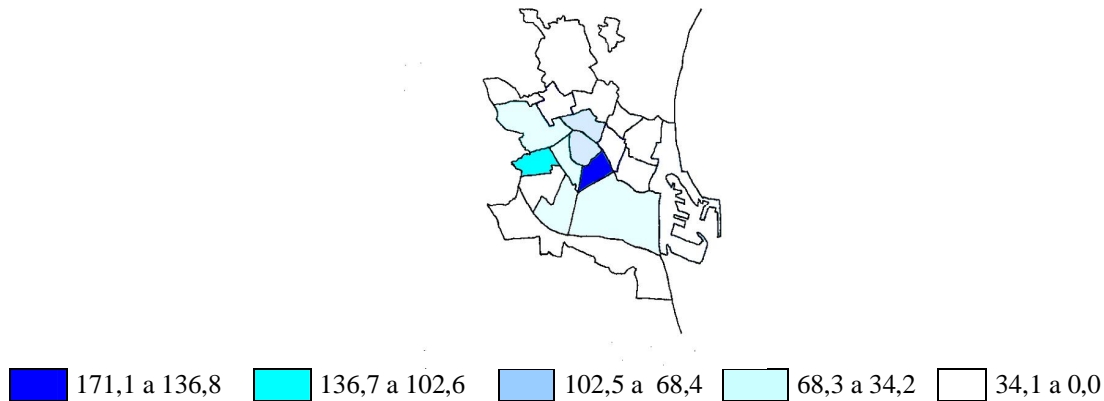
43,1%, un valor que resultat molt més elevat que els obtinguts en els altres àmbits territorials, on se situen al voltant del 23%. També en aquest nivell educatiu, doncs, caldrà considerar la importància de l'alumnat escolaritzat en centres educatius de la ciutat, però que resideixen en altres municipis pròxims. Ambdues taxes d'escolarització ens permeten elaborar un índex de concentració d'escolarització que ens indica, com en el cas dels CFGM, que l'oferta es troba molt concentrada en la zona cèntrica i en altres districtes com l'Olivereta, Campanar o Saïdia. La distribució del percentatge d'escolarització en centres públics i l'índex de concentració en centres públics confirmen que hi ha una distribució molt irregular de l'oferta pública, amb set districtes on és l'única que existeix, mentre que hi ha huit districtes en què és inexistent.

Taula 229. Taxes d'escolarització en CFGS (18-19 anys), percentatge d'escolarització en centres públics i índexs de concentració. Curs 2001/02

	Taxa neta residents 16 a 17 anys	Taxa bruta escolarització	% públic	Índex concentració d'escolarització	Índex concentració en pública
<b>Espanya</b>	<b>5,7</b>	<b>22,7</b>	<b>74,3</b>	<b>398</b>	<b>327</b>
<b>País Valencià</b>	<b>5,3</b>	<b>22,6</b>	<b>82,6</b>	<b>426</b>	<b>365</b>
<b>València</b>	<b>6,8</b>	<b>43,1</b>	<b>69,7</b>	<b>634</b>	<b>162</b>
1. Ciutat Vella	2,8	88,1	0,0	3146	0
2. L'Eixample	3,5	171,1	57,2	4889	33
3. Extramurs	3,4	62,1	76,3	1826	123
4. Campanar	7,3	66,6	64,0	912	96
5. Saïdia	7,6	89,3	17,9	1175	20
6. Pla del Real	3,6	14,6	0,0	406	0
7. Olivereta	5,5	124,8	100,0	2269	80
8. Patraix	7,5	4,9	100,0	65	2041
9. Jesús	8,1	53,7	100,0	663	186
10. Quatre Carreres	7,5	66,2	100,0	883	151
11. Poblat Marítims	5,7	9,2	100,0	161	1087
12. Camins al Grau	8,3	14,4	0,0	173	0
13. Algirós	7,0	29,3	100,0	419	341
14. Benimaclet	7,1	0,0	0,0	0	
15. Rascanya	7,0	0,0	0,0	0	
16. Benicalap	9,3	6,0	0,0	65	0
17. Poblat Nord	8,0	0,0	0,0	0	
18. Poblat Oest	10,4	16,3	100,0	157	613
19. Poblat Sud	8,9	0,0	0,0	0	
<b>Coefficient de variació</b>	<b>31,6</b>	<b>113,4</b>	<b>97,1</b>	<b>143,9</b>	<b>204,2</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Cens 2001, del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris i Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Mapa 54. Taxa bruta d'escolarització en CFGS. Curs 2001/02



En els CFGS, les modalitats d'Administració i Sanitat tornen a obtenir, com en els cicles de grau mitjà, un alt percentatge d'escolarització, però en aquest nivell cal afegir les modalitats d'Informàtica i Serveis socioculturals. Aquestes quatre modalitats concentren més de la meitat de l'alumnat d'aquesta etapa, especialment en el cas de la ciutat de València. La modalitat d'Electricitat i electrònica, tot i la seua reducció en els darrers anys, manté un pes relatiu important, sobretot en el conjunt del País Valencià, mentre que en el cas de la ciutat de València, la modalitat de Comerç i màrqueting també es troba entre les més demandades.

Per altra banda, cal considerar que les modificacions en la distribució de l'escolarització per branques respecte a l'any 1971 en què només hi havia 15 especialitats de formació professional, front a les 22 modalitats actuals, és producte, doncs, de la diversificació de l'oferta, de manera que les noves especialitats del sector serveis (com Administratiu o Sanitària) introduïdes en els anys 70 tingueren una ràpida expansió i arribaven a representar en el conjunt de l'Estat entre el 50% i el 60% de l'escolarització durant els anys 90 i, junt a Electricitat i electrònica, cobrien més de 70% de la demanda.

Taula 230. Distribució percentual estimada de l'alumnat de CFGS segons branques professionals. Curs 2006/07

	Espanya	País Valencià	València
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
Activitats agràries	1,7	1,3	-
Activitats físiques i esportives	3,6	3,2	1,5
Activitats marítime-pesqueres	0,5	0,5	-
Administració	18,1	18,9	15,6
Arts gràfiques	0,7	0,4	1,1
Comerç i màrqueting	5,2	6,8	10,3
Comunicació, imatge i so	4,1	3,1	0,7
Edificació i obra civil	4,9	4,9	4,6
Electricitat i electrònica	9,1	9,5	8,3
Fabricació mecànica	2,6	1,4	3,0
Hostatgeria i turisme	5,0	4,6	4,1
Imatge personal	2,0	1,6	3,0
Indústries alimentàries	0,4	0,4	0,8
Informàtica	10,8	9,3	16,6
Fusta i moble	0,2	0,3	0,8
Manteniment i serveis a la producció	3,7	4,9	2,6
Manteniment de vehicles Autopropulsats	2,7	3,1	2,3
Química	2,3	1,2	1,5
Sanitat	11,3	10,5	14,4
Serveis Socioculturals a la comunitat	10,7	13,1	7,5
Tèxtil, confecció i pell	0,2	0,7	1,1
Vidre i ceràmica	0,0	0,3	-
<b>Coefficient de variació</b>	<b>85,4</b>	<b>89,7</b>	<b>95,2</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris i de la Conselleria d'Educació: Guia de centres

En aquest nivell educatiu superior, a diferència dels CFGM, el predomini de l'escolarització en centres públics és absoluta en tots els àmbits territorials i, com vam veure en l'apartat corresponent a la distribució de l'escolarització segons els sectors públic i privat, ha estat així des de l'any 1981. Tanmateix, almenys a la ciutat de València, encara trobem que l'escolarització en centres privats és superior o molt elevada en les modalitats de Comunicació, imatge i so, Hostatgeria i turisme o Imatge personal, tot seguint una pauta que ja es donava de manera similar en els Cicles Formatius de Grau Mitjà

Taula 231. Percentatge estimat d'escolarització en centres públics de l'alumnat de CFGS segons branques professionals. Curs 2006/07

	Espanya	País Valencià	València
<b>Total</b>	<b>78,0</b>	<b>84,3</b>	<b>76,5</b>
Activitats agràries	80,5	63,5	-
Activitats físiques i esportives	93,3	82,7	100,0
Activitats marítimo-pesqueres	98,6	100,0	-
Administració	69,1	85,0	83,4
Arts gràfiques	69,5	82,0	67,5
Comerç i màrqueting	66,1	84,7	89,2
Comunicació, imatge i so	85,4	76,1	0,0
Edificació i obra civil	94,5	94,9	100,0
Electricitat i electrònica	75,8	89,4	73,4
Fabricació mecànica	76,1	90,8	75,7
Hostatgeria i turisme	83,5	82,8	37,2
Imatge personal	64,0	74,3	50,9
Indústries alimentàries	87,4	100,0	100,0
Informàtica	87,6	70,2	69,0
Fusta i moble	90,2	100,0	100,0
Manteniment i serveis a la producció	84,3	91,6	58,0
Manteniment de vehicles Autopropulsats	78,7	96,5	100,0
Química	90,9	93,3	100,0
Sanitat	58,5	79,5	79,5
Serveis Socioculturals a la comunitat	88,1	83,9	60,9
Tèxtil, confecció i pell	84,2	88,0	67,5
Vidre i ceràmica	100,0	100,0	-
<b>Coefficient de variació</b>	<b>11,8</b>	<b>10,0</b>	<b>46,7</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris i de la Conselleria d'Educació: Guia de centres

Pel que fa a la presència femenina en els CFGS segons les dades referides al conjunt de l'Estat per al curs 2006/97, es pot destacar el seu predomini general, que estaria relacionat amb la seua major taxa d'escolarització en els estudis superiors en general. Com en els CFGM, però, s'observa una alta concentració en modalitats relacionades amb els serveis, com ara Administració, Hostatgeria i turisme, Imatge personal, Sanitat, Serveis socioculturals i Tèxtil, mentre que la presència femenina segueix sent molt minoritària en les famílies professionals del sector industrial, com ara Electricitat i electrònica, Fabricació mecànica o Manteniment de Vehicles Autopropulsats. En qualsevol cas, com ens indica Grañeras i altres (1998), la diferència de sexe no implica irremissiblement un desequilibri entre les preferències d'estudi entre xics i xiques, sinó que, pel contrari, és la desigual atribució social de gènere als estudis i a les eixides laborals associades la que els tipifica dins del domini masculí o femení.

En els altres àmbits territorials, les dades globals de l'any 2006 ens indicaven, de manera encara més evident que en els CFGM, que les dones tenen una major presència relativa en aquest nivell educatiu en els àmbits valencians i, especialment a la ciutat de València, bàsicament pel seu major predomini en els estudis superiors i en els centres educatius del sector privat especialitzats, com hem vist, en oferir branques professionals on les dones són majoritàries com ara Hostatgeria i Turisme o Imatge Personal.

Taula 232. Percentatge d'escolarització femenina en CFGS segons branques professionals a Espanya. Curs 2006/07

	Total	Públic	Privat
<b>Total</b>	<b>51,3</b>	<b>51,5</b>	<b>50,7</b>
Activitats agràries	23,2	24,4	15,4
Activitats físiques i esportives	31,7	32,8	25,6
Activitats marítime-pesqueres	14,0	14,3	3,7
Administració	73,0	73,6	70,6
Arts gràfiques	45,7	49,6	37,0
Comerç i màrqueting	55,8	57,5	50,3
Comunicació, imatge i so	37,1	39,4	33,3
Edificació i obra civil	31,5	31,7	30,5
Electricitat i electrònica	6,3	6,4	5,9
Fabricació mecànica	9,4	9,3	9,5
Hostatgeria i turisme	68,6	69,0	66,8
Imatge personal	96,9	97,2	95,7
Indústries alimentàries	52,8	52,7	54,3
Informàtica	19,0	19,6	17,1
Fusta i moble	11,1	11,1	-
Manteniment i serveis a la producció	20,3	22,4	7,4
Manteniment de vehicles Autopropulsats	2,1	2,2	1,3
Química	56,4	56,9	50,3
Sanitat	79,5	80,3	77,3
Serveis Socioculturals a la comunitat	91,4	90,7	93,2
Tèxtil, confecció i pell	83,4	81,5	90,6
Vidre i ceràmica	37,5	37,5	-
<b>Coefficient de variació</b>	<b>57,0</b>	<b>55,9</b>	<b>71,6</b>

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris

Pel que fa a l'evolució en el període 1981-2006 de les taxes brutes d'escolarització en FP-II/CFGS corresponents a les edats entre 18 i 19 anys en centres de la ciutat de València, s'observa en el conjunt del període un increment global, encara que en els darrers anys de la sèrie s'hauria produït una reducció de les taxes. En els altres àmbits territorials, tot i la recuperació de la taxa en els darrers anys, la pauta de l'evolució és similar, però amb valors inferiors i amb un descens molt més brusc des de l'any 1996, que coincideix amb el període d'implantació dels nous cicles formatius.

Les dades referides als districtes ens indiquen, també en aquest nivell d'estudis superiors postobligatoris, que hi hagut evolucions molt diverses, una vegada més, relacionades amb la incorporació d'aquesta modalitat d'estudis a l'oferta educativa dels centres dels diferents districtes. Així, en alguns dels centres dels districtes d'Extramurs, Patraix, Quatre Carreres, Rascanya i Poblat de l'Oest s'han iniciat aquests estudis al llarg del període. En els districtes de l'Olivereta i Ciutat Vella també s'han produït importants increments relatius, mentre que en la majoria dels districtes que ja oferien estudis d'aquesta modalitat s'ha produït una reducció de la taxa d'escolarització, especialment a Campanar, la Saïdia, els Poblat Marítims o Benicalap. Per últim, encara hi ha tres districtes (Benimaclet, Poblat del Nord i Poblat del Sud) on en el darrer any de la sèrie no hi havia cap centre on es pogués seguir aquests tipus d'estudis.

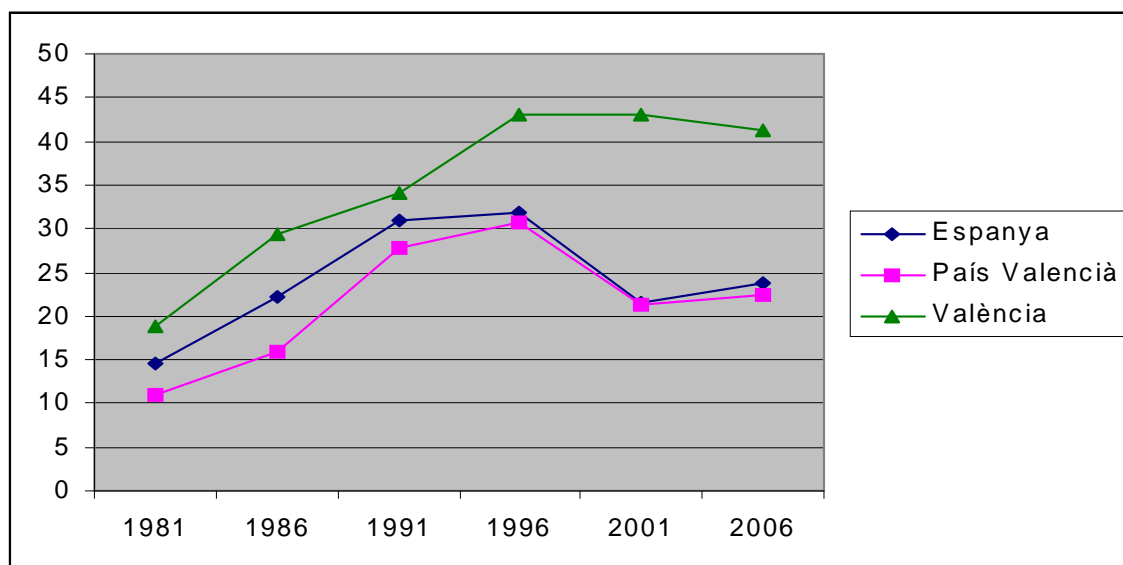


Taula 233. Evolució estimada de la taxa bruta d'escolarització en FP-II/CFGS (18-19 anys). Període 1981-2006

	1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
<b>Espanya</b>	<b>14,6</b>	<b>22,3</b>	<b>30,9</b>	<b>31,9</b>	<b>22,7</b>	<b>23,7</b>	<b>62</b>
<b>País Valencià</b>	<b>10,9</b>	<b>16,0</b>	<b>27,8</b>	<b>30,8</b>	<b>22,6</b>	<b>22,4</b>	<b>106</b>
<b>València</b>	<b>18,9</b>	<b>29,4</b>	<b>34,1</b>	<b>43,0</b>	<b>43,1</b>	<b>41,2</b>	<b>118</b>
1. Ciutat Vella	19,2	35,1	48,7	46,1	88,1	58,8	206
2. L'Eixample	60,4	99,5	173,9	175,9	171,1	133,0	120
3. Extramurs	0,0	0,0	0,0	38,5	62,1	94,3	-
4. Campanar	109,6	122,6	110,6	80,7	66,6	72,6	-34
5. La Saïdia	8,8	11,8	46,3	72,0	89,3	14,1	60
6. El Pla del Real	3,8	5,7	11,0	6,7	14,6	11,4	200
7. L'Olivereta	18,8	26,8	40,0	77,7	124,8	152,5	711
8. Patraix	0,0	0,0	0,0	0,0	4,9	4,3	-
9. Jesús	47,3	60,2	87,1	79,6	53,7	38,7	-18
10. Quatre Carreres	1,6	2,0	0,0	32,1	66,2	73,7	4506
11. Pobles Marítims	9,0	13,2	72,3	15,0	9,2	9,5	6
12. Camins al Grau	20,2	26,6	9,2	20,0	14,4	21,9	8
13. Algirós	57,5	71,6	0,0	58,4	29,3	34,3	-40
14. Benimaclet	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	-
15. Rascanya	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,6	-
16. Benicalap	7,2	9,5	11,1	8,7	6,0	2,9	-60
17. Pobles del Nord	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	-
18. Pobles de l'Oest	0,0	0,0	0,0	0,0	16,3	29,2	-
19. Pobles del Sud	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	-
<b>Coefficient de variació</b>	<b>154,0</b>	<b>144,4</b>	<b>150,6</b>	<b>121,4</b>	<b>113,4</b>	<b>116,9</b>	<b>-24</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Censos i Padrons; MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris i Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 109. Evolució estimada de la taxa bruta d'escolarització en FP-II/CFGS (18-19 anys). Període 1981-2006



Les dades del cens de 2001, es permeten confirmar que la distribució de les taxes netes d'escolarització en les diferents modalitats d'estudis postobligatoris no universitaris segons l'ocupació professional del pare, presenten diferències segons es tracte d'estudis de tipus acadèmic (batxillerat) o professional (cicles formatius de grau mitjà o superior). En el cas dels batxillerats, les taxes netes d'escolarització més elevades corresponen als grups professionals de classe alta, mentre que en els Cicles Formatius les troben entre els grups

professionals de classe mitjana i baixa. Pel que fa a les taxes més baixes, la situació s'inverteix, ja que en els cas dels batxillerats, les trobem en els grups professionals de classe baixa, mentre que en els cicles formatius apareixen, en general, en els grups professionals de classe alta. En conjunt, les taxes netes d'escolarització postobligatòria no universitària (Batxillerat i Cicles Formatius) entre els fills de les classes altes i mitjanes-altes superen el 70%, mentre que entre els fills de famílies obreres se situen per sota del 60%.

Si comparem aquests resultats amb els que s'obtenien a partir del cens de 1981, segons dades elaborades per Muñoz-Repiso i altres (1992b), es pot concloure que la pauta general de diferències d'escolarització entre els grups socials s'hauria reduït, ja que els grups de classes mitjanes i baixes han vist incrementat de manera més significativa les taxes d'escolarització en els estudis postobligatoris de la via acadèmica, mentre que els grups de classes altes haurien mantingut els seus relativament elevats nivells d'escolarització. En el cas dels estudis postobligatoris professionals s'hauria produït una reducció general de les taxes d'escolarització, però de manera especial entre els alumnes que pertanyen a famílies de classe baixa. En resum, es pot concloure que la distribució de l'escolarització segons modalitats d'estudis postobligatoris i grups socials ha tendit a homogeneïtzar-se, ja que, per una banda les classes mitjanes i baixes han incrementar la seua presència en la via acadèmica, mentre que en els estudis professionals, els fills de famílies de classe baixa han reduït la seua presència relativa, la qual cosa podria estar relacionada amb l'augment d'escolarització en les famílies professionals del sector serveis que s'ha produït en els darrers anys i amb una certa millora del seu prestigi social, la qual cosa seria atribuïble, especialment, als nous cicles formatius de grau superior.

Així, segons l'estudi d'avaluació de l'equitat en el sistema educatiu espanyol realitzat per Bonal (2003), l'augment de les taxes d'escolarització entre 1981 i 1991 no hauria estat homogeni entre els diferents grups socials i nivells educatius. En l'educació infantil es podia observar una reducció de les desigualtats, però en els nivells postobligatoris es mantindria l'existència de dues xarxes d'escolarització (acadèmica i professional) que són ocupades encara per grups socialment diferenciats: les classes amb major capacitat econòmica i cultural ocuparien l'opció acadèmica, mentre que la via professional seria una opció fonamentalment de les classes treballadores. Ara bé, el mateix Bonal (1998) considerava que les desigualtats en educació s'haurien reduït durant els anys 80 més per l'extensió del servei educatiu que per l'orientació redistributiva de les

polítiques aplicades, ja que els seus principals beneficiaris haurien estat les classes mitjanes:

“És a dir, les desigualtats s’han reduït perquè a principis dels anys vuitanta la prestació del servei era profundament desigualtària. Tanmateix, determinats privilegis se segueixen mantenint, especialment pels efectes perversos de les polítiques de transferències.”

Taula 234. Taxes netes d’escolarització en batxillerat segons l’ocupació professional declarada del pare. Any 2001

	Total	Classes altes		Classes mitjanes					Classes baixes	
	Total	Director Empresa	Tècnic Superior	Tècnic Mitjà	Administ	Treball. Comerç	Treball. Agrícola	Treball. Indust	Operari i Muntador	Treb. No qualificat
Espanya	48,9	63,4	72,7	64,5	63,2	51,8	43,8	45,9	47,9	37,4
País Valencià	45,4	60,1	72,2	61,5	61,0	48,5	43,7	41,8	42,8	36,2
València	55,0	64,0	69,1	64,1	63,5	52,7	47,1	48,3	49,9	44,6

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l’INE: Cens de 2001

Taula 235. Taxes netes d’escolarització en CFGM segons l’ocupació professional declarada del pare. Any 2001

	Total	Classes altes		Classes mitjanes					Classes baixes	
	Total	Director Empresa	Tècnic Superior	Tècnic Mitjà	Administ	Treball. Comerç	Treball. Agrícola	Treball. Indust	Operari i Muntador	Treb. No qualificat
Espanya	6,3	4,6	2,7	5,2	5,3	5,8	5,8	6,2	6,5	5,4
País Valencià	7,4	5,8	3,6	6,7	6,7	6,8	6,8	7,1	7,1	5,9
València	7,6	4,8	3,2	6,4	6,2	7,8	8,5	7,6	7,4	5,9

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l’INE: Cens de 2001

Taula 236. Taxes netes d’escolarització en CFGS segons l’ocupació professional declarada del pare. Any 2001

	Total	Classes altes		Classes mitjanes					Classes baixes	
	Total	Director Empresa	Tècnic Superior	Tècnic Mitjà	Administ	Treball. Comerç	Treball. Agrícola	Treball. Indust	Operari i Muntador	Treb. No qualificat
Espanya	5,7	5,1	4,2	5,9	5,8	4,9	4,5	5,2	5,7	3,8
País Valencià	5,3	4,6	4,0	5,3	5,0	4,8	5,0	4,7	4,8	4,0
València	6,8	4,9	4,0	5,7	5,9	6,0	7,2	6,3	7,3	6,0

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l’INE: Cens de 2001

## **E7. Atenció a la diversitat**

### **E7.1. Alumnat amb Necessitats Educatives Especials**

El model d'escola comprensiva que s'implantà amb la LOGSE plantejava com a principal dificultat compaginar una oferta educativa comuna a tots els alumnes amb la necessitat d'atendre la diversitat d'aptituds, interessos i motivacions que existeixen entre ells. Segons Egido i Hernández (1993), la solució proposada es basava en una atenció individualitzada a través de tres vies: l'optativitat, les adaptacions curriculars i la diversificació curricular, però, la major part d'aquestes mesures s'acabarien aplicant de manera desigual, insuficient i amb retard, per la qual cosa els seus efectes no sempre han estat els desitjables des del punt de vista de la compensació de les desigualtats, ni de l'eficàcia de la distribució dels recursos, ni, en darrera instància, per a reduir els efectes a curt i llarg termini del fracàs escolar.

Flecha (1991) també alertava del perill que “sota la cobertura de l'adaptació a la diversitat, el que fonamentalment es done siga, en realitat, una adaptació a la desigualtat, en lloc d'un intent d'anar superant-la (...). Si l'objectiu no és arribar a un nivell d'aprenentatge homogeni per a tots, sinó respectar els diversos processos, pot arribar a veure's com a positiva una sèrie de Projectes Curriculars que suposen en realitat nivells educatius molt desiguals”. La dificultat d'atendre les diferències individuals és, en efecte, un dels principals problemes dins de les aules i, per extensió, del conjunt de l'actual sistema educatiu. Aquest problema, que ha generat debats especialment intensos en l'etapa de secundària obligatòria, s'ha intentat solucionar, efectivament, amb una atenció individualitzada dins de grups heterogenis, però això s'ha combinat en alguns casos amb la creació de grups homogenis de rendiment.

Aquest procés cap a l'extensió de la comprensivitat en el sistema educatiu, va tindre els seus orígens, ja des dels anys 60 quan s'inicià un procés d'escolarització dels alumnes amb necessitats educatives especials en els centres ordinaris, dins del corrent pedagògic de l'anomenada escola inclusiva. En aquest sentit Grañeras i altres (1998) ens assenyalaven que, amb aquesta nova concepció, l'educació especial deixarà d'entendre's com una educació per a un tipus diferent d'alumnes i passarà a referir-se al conjunt de recursos materials i humans posats a disposició per tal que el sistema educatiu pugui atendre a les necessitats que, de manera transitòria o permanent, puguen tindre alguns alumnes. A partir del desenvolupament i aplicació de la LOGSE, l'escolarització dels alumnes amb

NEE en els centres ordinaris es fa més habitual, la qual cosa, junt a l'increment de la diversitat per la recent arribada d'alumnat immigrant, ha obligat a posar en marxa tota una sèrie de mesures d'atenció a la diversitat dels alumnes escolaritzats en els ensenyaments obligatoris en forma de programes específics que s'han concentrat de manera preferent en l'educació secundària obligatòria.

Navarrete (2007) en analitzar la implantació dels programes contra el fracàs escolar distingia entre els que s'apliquen en els mateixos centres escolars i els que funcionen en un context extraescolar a través d'institucions públiques (ajuntaments, diputacions...), associacions privades o ONG. Aquest autor diferenciava, a més, entre programes de tipus *preventiu*, com serien el grup format pels programes de compensatòria, el PDC, el PROA o el PASE, i els programes de tipus *pal·liatiu* entre els quals inclou els PACG, els PGS o PQPI actuals i que es corresponen amb el que s'ha anomenat "programes de segona oportunitat", ja que van dirigits especialment als alumnes que han abandonat o es troben en un alt risc d'abandonament del sistema educatiu. En aquest mateix sentit, també ens podem referir a tota una sèrie d'actuacions educatives que, situades fóra dels centres regulats per les administracions educatives, acompleixen una funció preventiva (atencions educatives diverses en parròquies, associacions o ONG) o pal·liativa (escoles d'adults, programes d'escoles taller, cases d'oficis...).

En el cas concret del País Valencià, els programes que s'apliquen en els centres escolars i que, per tant, entren dins de la competència directa de les administracions educatives autonòmiques, presenten aquesta seqüència temporal que ens mostraria un cert retard en la seua implantació:

- 1983/2001: Programa de Compensació educativa
- 1994: Programes de Garantia Social (PGS)
  - Programes de Diversificació Curricular (PDC)
  - Programes d'Adaptació Curricular en Grup (PACG)
- 2004: Programa d'Adaptació al Sistema Escolar (PASE)
- 2006: Programa de Reforçament, Orientació i Ajuda (PROA)
- 2008: Programa de Qualificació Professional Inicial (PQPI)

Segons els plantejaments generalment acceptats en els marcs legislatius actuals, una de les finalitats fonamentals de l'educació és la de compensar les desigualtats per tal que, amb l'*equitat* com a referent, es permeta que l'alumnat que més ho necessite pugui rebre

més ajuda. Així doncs, una política educativa centrada en aconseguir una igualtat d'oportunitats i una optimització del rendiment en termes d'igualtat de resultats, serà aquella en què en tots els moments i aspectes del procés educatiu es faciliten els recursos i els tractaments oportuns per aquells individus o grups d'individus que més els necessiten. En aquest sentit es pot considerar com a subjectes de l'acció compensatòria aquells alumnes i alumnes que d'alguna manera estiguen inclosos en els factors que s'indiquen en Article 63.2 de la LOGSE pertanyents, sense ànim de ser exhaustius ni excloents, als següents col·lectius, que podran ser atesos, de manera genèrica, a través dels programes específics que s'indiquen entre parèntesi:

- Procedents de la immigració (PASE)
- Ètnies diferenciades. (Programa de Compensació Educativa i Centres d'Acció Educativa Singular-CAES)
- Residents en zones rurals aïllades. (Centres Rurals Adaptats -CRA).
- Situacions de desigualtats derivades de la impossibilitat d'aconseguir els objectius educatius mínims fixats amb caràcter general. (PACG, PGS i, actualment, PQPI).
- Alumnat en situació hospitalària (Programa d'atenció en hospitals o domicilis).
- Alumnat matriculat en el sistema educatiu que tinguen dificultats per a aconseguir els objectius generals. (PDC i recentment els PROA com a mecanisme de reforçament extracurricular).

Jiménez (2004) en parlar de les mesures destinades a millorar la qualitat de l'ensenyament assenyala la gran diversitat de programes que s'han posat en marxa per part de les comunitats autònomes i n'extrau algunes conclusions:

“Una, que en totes les comunitats es troben quasi tots els programes que venen des de la LOGSE, encara que la seua implantació sofreix modulacions en funció del context educatiu i, sobretot, de la voluntat política del govern autonòmic de torn. Dos, que quasi totes les comunitats volen destacar en alguna cosa i per això elegeixen un programa estrella al qual dediquen especial atenció. Tres, que quan s'inventa un nou programa, com la gratuïtat del llibre de text, ràpidament és copiat per altres comunitats que intenten millorar-lo afegint-li algunes notes de singularitat. Quatre, que els programes tenen diferents dimensions, des d'alguns realment importants que incideixen a aspectes substancials, fins a altres més

anecdòtics per molta publicitat que porten aparellada. I cinc, que la gestió de l'educació per un poder més pròxim, com és l'autonòmic, no ha estat capaç de trencar el ja vell divorci entre els programes oficials i la realitat de les aules”.

Bonal i altres (2006), per altra banda, assenyalaven que els programes excessivament focalitzats, a causa de la limitació de la seua cobertura, només es destinen als col·lectius amb majors dificultats que difícilment poden ser recuperats i que són simplement atesos de manera temporal, la qual cosa redueix la seua efectivitat com a element autènticament compensatori de les desigualtats.

Aquestes observacions ens serveixen per situar en un context general algunes de les actuacions posades en marxa pels responsables autonòmics valencians en els darrers anys, ja que es caracteritzarien, com veurem a continuació, per una escassa implantació dels programes que s'iniciaren amb la LOGSE (PDC, PACG o PGS), combinada amb una persistent proliferació de nous programes que se solen presentar amb molta publicitat, discrecionalitat i limitació en l'adjudicació, pocs recursos econòmics i sense el consens de la comunitat educativa pel que fa a les condicions en què s'haurien d'aplicar.

Per altra banda, les dades estimades obtingudes a partir de la informació de la pàgina web de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana per al curs 2006/07 ens indiquen un clar predomini de la implantació d'aquests programes a la ciutat de València en els centres de titularitat pública, ja que s'hi arriben a atendre al 71,5% de l'alumnat que participa en aquests programes. Segons la nostra estimació, els alumnes participants en aquests programes representarien un 5% del total d'alumnes escolaritzats en els nivells educatius obligatoris, però en el cas dels centres públics aquest percentatge seria del 9%, mentre que en els centres privats seria només del 3%.

Taula 237. *Distribució estimada del nombre d'unitats i d'alumnes que participen en programes d'atenció a la diversitat segons la titularitat a la ciutat de València. Curs 2006/07*

		PQPI	PDC	PACG	PASE	PROA	COMPENSATÒRIA	HOSPITAL	CAES	CRA	TOTAL
Unitats	<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>68</b>	<b>8</b>	<b>18</b>	<b>26</b>	<b>95</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>-</b>	<b>237</b>
	Públic	9	38	7	14	26	68	3	6	-	171
	Privat	5	30	1	4	-	27	-	1	-	68
Alumnes	<b>Total</b>	<b>210</b>	<b>1.020</b>	<b>120</b>	<b>270</b>	<b>390</b>	<b>1.425</b>	<b>45</b>	<b>105</b>	<b>-</b>	<b>3.585</b>
	Públic	135	570	105	210	390	1.020	45	90	-	2.565
	Privat	75	450	15	60	-	405	-	15	-	1.020
<b>% Alumnat Públic</b>		<b>64,3</b>	<b>55,9</b>	<b>87,5</b>	<b>77,8</b>	<b>100,0</b>	<b>71,6</b>	<b>100,0</b>	<b>85,7</b>	<b>-</b>	<b>71,5</b>

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de la Conselleria d'Educació: Guia de Centres

Un dels primers programes d'atenció a la diversitat en posar-se en marxa fou el *Programa de Garantia Social (PGS)*, el qual, des de l'any 2008, ha estat substituït pel *Programa de Qualificació Professional Inicial (PQPI)*. Aquests programes pal·liatius o de “segona oportunitat” estan pensats per a alumnes majors de 16 anys amb perill d'exclusió del sistema educatiu i als quals se'ls facilita una formació de tipus professional que permet la seua inserció en el món laboral o els facilita la seua incorporació als cicles formatius de grau mitjà a través de les corresponents proves d'accés. Aquestes ensenyances s'imparteixen en centres ordinaris públics o privats-concertats, però també es poden cursar en centres específics gestionats per altres administracions públiques (ajuntaments, diputacions...) o per entitats privades (associacions de discapacitats, de minories ètniques...). Segons les dades del curs 2006/07, en el cas de la ciutat de València, aproximadament un 64% de l'alumnat els cursa en centres públics, mentre que en els altres àmbits territorials aquest percentatge arribaria al 69%. Aquesta opció d'ensenyaments, tot i l'important increment durant els darrers anys, era minoritària entre l'alumnat d'ensenyaments secundaris postobligatoris, ja que en el curs 2006/07 la seguien un 5,3% a nivell estatal, un 3,0% a nivell del País Valencià, però només per un 1,4% en la ciutat de València, de manera que l'oferta en els àmbits valencians resultaria clarament insuficient, ja que, a més, es parteix d'una implantació efectiva més recent que en el conjunt de l'Estat. Es tracta, per altra banda, d'una opció triada de manera majoritària pels xics, ja que les xiques només representen una tercera part del total de l'alumnat. Els informes del *Consejo Escolar de Estado* o del sindicat CCOO, defensaven una reforma d'aquests programes en la línia dels nous PQPI, segons la qual es tractava d'aconseguir que en finalitzar aquests programes s'obtingueren titulacions professionals reconegudes i vàlides per la inserció laboral, i que, a més, permeteren retornar als joves al sistema educatiu en una via professional. En aquesta mateixa línia es manifestaven De Blas i Rueda (2003) quan proposaven que els PGS es plantejaren com un primer esglaió d'una via alternativa a l'acadèmica a través de la possibilitat d'accedir als CFGM i de crear-ne vies específiques per accedir als CFGS.



Taula 238. Evolució de l'alumnat escolaritzat en PGS segons la titularitat del centre i del percentatge sobre el total d'alumnes escolaritzats en les etapes postobligatòries. Període 1996-2006

		1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>17.229</b>	<b>43.916</b>	<b>45.924</b>	<b>167</b>
	Públics	14.475	30.115	31.802	120
	Privats	2.754	13.801	14.122	413
	<b>% Alumnat Postobligatòria (Batx/cfgm)</b>	<b>1,1</b>	<b>4,7</b>	<b>5,3</b>	<b>382</b>
País Valencià	<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>2.267</b>	<b>2.512</b>	
	Públics	40	1.320	1.714	
	Privats	0	947	798	
	<b>% Alumnat Postobligatòria (Batx/cfgm)</b>	<b>0,0</b>	<b>2,6</b>	<b>3,0</b>	
València	<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>81</b>	<b>223</b>	
	Públics	0	13	121	
	Privats	0	68	102	
	<b>% Alumnat Postobligatòria (Batx/cfgm)</b>	<b>0,0</b>	<b>0,5</b>	<b>1,4</b>	

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Els *Programes de Diversificació Curricular* també van començar a implantar-se des dels primers moments de la generalització del sistema LOGSE. En aquest cas es tracta de programes preventius, ja que estan dissenyats per atendre els alumnes que presenten expectatives raonables d'obtenció del títol de graduat en secundària obligatòria. S'organitzen en dos cursos que s'imparteixen en el 2n cicle de l'ESO. Com en el cas anterior són programes minoritaris i de recent implantació ja que en el curs 1998/99 representaven un 3,4% de l'alumnat del 2n cicle de l'ESO a nivell estatal i només un 1,3% en el cas del País Valencià. Vuit anys després, en el curs 2006/07, aquests percentatges se situaven entre el 8,4% del conjunt de l'Estat i el 6,5% del País Valencià. A la ciutat de València, segons les nostres estimacions per al mateix curs, representarien un 7% de l'alumnat. La seua implantació és més habitual en els centres públics, ja que un 56% de l'alumnat dels PDC de la ciutat s'hi escolaritza, encara que aquesta proporció s'incrementa en els altres àmbits territorials fins arribar al 85%.

Des del curs 2004/05, la Conselleria d'Educació ha posat en marxa una programa específic d'atenció a l'alumnat d'incorporació tardana al sistema educatiu valencià de caràcter preventiu, el *Programa d'Adaptació al Sistema Educatiu* (PASE), que està fonamentalment dirigit a alumnat d'origen estranger amb dificultats bàsiques de tipus lingüístic que li impedeixen seguir amb normalitat els ensenyaments ordinaris. Tot i la importància d'aquest programa per atendre als nouvinguts amb especials dificultats d'adaptació lingüística, la mesura arriba tard i resulta insuficient ja que en el curs 2006/07 només s'aplicava en 18 centres de la ciutat de València i afectava a uns 300 alumnes que venien a representar un 25% del total d'alumnes en què s'havien identificat necessitats educatives especials per incorporació tardana al sistema educatiu, segons dades de la

Conselleria d'Educació. En el conjunt del País Valencià, segons la mateixa Conselleria d'Educació, aquest programa s'estava aplicant en 144 centres, però afectaria només a uns 1.500 alumnes, que vindrien a representar un 20% dels alumnes estrangers que s'incorporaren tardanament al sistema educatiu valencià. En aquest sentit cal tenir en compte que, segons algunes estimacions per al conjunt de l'Estat (Carabaña, 2006b), almenys el 50% de l'alumnat estranger hauria tingut algun tipus de dificultat específica relacionada amb el nivell de llengua o amb els retards educatius, tot i que la major part dels alumnes estrangers tenen el castellà com a llengua materna. Per altra banda, aquesta manca de planificació per cobrir les necessitats de l'alumnat estranger amb dificultats d'adaptació, resulta especialment preocupant perquè va acompanyada d'un esforç econòmic molt limitat, ja que la Conselleria d'Educació hi va invertir en el curs 2006/07 uns 3 milions d'euros en el conjunt del País Valencià, mentre que l'aportació del MEC arribava als 11 milions, segons el conveni signat entre ambdues administracions. A banda dels programes esmentats anteriorment, les administracions educatives valencianes han desenvolupat altres mesures per atendre problemàtiques específiques com ara plans per combatre l'absentisme escolar, plans de convivència en els centres (programa PREVI a la Comunitat Valenciana), programes de reforçament extraescolar (PROA; en col·laboració amb l'administració central o els programes propis EXIT o INTEGRA), programes de gratuïtat dels llibres de text a través d'un sistema de xecs escolars, programes d'implantació de les noves tecnologies (LLIUREX), programes d'ampliació de l'ús vehicular d'idiomes estrangers (Programa d'Ensenyament Bilingüe Enriquit), així com mesures d'atenció domiciliària per als alumnes que han de romandre en les seues cases per malaltia o han de rebre atenció hospitalària de llarga durada, alumnes amb sobredotació, posada en marxa de centres d'atenció educativa singular (CAES) o centres rurals agrupats (CRA). Lamentablement, en molts casos, la manca de recursos econòmics o humans i l'escassa voluntat política d'una implantació consensuada i adequada han convertit aquestes iniciatives en focus de tensió, allunyant el debat públic dels autèntics problemes que pateix el sistema educatiu valencià. En altres casos, els èxits aconseguits caldria situar-los en el terreny de les actuacions iniciades des dels propis centres de manera autònoma i amb un suport variable per part de la inspecció i l'administració educativa.

La major part dels programes esmentats anteriorment afecten i inclouen, de manera majoritària, alumnes que per les seues discapacitats permanents o dificultats transitòries estan valorats pels equips psicopedagògics dels centres com a alumnes amb *Necessitats Educatives Especials* (NEE). En el curs 2006/07, a nivell del conjunt de la ciutat, al voltant

del 10% dels alumnes d'educació infantil i de les etapes obligatòries (primària i ESO) estaven diagnosticats com a alumnes amb necessitats educatives especials; un 9,6% s'escolaritzaven amb la resta d'alumnes en centres ordinaris i l'altre 0,4% estava escolaritzat en centres o en aules específiques d'educació especial. Per altra banda, cal destacar que un 64% dels alumnes amb NEE que es trobava escolaritzat en centres ordinaris ho feia en centres públics de la ciutat, mentre que en els altres àmbits territorials aquest percentatge se situava al voltant del 75%. En el cas de l'escolarització en centres específics d'educació especial també serien majoritària en els centres públics.

Taula 239. *Distribució de l'alumnat amb Necessitats Educatives Especials per tipus d'educació i titularitat del centre. Curs 2006/07*

		Total			En centres Específics			Integrats en centres ordinaris		
		total	públic	privat	total	públic	privat	total	públic	privat
Espanya	Total	133.664	96.356	37.308	28.871	15.468	13.403	104.793	80.888	23.905
	% NEE	100	72,1	27,9	100	53,6	46,4	100	77,2	22,8
País Valencià	Total	14.778	10.945	3.833	2.961	2.197	764	11.817	8.748	3.069
	% NEE	100	74,1	25,9	100	74,2	25,8	100	74,0	26,0
València	Total	9.117	5.913	3.204	377	316	61	8.740	5.597	3.143
	% NEE	100	64,9	35,1	100	83,8	16,2	100	64,0	36,0

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

L'alta concentració de l'escolarització d'aquest alumnat en la xarxa pública de la ciutat de València es comprova si considerem que, en el curs 2006/07, per cada 1.000 alumnes escolaritzats en centres ordinaris d'ensenyança pública en els nivells educatius obligatoris hi havia 144 alumnes amb NEE, mentre que en l'ensenyança privada n'hi havia només 60 per cada 1.000 dels seus alumnes. Els valors dels altres àmbits territorials segueixen, de manera general, les mateixes pautes, però amb unes taxes d'inserció en els centres ordinaris que resulten molt inferiors. Les importants variacions en aquestes dades que provenen de fonts diferents poden veure's afectades per les diferències en la implantació dels serveis psicopedagògics en els diferents àmbits territorials o sectors educatius, la qual cosa implicaria l'existència de diferències en la possibilitat de realitzar diagnòstics dels alumnes que es troben realment inclosos dins del grup de les NEE.

Pel que fa a l'evolució de l'escolarització de l'alumnat amb necessitat educatives especials en el període 1981-2006 podem destacar dues característiques bàsiques: en primer lloc, la reducció de l'escolarització en centres específics i l'increment de l'escolarització en centres ordinaris, especialment en el cas de la ciutat de València, on la seua integració era molt reduïda abans de 1991. En segon lloc, l'elevada concentració de la seua escolarització en centres ordinaris públics al llarg de tota la sèrie, tot i que, l'increment relatiu de l'escolarització en centres privats ha estat superior, de manera que

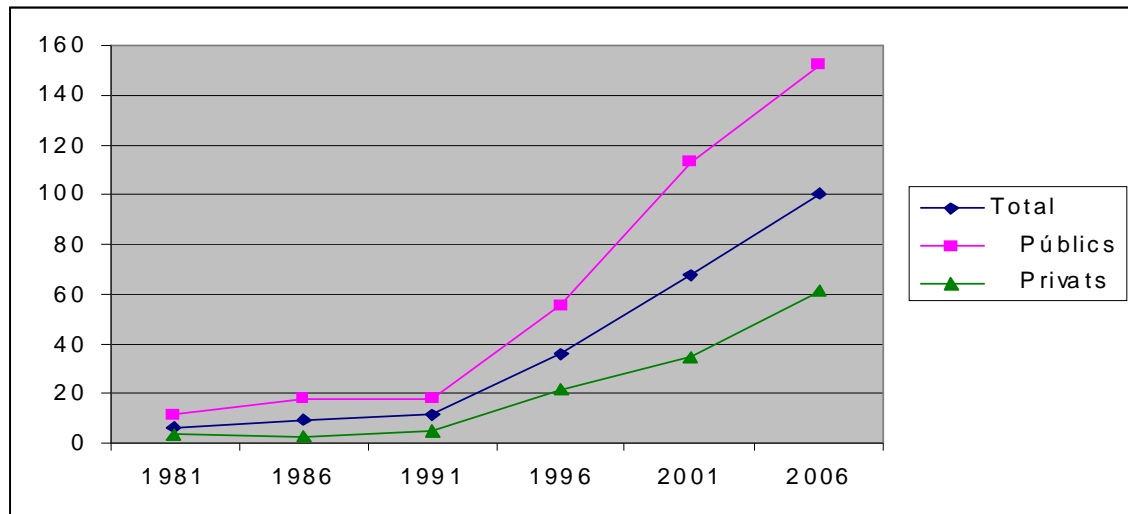
aquesta concentració s'hauria vist reduïda. La primera característica s'explicaria pels canvis que introdueix la LOGSE pel que fa a la inclusió d'aquest tipus d'alumnat en els centres ordinaris, ja que aquesta llei considera que només en els casos en què no siga viable la integració dels alumnes, s'autoritzarà la seua escolarització en centres d'Educació Especial específica. La segona qüestió afectaria a la desigual distribució dels esforços de les dues xarxes escolars a l'hora d'atendre aquests alumnes, encara que la millora dels serveis d'atenció psicopedagògica i de les condicions econòmiques del concert de les aules específiques d'educació especial hauria afavorit un considerable augment de la proporció d'alumnes amb NEE en els centres concertats.

Taula 240. *Evolució estimada de l'alumnat amb Necessitats Educatives Especials per cada 1.000 alumnes de les etapes obligatòries segons el tipus d'educació i la titularitat del centre. Període 1981-2006*

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Total alumnes NEE</b>	<b>10,8</b>	<b>11,3</b>	<b>14,1</b>	<b>17,4</b>	<b>21,3</b>	<b>22,5</b>	<b>60</b>
	<b>Públics</b>	10,6	12,0	16,6	19,4	23,8	24,6	48
	<b>Privats</b>	11,1	10,0	9,2	12,8	16,1	18,5	101
	<b>Total centres específics</b>	<b>5,9</b>	<b>5,2</b>	<b>4,6</b>	<b>3,9</b>	<b>4,0</b>	<b>4,9</b>	<b>7</b>
	<b>Públics</b>	3,3	3,4	3,6	2,8	2,9	3,9	8
	<b>Privats</b>	10,1	8,7	6,7	6,6	6,3	6,7	0
	<b>Total centres ordinaris</b>	<b>4,9</b>	<b>6,1</b>	<b>9,5</b>	<b>13,4</b>	<b>17,2</b>	<b>17,7</b>	<b>86</b>
	<b>Públics</b>	7,3	8,7	13,0	16,6	20,8	20,6	58
	<b>Privats</b>	1,0	1,3	2,4	6,2	9,8	11,9	396
País Valencià	<b>Total alumnes NEE</b>	<b>8,0</b>	<b>8,6</b>	<b>10,6</b>	<b>15,2</b>	<b>18,0</b>	<b>23,7</b>	<b>124</b>
	<b>Públics</b>	8,6	9,6	12,2	17,6	20,4	26,2	115
	<b>Privats</b>	7,0	6,9	7,2	9,6	12,8	18,7	160
	<b>Total centres específics</b>	<b>4,5</b>	<b>4,3</b>	<b>4,1</b>	<b>4,4</b>	<b>3,8</b>	<b>4,8</b>	<b>17</b>
	<b>Públics</b>	3,4	3,6	3,6	4,4	3,7	5,3	47
	<b>Privats</b>	6,3	5,7	5,2	4,5	4,0	3,7	-29
	<b>Total centres ordinaris</b>	<b>3,5</b>	<b>4,3</b>	<b>6,5</b>	<b>10,8</b>	<b>14,2</b>	<b>19,0</b>	<b>192</b>
	<b>Públics</b>	5,2	6,0	8,6	13,2	16,7	20,9	143
	<b>Privats</b>	0,7	1,1	2,0	5,1	8,8	15,0	650
València	<b>Total alumnes NEE</b>	<b>6,3</b>	<b>9,7</b>	<b>11,2</b>	<b>36,0</b>	<b>67,4</b>	<b>100,1</b>	<b>794</b>
	<b>Públics</b>	11,2	17,8	18,3	55,5	113,3	152,2	732
	<b>Privats</b>	3,4	2,8	5,3	21,8	34,6	61,4	1058
	<b>Total centres específics</b>	<b>6,3</b>	<b>9,7</b>	<b>6,1</b>	<b>4,3</b>	<b>4,2</b>	<b>4,1</b>	<b>-33</b>
	<b>Públics</b>	11,2	17,8	9,0	4,2	5,7	8,1	-10
	<b>Privats</b>	3,4	2,8	3,6	4,4	3,2	1,2	-67
	<b>Total centres ordinaris</b>	-	-	<b>5,2</b>	<b>32,0</b>	<b>63,2</b>	<b>96,0</b>	<b>1746</b>
	<b>Públics</b>	-	-	9,3	51,3	107,6	144,1	1449
	<b>Privats</b>	-	-	1,7	17,4	31,4	60,2	3441

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Anuaris estadístics, del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 110. Evolució estimada de l'alumnat amb Necessitats Educatives Especials per cada 1.000 alumnes dels nivells obligatoris segons la titularitat del centre a la ciutat de València. Període 1981-2006



A l'hora de valorar la distribució de l'alumnat amb NEE, cal tenir en compte que els desavantatges social a causa de l'origen social, cultural o ètnic són el diagnòstic més habitual entre els alumnes escolaritzats en centres ordinaris de la ciutat de València en el curs 2006/07, ja que representen el 30% dels casos; li segueixen els alumnes amb trastorns de l'aprenentatge amb un 18% i els alumnes d'incorporació tardana amb un 16% del total d'alumnes amb NEE. Els alumnes amb dèficits sensorials o motrius tenen, en canvi, una presència menor. Aquesta pauta es repeteix tant en els centres públics com en els privats, però en els centres públics tenen una presència relativament major els alumnes diagnosticats amb trastorns del llenguatge o els alumnes de minories ètniques, amb desavantatge social i, especialment, els alumnes d'incorporació tardana, la qual analitzarem més detingudament en parlar de l'alumnat d'origen estranger.

Taula 241. Distribució de la tipologia de diagnòstics als alumnes amb Necessitats Educatives Especials segons la titularitat del centre a València. Curs 2006/07

	Total	Públic	Privat
<b>Total</b>	<b>9.117</b>	<b>5.913</b>	<b>3.204</b>
Sensorial	2,1	1,4	2,4
Psíquica	11,2	8,3	12,7
Llenguatge	13,1	15,4	11,2
Motriu	2,4	1,0	2,5
Trastorn aprenentatge	17,9	18,8	19,5
Trastorn comportament	6,8	4,0	12,2
Minoria ètnica/desavantatge social	30,3	31,3	27,2
Incorporació tardana	16,2	19,8	12,3

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

## **E7.2. Alumnat estranger**

Dins d'una política educativa que es plantege l'equitat com a objectiu és important conèixer la situació de determinats col·lectius que poden presentar desavantatges en incorporar-se al sistema educatiu, per tal de poder planificar els recursos i les estratègies d'actuació que compensen aquestes desigualtats inicials. En aquesta situació de desavantatge inicial es pot considerar a l'alumnat estranger, donades les seues diferències culturals i lingüístiques amb la resta de població escolaritzada. Tanmateix, cal tenir en compte que aquest col·lectiu d'alumnes no és homogeni i no es poden esperar els mateixos resultats d'un alumne estranger que s'acaba d'incorporar al nostre sistema educatiu i encara té dificultats amb l'idioma o idiomes d'aprenentatge, que en el cas d'un alumne que ja porta més de cinc anys escolaritzat en les nostres escoles amb un adequat aprofitament escolar o que prové d'una família espanyola emigrant retornada. Segons indica Carabaña (2006b):

“Plantegen exigències extraordinàries únicament aquells alumnes que s'incorporen tard al sistema sense dominar la llengua d'ensenyament, els que ho fan amb un nivell inferior al que correspon a la seua edat o, clar està, ambdues coses. És important aclarir que les necessitat específiques per llengua o per retard es tenen una vegada, en el moment de la incorporació, després la llengua s'aprèn i el retard escolar o es recupera o s'incrementa tot depenent de la velocitat d'aprenentatge dels xiquets, però de manera no molt diferent a com ocorre amb els nadius”.

Jiménez (2004) ens indica que les mesures d'atenció a l'alumnat immigrant s'han plantejat de dues formes: una, a través d'una escolarització en una aula d'acollida o aula pont (com seria el cas del programa PASE) on se'ls introdueix a la llengua o llengües vehiculars de l'ensenyament abans d'incorporar-los a les aules ordinàries. I dos, a través d'una escolarització directa en un grup ordinari amb recolzaments específics “normals” d'atenció a la diversitat. El tipus d'atenció que s'aplique en cada cas dependrà de l'edat arribada, del coneixement de les llengües vehiculars en l'ensenyament i de la trajectòria educativa o nivell d'aprenentatge previ.

En aquest mateix sentit, Fernández Enguita (2004b) destacava que el col·lectiu d'immigrants no és homogeni i que la seua imatge combina una sèrie d'elements que poden afavorir la seua discriminació: l'estrangeria (no té tots els drets ciutadans), l'alteritat

(pertany a una altra cultura) i la pobresa (prové d'un entorn socioeconòmic que l'ha obligat a emigrar). Considera, per tant, que cal tenir en compte l'origen i les característiques concretes per copsar un procés que és nou i que presenta una ràpida evolució. Per altra banda, assenyala algunes tendències predominants, com ara que l'accés dels immigrants a l'educació secundària postobligatòria és comparativament menor i que els immigrants van sobretot a les escoles públiques.

Dins d'un treball col·lectiu (Carbonell, 2000) sobre els reptes educatius que suposa la immigració s'alertava, per una banda, sobre els riscos d'exclusió dels nouvinguts i els seus efectes sobre la cohesió social i l'aparició de brots de racisme o xenofòbia entre la població autòctona i, per altra banda, sobre les pràctiques que afavoreixen l'exclusió de l'alumnat estranger dels centres privats i la seua concentració en els centres públics. Hi ha una sèrie de factors que afavoreixen la concentració de l'alumnat immigrant o d'altres alumnes que es troben en situacions socials desfavorides en determinats centres escolars, que solen ser públics. La pròpia distribució territorial de la població immigrada o dels grups socials més desfavorits, unida als dèficits en la planificació de l'oferta d'escolarització determinen aquest fenomen, que es veu reforçat per l'existència d'un sistema d'escolarització zonificada que només algunes famílies eviten amb la utilització del transport (privat, escolar o públic segons diferents circumstàncies) per tal d'escolaritzar els seus fills en centres, normalment de titularitat privada, allunyats de la seua zona de residència. Aquesta concentració d'un tipus d'alumnat amb majors necessitats educatives inicials en els centres públics acaba provocant que més alumnat de pares autòctons busquen altres centres o, com veurem més endavant en el cas dels àmbits valencians, busquen una forma de diferenciació en els propis centres públics a través de l'escolarització en les modalitats d'ensenyament lingüístic en la llengua pròpia. Aquest procés generarà, per tant, un increment de les desigualtats en produir un augment de la demanda en determinats centres privats d'"elit" o que, senzillament, no es perceben com un *gueto*, mentre que es mantenen vacants en els centres públics, però també en alguns casos privats-concertats, que concentren a un major nombre de població immigrant o socialment més desfavorida.

Cal tenir en compte que en aquest indicador, però, es reflecteix sense distincions la taxa bruta de distribució del conjunt de l'alumnat estranger en les etapes educatives dels ensenyaments no universitaris i en la xarxa de centres segons la seua titularitat, així com quina ha sigut la seua evolució durant els últims anys. (Annex 2). Així, doncs, en el curs 2006/07, dels 113.000 alumnes escolaritzats en l'ensenyament no universitari a la ciutat de

València, 11.700 eren estrangers, de manera que representaven un 10,3% del total. Aquest percentatge arribava al 11,3% en el conjunt del País Valencià i era del 8,4% en el conjunt de l'Estat, encara que aquesta xifra situava a l'estat espanyol entre els països europeus amb un major percentatge d'alumnes estrangers segons dades obtingudes d'Eurydice.

La majoria de l'alumnat estranger de la ciutat de València es concentra en l'educació primària amb un 44%, seguida de l'educació secundària obligatòria amb un percentatge del 30%, mentre que en l'educació infantil s'escolaritza el 12% i en l'educació secundària postobligatòria el 14% restant, sobretot en la modalitat de formació professional. Cal recordar que en el conjunt de la població escolaritzada la distribució segueix una pauta similar, però amb diferències que ens indiquen una major concentració de l'alumnat estranger en les etapes educatives obligatòries. Així, en el conjunt de la ciutat en el mateix curs 2006/07, el total de l'alumnat escolaritzat en educació infantil representava al voltant del 22% dels ensenyaments no universitaris, mentre que per a l'alumnat estranger aquest percentatge se situa només en el 12%, la qual cosa implica que la taxa d'escolarització dels alumnes estrangers en aquest nivell és clarament inferior a la del conjunt de la població escolaritzada, possiblement per les dificultats econòmiques per accedir a l'oferta privada d'escolarització que monopolitza aquest nivell educatiu a la ciutat de València. Pel que fa a l'educació primària, un 34% de l'alumnat total es troba escolaritzat en aquest nivell, mentre que en el cas de l'alumnat estranger representa al voltant del 44%, la qual cosa el converteix en el nivell on més incidència té la presència d'aquest alumnat. En el cas de l'ESO, un 25% de l'alumnat total cursa estudis en aquest nivell, mentre que un 30% dels alumnes estrangers ho fa. Aquesta presència relativament major dels alumnes estrangers en els nivells educatius obligatoris ens indica que l'existència d'una pauta d'escolarització molt determinada pels mínims legals. Per últim, en els nivells postobligatoris, es torna a detectar una menor presència d'alumnat estranger, ja que els alumnes totals representen un 20%, mentre que els alumnes estrangers només són el 14%. En resum, podem concloure, que la presència de l'alumnat estranger a la ciutat de València presenta el major pes relatiu en les etapes obligatòries, mentre que es veu molt reduïda en les no obligatòries, i de manera especial en l'educació infantil.

En els altres àmbits territorials, aquest model es reproduïx de manera similar, excepte pel fet que en el cas del conjunt de l'Estat, els alumnes estrangers que es troben en el nivell d'educació infantil presenten una major presència relativa que en els àmbits valencians. L'escassa oferta de places escolars en educació infantil de primer cicle, i especialment de titularitat pública, que hem vist en apartats anteriors, estaria, doncs,



influint en la menor escolarització d'alumnat estranger en aquesta etapa en els àmbits valencians.

Taula 242. *Alumnat estranger escolaritzat en ensenyaments no universitaris i distribució percentual de l'escolarització segons nivell d'estudis. Curs 2006/07*

	Total	Infantil	Primària	Secundària obligatòria	Batxillerat	CF
<b>% Espanya</b>	<b>100,0</b>	<b>17,6</b>	<b>44,3</b>	<b>28,6</b>	<b>4,2</b>	<b>5,2</b>
Espanya	591.872	104.207	262.415	169.490	25.120	30.640
<b>% País Valencià</b>	<b>100,0</b>	<b>14,6</b>	<b>45,9</b>	<b>30,9</b>	<b>4,2</b>	<b>4,3</b>
País Valencià	81.651	11.892	37.512	25.239	3.465	3.543
<b>% València</b>	<b>100,0</b>	<b>11,9</b>	<b>44,1</b>	<b>30,4</b>	<b>5,3</b>	<b>8,4</b>
València	11.695	1.391	5.152	3.553	615	984
1. Ciutat Vella	356	15	61	146	59	75
2. L'Eixample	799	59	289	264	32	155
3. Extramurs	708	92	279	196	41	100
4. Campanar	768	54	252	335	58	69
5. La Saïdia	990	116	487	351	21	15
6. El Pla del Real	202	21	103	48	10	20
7. L'Olivereta	1.201	140	485	313	104	159
8. Patraix	496	58	225	171	32	10
9. Jesús	740	77	369	209	13	72
10. Quatre Carreres	1.032	110	448	286	47	141
11. Pobles Marítims	594	101	339	128	12	14
12. Camins al Grau	791	116	373	231	34	37
13. Algirós	753	97	288	256	65	47
14. Benimaclet	321	65	141	91	24	0
15. Rascanya	1.084	150	513	370	38	13
16. Benicalap	520	70	310	71	17	52
17. Pobles del Nord	13	2	11	0	0	0
18. Pobles de l'Oest	132	22	61	39	5	5
19. Pobles del Sud	196	26	118	48	4	0
<b>Coefficient de variació</b>	<b>55,9</b>	<b>59,4</b>	<b>57,4</b>	<b>62,4</b>	<b>80,3</b>	<b>103,0</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Com a confirmació del que acabem d'explicar s'observa que l'alumnat estranger representa un 10,3% del total d'alumnes escolaritzats a la ciutat de València en els nivells no universitaris, però la major incidència de l'alumnat estranger es dona en les etapes obligatòries, en l'educació primària on representa el 13,4% de l'alumnat escolaritzat i en secundària obligatòria amb un 12,8%. En canvi, el percentatge més baix el trobem en educació infantil o en els batxillerats, on l'alumnat estranger representa només un 5,6% del total escolaritzat. En els cicles formatius el percentatge d'alumnat estranger arriba fins al 8,8%, amb una representació major que en els batxillerats i, per tant, diferent al que ocorre amb el conjunt de la població escolaritzada en els nivells postobligatoris. Els valors dels altres àmbits territorials reproduïxen el model de manera general, però presenten una major representació d'alumnes estrangers en l'educació infantil, la qual cosa confirma els problemes dels estrangers per escolaritzar els seus fills en aquest nivell inicial a la ciutat de València. Per altra banda, es pot destacar que els valors més elevats d'escolarització d'alumnes estrangers corresponen al conjunt del País Valencià, mentre que els més baixos

es donen en el conjunt de l'Estat. Aquesta distribució s'explicaria, de manera més general, pels diferents percentatges d'immigrants en edat d'escolarització en les etapes educatives no universitàries i per les variacions en els percentatges de transició als estudis postobligatoris, sobretot, en la via acadèmica.

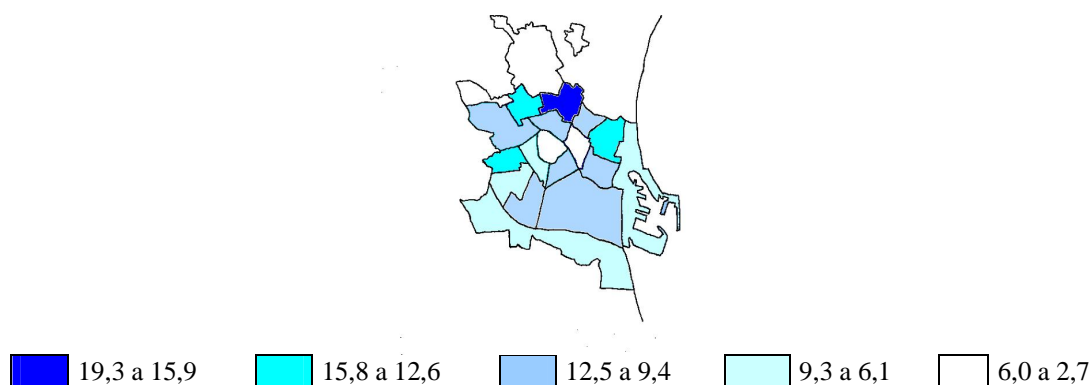
Pel que fa als districtes de la ciutat de València destaquen, pels seus elevats percentatges d'escolarització d'alumnat estranger, els districtes de Rascanya, l'Olivereta, Algirós i Benicalap. En canvi, els districtes del Pla del Real i Poblat del Nord, tenen, en general, una proporció d'alumnat estranger molt menor a la mitjana de la ciutat.

Taula 243. Percentatge d'alumnat estranger sobre el total d'alumnat escolaritzat en cada etapa educativa no universitària. Curs 2006/07

	Total	Infantil	Primària	Secundària obligatòria	Batxillerat	CF
<b>Espanya</b>	<b>8,4</b>	<b>6,7</b>	<b>10,3</b>	<b>9,2</b>	<b>4,0</b>	<b>6,7</b>
<b>País Valencià</b>	<b>11,3</b>	<b>7,6</b>	<b>13,9</b>	<b>13,1</b>	<b>6,1</b>	<b>7,3</b>
<b>València</b>	<b>10,3</b>	<b>5,6</b>	<b>13,4</b>	<b>12,8</b>	<b>5,6</b>	<b>8,8</b>
1. Ciutat Vella	8,1	3,7	5,7	12,5	7,3	7,4
2. L'Eixample	9,4	3,8	12,9	14,3	3,4	8,1
3. Extramurs	7,2	4,4	8,7	8,6	4,2	8,0
4. Campanar	11,0	4,5	12,1	16,0	7,2	8,2
5. La Saïdia	11,3	6,1	13,9	15,1	2,3	12,2
6. El Pla del Real	3,3	2,2	4,5	3,0	1,0	14,9
7. L'Olivereta	13,0	9,7	21,2	15,2	6,0	9,7
8. Patraix	8,3	3,2	10,2	11,5	8,2	9,1
9. Jesús	12,1	6,1	16,6	14,8	8,0	7,0
10. Quatre Carreres	11,1	5,4	14,1	14,0	7,9	10,1
11. Poblat Marítims	8,8	6,1	11,2	7,8	4,3	9,5
12. Camins al Grau	10,2	5,8	12,2	12,2	8,5	9,4
13. Algirós	13,0	7,0	21,0	15,7	8,7	6,6
14. Benimaclet	10,0	5,7	12,2	12,3	12,1	
15. Rascanya	19,3	10,1	23,6	24,3	10,4	16,0
16. Benicalap	14,1	6,5	19,9	10,7	10,4	21,1
17. Pobles del Nord	2,7	1,0	3,9	-		
18. Pobles de l'Oest	6,2	4,9	12,4	5,0	2,2	2,5
19. Pobles del Sud	7,6	4,2	10,7	7,0	2,5	
<b>Coefficient de variació</b>	<b>38,9</b>	<b>42,1</b>	<b>42,6</b>	<b>47,5</b>	<b>57,9</b>	<b>57,8</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Mapa 55. Percentatge d'alumnat estranger sobre el total d'alumnat no universitari. Curs 2006/07



Si posem en relació l'alumnat escolaritzat amb la població menor de 19 anys de cada districte segons el seu lloc de naixement, podem comprovar que les taxes brutes d'escolarització de l'alumnat estranger són 11 punts inferiors a les dels alumnes autòctons a la ciutat de València, mentre que la diferència és de 6 punts en el conjunt del País Valencià i de 7 punts en el conjunt de l'Estat. Cal destacar que les diferències entre autòctons i immigrants en les respectives taxes d'escolarització s'incrementen en els nivells no obligatoris, tant en l'educació infantil, com en els estudis postobligatoris, la qual cosa, a més de confirmar les desigualtats entre aquests col·lectius, afectaria a la menor participació de la població general en aquests nivells educatius.

Les taxes brutes d'escolarització d'alumnes estrangers presenten els valors més alts en els districtes de Ciutat Vella, Algirós i l'Eixample i els més baixos en els Pobles del Nord. Per altra banda, les diferències relatives més elevades en les taxes brutes d'escolarització favorables als autòctons les trobem en districtes com el Pla del Real, Saïdia, Extramurs i Pobles de l'Oest, així com en altres districtes amb alta concentració d'escolarització en centres privats. En canvi, les diferències relatives favorables a les taxes d'escolarització dels immigrants es donen a Algirós, Rascanya o Benicalap.

Taula 244. Percentatge de població estrangera de 0 a 19 anys i taxes brutes d'escolarització segons origen nacional. Curs 2006/07

	% Estrangers 0 a 19 anys	Taxa total escolarització	Taxa escolarització autòctons	Taxa escolarització estrangers	Diferència taxes d'escolarització
<b>Espanya</b>	<b>9,1</b>	<b>80,2</b>	<b>80,9</b>	<b>73,9</b>	<b>6,9</b>
<b>País Valencià</b>	<b>12,1</b>	<b>76,6</b>	<b>77,3</b>	<b>71,5</b>	<b>5,8</b>
<b>València</b>	<b>11,8</b>	<b>78,3</b>	<b>79,6</b>	<b>68,6</b>	<b>11,1</b>
1. Ciutat Vella	9,5	128,1	133,0	109,4	23,6
2. L'Eixample	10,7	115,1	116,7	100,8	15,9
3. Extramurs	9,9	119,1	122,6	86,7	35,9
4. Campanar	12,6	112,2	114,5	97,6	16,9
5. La Saïdia	15,2	102,8	106,5	76,3	30,2
6. El Pla del Real	6,5	98,5	101,9	50,7	51,2
7. L'Olivereta	16,5	108,5	111,6	85,7	25,9
8. Patraix	8,3	52,9	53,1	52,7	0,4
9. Jesús	12,0	63,6	63,4	64,3	-0,9
10. Quatre Carreres	13,1	68,1	69,6	57,9	11,7
11. Pobles Marítims	9,7	61,9	62,5	55,9	6,6
12. Camins al Grau	13,2	64,2	66,4	49,8	16,6
13. Algirós	10,0	81,4	78,8	105,3	-26,5
14. Benimaclet	11,5	56,0	57,3	48,5	8,8
15. Rascanya	16,9	56,8	55,1	64,9	-9,8
16. Benicalap	12,6	45,2	45,1	50,5	-5,4
17. Pobles del Nord	7,2	42,9	45,0	16,3	28,7
18. Pobles de l'Oest	9,9	80,7	84,2	50,6	33,6
19. Pobles del Sud	7,7	68,2	68,3	67,5	0,8
<b>Coefficient variació</b>	<b>26,4</b>	<b>33,9</b>	<b>34,8</b>	<b>35,7</b>	

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Padró 2006, del MEC: Estadística d'ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

L'estimació de l'evolució del percentatge d'alumnat estranger escolaritzat en els nivells no universitaris ens mostra el fort creixement que s'ha produït a partir del curs 2001/02. Concretament, des del curs 1999/2000 s'inicià un increment accelerat de l'escolarització d'alumnat estranger que es troba relacionat amb l'arribada massiva de població estrangera extracomunitària en el nou context de la societat globalitzada, caracteritzat per les dificultats socials i econòmiques en els països d'origen i per de la posada en marxa de processos de regularització en el cas dels països europeus de destinació. A més, les relativament elevades taxes de natalitat de la població immigrant explicarien que l'increment de la població escolar estrangera s'estiga produint, sobretot, en els nivells inicials (infantil i primària), en un procés que provoca una ampliació de la base de la piràmide educativa i que ha d'influir en la seua presència relativa en les etapes posteriors i en la planificació de l'escolarització dels pròxims anys.

En el període 1991-2006, el nombre absolut d'alumnes estrangers s'ha incrementat en uns 11.000 a la ciutat de València. Si tenim en compte que en el mateix període, la població autòctona escolaritzada presenta una reducció d'uns 43.000 alumnes, s'entén que l'increment de l'alumnat estrangers en termes relatius haja estat tan espectacular, en passar d'un 0,5% al 10,3% del darrer curs de la sèrie. A més, la intensificació del creixement de l'alumnat estranger en els darrers cinc anys ens explicaria l'augment global de la població escolaritzada en aquest període, segons hem comentat en parlar de l'evolució del conjunt de la població escolar de la ciutat de València. En els altres àmbits territorials, el procés ha estat similar, però amb increments relatius menors en el conjunt de la sèrie, tot i que, almenys en el cas del País Valencià, els valors de la proporció d'alumnat estranger han estat sempre superiors.

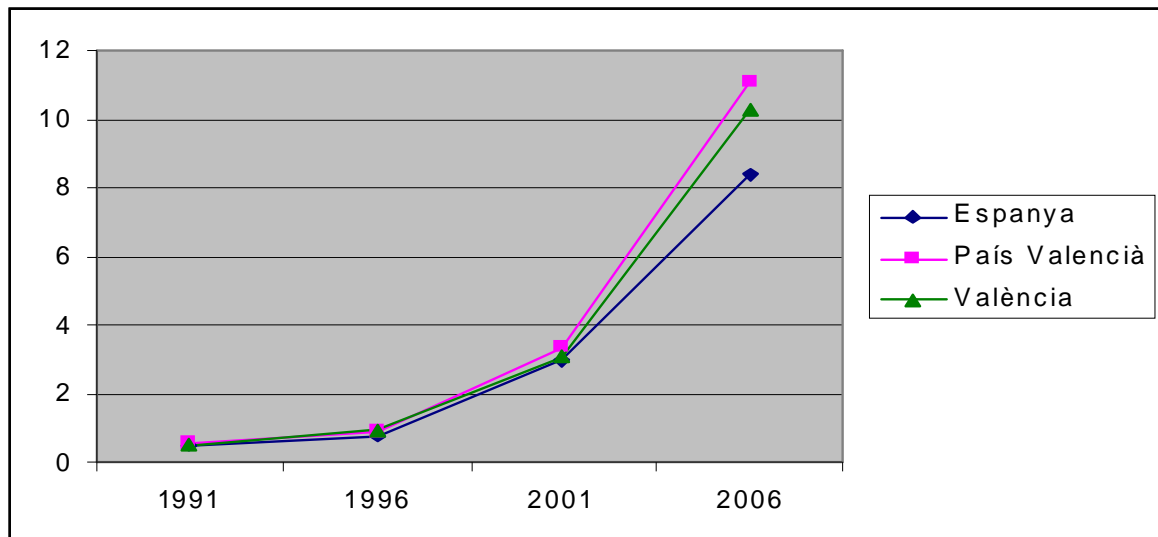
En el cas dels districtes tornem a trobar fortes desigualtats pel que fa a l'evolució del percentatge d'alumnes estrangers, ja que hi ha districtes com Poblats del Sud, Saïdia, l'Olivereta, Rascanya o Benicalap on s'ha incrementat de manera molt significativa aquest percentatge, mentre que en altres, com en Algirós, Benimaclet o Pla del Real, tot i presentar també forts increments, se situen clarament per davall de la mitjana d'increment relatiu de la ciutat.

Taula 245. Evolució estimada de l'alumnat estranger i del percentatge sobre el total de l'alumnat escolaritzat en els ensenyaments no universitaris. Període 1991-2006

	1991	1996	2001	2006	Evolució
<b>Espanya</b>	38.927	63.044	201.288	591.872	1420
<b>% Espanya</b>	<b>0,5</b>	<b>0,8</b>	<b>3,0</b>	<b>8,4</b>	<b>1580</b>
<b>País Valencià</b>	5.089	6.242	23.099	81.651	1504
<b>% País Valencià</b>	<b>0,6</b>	<b>0,9</b>	<b>3,4</b>	<b>11,3</b>	<b>1783</b>
<b>València</b>	754	1.265	3412	11.695	1451
<b>% València</b>	<b>0,5</b>	<b>1,0</b>	<b>3,1</b>	<b>10,3</b>	<b>1960</b>
1. Ciutat Vella	0,6	1,1	3,3	8,1	1250
2. L'Eixample	0,6	1,2	2,9	9,4	1467
3. Extramurs	0,6	0,8	2,2	7,2	1100
4. Campanar	0,6	1,2	4,1	11,0	1733
5. La Saïdia	0,3	0,5	2,2	11,3	3667
6. El Pla del Real	0,4	0,6	1,7	3,3	725
7. L'Olivereta	0,4	0,8	3,1	13,0	3150
8. Patraix	0,6	1,8	4,6	8,3	1283
9. Jesús	0,4	1,0	3,6	12,1	2925
10. Quatre Carreres	0,5	1,0	3,3	11,1	2120
11. Pobles Marítims	0,4	0,9	1,9	8,8	2100
12. Camins al Grau	0,6	1,0	3,4	10,2	1600
13. Algirós	1,2	1,9	4,8	13,0	983
14. Benimaclet	2,0	3,4	7,9	10,0	400
15. Rascanya	0,5	1,4	3,4	19,3	3760
16. Benicalap	0,4	1,5	3,1	14,1	3425
17. Pobles del Nord	0,1	1,1	0,5	2,7	2600
18. Pobles de l'Oest	0,3	0,9	1,2	6,2	1967
19. Pobles del Sud	0,2	0,6	2,1	7,6	3700
<b>Coefficient de variació</b>	<b>73,7</b>	<b>54,6</b>	<b>51,3</b>	<b>38,9</b>	<b>-47</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris, del Servei d'Estudis de la Conselleria d'Educació i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 111. Evolució estimada del percentatge d'alumnat estranger sobre el total d'alumnat escolaritzat en ensenyaments no universitaris. Període 1991-2006



Per altra banda, les dades referides al mateix període 1991-2006 ens indicarien que aquesta evolució no ha estat similar en tots els nivells educatius, ja que, en general, la proporció d'alumnat estranger s'hauria incrementat especialment en la formació

professional, en Educació primària i en l'ESO, mentre que hauria tingut increments inferiors en l'educació infantil o en els batxillerats, la qual cosa ens estaria confirmant les majors dificultats d'accés a l'ensenyament en les etapes inicials entre la població estrangera i la seua preferència per la via professional.

Taula 246. *Evolució estimada del percentatge d'alumnat estranger sobre el total de l'alumnat escolaritzat segons nivells educatius. Període 1991-2006*

		1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>0,5</b>	<b>0,8</b>	<b>3,0</b>	<b>8,4</b>	<b>1580</b>
	Infantil	0,6	0,9	3,2	6,7	1017
	Primària	0,6	1,1	3,5	10,3	1617
	ESO	-	0,7	2,9	9,2	
	Batxillerat	0,2	0,4	1,2	4,0	1900
	Formació Professional	0,2	0,4	1,3	6,7	3250
País Valencià	<b>Total</b>	<b>0,6</b>	<b>0,9</b>	<b>3,4</b>	<b>11,3</b>	<b>1783</b>
	Infantil	0,5	0,8	3,5	7,6	1420
	Primària	0,7	1,1	4,3	13,9	1886
	ESO	-	0,9	3,4	13,1	
	Batxillerat	0,5	0,6	1,5	6,1	1120
	Formació Professional	0,4	0,6	1,2	7,3	1725

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris

A l'hora d'analitzar la distribució de l'alumnat estranger segons la titularitat dels centres es pot destacar que, com han assenyalat diferents instàncies (sindicats, associacions de pares i mares, Consejo Escolar de Estado, Consell Escolar Valencià, etc.) la legislació que regula els concerts educatius exigeix un accés als centres finançats amb diners públics (públics o concertats) en condicions d'igualtat, adequació i equilibri per als alumnes amb necessitats específiques de recolzament educatiu. La realitat, però, ens mostra que la distribució d'aquest tipus d'alumnat, i en particular dels alumnes estrangers, es troba molt concentrat en la majoria dels centres públics, i en alguns concertats, que corren el risc de convertir-se en *guetos* per la fugida de la població autòctona cap a altres centres concertats o públics amb un perfil d'alumnat més adequat a les seues expectatives.

En aquesta línia d'anàlisi de les desigualtats en la distribució de l'alumnat d'origen estranger, Fernández Enguita (2004b) assenjala que és conegut el fet que els immigrants solen anar a les escoles estatals i són evitats per les escoles privades:

“És cert que algunes escoles privades concertades (no pot dir-se el mateix de les estrictament privades) tenen una política d'atenció a la diversitat i d'integració dels immigrants, encara que no falten escoles públiques que sols els acullen de mala gana i inclús que aconsegueixen evitar-los, però la tònica és una altra. Per a les escoles privades i concertades resulta molt fàcil, si ho desitgen, lliurar-se de les

minories (..) I la Inspecció sempre té a mà els centres públics on és més probable que tinguin places lliures, ja que la privada sol estar saturada i amb llista d'espera.”

En efecte, segons Carabaña (2006b), els alumnes estrangers tendeixen a concentrar-se, com la població estrangera en general, en determinades comunitats autònomes i en les zones urbanes. A més s'escolaritzen preferentment en els centres públics del seu poble o barri de manera que la seua presència en determinats centres és molt elevada. Fernández Enguita (2004b) després d'analitzar la distribució de l'alumnat estranger en els districtes de Madrid i Barcelona segons la titularitat del centre també conclou que les desigualtats s'aguditzen en les grans ciutats i en els barris que absorbeixen una major proporció d'immigració. Calero i Bonal (2004), per la seua banda, denunciaven que la permissivitat davant la segregació social és patent en l'absència de polítiques educatives que atenguen a una escolarització equilibrada de l'alumnat d'origen immigrant entre els centres de les xarxes pública i privada. Aquesta manca de planificació i de regulació ha produït una extrema concentració dels alumnes immigrants en centres públics.

“Les difícils condicions socioeconòmiques que caracteritzen la incorporació de l'alumnat immigrant (una notable proporció del qual s'incorpora tardanament al curs escolar) dificulten enormement la tasca pedagògica del professorat, una situació que repercuteix no sols sobre les condicions d'aprenentatge d'aquest alumnat, sinó també de l'alumnat autòcton que assisteix als mateixos centres. El procés de formació de guetos escolars és ja avui una realitat, que arriba a produir no sols una accentuada polarització social entre els sectors públic i privat, sinó també una diferenciació notable entre els propis centres públics”.

Alegre (2007) assenyalava que la provisió de serveis educatius segons el model de “quasimercat” es basa en la premissa de l'autoregulació en funció de l'oferta i la demanda de places escolars, però conclou que aquest mecanisme d'elecció competitiva afavoreix l'increment de les desigualtats:

“Les famílies competeixen entre elles per matricular els seus fills i filles dins un ventall obert de centres educatius, els quals, al seu temps, competeixen entre ells per assolir els millors estàndards d'excel·lència acadèmica i per incorporar aquell perfil d'alumnat que més els ho facilite. L'única restricció a l'elecció de centre per

part de les famílies la representa el límit de places escolars disponibles a cadascun d'ells. En aquest marc, augmenten les probabilitats de produir-se allò que s'ha denominat «processos de *guetització*» dels centres escolars. Això és, els centres més demandats esgoten ràpidament la seva disponibilitat de places, mentre que aquells altres situats en les posicions més baixes del rànquing públic de l'excel·lència mantenen una àmplia cartera de places vacants que van essent ocupades per aquells alumnes que no han aconseguit satisfer els criteris dels primers (matrícula ordinària) o que han arribat fora de termini (matrícula «viva».)”

Aquest autor considera que, en qualsevol cas, l'èxit en l'escolarització de l'alumnat immigrant dependrà, sobretot, de les característiques del sistema educatiu d'acollida i de les respostes que s'hi articulen davant de la diversitat d'alumnat. A continuació analitza les mesures de regulació de l'accés escolar aplicades en el cas de Catalunya per tal d'aconseguir una distribució més equitativa de l'alumnat entre els centres escolars. Entre aquestes mesures destaca la reserva de places per a l'alumnat de NEE, la reducció de la ràtio alumnes-grup, la gestió coordinada del procés d'admissió des de les oficines d'escolarització municipal i les polítiques de zonificació.

En aquest mateix sentit, Carbonell i Quintana (2003) proposaven com a mesures de correcció de l'excessiva concentració de l'alumnat immigrant que es limite el percentatge màxim d'alumnat estranger per centre, que es repartisquen entre els centres de cada àrea d'escolarització, que s'afavorisca la seua escolarització en centres concertats a partir d'un sistema de reserva de places i que, per tal d'atendre adequadament les situacions inevitables de concentració, s'hi destinen recursos específics en determinades zones d'acció educativa preferent. Segons indica Jiménez (2004) en algunes Comunitats Autònomes i municipis s'han posat en marxa mesures per controlar la distribució equitativa de places per alumnes amb dificultats educatives entre tots els centres sostinguts amb fons públics (públics o concertats) d'una mateixa zona. Aquestes mesures, que afecten a la reserva de places i a la creació de comissions d'escolarització amb participació de les AMPA i els sindicats d'ensenyament, no s'han aplicat de manera efectiva en la majoria de casos, entre altres en els àmbits educatius valencians i segueixen constituint un dels motius de conflicte segons els informes del *Defensor del Pueblo* (2003) o dels sindicats (CCOO-PV): “No hi ha cap compromís per introduir canvis a les instruccions del decret de matriculació de l'alumnat per tal de mantindre les comissions d'escolarització de forma



permanent i garantir una matriculació equilibrada de l'alumnat en tots els centres sostinguts amb fons públics”.

En l'estudi sobre els reptes educatius de la immigració, Aja i altres (1999) coincideixen en assenyalar que aquesta concentració de l'alumnat estranger pot estar relacionada amb una major presència de la població estrangera en determinats barris, però també amb altres factors com ara la diferent aplicació pràctica per part de les administracions educatives de la política de reserva de places en centres públics o concertats; o amb pràctiques d'alguns centres concertats que desanimen les famílies d'alumnes immigrants a matricular-los-hi amb referències més o menys explícites a les previsible dificultats d'integració o als elevats costos de les activitats complementàries.

Calero (2006d) també destacava com un factor de desigualtat educativa el fet que l'alumnat estranger s'haja concentrat en els centres públics a causa de la intensificació de la selecció que es realitza en alguns centres concertats:

“Açò ha conduït a una *guetització* d'alguns centres escolars, on resulta difícil proporcionar una educació de qualitat en un entorn on molts alumnes no coneixen la/les llengua/es oficial/s, on molts alumnes estrangers s'incorporen, acabats d'arribar del seu país, quan el curs ja està començat i on, a més, l'escolarització prèvia en el seu país d'origen pot haver estat deficient. Aquesta situació de segregació perjudica no sols als alumnes estrangers escolaritzats en centres públics on la qualitat està baixant, sinó, com és lògic, també als nacionals que romanen en els centres, la qual cosa reforça els processos de conflicte i estigmatització.”

Pel que fa a la distribució de l'escolarització de l'alumnat estranger a la ciutat de València segons la titularitat dels centres, el factor més remarcable és que en la xarxa pública es produeix una forta concentració d'aquests alumnes, ja que hi representen un 15,3%, mentre que en els centres de titularitat privada només representen un 6%. En els altres àmbits territorials es repeteix aquest model de distribució desigual però amb valors menors i més equilibrats, sobretot, en el conjunt de l'Estat, on, en qualsevol cas, l'esforç d'integració d'aquests alumnes en els centres públics dobla al dels privats. Pel que fa a la situació en els diferents districtes de la ciutat ens trobem amb què el percentatge d'alumnes estrangers escolaritzats en els centres públics supera el 20% a Rascanya, Benicalap i Saïdia, mentre que només en els districtes dels Poblats del Nord, Poblats de l'Oest i Poblats del Sud aquest percentatge se situa per sota del 10%. En canvi, en els centres

privats, només en els districtes de Jesús, Algirós i l'Olivereta se supera el 10% d'alumnes estrangers escolaritzats.

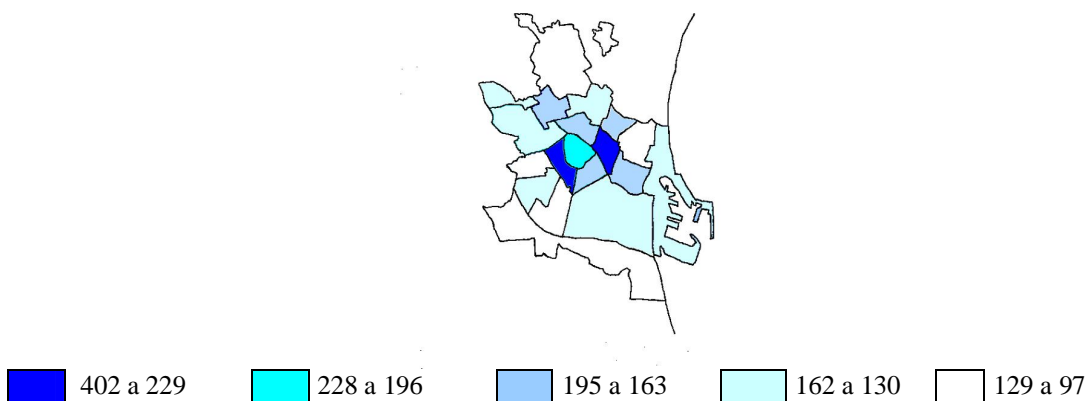
Els altres indicadors referits a la distribució de l'alumnat estranger confirmen que són les escoles públiques les que concentren de manera molt majoritària l'escolarització d'aquests alumnes. El 69% de l'alumnat estranger en el conjunt de la ciutat de València està escolaritzat en centres públics, però cal recordar que el percentatge d'escolarització total en centres públics és només del 46%. L'índex de concentració mesura aquest escreix d'alumnat estranger de les escoles públiques respecte del seu pes relatiu i ens dóna un valor de 148 per al conjunt de la ciutat de València. Els valors d'aquest índex de concentració són inferiors per al conjunt del País Valencià (125) o de l'Estat (122), encara que els percentatges d'escolarització d'alumnes estrangers en els centres públics d'aquest àmbits territorials superen el 80%. Però és, sobretot, en l'anàlisi de la distribució entre districtes on es palesen les greus desigualtats en l'escolarització de l'alumnat estranger segons la titularitat dels centres. Així destaquen, per una banda, els elevats percentatges d'escolarització d'alumnes estrangers en centres públics en els districtes de Rascanya i Benicalap (amb valors superiors al 20%), mentre que, pel que fa als índexs de concentració d'alumnat estranger en l'escola pública, els valors més elevats corresponen als districtes de Pla del Real i Extramurs (amb valors superiors al 250). En un altre sentit, només en els districtes de Jesús i Algirós l'índex de concentració d'alumnat estranger és lleugerament superior en els centres privats.

Taula 247. Indicadors d'escolarització de l'alumnat estranger segons la titularitat del centre. Curs 2006/07

	Total	Públic	Privat	% Alumnat estranger en centres públics	Índex de concentració en pública
Espanya	591.872	485.395	106.477		
<b>% Espanya</b>	<b>8,4</b>	<b>10,2</b>	<b>4,6</b>	<b>82,1</b>	<b>122</b>
País Valencià	81.651	70.258	11.393		
<b>% País Valencià</b>	<b>11,3</b>	<b>14,1</b>	<b>5,1</b>	<b>86,0</b>	<b>125</b>
València	11.695	8.044	3.651		
<b>% València</b>	<b>10,3</b>	<b>15,3</b>	<b>6,0</b>	<b>68,8</b>	<b>148</b>
1. Ciutat Vella	8,1	12,6	6,0	47,1	158
2. L'Eixample	9,4	17,8	6,1	53,3	190
3. Extramurs	7,2	19,9	3,1	67,1	276
4. Campanar	11,0	17,2	7,2	58,6	158
5. La Saïdia	11,3	19,0	7,4	56,6	168
6. El Pla del Real	3,3	13,0	1,8	54,2	390
7. L'Olivereta	13,0	14,7	10,2	72,9	112
8. Patraix	8,3	11,6	2,2	90,8	140
9. Jesús	12,1	11,6	13,2	65,4	96
10. Quatre Carreres	11,1	16,2	5,7	75,9	145
11. Pobles Marítims	8,8	12,1	5,6	67,4	137
12. Camins al Grau	10,2	17,3	5,1	71,1	169
13. Algirós	13,0	12,2	17,0	79,5	94
14. Benimaçlet	10,0	18,3	1,9	90,0	184
15. Rascanya	19,3	28,6	9,1	77,3	148
16. Benicalap	14,1	24,5	9,1	54,9	176
17. Pobles del Nord	2,7	2,7		100,0	100
18. Pobles de l'Oest	6,2	6,4	5,8	64,6	104
19. Pobles del Sud	7,6	8,4	2,1	96,4	111
<b>Coefficient variació</b>	<b>38,9</b>	<b>40,6</b>	<b>65,1</b>	<b>21,8</b>	<b>43,8</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Mapa 56. Índex de concentració d'alumnat estranger en centres públics. Curs 2006/07



Com hem vist, doncs, els alumnes estrangers s'escolaritzen de manera preferent en els centres públics en tots els àmbits analitzats i, especialment en determinats districtes de la ciutat de València. Si entrem a analitzar amb més detall aquesta distribució en els diferents nivells educatius, observem que els alumnes estrangers escolaritzats en centres públics en educació primària representen fins al 21% del total i al voltant del 18% en educació secundària obligatòria. Per altra banda, el 73% dels alumnes estrangers s'escolaritzen en centres públics en l'educació infantil, el 70% en educació primària, el

63% en l'ESO i el 71% en els nivells postobligatoris, de manera que l'índex de concentració d'alumnat estranger en centres públics arriba al 191 en l'educació infantil, al 157 en primària i al 145 en l'ESO, però es redueix al 115 en els nivells postobligatoris, la qual cosa ens confirmaria la importància de les particulars característiques de l'escolarització en l'etapa d'educació infantil, ja que la manca d'una oferta pública suficient afavoreix una major concentració de l'alumnat estranger en els centres públics d'aquest nivell i un increment de la demanda d'escolarització d'una part de l'alumnat autòcton en els centres privats de major cost econòmic. Com a tendència general, s'observa que el percentatge d'escolarització de l'alumnat estranger en centres públics i, consegüentment, l'índex de concentració, disminueix a mesura que passem a nivells educatius superiors, però això podria estar relacionat amb la reducció dels costos en els nivells obligatoris concertats i amb la major proporció d'escolarització pública en els nivells educatius postobligatoris.

En qualsevol cas, a les etapes obligatòries són nombrosos els districtes en què el percentatge d'alumnes estrangers sobre el total d'escolaritzats en centres públics supera el 20% i, fins i tot, el 30% com en el cas de Rascanya, Eixample i Saïdia. Per altra banda, només trobem elevats índexs de concentració d'alumnat estranger en els centres privats del districte d'Algirós i en alguns altres casos particulars de centres privats-concertats que acullen un alt percentatge d'alumnat estranger. En aquest sentit, cal recordar, que els valors mitjans de la proporció d'alumnes estrangers per nivells educatius i districtes poden amagar valors encara superiors en el cas concret d'alguns centres o d'alguns grups educatius que segueixen modalitats d'ensenyament vehiculades bàsicament en castellà (grups PIP), ja que, com veurem en el capítol següent, la distribució de l'alumnat estranger entre les diferents modalitats d'ensenyaments bilingües pot estar afavorint la seua escolarització segregada.

Finalment, cal destacar l'estudi sobre l'escolarització de l'alumnat immigrant elaborat pel sindicat CCOO (Martínez Álvarez, 2002) on es recullen una extensa sèrie de propostes relacionades amb la seua escolarització (normalització del dret a l'educació, distribució homogènia entre centres a través de les comissions d'escolarització per tal d'evitar la *guetització*), amb la integració de l'alumne immigrant i les seues famílies (elaboració de material informatiu, determinació inicial del nivell lingüístic en la llengua d'acollida, mecanismes d'acollida afectiva amb alumnes ajudants o mediadors culturals, accés a la informació a les famílies sobre serveis socials, beques i altres ajudes, provisió de recursos per a necessitats d'escolarització urgents...), amb mesures d'acció educativa

internes (integració dels aspectes interculturals en el PCC i en el tractament dels temes transversals, acció tutorial compartida o individualitzada, mesures d'adquisició de competència lingüística en aules d'acollida o en aules ordinàries de manera flexible i amb revisió temporal, creació de centres de recursos, reforç de la formació del professorat i incorporació de mediadors socials) i amb mesures d'acció externa (control de l'absentisme i foment de les activitats complementàries i extraescolars dirigides a afavorir la seua millora de competència, habilitats socials i integració).

Taula 248. *Distribució de l'alumnat estranger i percentatge d'alumnat estranger sobre el total d'alumnes escolaritzats segons la titularitat del centre i els nivells educatius. Curs 2006/07*

	Infantil		Primària		Secundària obligatòria		Secundària postobligatòria	
	Públic	Privat	Públic	Privat	Públic	Privat	Públic	Privat
<b>Espanya</b>	85.116	19.091	219.276	43.139	136.159	33.331	44.844	10.916
<b>% Espanya</b>	<b>8,5</b>	<b>3,4</b>	<b>12,9</b>	<b>5,2</b>	<b>11,2</b>	<b>5,4</b>	<b>5,3</b>	<b>3,8</b>
<b>País Valencià</b>	10.475	1.417	32.647	4.865	21.198	4.041	5.938	1.070
<b>% País Valencià</b>	<b>10,2</b>	<b>2,7</b>	<b>17,7</b>	<b>5,7</b>	<b>16,3</b>	<b>6,5</b>	<b>7,1</b>	<b>4,2</b>
<b>València</b>	1.018	373	3.622	1.530	2.246	1.307	1.158	441
<b>% València</b>	<b>10,7</b>	<b>2,5</b>	<b>21,0</b>	<b>7,2</b>	<b>18,5</b>	<b>8,3</b>	<b>8,4</b>	<b>5,3</b>
1. Ciutat Vella	7,0	3,0	2,4	6,1	21,1	6,1	8,6	6,7
2. L'Eixample	11,8	2,4	35,8	7,6	27,1	8,8	8,3	5,2
3. Extramurs	18,0	1,2	26,9	2,9	23,7	4,6	10,9	4,0
4. Campanar	7,9	1,8	25,7	6,8	24,6	11,7	10,8	4,6
5. La Saïdia	16,5	2,5	30,1	7,6	23,1	11,4	2,0	7,0
6. El Pla del Real	5,8	0,6	16,8	0,6	-	3,0	-	2,5
7. L'Olivereta	14,3	6,0	28,0	13,9	19,3	11,1	8,3	3,1
8. Patraix	6,0	0,7	13,2	2,5	14,4	4,9	9,7	2,3
9. Jesús	7,7	4,0	15,3	18,9	15,1	14,2	7,2	-
10. Quatre Carreres	11,8	1,5	21,2	7,6	21,8	8,2	10,8	2,6
11. Poblat Marítims	10,8	1,3	16,2	5,7	5,0	9,3	7,4	1,5
12. Camins al Grau	11,2	1,8	21,8	5,2	20,7	7,0	9,2	8,6
13. Algirós	6,0	7,9	17,2	57,8	14,7	42,6	7,8	-
14. Benimaclet	18,2	1,3	20,1	0,8	18,3	5,1	12,2	-
15. Rascanya	17,9	4,8	33,1	13,0	33,3	10,7	17,1	3,4
16. Benicalap	15,1	1,0	29,7	11,0	-	10,7	-	16,3
17. Pobles del Nord	1,0	-	3,9	-	-	-	-	-
18. Pobles de l'Oest	7,1	3,9	15,2	10,5	6,1	1,9	2,5	-
19. Pobles del Sud	4,8	0,0	12,2	1,3	7,3	5,3	2,3	-
<b>Coefficient de variació</b>	<b>48,8</b>	<b>87,2</b>	<b>45,4</b>	<b>134,7</b>	<b>63,7</b>	<b>95,7</b>	<b>66,8</b>	<b>113,9</b>

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris. Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Taula 249. Percentatge d'escolarització en centres públics i índex de concentració en centres públics de l'alumnat estranger segons els nivells educatius. Curs 2006/07

	% Escolarització pública				Índex de concentració en pública			
	Infantil	Primària	ESO	Postobligatòria	Infantil	Primària	ESO	Postobligatòria
<b>Espanya</b>	<b>81,7</b>	<b>83,6</b>	<b>80,3</b>	<b>80,4</b>	<b>127</b>	<b>125</b>	<b>121</b>	<b>107</b>
<b>País Valencià</b>	<b>88,1</b>	<b>87,0</b>	<b>84,0</b>	<b>84,7</b>	<b>134</b>	<b>127</b>	<b>124</b>	<b>104</b>
<b>València</b>	<b>73,2</b>	<b>70,3</b>	<b>63,2</b>	<b>71,2</b>	<b>191</b>	<b>157</b>	<b>145</b>	<b>115</b>
1. Ciutat Vella	33,3	4,9	71,9	40,7	190	43	60	116
2. L'Eixample	44,1	51,6	56,8	52,6	314	278	125	124
3. Extramurs	78,3	74,9	58,2	54,9	408	310	214	168
4. Campanar	77,8	59,9	50,7	66,9	174	212	154	138
5. La Saïdia	69,8	60,2	48,7	42,1	271	218	157	59
6. El Pla del Real	81,0	89,3	-	-	270	377	-	-
7. L'Olivereta	65,7	68,2	62,9	96,3	148	132	149	104
8. Patraix	87,9	93,3	87,1	95,6	189	129	125	113
9. Jesús	70,1	58,0	62,7	100,0	127	92	134	100
10. Quatre Carreres	82,7	71,9	66,8	94,8	218	150	164	113
11. Poblets Marítics	89,1	75,8	22,7	92,3	177	145	211	123
12. Camins al Grau	81,9	75,6	64,5	52,7	193	178	173	106
13. Algirós	40,2	74,3	91,0	100,0	85	82	100	100
14. Benimaclet	83,1	97,2	81,3	100,0	320	165	144	100
15. Rascanya	72,0	74,1	82,4	87,5	177	140	124	146
16. Benicalap	90,0	71,3	-	-	235	149	-	-
17. Pobles del Nord	100,0	100,0	-	-	100	100	-	-
18. Pobles de l'Oest	45,5	49,2	89,7	100,0	145	122	87	100
19. Pobles del Sud	100,0	98,3	89,6	100,0	115	114	109	100
<b>Coefficient de variació</b>	<b>26,8</b>	<b>31,2</b>	<b>53,6</b>	<b>54,7</b>	<b>41,1</b>	<b>50,2</b>	<b>54,8</b>	<b>50,2</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

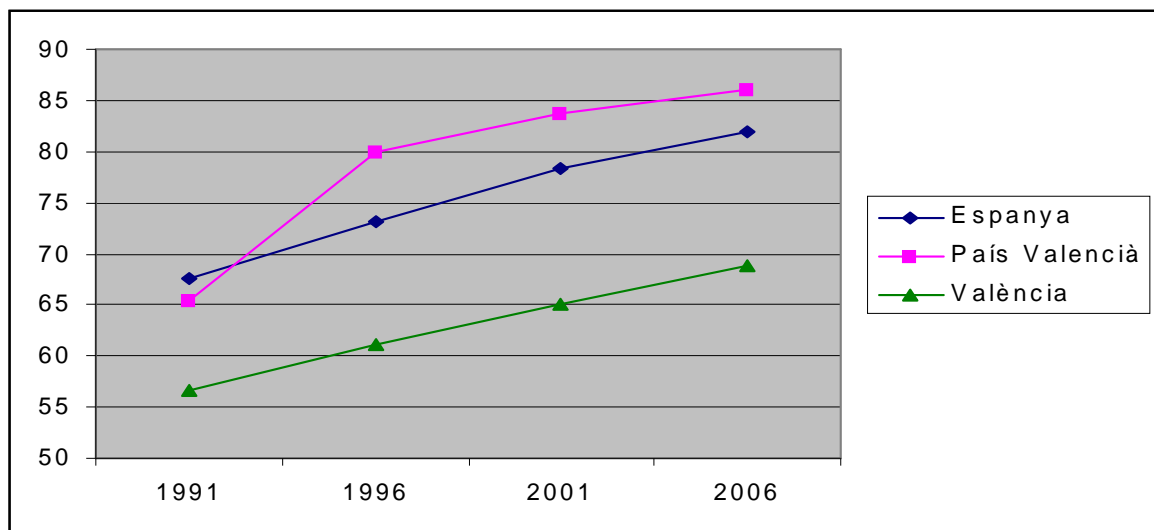
L'estimació de l'evolució del percentatge d'escolarització de l'alumnat estranger en centres públics en el període 1991-2006 a la ciutat de València ens indica una tendència a concentrar-s'hi cada vegada més, ja que es passa del 57% en 1996, al 69% en el darrer any de la sèrie. En el cas del conjunt del País Valencià, tots els indicadors ens mostrarien com aquest procés de concentració de l'alumnat estranger en els centres públics hauria estat encara més intens que en el conjunt de l'Estat, la qual cosa posa de manifest les particulars dificultats amb què s'han trobat els centres públics valencians a l'hora d'acollir aquest tipus d'alumnat, sobretot, si recordem que els programes d'atenció específica (PASE) presentaven greus deficiències pel retard en la seua implantació i per la seua insuficient cobertura territorial i de recursos disponibles.

Taula 250. *Evolució estimada de l'alumnat estranger escolaritzat en ensenyaments no universitaris segons la titularitat del centre, del percentatge d'escolarització en centres públics i de l'índex de concentració en centres públics. Període 1991-2006*

		1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	Total	38.927	63.044	201.288	591.872	1420
	Públic	26.276	46.148	157.883	485.395	1747
	Privat	12.651	16.896	43.405	106.477	742
	% Estrangers en Públic	<b>67,5</b>	<b>73,2</b>	<b>78,4</b>	<b>82,1</b>	<b>21</b>
	Índex concentració pública	<b>101</b>	<b>105</b>	<b>116</b>	<b>122</b>	<b>20</b>
País Valencià	Total	5.089	6.242	23.099	81.651	1504
	Públic	3.333	4.987	19.339	70.258	2008
	Privat	1.756	1.255	3.760	11.393	549
	% Estrangers en Públic	<b>65,5</b>	<b>79,9</b>	<b>83,7</b>	<b>86,0</b>	<b>31</b>
	Índex concentració pública	<b>96</b>	<b>114</b>	<b>123</b>	<b>125</b>	<b>30</b>
València	Total	754	1.265	1.961	11.695	1713
	Públic	366	455	1.415	8.044	2098
	Privat	279	288	760	3.651	1209
	% Estrangers en Públic	<b>56,7</b>	<b>61,2</b>	<b>65,1</b>	<b>68,8</b>	<b>21</b>
	Índex concentració pública	<b>115</b>	<b>119</b>	<b>144</b>	<b>148</b>	<b>30</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris, del Servei d'Estudis de la Conselleria d'Educació i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 112. *Evolució estimada del percentatge d'escolarització de l'alumnat estranger en centres públics. Període 1991-2006*



En el curs 2006/07 a la ciutat de València, la distribució de l'alumnat estranger segons l'àrea de procedència, ens mostra un clar predomini dels alumnes d'origen sud-americà, ja que representen fins al 68% del total d'alumnat estranger, mentre que l'alumnat d'origen europeu només representa el 18%, el d'origen africà el 6% i els d'origen asiàtic o altres el 5%. El predomini de l'alumnat d'origen sud-americà és general en tots els districtes, especialment a la Saïdia, Rascanya o Benicalap. Aquesta distribució segueix una pauta general semblant en els altres àmbits territorials, però es poden assenyalar algunes diferències significatives relacionades amb la major presència relativa de l'alumnat

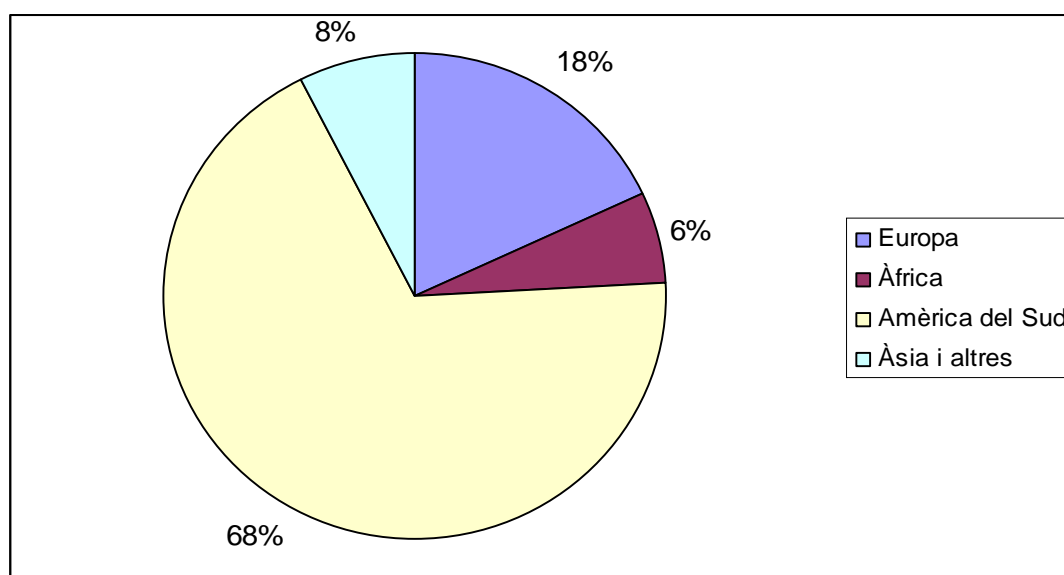
d'origen europeu, especialment en el conjunt del País Valencià, o d'origen africà, en el cas del conjunt de l'Estat, la qual cosa fa que el pes relatiu de l'alumnat d'origen sud-americà siga clarament inferior en aquest àmbits territorials.

Taula 251. Distribució absoluta i percentual de l'alumnat estranger no universitari segons l'àrea de procedència. Curs 2006/07

	Total	Europa	Àfrica	Amèrica Central i del Sud	Àsia i altres	% Europa	% Àfrica	% Amèrica Central i del Sud	% Àsia i altres
<b>Espanya</b>	<b>591.867</b>	<b>166.625</b>	<b>115.979</b>	<b>272.889</b>	<b>36.374</b>	<b>28,2</b>	<b>19,6</b>	<b>46,2</b>	<b>6,1</b>
<b>País Valencià</b>	<b>81.651</b>	<b>32.512</b>	<b>10.563</b>	<b>35.010</b>	<b>3.565</b>	<b>39,8</b>	<b>12,9</b>	<b>42,9</b>	<b>4,4</b>
<b>València</b>	<b>11.695</b>	<b>2.121</b>	<b>700</b>	<b>7.990</b>	<b>884</b>	<b>18,1</b>	<b>6,0</b>	<b>68,3</b>	<b>7,6</b>
1. Ciutat Vella	356	90	22	221	23	24,9	6,1	62,6	6,4
2. L'Eixample	799	110	47	554	88	13,8	5,9	69,3	11,0
3. Extramurs	708	117	34	487	70	16,6	4,8	68,7	9,9
4. Campanar	768	164	56	496	52	21,4	7,3	64,6	6,8
5. La Saïdia	990	144	57	728	61	14,5	5,8	73,5	6,2
6. El Pla del Real	202	46	5	120	31	22,8	2,5	59,4	15,3
7. L'Olivereta	1201	222	79	840	60	18,6	6,6	69,8	5,0
8. Patraix	496	109	29	322	36	21,9	5,8	65,0	7,2
9. Jesús	740	118	59	508	55	16,0	8,0	68,6	7,4
10. Quatre Carreres	1032	177	94	679	82	17,2	9,2	65,6	8,0
11. Poblat Marítims	594	149	36	365	44	25,1	6,1	61,4	7,4
12. Camins al Grau	791	182	31	516	62	23,0	3,9	65,2	7,8
13. Algirós	753	128	30	494	101	16,9	4,0	65,7	13,5
14. Benimaclet	321	56	10	215	40	17,4	3,1	67,1	12,4
15. Rascanya	1084	117	51	873	43	10,8	4,7	80,6	4,0
16. Benicalap	520	66	39	390	25	12,6	7,5	75,1	4,8
17. Pobles del Nord	13	3	1	9	0	23,1	7,7	69,2	0,0
18. Pobles de l'Oest	132	33	11	81	7	24,8	8,3	61,7	5,3
19. Pobles del Sud	196	90	9	92	5	45,9	4,6	46,9	2,6
<b>Coefficient variació</b>	<b>55,7</b>	<b>49,7</b>	<b>68,5</b>	<b>60,4</b>	<b>60,3</b>	<b>37,2</b>	<b>31,2</b>	<b>10,5</b>	<b>50,6</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 113. Distribució percentual de l'alumnat estranger no universitari segons l'àrea de procedència a la ciutat de València. Curs 2006/07





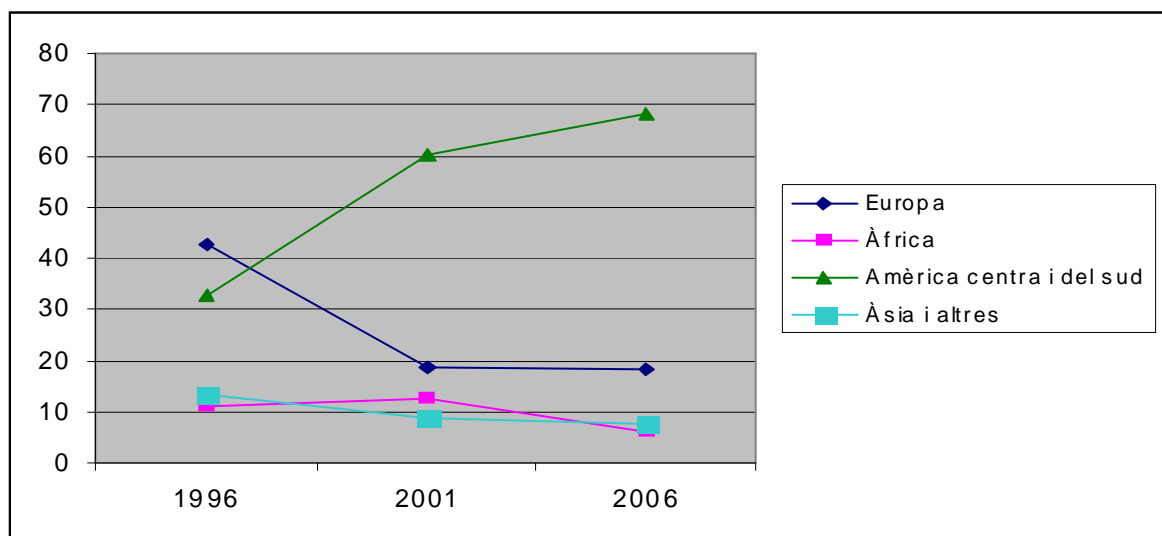
Per altra banda, la distribució de la procedència de l'alumnat estranger ha variat de manera significativa en els anys amb dades disponibles, ja que mentre que en l'any 1996 l'alumnat amb major representació en tots els casos era el d'origen europeu, deu anys després aquesta posició correspon al que procedeixen d'Amèrica central i del Sud. La proporció d'alumnat sud-americà s'ha incrementat en tots els àmbits analitzats i, especialment, en el conjunt del País Valencià o a la ciutat de València, mentre el pes relatiu de l'alumnat que procedeix d'altres àrees s'ha reduït, amb l'única excepció dels procedents dels països de l'est d'Europa, que també haurien vist incrementada la seua presència relativa, encara que aquesta situació no apareix reflectida en el model desagregat que presentem.

Taula 252. Evolució estimada del percentatge d'alumnat estranger escolaritzat en ensenyaments no universitaris segons l'àrea de procedència. Període 1996-2006

		1996	2001	2006	Evolució
Espanya	Europa	37,8	27,0	28,2	-25
	Àfrica	27,1	24,3	19,6	-28
	Amèrica centra i del sud	22,4	43,3	46,2	106
	Àsia i altres	12,7	8,3	6,1	-52
País Valencià	Europa	55,2	38,6	39,8	-28
	Àfrica	15,0	14,9	12,9	-14
	Amèrica centra i del sud	18,2	38,4	42,9	136
	Àsia i altres	11,6	8,3	4,4	-62
València	Europa	42,6	18,6	18,1	-58
	Àfrica	11,1	12,5	6,0	-46
	Amèrica centra i del sud	32,9	60,1	68,3	108
	Àsia i altres	13,4	8,8	7,6	-43

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 114. Evolució estimada del percentatge d'alumnat estranger escolaritzat en ensenyaments no universitaris segons l'àrea de procedència a la ciutat de València. Període 1996-2006



## **E8. Escolarització segons modalitat lingüística**

L'escolarització en el sistema educatiu presenta una variable que està relacionada amb l'existència de diferents identitats lingüístiques i amb la llengua o llengües vehiculars que s'utilitzen a l'ensenyament. El model uniformitzador i repressiu que es va imposar durant el franquisme pretenia eliminar les diferències lingüístiques com a factor d'identitat cultural o política en tots els àmbits socials públics i, de manera particular, en l'escola. En alguns casos, però, ja des dels darrers anys del franquisme es van posar en marxa algunes experiències pedagògiques, sovint, des del sector privat, que consideraven la necessitat d'incorporar l'ús vehicular de la llengua pròpia en l'ensenyament en un procés que recuperava un model d'ensenyament bilingüe que s'havia aplicat amb certa normalitat en el període de la Segona República. Caldrà esperar, però, al procés de descentralització iniciat a partir del desenvolupament de la Constitució de 1978 perquè les comunitats autònomes amb llengua pròpia puguin definir mecanismes particulars de regulació lingüística. Els estatuts de les diferents comunitats autònomes on es reconeixia l'existència d'una llengua pròpia (Galícia, País Basc, Navarra, Catalunya, País Valencià i Illes Balears) i les posteriors lleis de normalització lingüístiques estableixen el dret a seguir estudis en aquesta llengua, de manera que en cada comunitat autònoma s'han seguit diferents models d'implantació d'aquestes modalitats d'ensenyament.

En efecte, el coneixement de les llengües pròpies es reconeix en els marcs estatutaris com un dret dels ciutadans que s'ha de fomentar per part de les institucions públiques. L'assoliment d'aquest objectiu, però, s'ha plantejat de maneres diferents segons de quina comunitat autònoma es tracte i el seu grau d'acompliment ha afegit un nou element de diferenciació social i de conflictivitat política. En el cas valencià ens trobem amb una situació que s'ha caracteritzat per una progressiva extensió de l'escolarització en valencià, malgrat l'escassa voluntat de les administracions públiques i l'absència de polítiques lingüístiques coherents (Bodoque, 2009). L'extensió i normalització del programes d'ensenyament en valencià hauria estat, doncs, una conquesta dels moviments socials i de les famílies que, de manera voluntària i per motivacions diverses, han triat aquestes modalitats d'estudis.

Etxebarria (2005) en analitzar les polítiques europees sobre llengües regionals i minoritàries, resumeix aquestes polítiques aplicades a l'ensenyament en tres models:

“*Immersion total*: La llengua minoritària o regional és utilitzada com a única llengua d’ensenyament i la llengua estatal s’ensenyava com a matèria. *Immersion parcial*: La llengua minoritària i la llengua estatal són ambdues utilitzades com a llengua d’ensenyament. *Llengua com a matèria*: La llengua regional és utilitzada com a matèria més”.

En el cas de Catalunya, la reglamentació estableix que, almenys teòricament, s’aplicarà un model d’immersió total, ja que la llengua pròpia s’utilitzarà de manera normal en tot el procés educatiu com un element d’integrador, mentre que en la resta de comunitats autònomes amb llengua pròpia s’han planificat diferents modalitats d’ensenyament amb una incorporació variable de la llengua pròpia que va des de la simple presència com assignatura fins a la utilització de manera habitual en la major part dels ensenyaments. Jiménez (2004) detalla les diferents actuacions aplicades en les comunitats autònomes amb llengua pròpia:

A *Catalunya*, la normativa estableix que la llengua vehicular en l’ensenyament és el català en totes les àrees. Segons les dades facilitades pel Departament d’Ensenyament en el 90% de les escoles de primària, però només en una tercera part dels centres de secundària s’utilitza exclusivament el català.

A *Galícia*, el procés d’extensió de l’ús vehicular ha estat més lent i fluctuant. S’utilitza un model mixt o d’immersió parcial, basat en l’ús normal de les dues llengües (gallec i castellà) en les diferents àrees de coneixement. En els darrers anys s’havia reforçat la presència del gallec ja que s’havia d’utilitzar en, almenys, el 50% de les àrees de manera general, encara que els recents canvis polítics haurien alterat, una vegada més, aquesta política.

Al *País Basc*, existeixen tres models lingüístics, en el model A el currículum s’imparteix bàsicament en castellà, en el model B bilingüe s’imparteix en èuscar i castellà, mentre que en el model D, que és el majoritari i compta amb un important recolzament institucional, el currículum bàsicament s’imparteix en èuscar.

Un sistema similar existeix a *Navarra*, però en aquest cas s’aplica a partir d’una divisió en tres zones lingüístiques: la bascòfona on els alumnes han de dominar les dues llengües (èuscar i castellà), la mixta, on la incorporació de l’èuscar és gradual, i la zona de parla castellana, que és majoritària, i on la introducció de l’èuscar és voluntària en funció de la demanda.

A les *Illes Balears*, on el procés de transferències en matèria educativa es va produir més tard, el català és la llengua vehicular en el centres en una proporció que se situa en un mínim del 50%, però que en la pràctica depèn del projecte educatiu de cada centre.

A la *Comunitat Valenciana*, com a Navarra, hi ha una diferenciació territorial en dues zones lingüístiques segons hi predomine el castellà o el valencià. En la zona castellanoparlant la introducció del valencià com assignatura és voluntària, mentre que en la zona valencianoparlant s'apliquen diversos programes lingüístics que depenen del projecte educatiu del centre i de l'elecció dels pares: programa d'ensenyament en valencià o programa d'immersió lingüística (ambdós majoritàriament vehiculats en valencià) i programa d'incorporació progressiva (bilingüe, però amb un ús vehicular majoritària del castellà). Més recentment s'ha incorporat de manera experimental el programa d'ensenyament bilingüe enriquit que contempla la introducció progressiva d'una llengua estrangera en l'ús vehicular.

En efecte, en el cas valencià, la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià (LUEV) aprovada en 1983, desenvolupà la implantació de l'ensenyament en la llengua pròpia en forma de quatre modalitats: un programa bàsic en castellà (amb el valencià només com a assignatura) que només es pot aplicar "teòricament" a les zones de predomini lingüístic castellanoparlant, mentre que en les zones de predomini lingüístic valencianoparlant existeixen tres modalitats: el Programa d'Incorporació Progressiva (PIP) en què la llengua base és el castellà (amb algunes assignatures en valencià) i uns altres en què la llengua base és el valencià, amb dues variants: el Programa d'Immersion Lingüística (PIL, per als alumnes dels primers nivells educatius que no tenen el valencià com a llengua familiar) i el Programa d'Ensenyament en Valencià (PEV, per a la resta d'alumnat). Des de l'any 1998, a més, s'ha incorporat una altra variant d'ensenyament bilingüe, el Programa d'Educació Bilingüe Enriquit (PEBE) que inclou una llengua estrangera des del primer cicle de Primària i, que segons les dades de Conselleria s'aplicava en 278 centres de primària en el curs 2006/07, xifra que representava un 20% del total de centres que imparteixen aquest nivell educatiu.

L'aplicació d'aquests programes es basa, per altra banda, en la voluntarietat dels centres a l'hora de dissenyar els seus projectes de centre i de les famílies en realitzar les seues eleccions de centre o de programa d'ensenyament dins de cada centre quan existeix

l'opció. El control de les administracions educatives respecte de l'aplicació dels programes bilingües és, per altra banda, relativament laxa, la qual cosa genera situacions prou habituals d'acceptació d'exempcions de l'assignatura de valencià en algunes comarques castellanoparlants o d'incompliment dels requisits mínims, tant en els programes d'incorporació progressiva (no es cursa realment cap assignatura en valencià), com en els programes en valencià (no es cursen en valencià el mínim del 50% d'assignatures no lingüístiques en valencià). En altres casos, segons replega un informe de l'associació "Escola Valenciana" referit al curs 2008/09, la pròpia administració educativa, fins i tot, estaria actuant de fre, ja que, no permet la conversió de les línies PIP (amb el castellà majoritari) en línies d'ensenyament en valencià, tot limitant la creixent demanda d'ensenyaments en valencià. Segons les dades de l'informe esmentat, l'oferta d'ensenyament en valencià en centres públics d'educació infantil i primària en el conjunt del País Valencià se situaria en un 45%, mentre que la demanda superaria el 55%. A la ciutat de València, també es reproduïx aquesta situació de saturació de les línies en valencià, ja que són nombrosos els centres públics on la demanda d'ensenyament en valencià en supera l'oferta. L'aplicació d'aquests programes d'ensenyament bilingüe presenten, a més, altres deficiències significatives, com indica l'informe de l'STEPV (2006) referit al conjunt del sistema educatiu del País Valencià:

“L'ensenyament en valencià només arriba al 23% de l'alumnat. Per tant, només dos de cada deu alumnes estudien en valencià i aconsegueixen el que fixa la LUEV. Hi ha una paralització en el seu creixement, però aquesta no es produeix perquè s'estiga a punt d'arribar al sostre d'implantació. S'està creant la tendència a configurar una mena de doble xarxa educativa, ensenyament públic en valencià i privat-concertat en castellà. No hi ha continuïtat dels programes d'ensenyament en valencià entre els trams educatius; és a dir, de Primària a ESO i posteriorment al Batxillerat o als Cicles Formatius de FP”.

Efectivament, si comparem les dades de les “línies” d'escolarització en valencià, és a dir, la sèrie d'unitats successives en un nivell educatiu que segueixen un programa d'ensenyament en valencià (PEV o PIL), a la ciutat de València s'observa que en el curs 2006/07 passem de 53 línies en infantil i primària a 34 en secundària, amb una pèrdua de 21 línies, que representen el 40% de les inicials. En el pas als nivells postobligatoris aquesta reducció encara és major per la minva general de grups en batxillerat i per la total

absència de programes d'ensenyament en valencià en la Formació Professional. En el conjunt del País Valencià, la situació és similar, ja que es passa de 697 línies en infantil i primària a només 403 línies en secundària, amb una pèrdua de 294 línies que representen el 42% de les inicials.

Taula 253. *Estimació del nombre de línies que escolaritzen alumnat en modalitat lingüística en valencià i del percentatge sobre el total de línies segons nivells d'estudis. Curs 2006/07*

	Línies PEV/PIL Infantil/Primària	Línies PEV ESO
<b>%País Valencià</b>	<b>40,3</b>	<b>28,3</b>
País Valencià	697	403
<b>% València</b>	<b>18,7</b>	<b>12,0</b>
València	54	34
1. Ciutat Vella	1	2
2. L'Eixample	1	2
3. Extramurs	2	1
4. Campanar	2	3
5. La Saïdia	2	2
6. El Pla del Real	1	-
7. L'Olivereta	5	3
8. Patraix	4	3
9. Jesús	5	1
10. Quatre Carreres	6	2
11. Poblat Marítims	5	2
12. Camins al Grau	6	3
13. Algirós	2	3
14. Benimaclet	2	1
15. Rascanya	3	1
16. Benicalap	2	-
17. Pobles del Nord	1	-
18. Pobles de l'Oest	1	3
19. Pobles del Sud	3	2

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del Servei d'Ensenyaments en Valencià de la Conselleria d'Educació i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

En el mateix curs 2006/07, en el conjunt de la ciutat de València, només un 11,8% de l'alumnat estava escolaritzat en alguna modalitat lingüística d'ensenyament en valencià (PIL o PEV), front al 23,5% del conjunt del País Valencià. Per nivells educatius, l'educació infantil és on el percentatge d'escolarització en llengua pròpia a la ciutat és major amb un 16%, en primària és del 15%, en secundària obligatòria del 11% i la reducció del percentatge arriba fins al 4% en Batxillerat i a la inexistència en el cas dels cicles formatius. Aquesta tendència es reproduïx, encara que amb valors superiors en els percentatges, en el cas del conjunt del País Valencià (Annex 2).

La reducció del percentatge d'escolarització en valencià segons s'avança en els nivells educatius es pot explicar, com s'ha indicat, per la manca de continuïtat de les línies d'ensenyament en valencià, ja que si es mantingués el percentatge del 16% d'escolarització en educació infantil, el nombre d'escolaritzats en modalitats en valencià en primària a la ciutat de València hauria de ser d'uns 6.100, 300 més dels 5.800 que estaven escolaritzats

en aquest curs, mentre que en l'ESO hauria de ser d'uns 4.400 alumnes, 1.300 més dels 3.100 que estaven escolaritzats. En conjunt, per tant, el nombre total d'alumnes escolaritzats en modalitats en valencià en els nivells obligatoris hauria de ser d'uns 1.600 alumnes més si, senzillament, les línies en valencià s'estengueren de manera completa al llarg de tot el període d'escolarització obligatòria, amb la qual cosa el percentatge total d'escolarització s'hauria de situar almenys en un 13% a la ciutat de València. Aquesta estimació del dèficit estructural d'escolarització en valencià en les etapes obligatòries es pot aplicar igualment al conjunt del País Valencià, de manera que es pot considerar que podrien haver uns 2.500 alumnes més en educació primària i uns altres 16.700 alumnes en l'ESO, és a dir, un total de 19.200 alumnes més que situarien el percentatge total d'escolarització en valencià en un 26%.

En qualsevol cas, a la resta d'autonomies amb llengua pròpia, el percentatge d'alumnes que segueixen models d'ensenyament on predomina l'ús de la llengua pròpia és en general superior al del País Valencià. Només en el cas de Navarra trobem un percentatge menor d'alumnes escolaritzats en llengua pròpia, però en aquest cas cal tenir en compte que es tracta d'una comunitat on també s'apliquen diferents models d'ensenyament lingüístic segons el predomini lingüístic de cadascuna de les llengües oficials en les diferents zones del seu territori i que, a diferència del cas valencià, la zona de predomini castellanoparlant té un major pes poblacional. Per altra banda, hem de tenir en compte que els percentatges assignats en el cas de Catalunya i de Galícia són una estimació a partir d'informes dels departaments d'educació dels respectius governs autònoms, i que, per tant, hem de considerar amb la necessària prudència els percentatges estimats d'alumnes escolaritzats en llengua pròpia que hem obtingut per al conjunt de l'Estat.

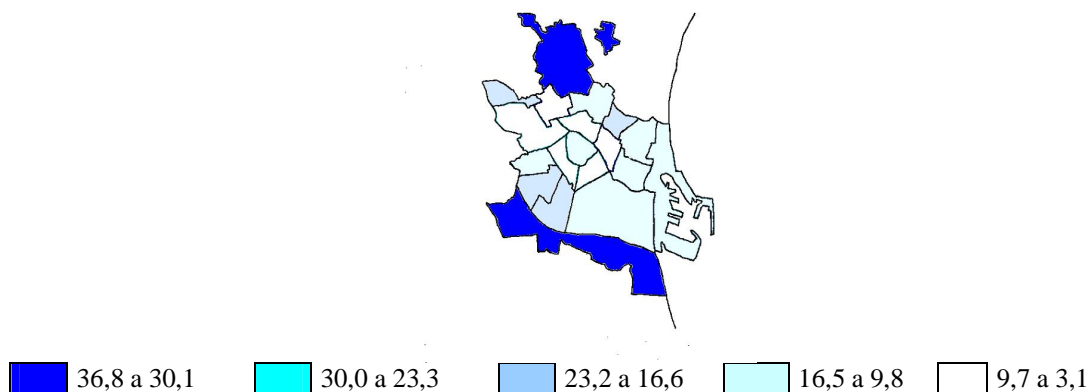
En el cas dels districtes de la ciutat de València, el percentatge d'escolarització en valencià presenta un resultat clarament superior a la mitjana de la ciutat en els districtes dels Poblat del Nord i Poblat del Sud, mentre que els districtes del Pla del Real, Eixample i Extramurs, Campanar, Saïdia i Benicalap són on l'escolarització en llengua pròpia presenta els percentatges més baixos. Tot plegat ens trobem amb una distribució en què el predomini de la xarxa privada-concertada coincideix amb una baixa escolarització en valencià.

Taula 254. Estimació de l'alumnat escolaritzat en modalitats lingüístiques en llengua pròpia en cada etapa educativa i del percentatge sobre el total d'alumnat escolaritzat en cada etapa. Curs 2006/07

	Total alumnes	Infantil	Primària	Secundària Obligatòria	Batxillerat	CF
CCAA llengua pròpia	1.462.171	431.908	590.795	315.035	90.300	34.132
<b>% CCAA llengua pròpia</b>	<b>53,1</b>	<b>65,4</b>	<b>60,1</b>	<b>45,8</b>	<b>40,1</b>	<b>17,6</b>
Galícia	228.933	49.565	94.700	58.724	18.735	7.209
<b>%Galícia (e)</b>	<b>60,9</b>	<b>70,6</b>	<b>76,8</b>	<b>57,9</b>	<b>48,3</b>	<b>18,7</b>
País Basc	163.009	53.396	56.781	33.697	13.497	5.638
<b>%País Basc</b>	<b>52,5</b>	<b>65,7</b>	<b>56,5</b>	<b>48,5</b>	<b>45,9</b>	<b>17,9</b>
Navarra	20.520	6.129	8.371	4.384	1.484	152
<b>%Navarra</b>	<b>22,5</b>	<b>28,3</b>	<b>25,2</b>	<b>20,3</b>	<b>19,9</b>	<b>2,2</b>
Catalunya	801.653	253.394	320.097	163.742	45.257	19.163
<b>%Catalunya (e)</b>	<b>77,3</b>	<b>88,0</b>	<b>82,1</b>	<b>61,8</b>	<b>53,6</b>	<b>27,0</b>
Illes Balears	78.185	23.808	34.456	14.995	4.166	759
<b>%Illes Balears</b>	<b>54,7</b>	<b>72,4</b>	<b>59,8</b>	<b>37,5</b>	<b>37,8</b>	<b>10,0</b>
País Valencià	169.871	45.616	76.390	39.493	7.161	1.211
<b>%País Valencià</b>	<b>23,5</b>	<b>29,2</b>	<b>28,3</b>	<b>20,5</b>	<b>12,6</b>	<b>2,5</b>
València	13.352	3.924	5.826	3.111	491	0
<b>%València</b>	<b>11,8</b>	<b>15,9</b>	<b>15,1</b>	<b>11,2</b>	<b>4,5</b>	<b>0,0</b>
1. Ciutat Vella	11,4	16,8	10,0	14,6	20,5	-
2. L'Eixample	5,5	8,1	5,2	8,2	7,7	-
3. Extramurs	4,9	6,4	6,9	3,0	5,5	-
4. Campanar	7,4	11,1	8,8	9,6	0,0	-
5. La Saïdia	7,2	7,4	6,6	11,0	0,0	-
6. El Pla del Real	3,1	7,4	5,0	0,0	0,0	-
7. L'Olivereta	12,1	12,9	28,2	13,5	0,0	-
8. Patraix	17,3	21,1	19,8	13,7	3,1	-
9. Jesús	19,0	30,5	24,4	16,0	0,0	-
10. Quatre Carreres	12,1	17,5	19,7	6,7	0,0	-
11. Poblat Marítims	16,5	24,3	17,1	11,9	0,0	-
12. Camins al Grau	16,4	20,1	20,2	13,4	0,0	-
13. Algirós	13,5	13,5	14,9	19,5	10,8	-
14. Benimaclet	16,9	9,7	18,1	22,2	31,6	-
15. Rascanya	12,5	18,5	14,4	7,4	0,0	-
16. Benicalap	9,2	12,8	13,1	0,0	0,0	-
17. Pobles del Nord	36,8	35,8	37,4	-	-	-
18. Pobles de l'Oest	18,3	15,4	16,8	27,4	12,6	-
19. Pobles del Sud	31,5	46,7	31,4	22,9	10,0	-
<b>Coefficient de variació</b>	<b>59,5</b>	<b>59,7</b>	<b>53,9</b>	<b>68,0</b>	<b>161,5</b>	

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadístiques i indicadors. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, Conselleria de Educación de la Xunta de Galícia, Servei d'ensenyaments en valencià de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana i Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Mapa 57. Percentatge d'alumnat escolaritzat en modalitats lingüístiques en valencià. Curs 2006/07





El desequilibri entre les dues xarxes educatives, pública i privada és, per tant, l'altre factor clau que millor ens explica el dèficit general d'escolarització en valencià. En el conjunt de la ciutat de València i per al mateix curs 2006/07, l'escolarització en valencià en centres públics arriba al 25%, però en els centres privats és només de l'1%. Això significa que el 96% de l'alumnat escolaritzat en valencià ho fa en centres públics. En el cas del conjunt del País Valencià, l'escolarització en valencià en centres públics arriba al 32%, mentre que en els centres privats és del 4,5%, de manera que el 94% dels alumnes escolaritzats en valencià ho fan en centres de titularitat pública.

Cal destacar que aquesta situació de desequilibri es reproduïx en les altres comunitats autònomes amb llengua pròpia, però sempre amb percentatges d'escolarització superiors, especialment en el cas del sector privat, de manera que les diferències relatives entre ambdós sectors resulten considerablement menors. Segons les nostres dades estimades, podem situar el percentatge d'escolarització en llengües pròpies en els centres públics del conjunt de les CCAA amb llengua pròpia en un 61%, mentre que en el cas dels centres privats seria d'un 35%, de manera que al voltant del 74% dels alumnes que segueixen aquestes modalitats d'ensenyament ho farien en centres públics. Així doncs, és sobretot el major percentatge d'escolarització en centres privats el que ens explicaria que l'índex de concentració de l'escolarització en aquestes modalitats lingüístiques en els centres públics siga de 117, un valor clarament inferior al dels àmbits valencians.

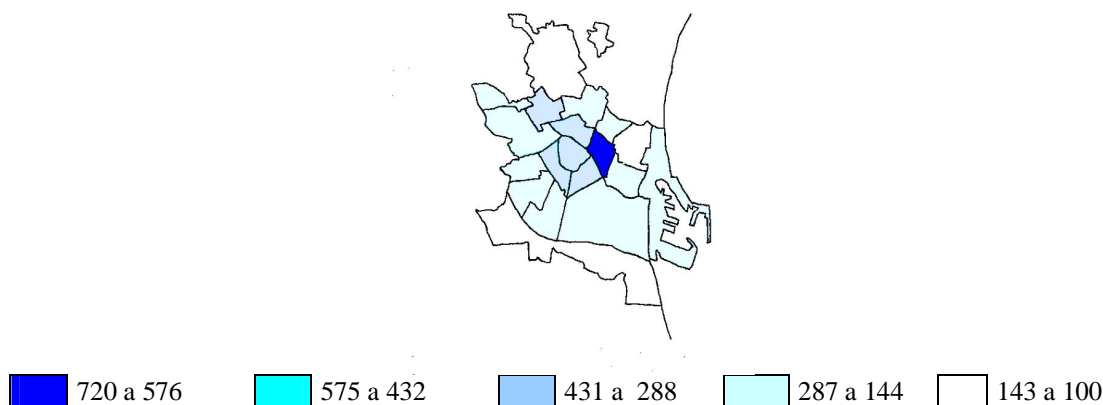
El percentatge d'escolarització en valencià en centres públics és particularment important en els districtes de Poblats del Sud, Poblats Marítims, Camins al Grau, Poblats del Nord, Ciutat Vella i Benimaclet. En canvi, té un pes percentual menor a L'Eixample, Campanar, l'Olivereta o Algirós. En definitiva, l'índex de concentració d'escolarització en valencià en centres públics és, en el conjunt de la ciutat de València, del 207 i del 137 en el conjunt del País Valencià, mentre que en el cas dels districtes de la ciutat presenta valors especialment elevats en el Pla del Real, Extramurs, Eixample, Ciutat Vella, Saïdia i Benicalap (Annex 2), és a dir, en la zona de major predomini de l'escolarització en centres privats.

Taula 255. Estimació d'indicadors d'escolarització en modalitats lingüístiques en llengua pròpia segons la titularitat del centre. Curs 2006/07

	Total	Públic	Privat	% Total	% Públic	% Privat	% En Pública	Índex Concentració en Pública
<b>CCAA llengua pròpia (e)</b>	<b>1.462.171</b>	<b>1.084.906</b>	<b>355.770</b>	<b>53,1</b>	<b>61,2</b>	<b>35,1</b>	<b>74,2</b>	<b>117</b>
<b>País Valencià</b>	<b>169.871</b>	<b>159.672</b>	<b>10.112</b>	<b>23,5</b>	<b>32,0</b>	<b>4,5</b>	<b>94,1</b>	<b>137</b>
<b>València</b>	<b>13.352</b>	<b>12.863</b>	<b>485</b>	<b>11,8</b>	<b>24,5</b>	<b>0,8</b>	<b>96,4</b>	<b>207</b>
1. Ciutat Vella	511	511	0	11,4	38,4	0,0	100,0	336
2. L'Eixample	468	468	0	5,5	19,5	0,0	100,0	356
3. Extramurs	478	478	0	4,9	20,1	0,0	100,0	411
4. Campanar	516	432	84	7,4	16,6	1,9	83,7	225
5. La Saïdia	630	630	0	7,2	21,3	0,0	100,0	298
6. El Pla del Real	187	187	0	3,1	22,3	0,0	100,0	720
7. L'Olivereta	1.109	1.048	61	12,1	17,6	1,9	94,5	145
8. Patraix	1.037	998	39	17,3	25,6	1,9	96,2	148
9. Jesús	1.156	1.156	0	19,0	27,8	0,0	100,0	147
10. Quatre Carreres	1.116	1.035	81	12,1	21,4	1,8	92,7	177
11. Pobles Marítims	1.116	1.052	64	16,5	31,7	1,9	94,3	192
12. Camins al Grau	1.270	1.179	91	16,4	36,2	2,0	92,8	220
13. Algirós	789	789	0	13,5	16,0	0,0	100,0	119
14. Benimaçlet	545	545	0	16,9	34,5	0,0	100,0	205
15. Rascanya	700	635	65	12,5	21,7	2,4	90,7	174
16. Benicalap	343	343	0	9,2	29,6	0,0	100,0	320
17. Pobles del Nord	175	175	0	36,8	36,8	-	100,0	100
18. Pobles de l'Oest	393	393	0	18,3	29,4	0,0	100,0	161
19. Pobles del Sud	808	808	0	31,5	36,1	0,0	100,0	115
<b>Coefficient de variació</b>	<b>49,1</b>	<b>48,0</b>	<b>140,3</b>	<b>59,4</b>	<b>28,4</b>	<b>135,4</b>	<b>4,7</b>	<b>49,1</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadístiques i indicadors, del Servei d'ensenyaments en valencià de la Conselleria d'Educació i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Mapa 58. Índex de concentració d'escolarització en modalitats lingüístiques en valencià en centres públics. Curs 2006/07



González González (2002) en analitzar els mecanismes d'agrupament dels alumnes que pretenia introduir la LOCE, alertava del perill que la majoria dels alumnes de minories ètniques o condicions socioeconòmiques més desfavorides acabaren assignats en els grups que estaven destinats als itineraris formatius més baixos, ja que açò hauria constituït un mecanisme de segregació que aniria en contra dels principis d'equitat educativa. En aquest sentit, caldria considerar si la concentració de l'escolarització en valencià en els centres públics pot estar provocant com a efecte secundari no desitjat un increment de la

concentració dels alumnes estrangers o amb pitjors condicions socioeconòmiques en els grups de les línies dels programes d'incorporació progressiva d'aquests centres públics.

L'anàlisi de la distribució de l'escolarització segons modalitats lingüístiques ens indicarien que, almenys en els centres públics de la ciutat, s'estaria produint aquest efecte, ja que l'elecció de les modalitats d'ensenyament en valencià és més habitual entre una part de les famílies autòctones de major nivell cultural i de renda. Fuenmayor i altres (2001), en el seu estudi sobre les eleccions d'escolarització a la ciutat de València, assenyalen que els pares que prefereixen l'educació en valencià es caracteritzen per tenir una renda familiar superior i una major participació en el mercat laboral; en canvi, els pares que prefereixen l'educació en castellà viuen en districtes de major renda i formen part de famílies nombroses:

“En els districtes de renda alta les famílies de major renda busquen centres privats com a mitjà de diferenciació, en els districtes de renda baixa (on hi ha menys centres privats) es dona una preferència pels centres públics, i els pares d'un cert nivell de renda (i cert nivell cultural) utilitzen com a mecanisme de diferenciació l'idioma valencià”

Així doncs, es podria considerar que, en molts casos, l'escolarització en valencià en centres públics s'ha pogut convertir en un mecanisme de segregació interna que aguditza, en primer lloc, les diferències en les característiques socioeconòmiques dels grups d'alumnes dins dels centres públics segons la modalitat lingüística triada, i, en segon lloc, entre els grups de les modalitats lingüístiques en castellà dels centres públics i privats. Aquesta afirmació es basa en el supòsit bàsic que la majoria de l'alumnat estranger i de l'alumnat de famílies amb nivell socioeconòmic més baix es troba escolaritzat en la modalitat d'ensenyament d'Incorporació Progressiva (PIP) dels centres públics, encara que és ben cert que una part creixent de les famílies no autòctones trien l'escolarització dels seus fills en les modalitats d'ensenyament en valencià com un mecanisme d'integració. L'ensenyament en valencià, però, no s'ha pogut convertir en el mecanisme bàsic d'integració social que caldria esperar, ja que la mateixa definició dels programes lingüístics en valencià permet que una part important de la població autòctona els haja defugit de manera voluntària, en refugiar-se en una escolarització en castellà en centres privats que els ha servit com a mecanisme de distinció social, mentre que una altra part de les famílies que escolaritzen els seus fills en les modalitats d'ensenyament en valencià en

centres públics haurien fet aquesta tria per tal de defugir les línies en què es vehicula l'ensenyament en castellà, saturades d'alumnat amb més dificultats acadèmiques.

En efecte, el percentatge d'escolarització d'estrangers en els grups d'incorporació progressiva amb predomini de l'ensenyament en castellà, segons el nostre mecanisme de càlcul estimat (Annex 2) s'incrementa especialment en els centres públics i arribaria a valors superiors al 20% en la majoria de districtes de la ciutat, en especial a Rascanya i Benicalap on se superaria el 30%. En aquest sentit, cal recordar que la norma d'atenció a l'alumnat amb necessitats de compensació educativa indica que els centres amb un percentatge superior al 30% s'haurien de considerar centres d'acció educativa singular i els que superaren el 20% haurien d'aplicar programes de compensació educativa, però en la pràctica aquestes mesures s'apliquen de manera molt més limitada. En canvi, en el cas dels centres privats el percentatge d'escolarització d'alumnat estranger en les línies PIP amb predomini d'ensenyament en castellà, se situaria en la majoria de casos per sota del 6%, especialment en districtes com El Pla del Real, Patraix, Benimaclet o Poblats del Sud. A més, cal destacar que els percentatges d'escolarització d'alumnes estrangers poden arribar a ser superiors al 50%, i de fet ho són, en alguns grups d'ensenyament en castellà (PIP) d'educació primària o d'ESO en determinats centres públics dels districtes amb major concentració d'alumnat estranger. En conclusió, cal plantejar-se seriosament la necessitat d'una redefinició del model d'implantació dels programes d'ensenyament bilingüe per tal que l'ensenyament en valencià arribe a tota la població escolaritzada com a mecanisme d'integració i no de segregació encoberta, a partir d'una major extensió dels programes d'adquisició de competències en les llengües vehiculars entre l'alumnat de nova incorporació i d'una aplicació generalitzada de l'ús normal de la llengua pròpia com a vehicle d'ensenyament independentment de la titularitat del centre.

Taula 256. Estimació del percentatge d'escolarització d'alumnat estranger en els grups dels Programes d'Incorporació Progressiva (modalitat lingüística amb predomini del castellà) segons la titularitat del centre. Curs 2006/07

	Total	Públic	Privat
<b>País Valencià</b>	<b>14,6</b>	<b>20,6</b>	<b>5,2</b>
<b>València</b>	<b>11,7</b>	<b>20,2</b>	<b>6,1</b>
1. Ciutat Vella	9,0	20,5	6,0
2. L'Eixample	9,9	22,1	6,1
3. Extramurs	7,6	24,9	3,1
4. Campanar	11,8	20,7	7,3
5. La Saïdia	12,1	24,1	7,3
6. El Pla del Real	3,4	16,7	1,8
7. L'Olivereta	14,9	17,9	10,3
8. Patraix	10,0	15,6	2,2
9. Jesús	15,0	16,2	13,2
10. Quatre Carreres	12,7	20,6	5,8
11. Poblat Marítims	10,5	17,6	5,7
12. Camins al Grau	12,2	27,0	5,2
13. Algirós	14,9	14,4	17,0
14. Benimaclet	12,0	28,0	1,9
15. Rascanya	22,0	36,5	9,4
16. Benicalap	15,4	34,8	9,2
17. Pobles del Nord	4,3	4,3	-
18. Pobles de l'Oest	7,6	9,1	5,8
19. Pobles del Sud	11,1	13,2	2,1
<b>Coefficient de variació</b>	<b>37,2</b>	<b>39,5</b>	<b>67,5</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del Servei d'ensenyaments en valencià de la Conselleria d'Educació i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Pel que fa a l'evolució del percentatge de centres que escolaritzen alumnes en els programes en valencià (PEV o PIL), cal tenir en compte que la implantació dels programes d'ensenyament en valencià es va iniciar en l'educació infantil i primària des de l'any 1983, a partir de la posada en marxa del procés de transferències de les competències en matèria educativa, però no es van introduir de manera significativa en l'ensenyament secundari (ESO i/o batxillerats) fins alguns anys després.

En el cas dels centres d'educació infantil i primària de la ciutat de València s'observa un ritme de creixement continuat del percentatge de centres que incorporen modalitats d'ensenyament en valencià en la seua oferta educativa. Aquest manteniment de la tendència seria explicable per la supressió d'alguns centres en els primers anys de la sèrie, combinada amb la posterior creació de nous centres on sí que s'oferien aquestes modalitats d'ensenyament en valencià. En el cas del conjunt del País Valencià, després d'un primer període de fort creixement, s'ha produït a partir de 1996 una reducció del ritme d'implantació. Cal assenyalar que, com destaquen els darrers informes anuals de l'STEPV en relació a l'ensenyament en valencià, no es pot parlar d'assoliment d'un sostre d'extensió d'aquest programes, ja que encara es podrien introduir en almenys 20 centres de la ciutat (15 privats i 5 públics) a través de dos mecanismes bàsics suggerits per Hernández Dobón (2003a) en un estudi sobre l'ensenyament en valencià a la ciutat de València: En primer lloc, obrint línies d'ensenyament en valencià (PEV o PIL) en alguns dels centres

privats que tenen 3 o més línies només en PIP (ensenyament en castellà) i, en segon lloc, fent-ho en aquells centres públics que tenen 2 línies només en PIP. De fet, en l'actualitat en aquests nivells educatius, només 8 centres privats dels 75 existents ofereixen ensenyament en valencià, mentre que hi ha 46 centres públics d'un total de 93 que n'ofereixen. Amb l'aplicació d'aquestes mesures a la ciutat de València es podrien incrementar el nombre d'alumnes escolaritzats en educació infantil i primària en línies en valencià en centres privats en uns 3.300 i en 950 els dels centres públics.

*Taula 257. Evolució estimada del nombre de centres d'infantil/primària que escolaritzen en modalitats lingüístiques en valencià i del percentatge sobre el total de centres públics i privats d'aquestes etapes. Període 1983-2006. (Base 100:1991)*

	1983	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
País Valencià	10	151	311	603	655	724	133
<b>% País Valencià</b>	<b>0,5</b>	<b>7,7</b>	<b>17,3</b>	<b>35,5</b>	<b>43,3</b>	<b>45,2</b>	<b>161</b>
València	0	7	16	38	44	54	244
<b>% València</b>	<b>-</b>	<b>3,2</b>	<b>8,4</b>	<b>19,8</b>	<b>26,5</b>	<b>33,7</b>	<b>301</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris, del Servei d'ensenyaments en valencià de la Conselleria d'Educació i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Pel que fa a l'evolució del percentatge de centres d'educació secundària que escolaritzen alumnes en els programes d'ensenyament en valencià (PEV), també s'observa un ritme de creixement constant a la ciutat, mentre que en el conjunt del País Valencià, com en les etapes anteriors, hauria tendit a reduir-se el darrers anys. En aquesta etapa les possibilitats d'increment dels programes en valencià en nous centres és més limitada ja que pràcticament tots els centres públics de la ciutat els ofereixen, però encara s'hi podria incrementar l'escolarització en uns 1.800 alumnes si, com hem vist, hi haguera una millor continuïtat entre les línies de primària i les de secundària obligatòria i es consolidara l'escolarització en les etapes postobligatòries. Per altra banda, en els centres privats, a més de donar continuïtat a l'extensió dels programes en valencià d'educació primària, segons un criteri similar al que hem esmentat en les etapes anteriors, 20 centres privats que actualment tenen 3 o més línies de secundària només en PIP podrien oferir-ne almenys una en PEV, amb la qual cosa s'ampliaria l'escolarització en valencià en uns altres 2.200 alumnes.

Taula 258. *Evolució estimada del nombre de centres de secundària/batxillerat que escolaritzen en modalitats lingüístiques en valencià i del percentatge sobre el total de centres públics i privats d'aquestes etapes. Període 1986-2006. (Base 100:1991)*

	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
País Valencià	18	43	118	222	289	572
<b>% País Valencià</b>	<b>7,3</b>	<b>14,6</b>	<b>38,1</b>	<b>60,0</b>	<b>70,1</b>	<b>380</b>
València	0	7	13	21	34	386
<b>% València</b>	<b>-</b>	<b>12,1</b>	<b>21,7</b>	<b>35,6</b>	<b>52,3</b>	<b>332</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris, del Servei d'ensenyaments en valencià de la Conselleria d'Educació i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Pel que fa a l'evolució de l'alumnat escolaritzat en les modalitats d'ensenyament en valencià en el conjunt de la ciutat, es pot observar un creixement constant en el període analitzat, fins arribat als 13.000 alumnes que representen, com hem vist, un 12% sobre el total d'alumnes d'ensenyaments no universitaris (Annex 2). En el cas del conjunt del País Valencià el creixement també ha estat important, de manera que, tot i que en els darrers anys ha reduït el seu ritme, al final del període s'ha arribat a escolaritzar en programes en valencià uns 170.000 alumnes que representaven el 23,5% del total. Per nivells educatius, a la ciutat de València s'ha produït un important increment en l'educació infantil, tot i que en els darrers anys s'observa una frenada relativa relacionada amb l'increment d'oferta privada d'educació infantil de primer cicle i amb el fet que en aquest cicle l'oferta de programes en valencià no es troba regulada en el mapa escolar. La resta de nivells educatius també presenten increments de manera general i, especialment, en la secundària obligatòria, ja que es tracta d'un nivell educatiu obligatori de nova creació que ha anat progressivament donant una relativa continuïtat a les línies en valencià dels nivells anteriors. El Batxillerat és l'única etapa en què, des de l'any 1996, s'ha produït una reducció que cal valorar amb precaució, ja que es pot atribuir a una manca de dades referides als alumnes escolaritzats en els anomenats batxillerats mixtes, grups que inclouen alumnes de les dues modalitats PEV i PIP, però que posa de manifest la manca de voluntat en la introducció i manteniment de l'ensenyament en valencià en els nivells postobligatoris. En resum i centrant-nos només en l'educació infantil, primària i secundària obligatòria, podem considerar que l'aplicació de la continuïtat de les línies en valencià en tot el tram obligatori i la creació de noves línies en valencià particularment en centres privats permetrien un increment d'uns 4.200 alumnes en educació infantil i primària i d'uns 4.000 en l'ESO, de manera que amb aquests 8.200 nous alumnes, el nombre total d'alumnes escolaritzats en valencià arribaria als aproximadament 22.000, la qual cosa encara situaria el percentatge d'escolarització per sota del 20%

Taula 259. Evolució estimada de l'alumnat escolaritzat en modalitats lingüístiques en valencià per nivells educatius. Període 1983-2006. (Base 100:1996)

	1983	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
<b>País Valencià</b>	<b>1.432</b>	<b>11.375</b>	<b>35.108</b>	<b>86.413</b>	<b>137.419</b>	<b>169.871</b>	<b>97</b>
Infantil/Primària	1.432	11.375	32.073	72.400	106.528	122.241	69
Secundària	sd	sd	3.035	14.013	30.891	47.612	240
<b>València</b>	-	<b>420</b>	<b>1.690</b>	<b>5.280</b>	<b>9.385</b>	<b>13.352</b>	<b>153</b>
Infantil	-	90	410	1.000	2.524	3.924	292
Primària	-	330	1.030	3.180	4.288	5.826	83
ESO	-	-	-	250	1.398	3.111	1144
Batxillerat/BUP	-	-	250	850	1.175	491	-42

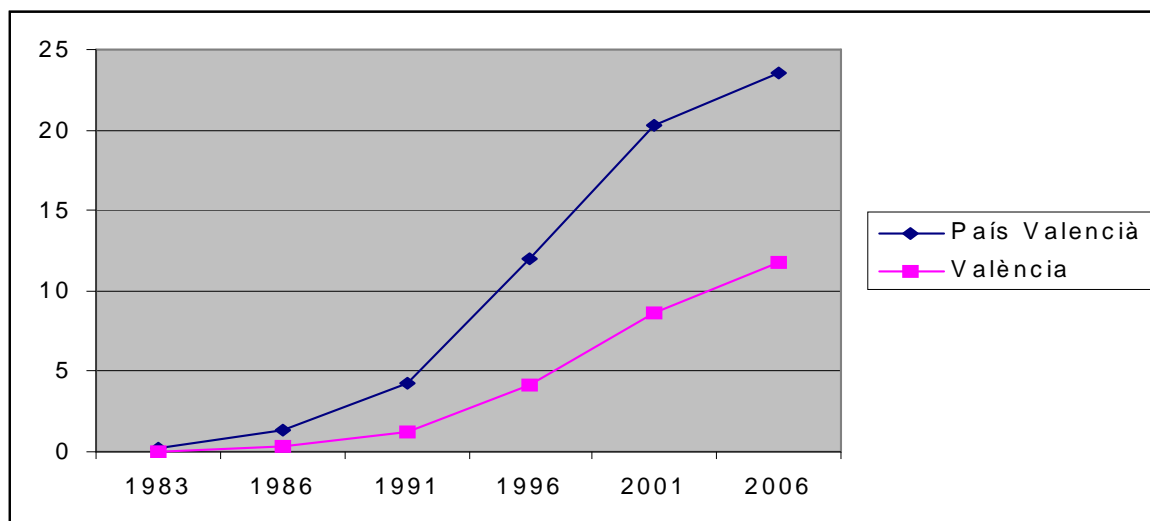
Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del Servei d'ensenyaments en valencià de la Conselleria d'Educació i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Taula 260. Evolució estimada del percentatge d'alumnat escolaritzat en modalitats lingüístiques en valencià per nivells educatius. Període 1983-2006. (Base 100:1996)

	1983	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
<b>País Valencià</b>	<b>0,2</b>	<b>1,4</b>	<b>4,3</b>	<b>12,0</b>	<b>20,3</b>	<b>23,5</b>	<b>96</b>
Infantil/Primària	0,2	1,7	5,5	17,1	28,5	28,7	68
Secundària	-	-	1,3	4,7	10,2	16,0	240
<b>València</b>	<b>0,0</b>	<b>0,3</b>	<b>1,2</b>	<b>4,2</b>	<b>8,6</b>	<b>11,8</b>	<b>181</b>
Infantil	-	0,6	3,0	7,4	14,9	15,9	115
Primària	-	0,4	1,3	6,0	11,2	15,1	152
ESO	-	-	-	2,3	4,7	11,2	387
Batxillerat/BUP	-	-	0,7	2,8	10,8	4,5	61

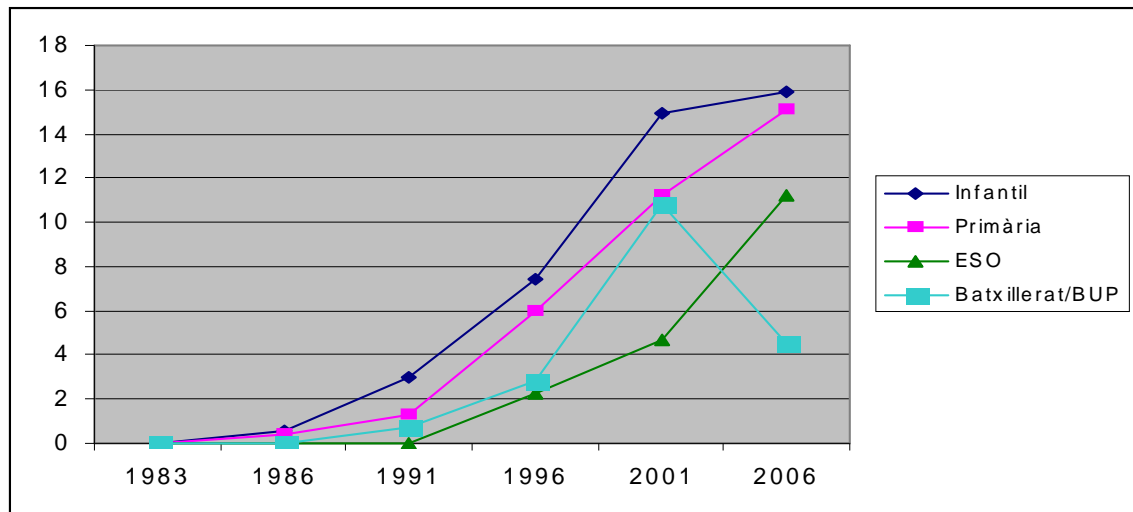
Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del Servei d'ensenyaments en valencià de la Conselleria d'Educació i Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 115. Evolució estimada del percentatge d'alumnat escolaritzat en modalitats lingüístiques en valencià. Període 1983-2006





Gràfic 116. *Evolució estimada del percentatge d'alumnat escolaritzat en modalitats lingüístiques en valencià per nivells educatius a València. Període 1983-2006*



Segons les dades estimades referides al conjunt de les CCAA amb llengua pròpia, es pot observar un diferencial positiu entre el 53% d'alumnes escolaritzats en llengua pròpia en el curs 2006/07 i el percentatge del 44,5% joves de 0 a 16 anys que declaraven saber parlar, llegir i escriure en les seues llengües pròpies respectives segons el cens de 2001, la qual cosa ens podria indicar que l'escolarització en aquestes modalitats lingüístiques ha actuat com a factor d'integració. En canvi, en el cas dels àmbits valencians, els valors són en tots els casos inferiors, però especialment pel que fa al percentatge d'escolarització en modalitats lingüístiques en llengua pròpia, la qual cosa ens acabaria de confirmar el deficient nivell d'escolarització en aquestes modalitats, sobretot, si considerem que aquest nivell màxim de competències lingüístiques de la població en edat escolar es podria interpretar com a indicador de la seua capacitat per seguir els estudis en aquestes modalitats d'ensenyament. Aquest dèficit, però, es pot matisar si considerem les diferències en la demanda social respecte a l'ensenyament en les llengües pròpies, a partir de les dades de l'estudi elaborat per Siguan (1999) sobre el coneixement i l'ús de les llengües a Espanya. En aquest treball, es preguntava als enquestats sobre la llengua o llengües que s'haurien d'utilitzar en els ensenyaments obligatoris i les respostes indiquen que només en el cas de Catalunya i el País Basc hi hauria una clara preferència pel model d'ensenyament basat en l'ús vehicular de la llengua pròpia amb el castellà com assignatura, respecte del model invers, és a dir, el que es basa en l'ús predominant del castellà amb la llengua pròpia com assignatura. En el cas de Navarra i el País Valencià l'opció de l'ús preferent de la llengua pròpia seria minoritària, mentre que a les Illes Balears i a Galícia hi

hauria un equilibri entre les dues opcions. Aquesta diferent percepció social de la necessitat d'introduir les modalitats d'ensenyament en llengua pròpia com a vehicle normal de l'activitat educativa és, en definitiva, causa i efecte de la falta de voluntat demostrada pels diferents governs autonòmics valencians en un context social i polític marcat per conflictes identitaris que no han facilitat la normalitat en l'ús social de la llengua.

Finalment, podem plantejar-nos la relació entre els percentatges d'escolarització en valencià en els districtes de la ciutat i les diferents competències lingüístiques entre la població jove de 0 a 16 anys, per tal de comprovar que les correlacions més elevades es donen amb les competències actives (parlar i escriure). L'existència d'aquestes correlacions ens pot servir per confirmar la importància de la implantació de les modalitats d'ensenyament en valencià per assegurar l'extensió d'unes competències que han de permetre als joves fer un ús actiu de la llengua. A més, aquesta conclusió és particularment important si tenim en compte que la població jove de la ciutat de València presentava un nivell de competència lingüística en valencià inferior a la del conjunt del País Valencià, però, de manera especial, en aquestes competències actives que resulten claus a l'hora de consolidar l'ús social normalitzat d'una llengua.

Taula 261. *Estimació del percentatge d'escolarització en modalitats lingüístiques en llengua pròpia en el curs 2006/07 i del nivell de competències en la llengua pròpia entre la població de 0 a 16 anys segons el cens de 2001*

	% Escolarització en llengua pròpia	Entenen	Parlen	Lligen	Escriuen	Índex de domini
<b>CCAA llengua pròpia</b>	<b>53,1</b>	<b>83,2</b>	<b>60,2</b>	<b>52,0</b>	<b>44,5</b>	<b>344</b>
<b>País Valencià</b>	<b>23,5</b>	<b>73,2</b>	<b>41,0</b>	<b>41,1</b>	<b>29,9</b>	<b>256</b>
<b>València</b>	<b>11,8</b>	<b>68,2</b>	<b>32,7</b>	<b>40,9</b>	<b>25,1</b>	<b>225</b>
1. Ciutat Vella	11,4	63,3	28,5	35,3	20,8	197
2. L'Eixample	5,5	60,2	24,7	32,3	17,6	177
3. Extramurs	4,9	65,4	28,8	38,5	20,4	202
4. Campanar	7,4	75,4	38,9	48,8	30,9	264
5. La Saïdia	7,2	68,3	33,8	43,0	26,8	232
6. El Pla del Real	3,1	61,6	26,8	38,6	19,1	192
7. L'Olivereta	12,1	64,4	29,3	38,7	22,9	207
8. Patraix	17,3	67,5	33,1	42,9	26,4	229
9. Jesús	19,0	70,1	35,9	44,2	29,2	245
10. Quatre Carreres	12,1	68,0	31,9	39,3	24,5	220
11. Pobles Marítics	16,5	73,7	36,9	41,4	26,6	242
12. Camins al Grau	16,4	65,4	29,4	37,2	22,6	207
13. Algirós	13,5	70,0	33,6	43,7	24,9	231
14. Benimaclet	16,9	70,4	35,0	44,8	26,5	238
15. Rascanya	12,5	69,1	31,7	40,8	25,9	225
16. Benicalap	9,2	64,6	28,5	38,1	23,3	206
17. Pobles del Nord	36,8	76,0	47,6	46,5	34,9	287
18. Pobles de l'Oest	18,3	69,6	32,7	39,7	27,1	229
19. Pobles del Sud	31,5	84,1	56,5	53,0	38,4	327
<b>Coefficient de variació</b>	<b>59,5</b>	<b>8,2</b>	<b>22,1</b>	<b>11,7</b>	<b>20,0</b>	<b>15,3</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Cens 2001, del MEC: Estadístiques dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

## Conclusions sobre l'escolarització

En aquest capítol de conclusions sobre l'escolarització, presentem els nou indicadors que ens serviran per elaborar l'*Índex Agregat d'Escolarització* (IAE) de manera ordenada segons la valoració positiva o negativa que se'n faça en cada cas, així com una justificació teòrica d'aquesta valoració segons la seua respectiva relació amb la resta d'indicadors d'escolarització dels districtes de la ciutat de València.

El primer indicador E1. *Unitats per centre escolar (UnitCen)* es valorarà positivament, ja que aquest indicador presenta correlacions positives amb els indicadors d'escolarització de 0 a 19 anys i d'escolarització en els ensenyaments obligatoris, la qual cosa ens indicaria que l'existència de centres de majors dimensions ofereix majors possibilitats d'accés, almenys als estudis obligatoris.

L'indicador E2. *Percentatge de població escolaritzada entre 0 i 19 anys (Pobesc019)* es valorarà positivament, ja que les taxes elevades de població jove escolaritzada es relacionen amb una major esperança de vida escolar i amb majors taxes de participació en els ensenyaments obligatoris i postobligatoris. Per altra banda, cal tenir en compte que aquest indicador correlaciona negativament amb els indicadors de proporció d'escolarització en centres públics o en modalitats lingüístiques en valencià, la qual cosa ens estaria indicant el paper subsidiari que ha adoptat l'ensenyament públic i en valencià a la ciutat de València.

L'indicador E3. *Esperança de vida escolar no universitària als 6 anys (Espescol)* es valorarà positivament, ja que correlaciona positivament amb l'indicador anterior i amb les taxes d'escolarització de les diferents etapes educatives, mentre que ho fa negativament amb l'indicador d'escolarització en modalitats lingüístiques en valencià.

L'indicador E4. *Percentatge d'alumnat escolaritzat en centres públics (Alumpub)* es valorarà negativament, ja que la taxa d'escolarització en centres públics es relaciona negativament amb la taxa d'escolarització de 0 a 19 anys, amb l'esperança de vida escolar i amb les taxes d'escolarització dels ensenyaments obligatoris i postobligatoris, la qual ens estaria demostrant que es tracta d'un indicador que posa de manifest com l'escolarització pública a la ciutat de València es caracteritza per una distribució subsidiària que serveix per cobrir les demandes d'escolarització en els districtes on predominen els alumnes dels grups socials amb majors dificultats de permanència en l'ensenyament.

L'indicador E5. *Taxa d'escolarització en Educació Infantil (TaxaInf)* es valorarà de manera positiva perquè, encara que no mostra cap correlació significativa amb la resta

d'indicadors d'aquest apartat, es pot observar una certa relació positiva amb l'indicador d'esperança de vida escolar o amb alguns indicadors valorats de manera positiva a l'apartat de resultats, la qual cosa ens indicaria la seua importància a l'hora de millorar les taxes globals de participació i permanència l'ensenyament.

L'indicador E6. *Taxa d'escolarització en Ensenyaments Obligatoris (TaxaOblig)* es valorarà de manera positiva, ja que la distribució de les taxes més elevades ens mostra una relació positiva amb el nombre d'unitats per centre, la taxa bruta d'escolarització de 0 a 19 anys, l'esperança de vida escolar i amb la taxa d'escolarització en els ensenyaments postobligatoris, la qual cosa ens indica la seua incidència en la continuació en els estudis. Per altra banda, de la mateixa manera que la taxa bruta d'escolarització de 0 a 19 anys, aquest indicador presenta correlacions negatives amb els indicadors d'escolarització en centres públics i en modalitats d'ensenyament en valencià.

L'indicador E7. *Taxa d'escolarització en Ensenyaments Postobligatoris no universitaris (TaxaPostoblig)* es valorarà de manera positiva perquè les taxes d'escolarització en les edats postobligatòries presenten una pauta de relacions molt similar a les de l'indicador anterior, encara que, en aquest cas, no apareix una relació significativa amb l'indicador de nombre d'unitats per centre, la qual cosa ens indicaria que, almenys en els nivells postobligatoris, les dimensions mitjanes dels centres no mantenen una relació definida amb la permanència en els estudis postobligatoris.

L'indicador E8. *Alumnat estranger (Estrang)* es valorarà negativament perquè, tot i que es tracta d'un indicador que no presenta correlacions significatives amb la resta, manté una relació indirecta amb l'escolarització en centres públics, ja que hem comprovat que l'escolarització de l'alumnat estranger es realitza de manera preferent en els centres públics on, per altra banda, es concentra particularment en els grups de modalitats lingüístiques que usen preferentment el castellà.

L'indicador E9. *Escolarització en modalitats lingüístiques en llengua pròpia, (Esllengprop)* es valora negativament perquè la seua correlació positiva amb l'indicador d'escolarització en centres públics implica, com hem comentat anteriorment, l'existència de correlacions negatives amb la majoria d'indicadors d'accés a l'educació.

L'anàlisi dels valors dels coeficients de variació ens mostra que les majors desigualtats en la distribució entre districtes corresponen als indicadors de percentatge d'escolarització en centres públics, taxa d'escolarització postobligatòria i percentatge d'escolarització d'alumnat estranger i en modalitats d'ensenyament en valencià. En canvi, l'indicador d'esperança de vida escolar, presenta una major homogeneïtat en la seua

distribució entre districtes, ja que es basa en les taxes d'escolarització dels residents en cada districte independentment d'allà on estiguen escolaritzats i, per tant, no es veu afectat per la marcada irregularitat en la distribució de l'oferta d'escolarització.

Taula 262. Indicadors d'Escolarització ordenats

	E1. Unitcent	2006	E2. Pobesc019	2006	E3. Espescol	2001
	<b>Espanya</b>	<b>14,5</b>	<b>Espanya</b>	<b>80,2</b>	<b>Espanya</b>	<b>12,3</b>
	<b>País Valencià</b>	<b>16,5</b>	<b>País Valencià</b>	<b>76,6</b>	<b>País Valencià</b>	<b>12,1</b>
	<b>València</b>	<b>13,9</b>	<b>València</b>	<b>78,3</b>	<b>València</b>	<b>12,5</b>
1	4. Campanar	18,0	1. Ciutat Vella	128,1	1. Ciutat Vella	12,9
2	10. Quatre Carreres	16,9	3. Extramurs	119,1	5. La Saïdia	12,9
3	5. La Saïdia	16,0	2. L'Eixample	115,1	14. Benimaclet	12,9
4	7. L'Olivereta	15,8	4. Campanar	112,2	3. Extramurs	12,8
5	12. Camins al Grau	14,2	7. L'Olivereta	108,5	6. El Pla del Real	12,8
6	1. Ciutat Vella	13,5	5. La Saïdia	102,8	13. Algirós	12,8
7	17. Pobles del Nord	13,5	6. El Pla del Real	98,5	2. L'Eixample	12,7
8	3. Extramurs	13,3	13. Algirós	81,4	4. Campanar	12,7
9	6. El Pla del Real	13,1	18. Pobles de l'Oest	80,7	8. Patraix	12,6
10	13. Algirós	13,1	19. Pobles del Sud	68,2	9. Jesús	12,6
11	18. Pobles de l'Oest	12,8	10. Quatre Carreres	68,1	12. Camins al Grau	12,6
12	9. Jesús	12,7	12. Camins al Grau	64,2	7. L'Olivereta	12,5
13	2. L'Eixample	12,6	9. Jesús	63,6	10. Quatre Carreres	12,5
14	15. Rascanya	12,5	11. Poblat Marítims	61,9	19. Pobles del Sud	12,3
15	14. Benimaclet	12,2	15. Rascanya	56,8	15. Rascanya	12,2
16	11. Poblat Marítims	11,4	14. Benimaclet	56,0	16. Benicalap	12,2
17	16. Benicalap	11,2	8. Patraix	52,9	17. Pobles del Nord	12,2
18	19. Pobles del Sud	10,7	16. Benicalap	45,2	11. Poblat Marítims	12,0
19	8. Patraix	10,6	17. Pobles del Nord	42,9	18. Pobles de l'Oest	11,9
<b>CV</b>		<b>15,2</b>		<b>33,9</b>		<b>2,5</b>

	E4. Alumpub	2006	E5. Taxainf	2006	E6. Taxaoblig	2006
	<b>Espanya</b>	<b>67,5</b>	<b>Espanya</b>	<b>59,7</b>	<b>Espanya</b>	<b>103,4</b>
	<b>País Valencià</b>	<b>68,9</b>	<b>País Valencià</b>	<b>54,9</b>	<b>País Valencià</b>	<b>100,8</b>
	<b>València</b>	<b>46,5</b>	<b>València</b>	<b>54,5</b>	<b>València</b>	<b>96,3</b>
1	6. El Pla del Real	13,9	3. Extramurs	80,2	4. Campanar	143,3
2	3. Extramurs	24,3	5. La Saïdia	74,1	5. La Saïdia	140,4
3	2. L'Eixample	28,1	14. Benimaclet	73,1	1. Ciutat Vella	139,7
4	1. Ciutat Vella	29,8	13. Algirós	70,1	3. Extramurs	138,9
5	16. Benicalap	31,2	4. Campanar	63,9	6. El Pla del Real	130,0
6	5. La Saïdia	33,6	2. L'Eixample	62,2	2. L'Eixample	118,3
7	4. Campanar	37,2	17. Pobles del Nord	60,5	7. L'Olivereta	106,7
8	12. Camins al Grau	42,2	19. Pobles del Sud	57,2	18. Pobles de l'Oest	105,0
9	14. Benimaclet	48,9	7. L'Olivereta	54,2	19. Pobles del Sud	97,2
10	11. Poblat Marítims	49,1	8. Patraix	52,8	11. Poblat Marítims	89,8
11	15. Rascanya	52,1	6. El Pla del Real	51,6	12. Camins al Grau	89,8
12	10. Quatre Carreres	52,4	18. Pobles de l'Oest	50,9	13. Algirós	85,0
13	18. Pobles de l'Oest	62,3	11. Poblat Marítims	49,1	10. Quatre Carreres	81,4
14	8. Patraix	64,9	12. Camins al Grau	46,6	15. Rascanya	79,2
15	7. L'Olivereta	65,0	15. Rascanya	46,3	9. Jesús	79,1
16	9. Jesús	68,2	10. Quatre Carreres	46,2	8. Patraix	66,9
17	13. Algirós	84,4	9. Jesús	44,6	14. Benimaclet	65,5
18	19. Pobles del Sud	87,2	16. Benicalap	40,1	16. Benicalap	57,4
19	17. Pobles del Nord	100,0	1. Ciutat Vella	34,7	17. Pobles del Nord	51,9
<b>CV</b>		<b>45,2</b>		<b>22,2</b>		<b>30,3</b>

(Continua Taula 262)

	E7. Taxapostoblig	2006	E8. Estrang	2006	E9. Escellenprop	2006
	<b>Espanya</b>	<b>57,2</b>	<b>Espanya</b>	<b>8,4</b>	<b>Espanya</b>	<b>53,1</b>
	<b>País Valencià</b>	<b>52,2</b>	<b>País Valencià</b>	<b>11,3</b>	<b>País Valencià</b>	<b>23,5</b>
	<b>València</b>	<b>73,1</b>	<b>València</b>	<b>10,3</b>	<b>València</b>	<b>11,8</b>
1	1. Ciutat Vella	254,7	17. Pobles del Nord	2,7	6. El Pla del Real	3,1
2	2. L'Eixample	201,6	6. El Pla del Real	3,3	3. Extramurs	4,9
3	7. L'Olivereta	196,4	18. Pobles de l'Oest	6,2	2. L'Eixample	5,5
4	3. Extramurs	133,2	3. Extramurs	7,2	5. La Saïdia	7,2
5	4. Campanar	111,6	19. Pobles del Sud	7,6	4. Campanar	7,4
6	6. El Pla del Real	93,6	1. Ciutat Vella	8,1	16. Benicalap	9,2
7	13. Algirós	87,2	8. Patraix	8,3	1. Ciutat Vella	11,4
8	18. Pobles de l'Oest	75,0	11. Poblat Marítims	8,8	7. L'Olivereta	12,1
9	10. Quatre Carreres	71,6	2. L'Eixample	9,4	10. Quatre Carreres	12,1
10	5. La Saïdia	57,6	14. Benimaclet	10,0	15. Rascanya	12,5
11	9. Jesús	55,4	12. Camins al Grau	10,2	13. Algirós	13,5
12	12. Camins al Grau	35,3	4. Campanar	11,0	12. Camins al Grau	16,4
13	16. Benicalap	25,0	10. Quatre Carreres	11,1	11. Poblat Marítims	16,5
14	15. Rascanya	22,0	5. La Saïdia	11,3	14. Benimaclet	16,9
15	8. Patraix	20,9	9. Jesús	12,1	8. Patraix	17,3
16	19. Pobles del Sud	19,1	7. L'Olivereta	13,0	18. Pobles de l'Oest	18,3
17	11. Poblat Marítims	18,3	13. Algirós	13,0	9. Jesús	19
18	14. Benimaclet	15,0	16. Benicalap	14,1	19. Pobles del Sud	31,5
19	17. Pobles del Nord	0,0	15. Rascanya	19,3	17. Pobles del Nord	36,8
<b>CV</b>		<b>92,0</b>		<b>38,9</b>		<b>59,5</b>

A continuació, presentem els resultats obtinguts en l'elaboració de l'Índex Agregat d'Escolarització (IAE). Per tal de calcular l'Índex Agregat d'Escolarització (IAE) s'han normalitzat els valors dels nou indicadors anteriors i a continuació s'ha realitzat l'agregació dels indicadors normalitzats assignant-los un pes obtingut a partir de l'anàlisi factorial de components principals que hem realitzat prèviament. Finalment s'han normalitzat els resultats obtinguts per facilitar la comparació amb la resta d'índexs agregats. Pel que fa als indicadors d'escolarització cal recordar que hi ha tres indicadors amb valoració negativa (*Escolarització en centres públics, escolarització d'estrangers i escolarització en modalitats lingüístiques en valencià*) i sis indicadors positius (*Unitats per centre, escolarització de 0 a 19 anys, esperança de vida escolar i les taxes d'escolarització en educació infantil, ensenyaments obligatoris i postobligatoris*).

L'anàlisi factorial de components principals requereix el principi de normalitat de les variables utilitzades, la qual cosa es comprova a partir de les mesures d'asimetria i curtosi. L'indicador de percentatge d'alumnes escolaritzats en modalitats lingüístiques en valencià presenta mesures particularment elevades que cal atribuir als valors extrems dels districtes semiurbans dels Poblat del Nord i Poblat del Sud, però es tracta d'una variable que ens interessa particularment mantindre en l'anàlisi factorial per la seua relació amb les desigualtats que provoca la dualització del sistema educatiu a la ciutat de València. Per altra banda també trobem valors elevats de curtosi en els indicadors de percentatge de població jove escolaritzada, en la taxa d'escolarització obligatòria i en el percentatge d'escolarització d'alumnat estranger.

Taula 263. *Indicadors de normalitat de les variables seleccionades en l'IAE*

	Asimetria	Curtosi
E1. UnitCent	0,841	0,256
E2. Pobesco019	0,365	<b>-1,325</b>
E3. Espescol	-0,620	-0,730
E4. Alpub	0,487	-0,367
E5. TaxaInf	0,418	-0,546
E6. TaxOblig	0,217	<b>-1,180</b>
E7. TaxaPostoblig	<b>1,208</b>	0,707
E8. Estran	0,315	<b>1,233</b>
E9. Escllenprop	<b>1,313</b>	<b>2,083</b>

El estadístic següent ens permeten valorar la qualitat de l'anàlisi factorial, així el KMO (estadístic de Kaiser-Meyer-Olkin) presenta en aquest cas un valor per sota del 0,5 que estaria relacionat amb la inadequació dels valors de normalitat i curtosi que hem assenyalat. Per altra banda, pel que fa a la prova d'esfericitat de Barlett comprovem que es rebutja la hipòtesi nul·la de no correlació significativa, de manera que en qualsevol cas resultaria adequada l'aplicació de l'anàlisi de components principals a les variables analitzades.

Taula 264. *Estadístics de qualitat de l'anàlisi factorial de les variables seleccionades en l'IAE*

Mesura d'adequació mostral de Kaiser-Meyer-Olkin		0,350
Prova d'esfericitat de Bartlett	Csi-quadrat aproximat	180,131
	gl	36
	Sig.	0,000

Els valors de la solució inicial de l'anàlisi factorial ens indiquen que hi hauria tres factors que explicarien un 75% de la variància, un primer que interrelacionaria la majoria de variables, però dos més on es relacionen la taxa d'escolarització en educació infantil i l'escolarització d'alumnes estrangers de manera contradictòria. Pel que fa a les dades de la solució rotada es pot observar que hi ha cinc factors que explicarien fins a un 84% de la variància, però en aquesta solució només apareixen dos factors que presenten correlacions significatives amb més d'una variable. En la matriu que hem obtingut després d'aplicar la rotació Varimax en l'anàlisi factorial de component principals es pot observar que les variables que fan una major aportació al pes de l'índex agregat són el nombre d'unitats per centre, el percentatge de població escolaritzada entre 0 i 19 anys, l'esperança de vida escolar i la taxa d'escolarització en educació infantil. En canvi, el percentatge d'escolarització en ensenyaments en valencià o el percentatge d'escolarització en centres públic tenen un pes molt menor a l'hora de calcular l'IAE.

En la matriu de components principals rotada hi ha un primer factor, que anomenarem *Escolarització Total*, on apareixen com a variables amb valors significatius la

taxa d'escolarització de 0 a 19 anys i les taxes d'escolarització en ensenyaments obligatoris i postobligatoris. A continuació, ens trobem amb un segon factor, que anomenarem *Escolarització Pública* que inclou com a variables significatives en la matriu el percentatge d'escolarització en centres públics i en ensenyaments en valencià. Per altra banda, trobem que la resta de factors només presenten valors significatius en una variable que ens serviria per identificar-los: nombre d'unitats per centre (*dimensions* del centre), *esperança de vida* escolar, taxa d'escolarització en educació *infantil* i percentatge d'escolarització d'alumnes *estrangers*.

Taula 265. Variància total explicada en l'anàlisi factorial de les variables de l'IAE

	Autovalors inicials			Suma de les saturacions al quadrat de la rotació		
	Total	% de Variància	% Acumulat	Total	% de Variància	% Acumulat
Factor 1	<b>4,31</b>	<b>47,89</b>	<b>47,89</b>	<b>2,32</b>	<b>25,79</b>	<b>25,79</b>
Factor 2	<b>1,40</b>	<b>15,52</b>	<b>63,41</b>	<b>1,98</b>	<b>22,04</b>	<b>47,83</b>
Factor 3	<b>1,09</b>	<b>12,13</b>	<b>75,54</b>	<b>1,10</b>	<b>12,24</b>	<b>60,07</b>
Factor 4	0,90	10,05	85,59	<b>1,08</b>	<b>12,05</b>	<b>72,12</b>
Factor 5	0,58	6,48	92,07	<b>1,08</b>	<b>11,98</b>	<b>84,10</b>
Factor 6	0,46	5,16	97,22	0,97	10,73	94,83
Factor 7	0,19	2,07	99,30	0,39	4,31	99,15
Factor 8	0,06	0,70	100,00	0,08	0,85	100,00
Factor 9	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00	100,00

Taula 266. Matriu de components principals i pes de cada variable de l'IAE

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Factor 8	Factor 9	Pes
E1. UnitCent	<b>0,545</b>	0,058	0,307	0,623	-0,408	-0,216	-0,066	0,016	0,000	0,859
E2. Pobesco019	<b>0,937</b>	0,158	-0,182	0,148	0,120	0,165	0,032	-0,002	-0,010	<b>1,366</b>
E3. Espescol	<b>0,677</b>	0,229	0,346	-0,200	0,325	-0,460	0,108	-0,013	0,000	1,012
E4. Alpub	<b>-0,728</b>	0,384	0,101	0,457	0,271	0,072	0,012	-0,157	0,000	0,415
E5. TaxaInf	0,261	<b>0,666</b>	<b>0,580</b>	-0,217	-0,020	0,300	-0,111	0,047	0,001	<b>1,507</b>
E6. TaxOblig	<b>0,893</b>	0,158	-0,182	0,059	-0,132	0,199	0,286	-0,036	0,005	<b>1,252</b>
E7. TaxaPostoblig	<b>0,794</b>	-0,035	-0,338	0,269	0,371	0,034	-0,201	0,057	0,005	0,956
E8. Estran	-0,007	<b>-0,717</b>	<b>0,571</b>	0,224	0,238	0,198	0,105	0,048	0,000	0,661
E9. Escllenprop	<b>-0,808</b>	0,430	-0,156	0,269	0,103	-0,056	0,155	0,170	-0,001	0,107

Taula 267. Matriu de components principals després d'aplicar la rotació Varimax i pes de cada variable de l'IAE

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Factor 8	Factor 9	Pes
E1. UnitCent	0,223	-0,095	0,082	<b>0,956</b>	0,077	0,108	0,060	-0,006	0,000	<b>1,405</b>
E2. Pobesco019	<b>0,847</b>	-0,314	0,175	0,217	-0,085	0,182	0,257	-0,020	0,012	<b>1,270</b>
E3. Espescol	0,267	-0,239	0,242	0,129	-0,004	<b>0,891</b>	0,041	-0,006	0,000	<b>1,321</b>
E4. Alpub	-0,212	<b>0,947</b>	0,064	-0,039	0,030	-0,142	-0,104	-0,141	0,000	0,403
E5. TaxaInf	0,024	0,011	<b>0,975</b>	0,078	-0,078	0,185	0,044	-0,006	0,000	<b>1,234</b>
E6. TaxOblig	<b>0,648</b>	-0,400	0,167	0,250	-0,148	0,111	<b>0,544</b>	0,003	0,000	1,173
E7. TaxaPostoblig	<b>0,949</b>	-0,192	-0,103	0,120	-0,004	0,174	-0,083	-0,002	-0,007	0,851
E8. Estran	-0,070	-0,085	-0,076	0,066	<b>0,988</b>	-0,005	-0,035	-0,008	0,000	0,775
E9. Escllenprop	-0,335	<b>0,847</b>	-0,079	-0,137	-0,245	-0,172	-0,019	0,237	0,000	0,097

Segons el procediment que hem aplicat per a l'elaboració de l'IAE, les puntuacions obtingudes en els districtes de la ciutat de València oscil·len entre l'1,54 d'Extramurs i el – 1,56 de Benicalap. El districte d'Extramurs és, per tant, el que presentaria unes millors indicadors d'escolarització amb xifres superiors a la mitjana de la ciutat en tots els casos,



excepte en el nombre d'unitats per centre. Per altra banda, presenta valors inferiors a la mitjana de la ciutat en els indicadors als quals hem assignat una valoració negativa, és a dir, els percentatges d'escolarització pública, d'escolarització d'alumnes estrangers i d'escolarització en valencià. Per altra banda, Benicalap seria el model d'escolarització més negatiu amb uns indicadors inferiors a la mitjana del conjunt de la ciutat en tots els indicadors d'escolarització als quals hem assignat una valoració positiva, mentre que, en canvi, presenta un elevat percentatge d'escolarització d'alumnes estrangers.

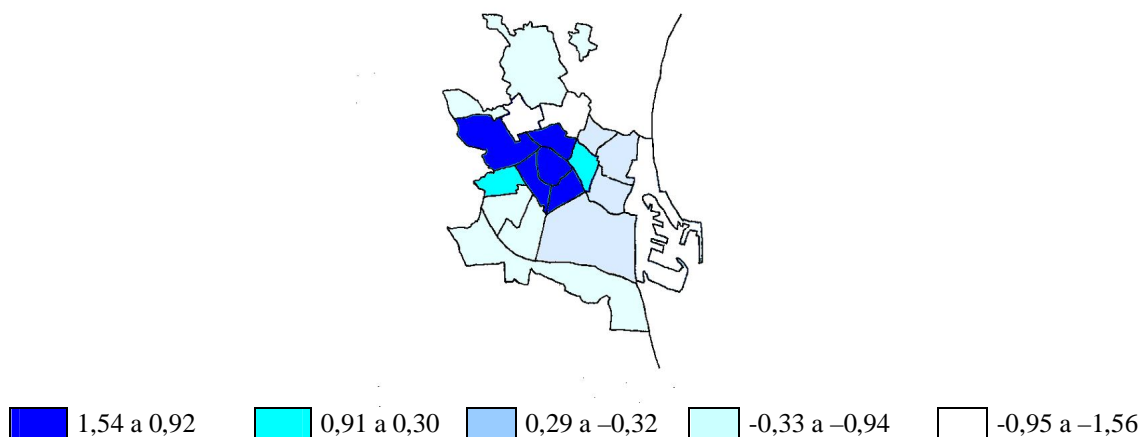
Es pot concloure, doncs, que l'escolarització als districtes de la ciutat de València es caracteritza per reproduir bàsicament el model de segregació urbana que havíem analitzat en comentar els indicadors de context sociocultural, amb una zona central al voltant de l'eix de l'antic llit del riu Túria, on es manifesten els millors indicadors d'escolarització, mentre que tota la resta de districtes perifèrics, però especialment els Poblat Marítims, Rascanya i Benicalap, en presentarien importants dèficits en els indicadors d'escolarització. Es pot comprovar, per tant, que la dualització del sistema educatiu en els sectors públic i privat reproduceix la segregació urbana ja que l'oferta d'escolarització privada tendeix a concentrar-se en els districtes centrals, la qual cosa provoca importants desplaçaments de l'alumnat, mentre que l'escolarització pública assumeix un paper subsidiari per tal de cobrir les necessitats d'escolarització dels alumnes que pertanyen a famílies amb majors dèficits socioculturals o d'aquelles que busquen una alternativa en l'escolarització en les modalitats lingüístiques en valencià dins dels centres públics.

En qualsevol cas, el valor de l'Índex Agregat d'Escolarització de la ciutat de València és un poc millor que els dels altres àmbits territorials, ja que s'hi observen valors més elevats en els indicadors d'esperança de vida escolar i de la taxa d'escolarització en estudis postobligatoris, mentre que, en el cas dels indicadors amb valoració negativa, com ara el percentatge d'escolarització pública i en modalitats lingüístiques en llengües pròpies, presenta valors inferiors. El conjunt del País Valencià destacaria per presentar el valor més negatiu en l'IAE, ja que presenta valors inferiors en la taxa d'escolarització de 0 a 19, l'esperança de vida escolar i la taxa d'escolarització en ensenyaments postobligatoris, a més d'obtenir els valors més elevats en els indicadors d'escolarització pública i d'alumnat estranger. El resultat és que la combinació dels indicadors en l'índex agregat d'escolarització donen uns valors mitjans molt similars en tots els àmbits territorials analitzats, lleugerament inferiors en el conjunt de l'Estat (-0,05) i del País Valencià (-0,15), i només un poc millors a la ciutat de València (-0,02).

Taula 268. Índex Agregat d'Escolarització (IAE) i valors normalitzats

		IAE	IAE normalitzat
	<b>Espanya</b>	<b>-0,28</b>	<b>-0,05</b>
	<b>País Valencià</b>	<b>-0,83</b>	<b>-0,15</b>
	<b>València</b>	<b>-0,11</b>	<b>-0,02</b>
1	3. Extramurs	8,70	1,54
2	4. Campanar	8,47	1,50
3	5. La Saïdia	7,77	1,38
4	1. Ciutat Vella	6,24	1,10
5	2. L'Eixample	5,28	0,93
6	6. El Pla del Real	4,91	0,87
7	7. L'Olivereta	3,58	0,63
8	13. Algirós	0,81	0,14
9	10. Quatre Carreres	-0,21	-0,04
10	14. Benimaclet	-0,71	-0,13
11	12. Camins al Grau	-1,58	-0,28
12	18. Pobles de l'Oest	-2,80	-0,50
13	9. Jesús	-3,90	-0,69
14	19. Pobles del Sud	-4,35	-0,77
15	17. Pobles del Nord	-4,99	-0,88
16	8. Patraix	-5,07	-0,90
17	11. Poblat Marítims	-5,95	-1,05
18	15. Rascanya	-7,37	-1,30
19	16. Benicalap	-8,80	-1,56
	<b>Desvítipica</b>	<b>5,65</b>	

Mapa 59. Índex Agregat d'Escolarització



Per últim, els coeficients de correlació dels nou indicadors i de l'Índex Agregat d'Escolarització ens mostren que hi ha dos grups d'indicadors amb relacions significatives, mentre que la taxa d'escolarització en educació infantil i el percentatge d'escolarització d'alumnes estranger no mantenen relacions significatives amb cap dels altres indicadors. En el primer grup, que es correspon amb el que hem anomenat *factor d'Escolarització total* s'observa una relació positiva entre els indicadors del nombre d'unitats per centre, de població escolaritzada entre 0 i 19 anys, d'esperança de vida escolar i les taxes d'escolarització en ensenyaments obligatoris i postobligatoris. Per altra banda, en el segon grup, relacionat amb el que hem anomenat *Escolarització pública*, l'indicador d'escolarització en centres públics correlaciona de manera positiva amb l'indicador

d'escolarització en ensenyament en valencià. Aquests dos grups d'indicadors correlacionen de manera negativa entre ells en la majoria de casos.

De l'observació dels valors dels coeficients de correlació també es pot concloure que el grup d'indicadors que resulten més significatius de manera positiva en l'elaboració de l'IAE inclouen els indicadors del nombre d'unitats per centre, la taxa d'escolarització de la població de 0 a 19 anys, l'esperança de vida escolar i les taxes d'escolarització infantil, obligatòria i postobligatòria. En canvi, en els indicadors d'escolarització en centres públics, en modalitat lingüística en llengua pròpia o d'alumnat estranger, les correlacions amb l'IAE resulten poc o gens significatives i amb signe negatiu.

Taula 269. Coeficients de correlació lineal entre les variables d'escolarització i l'IAE

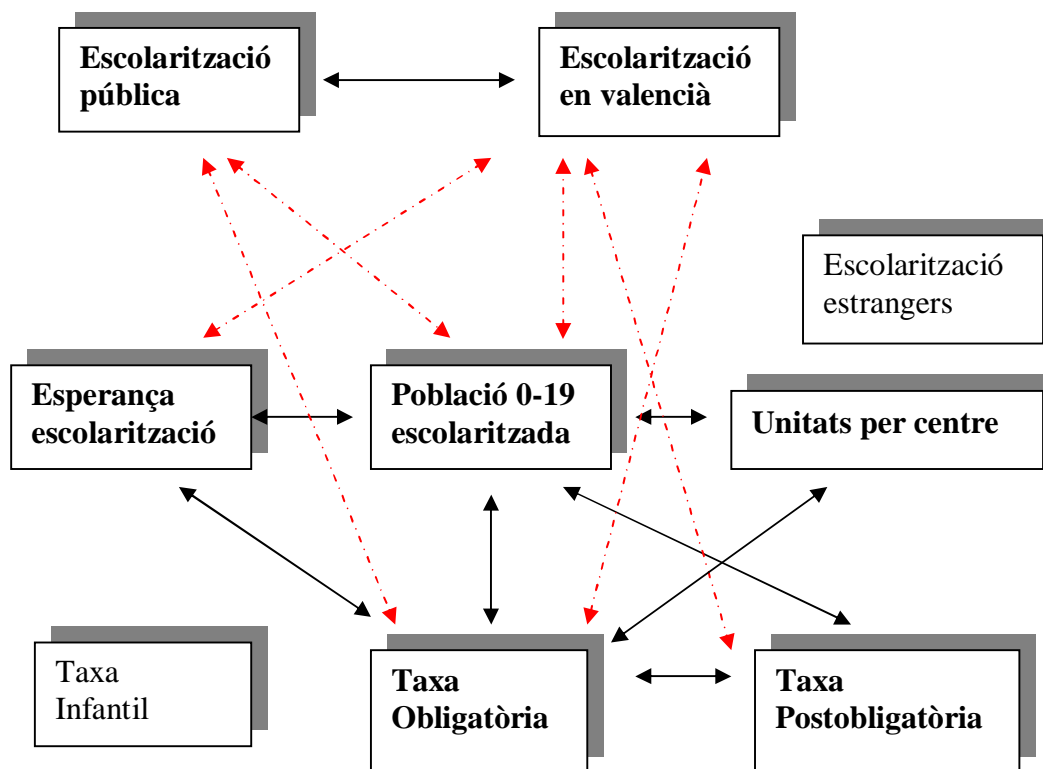
	Pobesco019	Espescol	Alpub	TaxaInf	TaxaOblig	TaxaPostoblig	Estran	Ensllegprop	IAE
UnitCent	<b>0,469</b>	0,323	-0,187	0,175	<b>0,468</b>	0,349	0,123	-0,333	<b>0,620</b>
Pobesco019		<b>0,545</b>	<b>-0,527</b>	0,256	<b>0,930</b>	<b>0,883</b>	-0,126	<b>-0,613</b>	<b>0,915</b>
Espescol			-0,403	0,416	<b>0,463</b>	0,441	-0,019	<b>-0,483</b>	<b>0,729</b>
Alpub				0,033	<b>-0,593</b>	-0,410	0,038	<b>0,859</b>	<b>-0,517</b>
TaxaInf					0,249	-0,042	-0,151	-0,101	<b>0,483</b>
TaxaOblig						<b>0,679</b>	-0,174	<b>-0,596</b>	<b>0,875</b>
TaxaPostoblig							-0,036	<b>-0,516</b>	<b>0,712</b>
Estran								-0,294	-0,206
Esllenprop									<b>-0,594</b>

En la representació gràfica que es dedueixen de les correlacions que acabem de comentar cal recordar que les fletxes intermitents ens indiquen que la correlació és de signe negatiu. Segons aquesta representació, doncs, es pot visualitzar l'existència dels dos grups de relacions esmentades, les referides a les taxes d'escolarització i les relacionades amb la titularitat del centre on s'escolaritzen els alumnes. En efecte, recordem que d'una banda podem observar que els indicadors de nombre d'unitats per centre, percentatge de població escolaritzada entre 0 i 19 anys, esperança de vida escolar i taxa d'escolarització obligatòria i postobligatòria es relacionen positivament entre ells i que, per altra banda, aquest grup d'indicadors manté relacions negatives amb els indicadors de percentatge d'escolarització pública i d'escolarització en modalitats lingüístiques en valencià, que mantenen una relació positiva entre ells.

La taxa d'escolarització en educació infantil i taxa d'escolarització de l'alumnat estranger serien, doncs, els únics elements que quedarien al marge d'aquesta xarxa de relacions. Ara bé, cal esmentar que en el cas de l'indicador d'escolarització en educació infantil es pot observar una relació poc significativa amb l'esperança de vida escolar, mentre que l'indicador d'escolarització d'alumnat estranger mantindria una relació

negativa igualment poc significativa amb l'escolarització en modalitats lingüístiques en valencià.

Gràfic 117. Correlacions entre els indicadors d'escolarització



Pel que fa a l'evolució dels nou indicadors analitzats podem concloure que:

1) El nombre mitjà d'unitats per centre ha crescut en general de manera continuada, excepte en els darrers anys. En el cas de la ciutat de València, però, l'augment de l'indicador només es produeix fins a l'any 1996, de manera que el seu increment en el conjunt de la sèrie ha estat menor. Aquestes diferències en l'evolució s'explicarien, en primer lloc, per les variacions en l'evolució del nombre de centres i d'unitats, ja que en general s'ha produït una reducció del nombre de centres i un augment del nombre d'unitats, però aquests canvis han estat de menor intensitat en el cas de la ciutat de València on, fins i tot s'hauria incrementat el nombre de centres educatius. Per altra banda, cal considerar la influència dels canvis derivats de la modificació en l'estructura del sistema educatiu, ja que s'han incrementat, sobretot, el nombre d'unitats per centre destinades a l'educació infantil i a l'ESO, mentre que s'han reduït les dels batxillerats. En aquest sentit cal tenir en compte que la reducció del nombre de centres ha afectat, sobretot,

als centres d'infantil i primària, mentre que els majors increments en el nombre d'unitats s'han produït en l'educació infantil, en l'ESO i en els cicles formatius. Finalment, cal destacar que l'augment d'unitats per centre ha estat menor en el sector públic, perquè, encara que el nombre d'unitats ha crescut a un major ritme que en els centres privats, el nombre de centres públics s'ha reduït en menor proporció i, fins i tot, s'ha incrementat en el cas de la ciutat de València. Pel que fa al nombre d'alumnes per centre, l'increment és menys intens i, fins i tot, s'observa una reducció en el cas de la ciutat de València. Aquesta evolució s'explicaria pel fet que, a causa dels canvis demogràfics i en l'estructura del sistema educatiu, els únics nivells educatius on es produeix un increment de l'indicador és en l'educació infantil i en l'ESO. En la resta de nivells educatius, especialment en primària i en batxillerat, s'observa un important descens del nombre d'alumnes per centre.

2) La taxa bruta d'escolarització o percentatge de població escolaritzada en els nivells no universitaris sobre el conjunt de la població de 0 a 19 anys ha augmentat durant el període analitzat, però hauria iniciat un descens en els darrers anys. Els increments relatius són més importants a la ciutat de València i en el conjunt de l'Estat, i més moderats en el conjunt del País Valencià. Aquestes evolucions relatives s'explicarien, en general, per la important reducció del nombre total de població en edat escolaritzable, que ha anat acompanyada d'una reducció menor del nombre total de població escolaritzada a causa de l'ampliació als 16 anys de l'edat màxima obligatòria d'escolarització i de l'increment de l'escolarització dels alumnes de 3 anys o menys.

3) Com en l'indicador anterior amb el qual es troba directament relacionat, l'esperança de vida escolar no universitària s'ha incrementat al llarg del període, però ha començat a reduir-se en els darrers anys. De la mateixa manera l'evolució de l'indicador és lleugerament major a la ciutat de València i menor al conjunt del País Valencià.

4) El percentatge d'alumnes escolaritzats en centres públics es va incrementar fins a l'any 1996 i, després d'un període de descens relacionat amb la generalització de les polítiques d'extensió dels concerts educatius, aquest percentatge s'ha estabilitzat en els darrers anys a causa de la major incorporació del nou alumnat immigrant en els centres públics. La ciutat de València presenta l'increment relatiu més important en aquest indicador, però cal considerar que partia dels valors més baixos.

5) La taxa d'escolarització en educació infantil, presenta un important creixement en el conjunt del període, però mentre que en els primers anys l'increment se centrava en el segon cicle, en els darrers anys l'augment s'ha produït sobretot en el primer cicle. Per altra banda, aquest indicador presenta una increment major en el conjunt de l'Estat que en els

àmbits valencians i, en el cas concret de la ciutat de València, l'increment més important se centra en el primer cicle d'educació infantil.

6) La taxa d'escolarització en ensenyaments obligatoris també presenta un increment en el conjunt del període, encara que de menor intensitat i amb una tendència a la baixa en els darrers anys que s'hauria produït, sobretot, pel descens de la taxa d'escolarització en educació primària.

7) L'indicador de la taxa d'escolarització en els nivells postobligatoris presenta igualment una evolució positiva en el conjunt del període i, en aquest cas, de manera especial en els àmbits valencians, però s'observa un lleuger descens des de l'any 1991. L'increment de la taxa d'escolarització postobligatòria es produeix fonamentalment per l'augment de la taxa d'escolarització en batxillerats i cicles formatius de grau superior, ja que en general, la taxa d'escolarització en els cicles de grau mitjà hauria patit un descens.

8) El percentatge d'alumnat estranger escolaritzat en els ensenyaments no universitaris presenta un increment espectacular a partir de 1996 i, especialment, en els darrers anys. Aquest increment ha estat major en termes relatius en els àmbits valencians i, especialment, a la ciutat de València. Per altra banda, l'escolarització de l'alumnat estranger s'ha tendit a concentrar cada vegada més en els centres públics.

9) El percentatge d'alumnat que s'escolaritza en modalitats lingüístiques en valencià també s'ha incrementat de manera constant, encara que en els darrers anys s'ha reduït el ritme de creixement en el conjunt del País Valencià. L'increment relatiu ha estat més important a nivell de la ciutat de València, ja que s'hi partia d'uns percentatges més baixos. A més, cal considerar que l'escolarització en modalitats lingüístiques en valencià s'ha tendit a concentrar en els centres públics.

En general, es pot concloure que en el conjunt del període analitzat l'evolució dels valors dels indicadors de participació en l'escolarització presenten creixements generalitzats, com correspon a una fase d'expansió educativa, encara que en els darrers anys s'observen símptomes de desacceleració que poden estar relacionats, almenys parcialment, amb l'arribada d'alumnat immigrant amb dificultats d'integració en el sistema educatiu i amb l'increment de les desigualtats de rendiments acadèmics que s'ha produït com a conseqüència de la distribució de l'escolarització entre la xarxa de centres públics i privats.

Aquesta expansió educativa general hauria provocat, doncs, que les dimensions mitjanes dels centres, tant en termes d'unitats com d'alumnes, s'hagen incrementat de manera general, encara que amb variacions significatives segons les etapes educatives.

Aquestes variacions per nivells educatius, per altra banda, s'explicarien pels canvis de l'estructura dels sistema educatiu introduïts per la LOGSE, ja que han suposat la generalització de l'escolarització en l'educació infantil de segon cicle i ha ampliat l'escolarització obligatòria fins al 16 anys. Aquests mateixos canvis en l'estructura educativa explicarien, en bona part, l'increment de l'esperança de vida escolar i de les taxes d'escolarització en els diferents nivells educatius en el conjunt de la sèrie històrica analitzada.

Pel que fa a la comparació entre els diferents àmbits territorials, els pitjors resultats evolutius correspondrien al conjunt del País Valencià, ja que és on més han crescut les dimensions mitjanes dels centres, però on menys s'han incrementat les taxes d'escolarització i, per tant, l'esperança de vida escolar. La ciutat de València presentaria millors resultats en l'evolució de les taxes d'escolarització, tot i que aquesta millora s'ha produït en un context caracteritzat per un major increment de la proporció d'alumnat estranger i de l'escolarització en centres públics. Aquesta anàlisi, però, ha de tenir en compte les variacions segons el grau d'urbanització de cada àmbit territorial, ja que, gràcies al millor context sociocultural i a la major diversificació de l'oferta educativa, les característiques de l'escolarització tendeixen a presentar millors indicadors en els contextos urbans.

## **4. Els processos educatius**

L'aparició d'un conjunt de teories en la sociologia de l'educació dins del que Bonal (2000) anomenava "paradigma interpretatiu" posaren en primer pla l'interés per l'estudi dels processos educatius que es desenvolupen en les aules i en els centres escolars en un procés de canvi d'enfocament que pretenia superar els plantejaments estructuralistes anteriors. Aquests nous corrents interpretatius qüestionaven tant el mecanicisme optimista del funcionalisme com el determinisme pessimista de la sociologia crítica, que caracteritzaven els anteriors models perquè no contemplaven la possibilitat de reacció dels actors que intervenen en les aules i en el sistema educatiu en general.

El paper dels agents educatius que operen de manera directa en les aules (professors i alumnes) es convertirà en un element central dels estudis interpretatius, així com la seua capacitat d'intervenir activament en les estratègies de canvi dels processos educatius. Tanmateix, cal considerar que la millora dels processos educatius, per ells a soles, difícilment poden resultar determinants, si no s'operen una sèrie de canvis de més ampli abast en la resta de factors estructurals del sistema educatiu, ja que, com assenyala Tedesco (2004), els estudis d'avaluació internacional dels sistemes educatius demostrarien que prop del 80% dels èxits d'aprenentatge s'expliquen mitjançant variables lligades a l'entorn familiar i només un 20% s'explicaria per l'acció de l'escola. En qualsevol cas cal tenir present que les complexes relacions entre els diferents factors i agents dels nivells macro i micro dels sistemes socials actuen contínuament d'una manera interactiva en un procés que genera l'emergència de noves condicions socials.

Per aprofundir en aquests aspectes, el projecte internacional d'indicadors de l'educació de l'OCDE va configurar una xarxa de treball que se centrava en els processos educatius i que ha permès una anàlisi detallada d'una sèrie d'aspectes de l'organització i funcionament dels centres educatius que havien estat poc estudiats (INCE, 1999). Els indicadors seleccionats es van organitzar en una sèrie d'àmbits que inclouen aspectes com l'organització dels centres i la direcció escolar, els nivells de responsabilitat en la presa de decisions, l'estil docent del professorat, la ràtio a les aules, el temps d'ensenyança, les estratègies metodològiques, les tasques escolars dels alumnes i la participació de les famílies.

Feito (2000) també es referia a la importància en les noves línies d'investigació dels treballs etnogràfics que intenten esbrinar que ocorre dins de la caixa negra de les aules.



Aquestes nous enfocaments permeteren el posterior desenvolupament dels estudis culturals i de les teories de la resistència que s'han centrat en explicar l'existència d'actituds de rebuig o d'adaptació cap a la institució escolar per part dels alumnes segons la seua condició social, de gènere, lingüística o ètnica. En definitiva, com ens indicava el mateix Feito (1990), es tracta d'accedir a l'interior de l'escola per tal d'analitzar no sols els mecanismes de reproducció, sinó també els de producció cultural, tot tenint en compte que les escoles no es poden considerar com institucions al marge del seu context socioeconòmic, que les escoles són espais polítics implicats en la construcció dels discursos i que els valors i creences compartides que estructuren la pràctica escolar no són universals apriorístics, sinó construccions socials basades en supòsits polítics i normatius específics que, sovint, no es troben explícits en l'acció quotidiana dels agents educatius, però que en determinen la seua eficàcia.

Bolívar (2005) en el seu repàs històric de les polítiques de millora educativa aplicades en els darrers anys, assenyalava l'existència d'una evolució des de les propostes basades en els models centralitzats externs fins a aquelles més recents que situen a l'escola com a unitat estratègica. Segons l'autor, el camí recorregut recomanaria una combinació de pressions externes que estimulen la millora, junt amb una necessària autonomia escolar, centrada en l'objectiu de l'aprenentatge de tots els alumnes, de manera que s'hi haurien de subordinar els canvis curriculars, organitzatius o els recolzaments de la política educativa que puguen facilitar-lo.

“Si l'element central és l'aprenentatge dels estudiants, s'han de redissenyar aquelles estructures que facen possible la millora a nivell d'aula, tot recolzant i estimulant el treball del professor a classe. Al mateix temps, un centre efectiu necessita de recolzaments i pressions de l'administració educativa de forma que, sense ofegar la seua pròpia dinàmica de desenvolupament, pugua potenciar-la. Ni la descentralització per ella mateixa soluciona els problemes ni, per suposat, les estratègies verticals funcionen.”

En definitiva, com assenyalava Fernández Palomares (1991) es tracta de construir una revisió de la institució escolar que integre allò psico-didàctic i allò sociològic, de manera que la sociologia de l'educació pugua aportar la seua particular visió teòrica i crítica sobre la institució i les pràctiques escolars:

“En definitiva, els elements centrals de la pràctica professional adquireixen una comprensió i un caràcter de realitat diferents: les formes d'autoritat, els problemes de disciplina (com a formes d'actuació d'individus amb experiències culturals diferents que desenvolupen estratègies de resistència cap a l'escola, i no com a deficiències morals), la relació professor-alumne, les relacions entre els alumnes, els mètodes de treball escolar, la participació, la relació de l'escola amb la comunitat local.”

Per altra banda, no podem oblidar que, segons indica Maroy (2006), els processos educatius es troben regulats pels marcs legals, per les relacions competitives entre els actors socials i pel diferent grau d'autonomia dels centres escolars a l'hora de prendre decisions sobre aspectes molt diversos que afecten al seu funcionament intern. Així, tal com afirma Delors (1996) en el seu conegut informe per a la UNESCO, el bon funcionament intern dels centres estarà relacionat amb la legitimació del sistema a través de la participació democràtica de tots els estaments implicats en aquests processos:

“Resulta evident, a més, que els intents d'imposar les reformes educatives des de dalt o des de l'exterior resultaren un fracàs rotund. Els països en els quals aquest procés s'ha culminat amb èxit en major o menor grau són aquells que aconseguiren una participació entusiasta de les comunitats locals, dels pares i dels docents, sustentada en un diàleg permanent”.

En aquest mateix sentit, Fernández Palomares (2002) en la seua anàlisi del paper de la institució escolar conclou que el que passa dins de l'escola està estretament relacionat de manera dialèctica amb el que ocorre fóra, de tal forma que el camí de la democratització de l'organització i del funcionament de les institucions educatives és inseparable de l'aprofundiment democràtic de la resta d'àmbits de la societat:

“Perquè l'escola resoldrà els seus problemes si els resol la societat, ja que els dilemes escolars són dilemes socials. El canvi escolar és important, però ha d'anar acompanyat d'altres canvis socials, en el mercat de treball, en la igualtat social, en la política, en la cultura de masses. (...) A la globalització neoliberal s'oposa l'antiglobalització. Un altre món és possible, i una altra educació és possible. Importen les decisions de política educativa que prenen els governs, però això no

anul·la aquesta lluita que existeix en la vida social. En el nostre treball com a professors, com a membres dels òrgans de govern dels nostres centres i, sobretot, amb els nostres alumnes podem fer coses, difondre visions que formen la capacitat crítica i personal de l'alumnat i construir un aprenentatge efectiu i de qualitat”.

Muñoz-Repiso i altres (1995) en la seua particular anàlisi des de la perspectiva teòrica de les anomenades “escoles eficaces” ja es plantejaven la relació entre clima escolar, rendiment dels alumnes i satisfacció de la comunitat escolar a partir de l'estudi de 10 àrees funcionals: finalitat de l'educació, estabilitat del personal, valoració dels òrgans de govern, recursos materials i econòmics, característiques de l'alumnat, relacions dels pares amb el centre, organització curricular i acadèmica, recolzaments externs i supervisió dels resultats, relacions amb altres institucions i satisfacció de la comunitat escolar i clima dels centres. Cerdán i Grañeras (1998), per altra banda, faran un repàs a les investigacions relacionades amb el professorat i que van ser realitzades en els anys de l'aplicació de la LOGSE en aspectes com la formació inicial i permanent, el nivell de satisfacció docent, l'actuació dels docents en aspectes curriculars i d'avaluació o la direcció dels centres educatius.

Com hem indicat anteriorment, el Projecte Internacional d'Indicadors dels Sistemes Educatius (INES), promogut per l'OCDE, incloïa un apartat dedicat a analitzar els processos educatius que ha estat desenvolupat pel Ministeri d'Educació dins del seu propi sistema d'indicadors estatal. En aquest cas, les dades quantitatives que aportem provenen dels informes del Sistema d'Indicadors Educatius d'àmbit estatal i són el resultat d'enquestes realitzades a directius, professors, pares i alumnes de centres públics i privats d'educació primària en l'any 2003 (Pérez Zorrilla, 2005) i d'educació secundària en l'any 2000 (Martín Muñoz, 2003) a partir d'una mostra representativa a nivell estatal. En canvi, la informació que podrem aportar sobre els altres àmbits territorials serà molt reduïda o totalment inexistent com en el cas de la ciutat de València. En aquest sentit, en el capítol introductori ja vam indicar que el problema que ens impedeix tractar aquest apartat amb el mateix model metodològic que la resta, radica en el fet que la quantificació dels indicadors de processos educatius resulta molt difícil, ja que cal recórrer a la realització d'enquestes de considerable complexitat. És per això que, en aquest cas, hem optat per combinar una presentació de les dades quantitatives disponibles a nivell estatal, amb una anàlisi de tipus qualitatiu a partir de les opinions que ens han aportat professors, alumnes, mares i pares a través d'uns grups de discussió organitzats a l'efecte a dos centres de la

ciutat de València. En el primer cas, es tractava d'un Institut de secundària públic on s'imparteix ESO, batxillerat i cicles formatius i, en l'altre, d'un centre privat-concertat que depèn d'una ordre religiosa i on s'escolaritzen alumnes d'educació infantil, primària, ESO i batxillerat. Ambdós centres es troben ubicats en districtes cèntrics de la ciutat i podem suposar, per la informació que disposem, que el perfil socioeconòmic majoritari de les famílies que hi porten els seus fills és prou similar i es correspon amb els grups de classe mitjana i mitjana-alta, encara que també acullen de manera complementària una part important d'alumnes de famílies de classe baixa.

Els indicadors dels Sistema Estatal corresponents als processos educatius apareixen agrupats en tres grans àmbits d'anàlisi, referits respectivament a l'Organització i funcionament dels centres, a la Pràctica educativa i al Clima escolar. Aquests àmbits i els indicadors que s'hi inclouen ens van servir per elaborar un guió obert que ens ajudà a orientar els debats dels grups de discussió. Així, doncs, en primer lloc, farem un repàs a les dades quantitatives disponibles referides als processos educatius inclosos en els sistema d'indicadors estatal i, de manera paral·lela analitzarem i sintetitzarem els discursos que van sorgir en els grups de discussió per tal d'identificar els diferents punts de vista sobre algunes d'aquestes qüestions segons la titularitat del centre i segons l'estament educatiu dels participants.

#### **4.1. Organització i funcionament dels centres**

Un primer aspecte que cal considerar a l'hora de valorar l'organització i funcionament dels centres escolars és la complexitat organitzativa del sistema educatiu, ja que depèn de factors polítics, administratius i legislatius. En aquest sentit cal valorar quin és el grau d'autonomia real dels centres a l'hora de prendre decisions sobre aspectes com l'assignació i distribució de recursos humans, didàctics, econòmics i de serveis. Hi ha tota una sèrie de qüestions sobre les quals els centres tenen un grau d'autonomia variable segons els països o la titularitat dels centres, ja que en alguns aspectes es permet que els centres adapten la seua organització a les característiques particulars del seu alumnat, mentre que en altres depenen del marc legal general i de les decisions polítiques o administratives que es prenen en altres nivells organitzatius (Ajuntaments, Conselleria d'Educació, Titulars dels centres privats, Ministeri d'Educació...).

Murillo i altres (1999a) ens assenyalen que els informes de l'OCDE es refereixen a una sèrie d'aspectes sobre els quals els centres poden tindre una capacitat variable de decisió i posen de manifest que, en el cas dels centres escolars espanyols, només poden prendre realment decisions sobre un nombre prou limitat dels aspectes que referim a continuació. Les qüestions relacionades amb l'*Organització de l'ensenyança* permeten un major grau d'autonomia en l'aplicació de criteris propis de cada centre. En aquest apartat s'inclouen aspectes com l'admissió dels alumnes en els centres, les polítiques d'avaluació i promoció d'alumnes, els horaris escolars, l'elecció de llibres de text, els criteris d'agrupament d'alumnes, les activitats de suport per a alumnes amb necessitats educatives especials o els mètodes d'ensenyança i avaluació del treball dels alumnes. En canvi, la resta d'aspectes solen dependre més de la legislació general o de les decisions de les administracions educatives i/o dels titulars dels centres privats. Així, la *Gestió del personal*, com hem vist en l'apartat corresponent, presenta diferències significatives entre els sectors públic i privat que afecten a l'elecció de la direcció del centre, als mecanismes de contractació, cessament, deures i condicions de treball, fixació dels salaris o la carrera professional dels docents que en general estan fóra del control dels centres educatius. La *Planificació i el disseny de les estructures educatives* presenten igualment diferències segons la titularitat dels centres, ja que varien en els mecanismes de creació o tancament de centres, creació o supressió d'unitats escolars en els centres, disseny de programes d'estudi per a un tipus particular de centres, mentre que altres aspectes com la definició del contingut dels cursos o l'establiment d'exàmens per a l'obtenció de títols solen estar delimitades per la legislació vigent general. Pel que a l'adjudicació i distribució dels *Recursos humans i econòmics* també es pot parlar d'importants diferències entre els sectors educatius, ja que, com hem vist en els capítols referits a la despesa pública i privada, tot i que els centres disposen d'autonomia en la gestió dels recursos econòmics disponibles, aquests aspectes es troben determinats per les polítiques de concertació i per altres factors de tipus econòmic.

Aquests aspectes d'organització i funcionament dels centres van generar en els dos grups de discussió comentaris relacionats amb el diferent grau d'autonomia efectiva. En el cas del centre públic la reflexió es va centrar en la distribució de les responsabilitats en la gestió d'aquests aspectes entre les administracions educatives, les directives dels centres o els consells escolars i el professorat del centre. En canvi, en el cas del grup de discussió del centre concertat, la reflexió es va centrar en la relació amb el titular del centre. En ambdós casos es plantejava, sobretot per part dels professors, una actitud crítica respecte

del paper dels nivells de responsabilitat organitzativa superiors (administració pública o titular privat). Ara bé, en el cas del centre públic el nivell de frustració era més evident, mentre que en el centre privat, tot i la insistent referència a les dificultats pressupostàries o l'excessiva tutela del titular del centre, es tendia a plantejar alternatives organitzatives a partir de l'acceptació de les limitacions existents. També resulta significatiu que els pares o els alumnes d'ambdós tipus de centres manifestaren desconèixer el funcionament del centre i que, en el cas del centre privat, encara que s'apliquen mesures formals pel consultar l'opinió de professors i alumnes, aquests últims valoraren que les seues opinions són poc considerades.

Gómez Llorente (2006) a partir de la defensa de l'autonomia com a principi de gestió, alerta que aquest concepte pot introduir, des de les propostes de gestió neoliberals emparades sota el paraigües de la implantació de sistemes de gestió de la qualitat, noves formes encobertes de privatització de l'escola pública. Així, en primer lloc es refereix als mecanismes tradicionals de privatització en forma de cessió d'àmbits educatius al sector privat, finançament indiscriminat dels centres privats a través dels concerts o aplicació de polítiques de dotació insuficient de recursos en les escoles públiques que afavoreix el transvasament cap al sector privat. Però, a continuació, assenyala com s'han posat en marxa nous mecanismes que fan que les escoles públiques adopten models de gestió típics de l'empresa privada a través tres línies d'actuació simultànies:

- a) la privatització d'un currículum centrat en els interessos del món empresarial i els valors de competitivitat, més que en una formació integral de ciutadans.
- b) la mercantilització del sistema escolar a partir de la concepció del servei educatiu com un producte més que es compra i es ven segons les lleis de l'oferta i la demanda i sota el predomini de la llibertat d'ensenyament i d'elecció a partir dels principis de lliure competència.
- c) Gestió gerencial i laboraltització dels docents a partir del reforçament de la figura de la direcció en detriment dels òrgans col·legiats de participació (consell escolar, claustre...) i de la consideració de la ineficàcia de la condició de funcionari dels docents que es concretaria en un increment de la flexibilització laboral.

## **P1. Funcions directives**

Segons les dades obtingudes en les diferents enquestes d'àmbit estatal, la valoració global de les famílies sobre la satisfacció amb el funcionament de la direcció del centre al qual acudeixen els seus fills/es és bastant positiva, ja que el 71% estan prou o molt satisfetes. Si s'analitza aquesta qüestió segons la titularitat dels centres, s'observa que la valoració positiva és superior en els centres privats (81%) que en els públics (66%). Per altra banda, els directors dels centres expressen que a l'hora de resoldre situacions difícils en el seu centre se senten prou o molt recolzats, sobretot pel seu equip directiu, a continuació pel claustre de professors, li segueixen el personal no docent, les famílies i els estudiants, mentre que en últim lloc apareix, de manera significativa, l'Administració educativa.

Murillo i altres (1999a) caracteritzen el model de direcció del sistema educatiu espanyol segons les seues particularitats en el mecanisme d'elecció, el nivell de professionalització, els mecanismes de presa de decisions i les tasques específiques assignades. En tots aquests aspectes són observables una sèrie de dualitats que generen dificultats en l'exercici del càrrec, ja que els directors estan obligats a actuar a la vegada com a representants de l'Administració i de la comunitat educativa, és un professor més i a la vegada el cap de personal dels professors, se li demanda que siga un bon gestor i també un líder pedagògic, se li demana, en resum, tota una sèrie de funcions sense temps suficient, preparació específica i escassos incentius. Murillo i altres (1999b), per altra banda, aportaren en un estudi sobre les investigacions referides a la direcció escolar, una completa anàlisi històrica de la funció directiva i una contextualització en el marc europeu, així com un repàs a les investigacions relacionades amb aspectes com l'accés a la funció directiva, la estabilitat en la direcció, el gènere en la funció directiva o el grau de satisfacció, les competències, les necessitats de formació i de desenvolupament professional.

### **P1.1. Perfil del director dels centres educatius**

La LODE de 1985 establí que en els centres públics la designació dels directors es realitzarà pel consell escolar i en el cas que no hi haja candidatures o aquestes no aconseguisquen una majoria absoluta serà designat per l'administració educativa. Les

modificacions introduïdes en els mecanismes de designació per la Llei Orgànica de Participació, Avaluació i Govern dels centres docents (LOPEG) de 1995 han fet que s'haja incrementat el nombre de centres públics de secundària on la designació s'ha realitzat directament des de l'administració, mentre que en els centres privats concertats la designació per part del titular continua sent la manera més habitual. Aquesta evolució, i el canvis legislatius la reforcen, contrasten amb l'opinió generalitzada entre els col·lectius enquestats que consideren aquestes opcions com les menys adequades, per la qual cosa caldria considerar els factors que estan provocant la falta de motivació del professorat per assumir les funcions directives i l'extensió d'un model gerencial en la designació de la direcció dels centres. En general, doncs, segons els enquestats encara es considera desitjable que el director siga elegit entre els membres del professorat del centre a través del Consell Escolar o del Claustre de professors, que no perllongue la seua funció directiva de manera excessiva, que compagine la seua funció directiva amb algunes hores de dedicació docent i que pugui rebre una capacitació específica per tal de desenvolupar les seues tasques de manera adequada.

De les mateixes enquestes d'àmbit estatal es poden destacar com a elements característics del perfil dels directors dels *centres públics*, que són majoritàriament homes i majors de 40 anys, però porten poc de temps desenvolupant tasques directives en comparació als directors dels centres privats. Un 69% dels directors de primària segons l'enquesta de 2003 i el 57% dels directors de secundària de centres públics segons l'enquesta de l'any 2000, van accedir a la funció directiva per elecció del consell escolar.

El perfil dels directors de *centres privats concertats*, mostraria una distribució més equilibrada respecte al sexe, són més joves que en els centres públics, però porten més temps exercint tasques directives que els seus companys de centres públics. A diferència d'ells, només un 34% dels centres de primària i un 24% dels centres de secundària han accedit a la funció directiva per acord del consell escolar.

Taula 270. Distribució percentual del perfil dels directors/es segons nivells educatius i titularitat del centre. Any 2003 (primària) i 2000 (secundària)

	Primària			Secundària		
	Total	Públic	Privat	Total	Públic	Privat
Homes	57	61	47	67	75	50
+ 40 anys	91	93	86	76	78	73
+ 10 anys en tasques directives	36	34	41	22	16	36

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Sistema Estatal d'Indicadors Educatius



Taula 271. *Distribució percentual del sistema d'elecció de la direcció segons nivells educatius i titularitat del centre. Any 2003 (primària) i 2000 (secundària)*

	Primària			Secundària		
	Total	Públic	Privat	Total	Públic	Privat
Consell Escolar/Claustre	57	69	34	48	57	24
Designació titular	21	1	63	22	1	76
Designació Administració	22	31	3	30	43	0

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Sistema Estatal d'Indicadors Educatius

## P1.2. Temps dedicats a les funcions directives

A fi de valorar el temps dedicat a les tasques directives que es desenvolupen en els centres educatius, les funcions directives s'engloben en cinc apartats: Treball amb el professorat, administració i gestió del centre, contactes amb els pares, relacions amb organismes institucionals i clima del centre. En definitiva, la qüestió que ací es plantejaria és fins a quin punt la funció directiva se centra en aspectes administratius i de gestió o en aspectes de dinamització dels canvis pedagògics.

Resumint les dades de l'enquesta realitzada entre els directors *d'educació primària*, es dedueix que es dedica més temps, en primer lloc, a les activitats *relacionades amb el clima del centre*, li segueixen les funcions *relacionades amb l'Administració i Gestió del centre*. En tercer lloc se situen les funcions *relacionades amb els contactes de mares i pares*; a continuació les tasques *relacionades amb els organismes a nivell institucional*; i, finalment, les tasques directives que reben menys dedicació del director són les *relacionades amb el professorat*.

Les valoracions de la dedicació a les funcions directives segueixen les tendències generals descrites tant en els centres públics com en els privats concertats, encara que es poden destacar algunes diferències. En els centres públics el director dedica més temps que el director dels centres privats a intervenir per a solucionar conflictes en la comunitat educativa, executar els acords dels òrgans col·legiats, garantir l'aplicació del pressupost, ser sensible a les necessitats i aspiracions de la comunitat escolar, procurar la conservació de les instal·lacions, facilitar informació a la Comunitat escolar i establir relacions amb institucions exteriors. En canvi, en els centres privats el director dedica més temps que el seu homòleg de l'ensenyança pública a gestionar els projectes del centre i a totes les funcions relacionades amb el professorat.

Pel que fa les respostes a l'enquesta per part dels directors *d'educació secundària*, s'observa que les funcions a les quals dediquen més temps inclouen el clima del centre i,

en aquest cas, també les relacions institucionals. Com en el nivell d'educació primària les tasques que ocupen menys temps són les relacionades amb el professorat. Els directors dels centres privats declaren una major dedicació a totes les tasques directives plantejades que els directors dels centres públics i, en particular, destaca el fet que situen com a tasca preferent les relacions institucionals.

Taula 272. Dedicació a les tasques directives segons el nivell educatiu i la titularitat del centre (mitjanes en escala de 1 a 5). Any 2003 (primària) i 2000 (secundària)

	Primària			Secundària		
	Total	Públic	Privat	Total	Públic	Privat
<b>Clima del centre</b>	<b>4,42</b>	<b>4,45</b>	<b>4,36</b>	<b>4,44</b>	<b>4,44</b>	<b>4,45</b>
Promoure bon clima de relacions	4,53	4,52	4,54	4,45	4,44	4,46
Intervindre per resoldre conflictes	4,30	4,37	4,17	4,43	4,43	4,43
<b>Administració i Gestió</b>	<b>4,40</b>	<b>4,48</b>	<b>4,24</b>	<b>4,38</b>	<b>4,36</b>	<b>4,43</b>
Executar acords òrgans col·legiats	4,65	4,70	4,53	4,47	4,44	4,5
Identificar necessitats del centre	4,60	4,67	4,46	4,40	4,34	4,45
Procurar conservació instal·lacions	4,43	4,50	4,29	4,36	4,30	4,41
Gestionar projectes del centre	4,21	4,16	4,30	4,37	4,32	4,42
Gestionar pressupost i dotacions del centre	4,12	4,35	3,64	4,41	4,42	4,39
<b>Contactes amb famílies</b>	<b>4,38</b>	<b>4,40</b>	<b>4,33</b>	<b>4,37</b>	<b>4,32</b>	<b>4,41</b>
Mantenir comunicacions amb famílies	4,38	4,38	4,38	4,37	4,35	4,39
Facilitar informació sobre el centre	4,37	4,42	4,27	4,36	4,30	4,43
<b>Establir relacions amb entitats externes</b>	<b>4,07</b>	<b>4,23</b>	<b>3,75</b>	<b>4,44</b>	<b>4,38</b>	<b>4,51</b>
<b>Treball amb professorat</b>	<b>3,83</b>	<b>4,00</b>	<b>4,10</b>	<b>4,02</b>	<b>3,87</b>	<b>4,20</b>
Promoure treball en equip de professors	4,02	4,00	4,07	3,99	3,82	4,15
Afavorir formació professorat	3,73	3,60	4,00	3,92	3,72	4,12
Conèixer capacitats professorat i estimular-lo	3,71	3,56	4,03	4,22	4,08	4,35

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Sistema Estatal d'Indicadors Educatius

Les reflexions sorgides en els grups de discussió referides al paper o a les funcions de la direcció dels centres presentaven en general una visió crítica per part del professorat. En el cas del centre públic perquè es considerava que la seua gestió manca de propòsit, en el sentit que es limita a controlar el funcionament habitual, però no es planteja solucions alternatives als problemes que es pugen detectar, mentre que en el cas del centre privat es considerava que la gestió es planteja d'una manera molt jerarquitzada i dirigida pel titular del centre, malgrat que s'hi apliquen mecanismes formals de consulta als diferents estaments de la comunitat escolar de manera més habitual que en els centres públics.

Cal considerar que aquesta percepció qualitativa vindria a coincidir amb les dades quantitatives referides al predomini del sistema d'elecció de la direcció segons la titularitat del centre i, en general, amb el relativament escàs nivell d'atenció al treball de professorat per part de les direccions dels centres. Ens trobem, doncs, amb una situació en què la legitimitat del lideratge de la direcció dels centres escolars és qüestionada per raons de dèficit democràtic o per una pràctica centrada excessivament en aspectes burocràtics o de funcionament.

## P2. Nombre d'hores d'ensenyança

El calendari lectiu s'estableix per cada comunitat autònoma a partir d'uns requisits mínims que marca l'administració estatal, de manera que es concreta en un nombre total de dies de docència directa que varia entre 165 i 176 segons els nivells educatius i comunitats autònomes. La jornada escolar també varia en funció dels nivells educatius, ja que en educació infantil i primària oscil·la entre 25 i 30 hores setmanals en els centres públics, mentre que en els centres privats hi ha una major capacitat d'adaptació a les demandes de les famílies. Aquest horari lectiu pot estar complementat per activitats extraescolars de caràcter voluntari oferides per les associacions de pares i mares o pels propis centres. Per altra banda, la jornada escolar es reparteix habitualment en sessions de matí i vesprada en educació primària, mentre que en l'educació secundària sol ser continuada durant el matí i situar-se al voltant de les 30 hores setmanals.

Pel que fa a la distribució de les hores de docència directa, segons va establir la LOGSE, el govern central ha de fixar els aspectes bàsics del currículum que constitueixen les ensenyances mínimes. Els continguts bàsics d'aquests ensenyances en cap cas requereixen més del 55% dels horaris escolars per a les comunitats Autònomes que tinguen una llengua oficial diferent del castellà, i del 65% per a aquelles que no la tinguen. El percentatge restant d'horari escolar és fixat per cada una de les comunitats autònomes, encara que no es pot parlar de diferències massa significatives. En els CCAA autònomes sense llengua pròpia les assignatures amb més hores reglamentades en *l'educació primària* serien Llengua castellana, Coneixement del Medi i Matemàtiques, mentre que Educació Artística, Educació Física i Llengua estrangera tindrien una menor assignació. En les CCAA amb llengua pròpia, en canvi, l'obligació d'assignar un còmput equivalent d'hores a la llengua castellana i a la llengua pròpia de cada comunitat, explica que aquestes àrees inclouen una major assignació mitjana d'hores, seguides de Matemàtiques i Coneixement del Medi. En *l'educació secundària obligatòria* les CCAA sense llengua pròpia tornen a tindre la Llengua Castellana com assignatura amb més hores assignades, seguida de Matemàtiques, Ciències Socials, Llengua estrangera i Ciències de la Naturalesa. Amb una menor assignació horària es trobarien les àrees d'Educació Física, Tecnologia, Plàstica i Música. En el cas de les CCAA amb llengua pròpia les Matemàtiques i Ciències de la Naturalesa apareixen com les àrees amb major càrrega horària, seguida de les tres àrees lingüístiques (Castellà, llengua pròpia i llengua estrangera, amb una dedicació equivalent) i Ciències Socials.

Per altra banda, els informes anuals de l'OCDE reflecteixen que Espanya se situa en una posició intermèdia en el nombre d'hores anuals d'ensenyament després d'haver experimentat un increment en els darrers anys. En aquest punt, però, cal recordar que un país com Finlàndia, que aconsegueix els millors resultats en els Informes PISA, es troba a la cua d'hores anuals d'ensenyament en ambdós nivells educatius. En aquest sentit i de cara a la correcta interpretació d'aquest indicador és necessari tindre en compte que el nombre total oficial d'hores anuals d'instrucció és sempre superior al número real d'hores que els alumnes empren en les tasques d'aprenentatge en els centres escolars. Nombrosos factors com les absències dels alumnes, la falta de substituïts per als professors absents o de baixa, les vagues, les excursions, eixides o activitats extraescolars, les circumstàncies climatològiques adverses, etc. fan que aqueix temps es veja en la pràctica reduït en un percentatge més o menys significatiu. Per altra banda, caldrà considerar l'existència de diferències relacionades amb el nombre anual de dies lectius segons els calendaris escolars de cada territori o amb l'existència de models horaris continus o partits.

Un altre aspecte que es pot considerar a partir dels informes de l'Educació Primària (2003) i de l'Educació Secundària (2000) és el fet que el professorat enquestat sol·licita amb major freqüència un reforçament de les àrees instrumentals (llengua i matemàtiques), però, per altra banda, s'observa una tendència a demanar també un major nombre d'hores per a la pròpia assignatura. Finalment, un aspecte que genera un important grau de desacord és l'assignació horària de la Religió i dels estudis alternatius ja que és considera incoherent que ocupen un temps que és escàs en altres disciplines que es consideren essencials. Finalment, cal considerar que aquest repartiment d'hores segons àrees de coneixement pot presentar uns nivells de major concreció i flexibilitat a través dels dissenys particulars del Projecte Curricular de Centre i de les Programacions d'Aula que permeten un grau d'autonomia variable als equips docents i als professors.

Taula 273. Nombre d'hores mitjanes per curs en cada nivell educatiu. Any 2003

	Madrid		País Valencià	
	Primària	Secundària	Primària	Secundària
Llengua castellana	160	150	115	105
Llengua pròpia	-	-	115	105
Llengua estrangera	70	105	60	105
Matemàtiques	140	120	140	120
Ciències Naturalesa	150	140	125	140
Ciències Socials		105		105
Educació Física	105	70	80	70
Educació Plàstica	105	80	95	70
Música		80		70
Tecnologia	-	90	-	90
<b>Total</b>	<b>730</b>	<b>940</b>	<b>730</b>	<b>980</b>

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Sistema Estatal d'Indicadors Educatius

Aquestes qüestions relacionades amb el nombre d'hores d'ensenyament van provocar alguns comentaris en el cas del grup de discussió del centre públic on els alumnes es queixaren dels problemes que es generen per la gestió deficient de les substitucions del professorat. Els professors van responsabilitzar directament a l'administració educativa, ja que consideraven que el sistema de substitucions no funciona adequadament, ni amb la celeritat necessària, ja que com deia un pare, només se substitueixen les baixes de més de 15 dies i tampoc en tots els casos. Per altra banda, els professors del centre públic es plantegen aquest tema com un problema de condicions laborals i de conciliació de la vida familiar en general, ja que consideren que l'increment d'hores lectives no repercuteix en la millora dels resultats acadèmics i es corre el perill de convertir els centres educatius en "guarderies" per facilitar la creixent taxa d'activitat laboral de les famílies. Es veu, per tant, com un tema que l'Administració utilitza per enfrontar els interessos de les famílies (més hores lectives i horari partit) amb els interessos corporatius del professorat (menys hores lectives i horari intensiu).

En el cas del grup de discussió del centre concertat els únics comentaris insinuaven que alguns problemes d'organització interna també podien estar relacionats amb les preferències horàries del professorat, però, per altra banda, es plantejava que el professorat col·labora activament en les substitucions del professorat de baixa o participa de manera voluntària en activitats de reforçament als alumnes en horari extraescolar, entre altres mesures que intenten pal·liar a nivell intern els problemes de manca de personal, en una actitud que contrastava amb la que s'havia manifestat entre el professorat del centre públic.

### **P3. Agrupament d'alumnes**

Segons la legislació vigent els centres educatius tenen autonomia curricular i organitzativa pel que fa als criteris d'agrupament d'alumnes. La distribució dels alumnes d'un curs en diferents grups és un aspecte que cau dins de l'autonomia organitzativa d'un centre educatiu; així, com que els criteris aplicables per a aquesta assignació dels alumnes a grups poden ser molt variables, aquest indicador pretén informar sobre quins són els més utilitzats. Per altra banda, cal considerar que l'agrupació d'alumnes pot estar relacionada amb l'aplicació de mesures d'atenció a la diversitat o, com hem vist, amb les modalitats lingüístiques d'ensenyament a través dels diferents programes existents.

Segons recorda González González (2002) fins ara, almenys segons el disseny formal de les etapes obligatòries, els grups es caracteritzen per ser heterogenis, encara que de fet s'hagen organitzat en alguns centres amb itineraris implícits. A continuació indica que els estudis realitzats sobre grups amb agrupament homogenis no permeten afirmar que s'obtinguen millors resultats ni en termes educatius, ni d'equitat. A més destaca que es corre el risc d'assignar als grups destinats a itineraris "més baixos" a aquells alumnes de minories ètniques o condicions socioeconòmiques més desafavorides. Per altra banda, també indica que:

"Els itineraris curriculars tenen efectes d'etiquetatge i són estigmatitzadors, de manera que els professors esperen menys dels que estan en grups més baixos. El concepte de profecia autoacomplida ens diu que segons els alumnes estiguen etiquetats com educativament superiors o inferiors, així rendiran. De manera que, els itineraris formatius envien als alumnes missatges de superioritat o inferioritat".

Escudero (2005) també ens alertava del perill de l'exclusió educativa que pot suposar determinades pràctiques d'agrupament dels alumnes o de tractament metodològic diferenciat, ja que segons afirma:

"El que realment ens ha de preocupar, doncs, són aquelles desigualtats respecte de certs continguts, experiències i aprenentatges escolars que, en el cas que es donaren en alguns alumnes, diríem amb raó que són marginats, privats i exclosos i que açò és èticament reprovable (...) La qüestió central, per tant, gira al voltant de què és el que podria considerar-se una educació de base, digna de ser valorada com a contingut propi del dret essencial de tots els ciutadans".

En les seues conclusions sobre les causes de les desigualtats educatives, Vanderbergue (2002) indicava que la introducció de l'elecció escolar incrementa la segregació escolar, ja que les famílies amb major capacitat de mobilitat territorial tendeixen a seleccionar escoles de major nivell socioeconòmic pel que fa a l'admissió d'alumnes i als resultats mitjans d'avaluació. En aquest sentit, afirma que des dels estudis de Coleman ha quedat comprovat que la qualitat de les interaccions socials influeix en els resultats educatius.

“Si els *peer effects* importen, la distribució d'alumnes heterogenis entre entitats estrictament delimitades (escoles, però també aules) es converteix en crítica en relació a l'eficiència (...) Si l'objectiu és maximitzar el resultat educatiu mitjà d'un conjunt d'alumnes, potser no s'aconsegueix si els alumnes no estan adequadament distribuïts entre diferents escoles. Pot demostrar-se analíticament que la desagregació (la mescla de capacitats) és preferible a la segregació en determinades circumstàncies”

Carabaña (2002), en canvi, feia una particular anàlisi crítica tant dels plantejaments de la LOGSE, basada en la comprensivitat, com de la LOCE, basada en l'establiment d'itineraris diferenciats, segons la qual no hi haurien diferències bàsiques entre ambdues lleis pel que fa a la qüestió dels agrupaments, ja que “davant de la impossibilitat d'ensenyar el mateix a alumnes amb molt distints nivells se'ls ha vingut separant de fet, unes vegades en grups homogenis, altres creant grups de compensatòria, altres avançant als catorze anys la diversificació curricular, altres mitjançant repeticions de curs... I així s'han creat de fet criptoitineraris dins de la pròpia reforma, itineraris no reconeguts, heterogenis i dispers, però itineraris al cap i a la fi”. Segons ens indica el mateix Carabaña, però, no hi hauria evidències en els estudis internacionals que l'existència de sistemes educatius integrats o segregats aporten diferències en els resultats globals ni en les desigualtats entre els alumnes, de manera que les diferències es produïrien entre els models concrets aplicats en els diferents països, més que entre sistemes. En la seua conclusió, doncs, posa en qüestió que els sistemes comprensius o integradors no realitzen en la pràctica seleccions acadèmiques i, per altra banda, que aquestes seleccions conduïsquen necessàriament a un camí d'exclusió social.

Entre els criteris que s'apliquen per tal d'agrupar els alumnes en *educació primària*, l'equilibri entre xiquets i xiquetes i l'orde alfabètic són els criteris més utilitzats, ja que prop del 50% de l'alumnat està en centres on s'apliquen; li segueix l'agrupament heterogeni d'alumnes amb un 41%; finalment, els agrupaments aleatoris, per motius lingüístics o per altres criteris incideixen en menor grau. Hi ha una major proporció d'alumnes en centres públics agrupats per orde alfabètic i per motius lingüístics; mentre que l'aleatorietat d'agrupament s'aplica més entre els alumnes dels centres privats.

En *educació secundària obligatòria*, una àmplia majoria dels alumnes s'agrupa exclusivament en raó de les matèries optatives i opcionals que han triat els alumnes, a molta distància segueixen els alumnes que estan agrupats buscant la integració equilibrada

i homogeneïtat de l'alumnat segons les seues necessitats o per altres criteris. Els alumnes estan agrupats per haver triat les mateixes optatives i opcionals en major proporció en els centres públics que en els de centres privats, 63% enfront de 53% respectivament; en canvi, en els centres públics són proporcionalment menys els agrupats tenint en compte la integració d'alumnes diversos i l'homogeneïtat del grup, 13% enfront del 21% dels centres privats.

Taula 274. *Criteris d'agrupament d'alumnes segons nivells educatius i titularitat del centre. Any 2003 (primària) i 2000 (secundària)*

	Primària			Secundària		
	Total	Públic	Privat	Total	Públic	Privat
Equilibri xiquets/xiquetes	50	50	51	-	-	-
Ordre alfabètic	47	49	45	-	-	-
Heterogeneïtat	41	41	41	-	-	-
Aleatòriament	24	22	29	-	-	-
Motius lingüístics	11	12	9	-	-	-
Rendiment acadèmic	6	6	6	-	-	-
Optatives i opcionals	-	-	-	61	63	53
Integració equilibrada i homogeneïtat	-	-	-	15	13	21
Altres criteris	-	-	-	24	24	26

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Sistema Estatal d'Indicadors Educatius

La qüestió de l'agrupament d'alumnes es planteja en els grups de discussió com una qüestió organitzativa que depèn dels recursos humans disponibles i dels criteris d'atenció a la diversitat. En el dos tipus de centres es considera que els problemes s'originen per la manca de personal per organitzar els grups de manera que tinguen poc alumnes i/o es puga atendre millor als diferents nivells o interessos dels alumnes. En el cas del centre públic s'insisteix en responsabilitzar l'administració educativa, mentre que en el cas del centre concertat es reconeix que dins de les limitacions de recursos es poden intentar organitzar els grups de la millor manera possible.

Un dels pares del grup de discussió del centre públic és l'únic que va plantejar obertament la possibilitat d'organitzar els grups amb criteris de rendiment acadèmic. Aquest plantejament, però, obtingué un rebuig directe per part dels alumnes i dels professors, amb arguments que, en el cas de l'alumnat, fan referència als problemes de discriminació que es generarien o a la necessitat d'establir diferències entre els alumnes que tenen dificultats perquè "no poden" o perquè "no volen". En el cas d'una professora es va referir als beneficis que s'obtenen en el treball en grups heterogenis, ja que els alumnes amb millors capacitats ajuden als altres. Per altra banda, hi hagué un altre professor que va reconèixer que els diferents programes d'atenció a la diversitat per a alumnes amb dificultats acadèmiques o per a alumnes estrangers d'incorporació tardana que s'apliquen



en el centre suposen en la pràctica un agrupament per criteris de dificultat en l'aprenentatge en un moment particular. El pare conclogué la seua reflexió tot insinuant que els beneficis dels grups heterogenis es poden convertir en perjudicis en el casos en què la major part dels alumnes d'un grup tinguen dificultats acadèmiques o conductuals, la qual cosa resulta significativa, ja que és un situació que es pot donar de manera preferent en els centres públics.

En el cas del grup de discussió del centre concertat tornà a ser la mare, l'única que manifesta de manera més clara la seua preferència per un agrupament dels alumnes segons criteris de rendiment, en aquest cas a partir de la distribució en els desdoblaments de determinades assignatures. Els alumnes i els professors del centre concertat també valoren més positivament aquelles mesures que suposen una reducció de la ràtio o una atenció més individualitzada dels alumnes (desdoblaments, Programes de compensatòria, PDC, PQPI, etc.), però el problema el tornen a situar en la manca de recursos econòmics i humans per posar-los en marxa.

#### **P4. Participació de les famílies en el centre**

Els pares i mares dels alumnes són un sector de gran importància dins dels processos democràtics en la comunitat educativa i el seu grau de participació és un factor que incideix en la millora de la qualitat de l'educació impartida en els centres escolars. Ara bé, com recorden Garreta i Llevot (2007) les relacions entre escola i família es caracteritzen per l'asimetria de poder i se situen en el debat entre interessos públics i privats:

“En els sistemes educatius amb vocació universal no sempre s'ha considerat necessària la implicació dels progenitors en l'escola i, quan ho ha estat, no sempre s'ha fet sense resistències (...) Freqüentment es considera necessari establir un nou contracte entre famílies i escola per tal de reconduir una situació en què l'escola ha de potenciar la implicació, els docents mantenir el seu dret a exercir lliurement i els progenitors a defensar els seus interessos i els dels seus fills.”

Pel que fa a les formes de participació de les famílies es pot distingir entre una participació o col·laboració de tipus *individual* a través de les relacions amb el tutor o la

resta de professors del centre o de tipus *col·lectiu* a través de reunions col·lectives en els grups o nivells, en l'AMPA, en el Consell Escolar o en les activitats extraescolars que s'organitzen pel centre. La participació col·lectiva de les famílies en la gestió dels centres sostinguts amb fons públics està prevista en la legislació vigent a través de la seua participació en les associacions de mares i pares d'alumnes i en el Consell Escolar del centre. Tanmateix, les dades disponibles ens confirmen que, sovint, els mecanismes d'informació que afavorisquen aquesta participació no funcionen adequadament, ja que més de la meitat de les famílies responen que no coneixen el funcionament del Consell Escolar del centre en el qual estudien els seus fills, i aquest percentatge s'eleva al 56% quan es tracta de famílies d'alumnes que assisteixen a centres públics, mentre que disminueix al 47% en el cas dels centres privats. Aquest desconeixement podria explicar, en part, que la participació de les famílies en les eleccions per a representants en el Consell Escolar siga molt escassa, ja que, segons dades de nivell estatal de l'any 2003, només hi participen al voltant de l'11% dels pares i mares. En els centres privats el percentatge de participació és del 18%, superior en qualsevol cas al dels centres públics on és del 10%.

Caldrà tenir en compte, però, que aquests indicadors de participació poden variar segons els diferents àmbits territorials i els nivells educatius. Les dades de les eleccions a Consells Escolars de l'any 2005 al País Valencià (Consell Escolar Valencià, 2009) indiquen un 15% de participació de les famílies, amb uns valors lleugerament superiors en el cas dels centres públics, sobretot en els d'educació primària on arribaria al 21%, mentre que en els centres públics de secundària la participació de les famílies es reduïa al 7%. Entre els altres sectors educatius, la participació és més alta, ja que disposen d'una major facilitat per participar en aquestes eleccions, especialment pel que fa al personal docent i no docent (no han de deixar el seu lloc de treball), però es reproduïx la pauta segons la qual la participació és superior en els centres públics i, dins d'aquests, en els centres d'educació primària.

Taula 275. *Percentatges de participació en els eleccions a Consells Escolars del País Valencià. Any 2005*

	Total			Primària			Secundària		
	Total	Pública	Concertada	Total	Pública	Concertada	Total	Pública	Concertada
Alumnat	66,9	63,7	76,4	-	80,9	-	-	62,0	-
Pares/Mares	15,1	15,3	14,4	-	21,3	-	-	6,8	-
Personal no docent	79,8	80,6	78,7	-	78,3	-	-	82,8	-
Professorat	87,8	89,0	84,1	-	92,9	-	-	84,9	-

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de la Conselleria d'Educació

#### P4.1. Pertinença i participació en les Associacions de Mares i Pares d'Alumnes

Pel que fa al paper de les associacions de mares i pares d'alumnes, les dades ens mostren que en el 85% dels centres de primària i en el 88% dels centres de secundària aquestes associacions estan en funcionament. Ara bé, només un 67% d'alumnes de primària tenen progenitors que hi pertanyen mentre que aquest percentatge es redueix al 58% en els centres de secundària. Entre aquells alumnes que tenen progenitors que pertanyen a l'AMPA, un 79% dels alumnes de primària tenen pares o mares que paguen la quota, però només un 21% són membres actius i participatius. En els centres de secundària el percentatge dels que paguen la quota s'incrementa fins al 85%, però baixa el nivell de participació activa al 15%.

Segons les dades disponibles el context sociocultural de les famílies té una influència directa en el seu nivell de pertinença a les associacions de pares i mares, ja que al voltant del 70% dels pares o mares amb estudis universitaris hi pertanyen, mentre que en el cas de les famílies amb estudis primaris o sense estudis aquest percentatge se situaria al voltant del 50%. Aquestes diferències explicarien que la distribució dels progenitors en aquests aspectes siga desigual en les dues xarxes de centres, ja que la pertinença a les associacions de mares i pares d'alumnes i la proporció dels que paguen una quota és major en els centres privats que en els públics, mentre que hi ha proporcionalment més pares i mares en l'escola pública que en la privada que, a més de pagar la quota, participen activament en les activitats de l'AMPA. En qualsevol cas, les dades de les enquestes realitzades en anys anteriors des de 1995 ens mostren que, en general, el percentatge de pertinença i de famílies que paguen quotes s'ha incrementat, però el percentatge de pares o mares que participen de manera activa s'hauria reduït.

Taula 276. *Percentatges de pertinença en associacions de mares i pares d'alumnes i de formes de participació segons nivells educatius i titularitat del centre. Any 2003 (primària) i 2000 (secundària)*

	Primària			Secundària		
	Total	Públic	Privat	Total	Públic	Privat
Existeix AMPA	85	-	-	88	-	-
Pertanyen a l'AMPA	67	63	74	58	53	68
Paguen quota	79	76	84	85	84	86
Paguen i participen activament	21	24	16	15	16	14

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Sistema Estatal d'Indicadors Educatius

## P4.2. Participació de les famílies en les activitats del centre

La participació dels pares o mares dels alumnes també es reflecteix en el seu grau d'implicació en les activitats de seguiment del procés d'ensenyança-aprenentatge dels seus fills, en les *activitats culturals*, en les *activitats extraescolars* i en les *activitats de suport al centre*. En general el nivell de participació dels pares i mares que tenen els seus fills en centres de primària és major en tots els casos. Així, l'assistència a activitats relacionades amb el seguiment del procés d'ensenyança-aprenentatge dels seus fills/es és l'aspecte on participen en major proporció els progenitors, en un 91% dels casos en els centres de primària i en un 74% en els de secundària. Li segueixen amb un 76% i un 51%, respectivament segons siguin alumnes de primària o de secundària, els pares i mares que participen en les activitats culturals fora o dins de l'horari escolar, i finalment amb percentatges inferiors els que col·laboren en activitats extraescolars i en activitats de suport del centre.

Les diferències entre centres públics i privats són significatives i apunten cap a una major participació en els centres públics en el cas dels pares i mares de primària, mentre que en el cas dels centres de secundària, la participació de les famílies és major en els centres privats. Finalment es pot apuntar que en els centres xicotets i mitjans col·laboren proporcionalment més pares i mares que en els centres amb un nombre més gran d'unitats.

Taula 277. Percentatge de participació dels pares i mares en els activitats del centre per nivells educatius i titularitat del centre. Any 2003 (primària) i 2000 (secundària)

	Primària			Secundària		
	Total	Públic	Privat	Total	Públic	Privat
Procés d'ensenyança-aprenentatge	91	91	91	74	71	80
Activitats culturals	76	76	75	51	44	63
Activitats extraescolars	68	70	65	42	36	54
Activitats de recolzament al centre	63	63	62	44	38	56

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Sistema Estatal d'Indicadors Educatius

Segons es dedueix d'allò expressat en els grups de discussió el nivell d'informació i de participació dels pares i mares es percep com molt baix tant en el centre públic com en el concertat. Ara bé, cal destacar que en el cas del grup de discussió del centre públic s'assenyala la falta d'informació com el principal problema, mentre que en el cas del centre concertat es destaca els dèficits de gestió democràtica, ja que segons afirma una de les mares les reunions de l'AMPA del seu centre es troben dirigides per la pròpia direcció del centre. Per altra banda, la mare del centre concertat valora positivament l'existència

d'activitats de formació per a pares sobre temes d'interès, mentre que en el cas dels pares del centre públic no es fa cap referència positiva sobre les activitats de la seua AMPA, ja que no es considera que tinguen una adequat paper dinamitzador de la participació.

## **4.2. Pràctica educativa**

L'anàlisi de la pràctica educativa dins d'un centre és una qüestió de gran complexitat ja que inclou aspectes referits a la metodologia emprada pels docents, la programació, el paper de la tutoria, els mecanismes d'atenció a la diversitat o d'avaluació i el paper de les activitats complementàries i extraescolars. Es tracta, per altra banda, de qüestions que, emparades per la llibertat de càtedra del professorat o per l'autonomia dels centres, permeten una àmplia diversitat de realitzacions concretes que fan que es pugui parlar d'una "cultura escolar" que va més enllà del que reflecteixen oficialment els projectes educatius particulars de cada centre.

La renovació d'aquestes pràctiques educatives ha estat un objectiu central en els processos de canvi viscuts en els centres escolars en els darrers anys ja que, tal com Varela (1991) ens indicava, les reformes comprensives iniciades amb la LOGSE han estat centrades en aspectes psicopedagògics que han provocat una autèntica reconversió de les funcions tradicionals dels professors:

“Es veuran cada vegada més obligats a convertir-se en animadors pedagògics, tutors i orientadors, en estret contacte amb els alumnes i les seues famílies (...) Aquests nous educadors sofriran una jerarquització no tant en raó de la seua formació acadèmica, sinó en funció de la seua capacitat d'adaptació a les noves tècniques psicològiques i didàctiques en les quals obligatòriament s'hauran de reciclar permanentment (...) Els professors hauran d'exercir noves formes de control més difuses que la que exigia la pedagogia de tall tradicional basada fonamentalment en les notes, els exàmens i la disciplina autoritària. Aquells que rebutgen aquesta nova tirania amorosa, els alumnes problemàtics, seran molt probablement etiquetats de casos psicològics”.

## **P5. Treball en equip dels professors**

La cooperació i el treball en equip dels professors solen considerar-se com elements que influeixen positivament en el funcionament dels centres i en la qualitat de l'ensenyança. La legislació educativa actual promou el treball col·legiat dels professors i regula els mecanismes per a aconseguir-ho a través dels equips educatius de nivell, de cicle i d'etapa, la comissió de coordinació pedagògica, el claustre de professors, els departaments didàctics, etc. Tanmateix, segons la comparació amb les dades d'enquestes anteriors, aquest sistema de treball sembla que estaria aplicant-se de manera més habitual pel professorat d'educació primària, però estaria en retrocés entre els seus companys de secundària.

En l'educació primària aquesta manera de treballar és una pràctica prou habitual del professorat, almenys en els àmbits relacionats amb la planificació. El professorat que treballa en equip en aquest nivell educatiu tendeix a fer-ho, sobretot, per a planificar la programació d'activitats, la preparació de materials didàctics i per discutir de qüestions organitzatives. El professorat tendeix a treballar en equip en menor mesura, en canvi, en tots els temes relacionats amb l'avaluació: preparar materials, fixar criteris i comentar els resultats. Quant a la titularitat dels centres, és major el percentatge de centres públics on és freqüent el treball en equip en els aspectes relacionats amb la planificació, però les diferències es redueixen en els aspectes relacionats amb l'avaluació.

Pel que fa als professors d'educació secundària obligatòria, es dedueix que globalment aquesta forma de treball en equip es dóna més en les tasques d'anàlisi i reflexió de la pràctica docent que en les activitats de planificació de la tasca educativa. La majoria del professorat realitza en equip amb freqüència les següents tasques concretes: la presa de decisions a partir dels resultats de l'avaluació, la redacció de la programació del departament, la determinació de les pautes per a preveure els problemes de disciplina, l'anàlisi de les accions d'èxit i l'establiment dels criteris i tècniques d'avaluació dels aprenentatges. El comentari de les dificultats trobades en el procés d'ensenyança-aprenentatge es du a terme en conjunt per prop de les tres quartes parts d'aquests professors, sent l'activitat més realitzada d'aquesta forma ja que es realitza de manera periòdica a través de les sessions d'avaluació. En el pol oposat, les dues tasques docents que comporten els percentatges més baixos de treball en equip són la preparació de les classes i l'organització del material didàctic i curricular. Els professors dels centres privats solen treballar en equip de manera més habitual, mentre que els professors dels centres

públics només apliquen aquest sistema de treball més freqüentment a l'hora d'elaborar la programació del departament.

Taula 278. *Percentatge de participació freqüent en formes de treball en equip segons nivells educatius i titularitat. Any 2003 (primària) i 2000 (secundària)*

	Primària			Secundària		
	Total	Públic	Privat	Total	Públic	Privat
<b>Planificació</b>	<b>74</b>	<b>78</b>	<b>66</b>	-	-	-
Preparar materials didàctics	73	76	66	-	-	-
Programar activitats	76	80	70	-	-	-
Discutir qüestions organitzatives	73	78	63	-	-	-
<b>Avaluació</b>	<b>29</b>	<b>30</b>	<b>28</b>	-	-	-
Preparar materials avaluació	53	53	55	-	-	-
Acordar criteris avaluació	21	24	17	-	-	-
Discutir resultats avaluació	12	13	11	-	-	-
<b>Planificació</b>	-	-	-	<b>45</b>	<b>42</b>	<b>51</b>
Programació departament	-	-	-	60	62	56
Preveure problemes disciplina	-	-	-	54	47	68
Criteris avaluació	-	-	-	51	47	58
Organitzar material didàctic	-	-	-	34	32	39
Preparar classes	-	-	-	26	23	32
<b>Reflexió</b>	-	-	-	<b>61</b>	<b>58</b>	<b>67</b>
Comentar dificultats	-	-	-	72	71	75
Presca de decisions després avaluació	-	-	-	60	56	68
Analitzar accions d'èxit	-	-	-	52	49	57

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Sistema Estatal d'Indicadors Educatius

Segons es dedueix dels comentaris sorgits en els grups de discussió, el tema del treball en equip del professorat o de la seua coordinació és una qüestió que preocupa de manera particular als alumnes de secundària d'ambdós tipus de centres. En els dos grups de discussió els alumnes critiquen la falta de coordinació entre el professorat que es manifesta, sobretot, quan arriba un professor substitut o a l'hora de comparar els criteris d'avaluació dels diferents professors. En el cas del centre públic aquesta qüestió no va generar cap reflexió per part del professorat més enllà de reconèixer les mancances en la coordinació, mentre que en el centre concertat, després de referir-se al paper dels coordinadors de cicles, es van plantejar dues posicions, ja que una professora va assumir la falta de coordinació per les dificultats a l'hora de fixar un horari específic de reunions, mentre que un altre professor va defensar que, almenys en el seu departament, el professorat sí que es coordinava a l'hora d'elaborar exàmens o establir criteris d'avaluació, tot i que reconeixia que la manca d'un horari concret de reunions dificulta la coordinació amb els companys d'altres departaments.

## **P6. Estil docent del professorat**

Dins dels processos que es donen en els centres educatius, tenen un pes específic especial els que es desenvolupen dins de l'aula i, en concret, aquells aspectes metodològics que defineixen l'estil docent del professor, és a dir, de quines activitats i recursos es val el professor per a portar a l'alumnat a la consecució dels objectius que es proposen i amb quins procediments avalua seus els èxits o fracassos. Aquests processos són complexos i un coneixement exhaustiu dels mateixos comportaria una aplicació de tècniques pròximes a l'etnometodologia. Dins d'aquesta limitació, la informació sobre aquest indicador tracta de reflectir aquest "estil docent del professor" a través de les pròpies manifestacions dels professors o dels alumnes. En el cas concret d'un informe sobre els professors d'escoles situades en zones amb desavantatges socials, Van Zanten (2002) assenyalava l'existència de conflictes entre les diferents concepcions sobre el treball docent per part del professorat:

“Els vells professors estables s'orienten molt més cap a una ètica *humanitària* que dóna significat a la seua activitat en contextos educatius *desqualificats*, fins i tot quan els alumnes no fan cap progrés significatiu en els seus resultats. La major part dels joves professors interins només desenvolupen estratègies de supervivència, algunes de les quals es basen en l'ús de les tècniques gerencials, per enfrontar-se amb situacions que ells esperen que siguin transitòries; la seua és una ètica professional conformada molt menys ideològicament.”

Els resultats de les enquestes realitzades en *educació primària*, respecte a les *activitats didàctiques* ens indiquen que la majoria dels alumnes estan en aules on es realitzen sovint explicacions del professor que donen pas a intervencions i preguntes dels alumnes i on es proposa a l'alumne treball individual; són molts menys els alumnes que estan en classes on els treballs que realitzen els fan en xicotets equips que després exposen a tota la classe i on són freqüents els debats. Entre els *recursos didàctics* utilitzats sovint en les aules d'educació primària, el llibre de text és el principal recurs que s'usa en una àmplia majoria dels casos, encara que els materials elaborats pel professor també presenten un ús significatiu. Els percentatges baixen en considerar els alumnes que estan en aules on s'utilitzen llibres de consulta de la biblioteca o de l'aula, mitjans informàtics i audiovisuals o on s'utilitza com a recurs didàctic la premsa escrita. Quant als *procediments d'avaluació* de què se serveix el professor d'una forma freqüent estan més estesos els propis d'una



avaluació contínua que els d'una avaluació sumativa. Així, la majoria dels alumnes tenen professors que realitzen observació de la participació de l'alumne en les tasques escolars, així com dels propis treballs reflectits en els quaderns de classe. Més baix, però també significatiu, és el percentatge dels d'alumnes que realitzen controls escrits de diferents tipus per a reflectir els seus aprenentatges escolars, mentre que l'ús de controls orals o de tècniques d'autoavaluació són els procediments menys habituals.

Són proporcionalment més els alumnes dels centres públics amb els quals es realitzen de forma habitual la major part de les activitats didàctiques, recursos didàctics o procediments d'avaluació pels quals es pregunta. En els centres privats, però, són majors els percentatges de professors que centren les seues activitats en l'explicació o en els treballs en equip. La diferència major es dona en l'ús de controls o exàmens escrits, ja que tant els professors com els alumnes dels centres privats assenyalen que es tracta del procediment d'avaluació que s'utilitza de manera més habitual.

En l'estil docent del professorat *d'educació secundària obligatòria* són pràctiques habituals les explicacions del professor, el treball individual de l'alumne en l'aula o a casa dins de les *activitats didàctiques*; l'ús del llibre de text i del material elaborat pel professor com a *recursos didàctics*; l'observació d'intervencions orals i els exàmens escrits de diverses preguntes com a *procediments d'avaluació* dels aprenentatges. En l'extrem oposat, és a dir, les pràctiques metodològiques que són realitzades assíduament amb percentatges inferiors, es troben, entre les *activitats didàctiques*, les explicacions que permeten la participació de l'alumne o els treballs d'investigació en equip; entre els *recursos didàctics*, la utilització de mitjans audiovisuals i informàtics; i, finalment, entre els *procediments d'avaluació*, els exàmens orals i l'autoavaluació de l'alumne.

Respecte a la titularitat dels centres també ha aparegut una associació significativa en la freqüència alta de les pràctiques docents analitzades, ja que els centres públics es caracteritzen respecte als centres privats per una major participació de l'alumnat en les activitats didàctiques, un major ús del material elaborat pel professor, de l'observació del treball de l'alumnat, de les proves objectives i de l'autoavaluació de l'alumne. Els centres privats, en canvi, presenten un ús més habitual de les explicacions del professorat sense intervenció de l'alumnat, majors percentatges d'alumnes amb els que es realitzen treballs en grup, s'usa més el llibre de text, els mitjans audiovisuals o la premsa escrita i es recorre més a l'observació de quaderns o als exàmens orals.

Aquestes conjunt d'observacions sobre les pràctiques docents varien, en alguns casos, segons responguen als professors o als alumnes, ja que aquests últims assenyalen

que les explicacions dels professors són més habituals que la seua participació en classe, no són conscients de la utilització de materials elaborats pels propis professors i consideren que l'ús dels exàmens escrits com a procediment d'avaluació és més habitual del que diuen els seus professors.

Taula 279. Percentatge de pràctiques docents habituals segons nivell educatiu i titularitat del centre. Any 2003 (primària) i 2000 (secundària)

	Primària						Secundària					
	Professors			Alumnes			Professors			Alumnes		
	Total	Púb	Priv	Total	Púb	Priv	Total	Púb	Priv	Total	Púb	Priv
<b>Activitats didàctiques</b>												
Explicacions professors	39	37	43	71	72	68	61	57	70	43	-	-
Treball individual	83	85	79	82	81	83	80	81	78	56	-	-
Explicacions i participació alumnat	95	95	95	68	69	65	33	36	29	13	-	-
Treballs en equip	30	27	33	33	35	30	34	33	38	22	-	-
Debats	40	42	35	29	31	27	-	-	-	-	-	-
Treballs a casa	-	-	-	-	-	-	77	76	78	68		
<b>Recursos didàctics</b>												
Llibre de text	98	98	98	90	90	91	81	77	88	74	-	-
Materials elaborats per professor	72	72	71	45	48	41	80	86	69	36	-	-
Consulta llibres	33	37	25	28	33	19	52	53	49	17	-	-
Recursos audiovisuals	18	18	19	16	17	13	26	21	36	8	-	-
Recursos informàtics	37	40	30	20	23	13	16	18	15	2	-	-
Premsa escrita	19	21	15	12	14	8	41	40	44	11	-	-
<b>Procediments d'avaluació</b>												
Observació participació	75	78	70	72	74	68	60	80	70	50	-	-
Exàmens escrits	65	60	76	88	86	91	57	61	47	40	-	-
Avaluació oral	36	35	37	35	35	35	8	7	8	8	-	-
Autoavaluació	14	17	9	50	51	48	11	14	8	5	-	-

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Sistema Estatal d'Indicadors Educatius

Segons la legislació actual, els continguts del currículum s'organitzen en tres grans categories: conceptes, procediments i actituds. El professorat de secundària considera, segons les seues respostes, que les actituds són l'element que hauria de tenir més importància, ja que la meitat del professorat s'ha inclinat per la valoració màxima, li seguiria els procediments (47%) i per últim, els conceptes (35%). No obstant, cal tenir en compte que, pel que fa a la valoració que concedeix "prou importància", els resultats s'inverteixen, ja que allò més valorat són els conceptes (56%), li segueixen els procediments (44%) i per últim les actituds (38%). Aquests resultats semblen coherents amb la importància que li concedeixen, com acabem de veure, a les activitats didàctiques que impliquen participació o treball individual de l'alumne i als procediments d'avaluació basats en l'observació d'aquesta participació combinats amb la realització de proves escrites.

Taula 280. *Percentatge de valoració dels continguts curriculars per part del professorat de l'ESO. Any 2000*

	Molt	Prou	Poc o gens
Conceptes	35	56	10
Procediments	47	44	8
Actituds	51	38	11

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INCE: Avaluació Secundària Obligatòria

L'aspecte que, segons el professorat, pot tenir una major repercussió en la millora de l'ensenyament és la reducció del nombre d'alumnes per aula, ja que el 82% opten per assignar-li una valoració molt positiva. Li segueixen l'augment de mitjans materials en els departaments (76%), tenir més professorat de recolzament (73%), comptar amb aules específiques per a cada àrea (68%), potenciar els departaments d'orientació (62%) i comptar amb espais més flexibles en el centre (59%). L'ampliació del marge d'optativitat o la reducció del nombre de professors que imparteixen ensenyances en el mateix grup no són valorats tant positivament. Segons la titularitat dels centres, s'observa que en ambdós col·lectius, l'ordre de valoració és similar a la tendència global; però el percentatge de professorat que els valora de manera positiva és més elevat en els centres públics en tots aspectes assenyalats, excepte en el cas de potenciar els departaments d'orientació o ampliar l'optativitat.

L'atenció a la diversitat és un dels elements fonamentals del model d'escola comprensiva i ha suposat un canvi en la concepció pedagògica. Aquests canvis ha afectat especialment el professorat que estava acostumat a impartir la seua docència en els nivells postobligatoris de batxillerat de l'antiga LGE on es produïa un efecte de selecció prèvia de l'alumnat. Així, segons els resultats de les enquestes, el professorat de secundària valorava que les mesures més eficaces per atendre la diversitat de l'alumnat serien atendre fora de l'aula als alumnes en les àrees que presenten major retard i una acció tutorial adequada. Li seguirien l'agrupació de forma flexible dels alumnes, els canvis metodològics de l'activitat en l'aula, una opcionalitat del currículum que tinga en compte els interessos de l'alumne i l'establiment de mesures de reforçament educatiu fora de l'horari lectiu ordinari. La mesura menys valorada és la d'integrar diferents àrees en un àmbit amb un únic professor. Per titularitat, la majoria de les mesures són valorades més positivament pel professorat dels centres privats, excepte en el cas de l'agrupació flexible dels alumnes i de la integració de diferents àrees en un sol àmbit que rebria un major recolzament en el cas del professorat dels centres públics.

Taula 281. Percentatges d'aplicació de mesures de millora de l'ensenyament i d'atenció a la diversitat segons la titularitat el centre en l'ESO. Any 2000

	Total	Públic	Privat
<b>Millora de l'educació</b>			
Reduir ràtio	82	87	74
Augment mitjans materials	76	78	71
Professorat de recolzament	73	76	68
Aules específiques d'àrea	68	72	60
Potenciar departament orientació i tutories	62	60	64
Espais flexibles al centre	59	62	52
Ampliar optativitat	38	37	41
Reduir nombre professors en grup	20	21	19
<b>Mesures per atendre a la diversitat</b>			
Atendre alumnes fora de l'aula	78	77	80
Acció tutorial	76	70	88
Agrupació flexible alumnat	68	69	64
Canvi metodològic	64	61	69
Optativitat adaptada als interessos	56	52	64
Reforçament fora horari lectiu ordinari	53	48	62
Integrar àrees en un sol àmbit	31	34	26

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INCE: Avaluació Secundària Obligatoria

Els comentaris dels grups de discussió del centre públic referits a l'estil docent del professorat van adoptar diferents perspectives segons els diferents col·lectius participants. En el cas dels professors es va reconèixer la necessitat de millorar en aspectes metodològics i de renovar els recursos didàctics. També es va fer referència a les dificultats amb què es troben a l'hora d'aplicar criteris d'avaluació objectius en un context on la diversitat de l'alumnat fa difícil que s'assolisquen un objectius mínims comuns i, en aquest sentit, es va destacar que els continguts de les matèries no es poden atendre adequadament perquè cal dedicar abans molt de temps a solucionar els dèficits relacionats amb les tècniques de treball o als problemes actitudinals que distorsionen el funcionament normal de les classes. El professorat manifestava la seua preocupació sobre quins són els nivells de coneixements que realment poden assolir els alumnes en aquestes condicions i assenyalaven que la solució no estaria tant en un increment dels recursos (reducció de la ràtio per atendre la diversitat) com en una millora de la col·laboració de les famílies i de la societat en general per tal de recuperar una cultura de l'esforç i per generar en els alumnes hàbits de treball i conductes que faciliten el treball dels docents. Pel que fa als pares i als alumnes es van manifestar algunes queixes puntuals sobre l'ús de metodologies massa centrades en les explicacions del professorat, la falta d'exigència d'alguns professors o la utilització de criteris d'avaluació poc clars. Per altra banda, almenys en el cas dels pares, es va destacar que els nivells de coneixements que assolien els alumnes eren adequats i que assumien la seua part de responsabilitat en l'establiment dels hàbits de treball i de conducta dels seus fills/es.

En el grup de discussió del centre concertat es podria destacar una coincidència general en la identificació dels problemes amb els seus companys del centre públic, però ens trobem amb un canvi en l'enfocament de les possibles solucions. Entre el professorat es manifesta un interès més explícit per la innovació i l'actualització metodològica (competències, noves tecnologies...), de manera que, tot i que es reconeixen les dificultats, s'elabora un discurs més positiu centrat en les estratègies d'atenció a la diversitat de l'alumnat i, sobretot, en les possibilitats de millora a través d'un tractament més personalitzat de les dificultats i més centrat, per tant, en el coneixement dels problemes particulars dels alumnes. Com en el centre públic, els pares i alumnes també manifesten les seues queixes en aspectes com ara el poc desenvolupament dels recursos didàctics basats en les noves tecnologies, les deficiències en l'atenció a la diversitat o les diferents característiques del professorat pel que fa a la seua dedicació o ús de metodologies de treball en l'aula. Per altra banda, en aquest cas els alumnes reconeixen directament la falta de motivació d'una part de l'alumnat, mentre que la mare assenyalava que el propi sistema educatiu comprensiu resultava un impediment pel fet que implica una major dificultat per atendre un alumnat més divers, encara que acabava reconeixent l'esforç i la dedicació dels tutors del centre en aquest sentit.

### **P7. Activitat de l'alumne fora de l'horari escolar**

L'anàlisi de les activitats de l'alumne fora de l'horari escolar ens dóna una certa informació sobre els mètodes i hàbits de treball i estudi de l'alumnat, els quals estan sovint relacionats amb les actituds i les expectatives de les seues famílies o del seu professorat. En efecte, els percentatges de famílies que, segons les enquestes, mostren interès de manera habitual pels estudis dels seus fills ens indiquen que aquestes actituds són més habituals entre les famílies amb un major nivell sociocultural, amb les xiques i entre aquelles famílies els fills de les quals estudien educació primària o ho fan en centres privats.

Taula 282. *Percentatge de pares que parlen habitualment amb els seus fills sobre els estudis segons titularitat del centre, sexe de l'alumne i nivell d'estudis dels pares. Any 2003 (primària) i 2000 (secundària)*

	Primària	Secundària
<b>Total</b>	<b>59</b>	<b>34</b>
Públic	57	32
Privat	61	38
Xics	58	33
Xiques	60	35
Primaris o sense estudis	54	28
Secundaris	60	37
Superiors	64	41

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Sistema Estatal d'Indicadors Educatius

### P7.1. Treballs escolars a casa

Les activitats educatives que ocupen la jornada escolar de l'alumne en els centres educatius solen complementar-se amb altres que l'alumne realitza una vegada que ha conclòs la seua estada en el centre escolar. En aquest sentit, l'indicador tracta de reflectir quan de temps dedica l'alumne a realitzar aqueixes tasques escolars fóra del centre educatiu i amb quins suports compta per tal de realitzar-les. Almenys un 73% dels alumnes de primària i un 69% dels alumnes de secundària manifesten que dediquen més d'una hora diària en la realització d'aquest tipus d'activitats. Si agrupem el temps dedicat a l'estudi o a altres tasques escolars en dues categories: “res o poc de temps”, on s'enclavarien els alumnes que hi dediquen menys d'una hora, i “prou de temps”, on s'ubicarien els alumnes que empren més d'una hora diària a l'estudi, i tenint en compte el nivell d'estudis dels seus pares, el seu sexe i la titularitat dels centres a què assisteixen, s'arriba a les mateixes conclusions tant en educació primària com en secundària obligatòria, segons les quals són significativament majors els percentatges d'alumnes que dediquen “prou de temps” a l'estudi, si els seus pares són universitaris, si són xiques o si cursen estudis en centres privats. Per altra banda, les dades de les enquestes realitzades des de l'any 1995 ens mostren que el percentatge d'alumnes que dediquen “prou de temps” a l'estudi tendeixen a incrementar-se en l'educació primària, però disminueix en l'educació secundària.

Taula 283. *Percentatge de dedicació suficient (1 o més hores diàries) a la realització de tasques escolars segons titularitat del centre, sexe de l'alumne o nivell d'estudis dels pares. Any 2003 (primària) i 2000 (secundària)*

	Primària	Secundària
<b>Total</b>	<b>73</b>	<b>69</b>
Públic	70	66
Privat	78	76
Xics	66	57
Xiques	80	81
Primaris o sense estudis	70	67
Secundaris	74	69
Superiors	76	75

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Sistema d'Indicadors Educatius

Aquest indicador també tracta de reflectir els *suports amb què compta l'alumne* en els seus estudis, en forma d'ajudes concretes que rep tant per part dels membres de la seua família com per agents externs com professors particulars, acadèmies, etc. En aquest sentit, resultat significatiu que al voltant d'un 78% dels alumnes d'educació primària i un 69% dels d'educació secundària obligatòria, no reben cap tipus de suport familiar ni extern per a la realització dels seus treballs escolars. Els que sí que en reben, es distribueixen de diferent manera en ambdues etapes: el suport familiar, de pares o germans és major en el cas dels alumnes de l'ensenyança primària que entre els que cursen educació secundària obligatòria, amb un 14% i 11% respectivament. En canvi, l'ajuda externa donada per un professor particular o en una acadèmia és més habitual entre els alumnes de l'ensenyança secundària obligatòria que entre els d'educació primària, amb un 23% i un 10% respectivament.

Les dades anteriors desagregades segons el nivell d'estudis dels pares, el sexe dels alumnes i la titularitat dels centres presenten diferències significatives en les dues etapes educatives. El suport familiar en la realització de tasques escolars el reben proporcionalment més fills de pares universitaris que d'altres nivells d'estudis, mentre que els suports externs els reben especialment els alumnes de secundària els pares dels quals tenen un nivell d'estudis mitjans. En la major part dels casos anteriors els percentatges més baixos corresponen als fills de pares amb estudis primaris o sense estudis. A més de les diferències comunes apuntades anteriorment apareixen altres diferències específiques de cada etapa educativa; així, en Primària el percentatge d'alumnes que no rep cap tipus de suport és major en l'ensenyança pública, mentre que el suport extern és major en l'ensenyança privada. En educació secundària el percentatge d'alumnes que no rep cap suport és major entre els xics que entre les xiques; en canvi, hi ha proporcionalment més

xiques que reben suport extern, i més alumnes de centres públics que reben suport familiar respecte als seus homòlegs dels centres privats.

Taula 284. *Percentatge del tipus de recolzament rebut pels alumnes en les tasques escolars segons titularitat del centre, sexe de l'alumne i nivell d'estudis dels pares. Any 2003 (primària) i 2000 (secundària)*

	Primària			Secundària		
	Cap	Familiar	Extern	Cap	Familiar	Extern
<b>Total</b>	<b>78</b>	<b>14</b>	<b>10</b>	<b>69</b>	<b>11</b>	<b>23</b>
Públic	80	13	9	69	11	22
Privat	73	18	11	69	9	24
Xics	78	13	10	72	10	20
Xiques	77	16	9	67	11	25
Primaris o sense estudis	77	14	11	74	7	20
Secundaris	77	15	9	66	11	26
Superiors	79	15	7	65	17	22

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Sistema Estatal d'Indicadors Educatius

La qüestió de la dedicació a les tasques escolars fora de l'horari lectiu va obrir un debat en el grup de discussió del centre públic, en el qual es van buscar els responsables del que es percep com una generalitzada manca d'esforç per part dels alumnes. Els alumnes responsabilitzaven a alguns professors o pares per exigir poc, un dels pares responsabilitzaven als professors pel seu estil de docència massa exigent, però hi havia un altre pare que acceptava que es tractava d'una responsabilitat compartida entre famílies i professors. Els professors responsabilitzaven als alumnes, als pares o a l'ambient social en general, encara que, en algun cas, també assumien les pròpies responsabilitats. En resum, un encreuament d'opinions que posava en evidència que, en aquest aspecte, com en altres, ens trobem en un terreny on es troba a faltar un establiment clar de les responsabilitats que dificulta l'establiment d'estratègies de col·laboració entre alumnes, famílies i professors.

En el cas del grup de discussió del centre concertat, en canvi, el debat va adoptar un caire més productiu, ja que es va reivindicar la necessitat de recuperar una hora de reforçament per les vesprades que es donava en el propi centre per ajudar als alumnes amb dificultats acadèmiques, ja que com va comentar una alumna no tots tenen un pare que els pugui ajudar a casa o que els pugui pagar una acadèmia. Resulta significatiu que davant d'aquesta situació, alguns professors del centre concertat estiguen realitzant aquesta funció de recolzament en horari extraescolar de manera voluntària, mentre que en el centre públic davant de les dificultats per seguir l'estil d'ensenyament de part del professorat, els pares es plantegen directament la necessitat de recórrer a un reforçament extern (acadèmies o professors particulars).



En aquest sentit cal tenir en compte que les diferències en la utilització dels diferents tipus de recolzament en les tasques escolars estarien directament relacionades amb les variacions en les dificultats dels continguts curriculars, amb el nivell de formació dels pares i mares, amb la seua possibilitat i/o voluntat de compaginar els horaris laborals amb una atenció directa als seus fills, amb els recursos econòmics familiars o amb la valoració de la necessitat de destinar una major proporció d'aquests recursos als reforçaments extraescolars per als seus fills en forma d'acadèmies o professors particulars. Així doncs, tot aquest conjunt de factors, junt amb l'oferta o absència de mesures de recolzament dins de l'estructura organitzativa dels centres educatius constitueixen un element més de desigualtat en les condicions d'escolarització i en les expectatives d'assoliment dels objectius formatius dels alumnes.

### **P7.2. Activitats extraescolars**

Els alumnes solen realitzar, a banda de les tasques estrictament escolars, altres activitats formatives considerades extraescolars d'una manera organitzada i permanent fora de l'horari escolar. Amb aquest indicador es pretén conèixer quin percentatge d'alumnes realitza alguna d'aquestes activitats que mantenen una certa relació amb els continguts escolars: dansa, esports, idiomes, informàtica o música i si la seua realització depèn o està associada al nivell d'estudis dels pares, al sexe de l'alumne o a la titularitat dels centres educatius a què assisteixen.

De les dades disponibles es dedueix que les activitats extraescolars són realitzades proporcionalment per més alumnes de l'educació primària que de l'ensenyança secundària obligatòria. En total, només hi ha un 6% d'alumnes que no realitza cap d'aquestes activitats en educació primària enfront del 22% d'alumnes en educació secundària obligatòria. Un 33% d'alumnes de primària realitzen una activitat enfront del 43% d'alumnes d'educació secundària obligatòria, mentre que el 61% dels alumnes d'educació primària realitzen dues o més activitats enfront del 35% d'alumnes de secundària. A més, segons les dades de les enquestes, la participació en activitats extraescolars està associada al nivell màxim d'estudis dels pares; de manera que a major nivell d'estudis és major la proporció d'alumnes que realitzen més d'una activitat extraescolar. També s'observa que els xics realitzen en un percentatge més alt que les xiques aquest tipus d'activitats en les dues

etapes educatives analitzades i que, en conjunt, els alumnes de centres privats ho fan en major proporció que els alumnes dels centres públics.

Taula 285. *Distribució percentual del nombre d'activitats extraescolars realitzades pels alumnes segons la titularitat del centre, sexe de l'alumne i nivell d'estudis dels pares. Any 2003 (primària) i 2000 (secundària)*

	Primària			Secundària		
	Cap	Una	2 o més	Cap	Una	2 o més
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>33</b>	<b>61</b>	<b>22</b>	<b>43</b>	<b>35</b>
Públic	6	34	60	24	43	34
Privat	5	31	65	17	44	39
Xics	3	36	61	14	46	40
Xiques	9	30	62	28	41	31
Primaris o sense estudis	9	37	54	28	44	29
Secundaris	5	33	62	20	46	35
Superiors	2	25	72	13	39	47

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Sistema Estatal d'Indicadors Educatius

Aquest aspecte només es va plantejar en el grup de discussió del centre públic a través d'una crítica d'una professora al model social que obliga a les famílies a treballar moltes hores per “tindre coses” i deixa de banda altres aspectes que considerava més importants. En aquest sentit la professora criticava l'ús excessiu de les activitats extraescolars en determinades famílies pel que tindria d'abandonament de les seues responsabilitat educadores.

## **P8. Tutoria i orientació educativa**

### **P8.1. Assignació de les tutories**

En analitzar les dades de les enquestes referides a aquest apartat el primer que cal destacar és que el percentatge de professorat que era o havia estat tutor al llarg de la seua carrera docent arribava al 78%. Per altra banda, el grau de satisfacció amb l'exercici de la funció tutorial ens indicaria que el 43% es considerava satisfet o molt satisfet, el 29% ho estava prou i el 13% gens o poc. Aquests percentatges, però, varien substancialment quan s'analitzen segons la titularitat dels centres, ja que hi ha un major nombre de professors satisfets o molt satisfets en els centres privats que en els públics (65 % front a 33%).

L'atenció de les necessitats dels alumnes amb una assistència personalitzada i adaptada a cada un constitueix un dels índexs per a valorar la qualitat de l'educació impartida i del sistema educatiu. Aquesta és la raó subjacent en el disseny dels programes

d'orientació i tutoria i que arreplega la LOGSE quan diu “La tutoria i l'orientació de l'alumnat forma part de la funció docent i correspon als centres educatius la coordinació d'aquestes activitats”. En aquest sentit, l'indicador que s'exposa tracta de reflectir, en aquesta primera part, els mecanismes d'assignació de la tutoria en les etapes obligatòries. En educació primària hi ha una majoria d'alumnes que han tingut un mateix professor-tutor que ha recorregut amb ells els dos anys de cada cicle. Aquest fet es dona en diferent proporció segons la titularitat del centre, amb percentatges majors en els centres públics. També la grandària del centre incideix, sent en aquest cas els centres més grans els que en major proporció segueixen el criteri d'un tutor per cicle.

Per a designar un professor com a tutor d'un grup d'alumnes se segueixen diferents criteris en els centres. En *educació primària* la continuïtat al llarg del cicle i el major nombre d'hores amb l'alumnat són els dos criteris que tenen més importància; les preferències del professorat, l'experiència en el cicle, la permanència en el centre i la jornada completa són criteris que podrien qualificar-se com de mitjana importància, mentre que la rotativitat seria el criteri menys important.

En *educació secundària obligatòria* l'orde dels criteris per a designar als tutors canvia lleugerament respecte als seguits en l'anterior etapa. En aquest cas, són el major nombre d'hores amb els alumnes i la major experiència en el cicle, els dos criteris més habituals a l'hora de designar el professor tutor; i li segueix en tercer lloc la continuïtat dels professors en el cicle. Finalment, la jornada completa, la permanència en el centre, les preferències del professorat i la rotativitat són criteris menys tinguts en compte.

Si comparem les dades entre els centres de diferent titularitat apareixen, però, diferències significatives. En els centres privats de les dues etapes educatives es dona una major importància que en els públics a l'experiència en el cicle, a la continuïtat en el cicle i al major nombre d'hores amb els alumnes. En la resta de criteris, cada etapa té les seues característiques pròpies segons la titularitat dels centres; Així, en educació primària, els centres públics concedeixen una importància major que els privats a la continuïtat dels professors en el cicle i a les preferències del professorat, i menor a la resta de criteris que els centres privats. En l'educació secundària obligatòria apareixen menys diferències en les dues xarxes de centres, encara que la rotativitat dels professors en les tutories és un criteri més tingut en compte en l'ensenyança pública.

Taula 286. *Críteris per a assignar tutories segons nivell educatiu i titularitat del centre. Any 2003 (primària) i 2000 (secundària)*

	Primària (%)			Secundària (mitjanes 1 a 5)		
	Total	Públic	Privat	Total	Públic	Privat
Rotativitat	35	28	47	2,9	3,1	2,5
Jornada completa	54	39	76	3,8	3,8	3,7
Experiència cicle	56	47	71	5,0	4,8	5,4
Professors permanents	57	54	63	3,7	3,7	3,7
Preferències professorat	60	73	27	3,7	3,7	3,7
Més hores amb alumnes	90	88	94	5,1	5,0	5,3
Continuació en el cicle	94	97	86	4,5	4,4	4,7

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Sistema Estatal d'Indicadors Educatius

## P8.2. Funcions de les tutories

Els processos d'orientació educativa tenen diversos nivells d'aplicació en el seu desenvolupament dins dels centres: un primer nivell en què se situen els propis professors que, pel fet de ser-ho, són orientadors; un segon, en el qual la funció específica de tutoria d'un grup d'alumnes l'exerceix un dels seus professors, i un tercer, on la orientació és realitzada per professionals específics des del Departament d'Orientació. Aquest indicador tracta de posar en relleu en quin grau s'apliquen o exerceixen en els centres algunes de les funcions assignades a la tutoria.

En els centres d'educació primària, la funció que es realitza més habitualment, amb un 70%, és parlar de qüestions de la classe, li segueix amb un 67% parlar dels estudis, amb un 60% parlar amb les famílies i finalment, amb un 55% parlar de les normes de classe. En les tutories dels centres públics les tres primeres funcions es realitzen més habitualment, mentre que en els centres privats hi ha un major percentatge de dedicació a l'última.

En els centres d'educació secundària, els majors percentatges se centren, amb valors situats entre el 80% i el 90%, en les funcions següents: informar les famílies i col·laborar amb elles, facilitar informació i assessorament per a l'elecció d'opcions acadèmiques i professionals, i afavorir el clima positiu en el grup ajudant a resoldre els conflictes; en un segon nivell, al voltant del 75% del professorat enquestat afirma que en la tutoria es dedica a mantindre relacions amb el professorat del grup tot coordinant la seua actuació com a equip i a atendre els problemes personals de l'alumnat, sobretot d'autoestima, integració en el grup i aprofitament escolar; finalment, percentatges més baixos del professorat enquestat, entre el 67% i el 52% respectivament, estan d'acord en què des de la tutoria es realitza el seguiment dels aprenentatges de l'alumnat, tot adoptant-se mesures de reforç i orientació després de l'avaluació, i es planifiquen les activitats

d'acollida. Aquest alt grau general d'acord sobre les funcions de la tutoria, presenta, però, algunes variacions estadísticament significatives, ja que hi ha proporcionalment més professors de l'ensenyança privada que de la pública que estan d'acord amb què, en el seu centre, totes les funcions de la tutoria s'apliquen d'una manera més habitual.

Taula 287. Percentatge de les funcions desenvolupades des de les tutories segons nivell educatiu i titularitat del centre. Any 2003 (primària) i 2000 (secundària)

	Primària			Secundària		
	Total	Públic	Privat	Total	Públic	Privat
Explicar normes de classe	55	56	53	-	-	-
Orientar en estudis	67	68	65	-	-	-
Parlar sobre qüestions de classe	70	70	71	-	-	-
Entrevistes amb pares	60	66	48	-	-	-
Informar i col·laborar famílies	-	-	-	87	82	98
Informació acadèmica i professional	-	-	-	86	84	90
Afavorir clima positiu	-	-	-	83	77	94
Coordinar professors grup	-	-	-	76	69	90
Problemes personals alumnes	-	-	-	74	65	91
Seguiment aprenentatges	-	-	-	67	58	84
Activitats acollida	-	-	-	52	46	64

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Sistema Estatal d'Indicadors Educatius

Sobre les qüestions relacionades amb la tutoria només els pares van fer algun tipus de comentari en els grups de discussió. En ambdós grups, es tractava de valoracions en una línia positiva, ja que, en el cas del centre públic un pare considerava adequada l'acció orientadora dels tutors compartida amb les famílies i en el cas del centre privat s'afirmava que la funció de seguiment de les dificultats dels alumnes es realitza de manera molt intensa i amb un alt grau d'implicació personal per part dels tutors.

## P9. Formació permanent del professorat

El professorat, posteriorment a la seua formació inicial i ja en ple exercici de la seua professió, necessita formació permanent per a adequar els seus coneixements i els seus mètodes de treball a l'evolució del camp científic de la seua actuació docent. En aquest sentit, cal destacar que la necessitat, reiteradament assenyalada, d'una millora en la formació didàctica inicial del professorat de secundària ha trobat com a resposta la implantació d'un màster universitari per a professors de secundària que inclou aspectes psicopedagògics, sociològics i didàctics específics de cada àrea de coneixement. Aquesta nova situació en la formació inicial no lleva que siguin necessàries certes millores en els models de formació permanent centrats en una major participació del professorat, amb

recursos adequats i amb un disseny que done una millor resposta a les noves necessitats de la tasca docent.

En l'enquesta corresponent a l'any 2003, els professors *d'educació primària* aporten informació sobre el nombre d'hores de formació realitzades en els tres anys anteriors, tant en cursos com en altres activitats de formació (projectes de formació en centres, seminaris permanents, projectes d'innovació i investigació, etc). Segons aquestes dades, el 73% dels professors han participat en cursos de formació i el 70% ho han fet en altres activitats de formació. Dels professors participants en alguna d'aquestes modalitats de formació, un 55% ho han fet en activitats de més de 70 hores, de manera que els professors participants han emprat una mitjana de 187 hores de formació en cursos i en altres activitats de formació. El percentatge de professors participants en cursos és major en l'ensenyança privada que en la pública, 81% enfront de 69%, de manera que també és major en l'ensenyança privada la mitjana d'hores de formació emprades tant en cursos com en altres activitats formatives.

El professorat d'educació secundària obligatòria manifestava en l'enquesta de 2000 que la seua participació ha sigut major en cursos que en altres activitats de formació, com projectes d'innovació, grups d'anàlisi de la pràctica educativa, grups de formació en centres i jornades o congressos. En els cursos curts (de 70 hores o menys) s'ha donat la major part de la participació, amb un 64% del professorat, seguits dels cursos llargs (de més de 70 hores), amb un 33%. L'assistència a jornades o congressos i els grups de formació en centres han aglutinat al 27% i al 23% del professorat, respectivament; mentre que els grups d'anàlisi de la pràctica docent i els projectes d'innovació/investigació són les activitats formatives amb menor participació del professorat. El major nombre d'hores de formació adquirides correspon als cursos llargs, en els quals han participat el 75% dels professors. En el conjunt dels cursos, curts i llargs, i altres activitats de formació esmentades els professors participants d'aquesta etapa educativa ha cursat de mitjana 183 hores de formació durant els tres anys considerats. Els professors dels centres públics han participat significativament en major proporció en els cursos de més de 70 hores que els professors de l'ensenyança privada; mentre que el contrari ha succeït en l'assistència a jornades i congressos, i en els grups d'anàlisi de la pràctica docent. D'altra banda, i al contrari del que ocorria en l'educació primària, el nombre mitjà d'hores de formació en el seu conjunt ha aconseguit una mitjana superior en l'ensenyança pública que en l'ensenyança privada: 192 hores enfront de 164 hores, respectivament.

Taula 288. Percentatges i mitjana d'hores de participació del professorat en activitats de formació segons nivell educatiu i titularitat del centre. Any 2003 (primària) i 2000 (secundària)

	Primària			Secundària		
	Total	Públic	Privat	Total	Públic	Privat
% Participació	73	69	81	33	36	25
% Més 70 hores	55	56	53	60	70	50
Mitjana hores de formació	187	178	204	183	192	164

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Sistema Estatal d'Indicadors Educatius

Els professors de *primària* que han participat en activitats formatives expressen el seu grau de satisfacció sobre la formació rebuda respecte de diferents aspectes relacionats amb l'activitat docent. Els aspectes formatius en què s'expressa un major grau de satisfacció són la selecció i organització de continguts i la selecció, disseny i avaluació d'activitats didàctiques. En canvi el nivell de formació en tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) o en l'elaboració d'adaptacions curriculars obtenen les valoracions més baixes. En tots els aspectes, excepte en la formació en TIC, la proporció de professorat que considera suficient la seua formació és superior en els centres privats.

La valoració del grau de suficiència de la formació rebuda entre el professorat de *secundària* presenta, en general, uns percentatges més baixos que entre els professors de primària. Els aspectes en què es consideren millor formats són la selecció i organització de continguts i la tutoria i orientació dels alumnes. En canvi, la formació en temes transversals, tècniques de treball en grup o recursos per a l'atenció a la diversitat és valorada com molt insuficient. En aquest nivell educatiu, però, els professors de centres privats es consideren millor formats en tots els aspectes tractats de manera molt destacada.

Taula 289. Percentatge del grau de suficiència de la formació rebuda segons nivell educatiu i titularitat del centre. Any 2003 (primària) i 2000 (secundària)

	Primària			Secundària		
	Total	Públic	Privat	Total	Públic	Privat
Selecció i organització continguts	70	66	79	48	40	63
Selecció, disseny i avaluació activitats	68	65	74	37	30	52
Procediments avaluació	58	52	70	39	30	58
Tutories i orientació	55	47	71	40	29	60
Tractament temes transversals	48	43	58	19	13	31
Tècniques treball en grup	45	40	55	19	14	29
Recursos atenció diversitat	43	36	55	21	13	34
Formació en TIC	37	38	36	-	-	-
Elaboració Adaptacions Curriculars	24	22	29	-	-	-

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Sistema Estatal d'Indicadors Educatius

Les qüestions relacionades amb la formació permanent del professorat són tractades en els grups de discussió de manera diferent segons la titularitat del centre. En el cas del grup de discussió del centre públic es critica que l'administració es plantege la formació

del professorat com una qüestió estrictament voluntària i es considera que faria falta una major dedicació a aspectes relacionats amb la metodologia, la psicopedagogia i amb noves formes d'atendre a la diversitat d'alumnat. En el cas del centre concertat la valoració resulta molt més positiva, ja que s'afirma que l'entitat religiosa titular del centre organitza cursos de formació a partir dels criteris proposats pel professorat, encara que en alguns casos les propostes de formació venen imposades pels titulars. En concret, es comenta que s'estan realitzant cursos de formació en la línia del que reclamava una professora del centre públic, és a dir, aquells relacionats amb aspectes pedagògics, com el tractament de les competències, l'atenció als factors afectius en l'educació, etc. Per altra banda, una professora del centre concertat critica que els professors dels centres públics tinguin preferència a l'hora d'accedir als cursos de formació que organitza l'administració educativa, encara que reconeix que hi ha fórmules no presencials de formació que poden solucionar aquest problema.

### **4.3. Clima escolar**

La valoració del clima escolar de les aules i els centres educatius es basa en l'anàlisi de les relacions expressada pels diferents col·lectius implicats (alumnes, professors, directiva, famílies...) i dels conflictes relacionats amb l'incompliment de les normes de convivència (conductes inadequades, absentisme..). La conflictivitat escolar és un tema que preocupa als alumnes, famílies, professors i a la societat en general, però que es troba relacionat amb qüestions que desborden l'àmbit estrictament escolar com poden ser els canvis en els valors socials, la falta de perspectives laborals i la consegüent desvalorització de les certificacions acadèmiques, etc. Un altre factor que s'esmenta sovint en relació amb les formes de convivència en els centres educatius seria el relacionat amb el canvi que viuen els alumnes adolescents en passar dels centres de primària als instituts de secundària, de major complexitat i massificació i, on passen a convida amb alumnes de majors edats amb hàbits diferents que provoquen actituds d'emulació.

Ara bé, cal destacar amb Hernández i Sancho (2005), que els mitjans de comunicació han presentat com a normal situacions de conflictivitat en les aules que realment són excepcionals, i que tenen el seu origen en una complexa sèrie de factors contextuals als quals, segons els autors, no se sol fer referència:



“La ràpida transformació de la societat i la dificultat de les institucions d’ensenyament per donar resposta a noves necessitats educatives. Aquesta dificultat està motivada, en gran part, per la rigidesa organitzativa dels centres, la deficient formació inicial i permanent del professorat, la concentració desproporcionada de població estudiantil de risc social en determinats centres públics, la falta de recursos materials i humans per dur a terme accions d’acollida del nou alumnat procedent de països de llengua i costums diferents a les nostres, els currículum massa tancats i basat en continguts abstractes, la falta de projectes compartits pel professorat i la comunitat educativa, la insuficient implicació i coordinació dels serveis socials de la comunitat o la falta d’inversions en despesa social”.

Malgrat totes aquestes dificultats i segons les dades disponibles a partir de les enquestes realitzades a nivell estatal, tres de cada quatre famílies (78% als centres de primària i 75% en els de secundària) està satisfeta o molt satisfeta amb el centre educatiu al qual assisteixen els seus fills. Com en apartats anteriors, però, el percentatge de famílies dels centres privats que estan satisfetes o molt satisfetes amb el centre, és molt superior al de les famílies dels centres públics. Per altra banda, aquests resultats caldria matisar-los, ja que només sis de cada deu famílies (61% en els centres de secundària) estaven satisfetes o molt satisfetes amb el rendiment acadèmic dels seus fills. Segons la titularitat dels centres, també en aquest cas les famílies, els fills de les quals assisteixen a centres privats manifesten un major grau de satisfacció que les famílies dels centres públics.

En el mateix sentit se’ls va preguntar als alumnes de secundària sobre el seu grau de satisfacció amb l’educació que reben en el seu centre i, de les seues respostes es dedueix que el 65% es consideren satisfets o molts satisfets, un 23% estan prou satisfets i per al 12% restant la valoració seria negativa. Les discrepàncies segons la titularitat del centre se centren en les categories més negatives, en les quals el percentatge d’alumnes dels centres públics és superior, i en la categoria més positiva, en la qual percentualment són superiors els resultats dels centres privats.

Finalment, els professors es mostraren més satisfets que els altres col·lectius amb el funcionament dels seus centres, de manera especial en els centres d’educació primària (83%), però també en els de secundària (amb un 77% de professorat satisfet o molt satisfet). Una vegada més, també les respostes dels professorat ens indicarien que el grau de satisfacció és molt superior en els centres privats.

Taula 290. Percentatge de nivells alts de satisfacció segons nivell d'estudis i titularitat del centre. Any 2003 (primària) i 2000 (secundària)

	Primària			Secundària		
	Total	Públic	Privat	Total	Públic	Privat
Pares amb educació del centre	78	69	86	75	60	86
Pares amb rendiment dels alumnes	-	-	-	61	59	66
Alumnes amb educació del centre	-	-	-	65	60	72
Professors amb educació del centre	83	76	90	77	65	90

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Sistema Estatal d'Indicadors Educatius

## P10. Relacions en l'aula i en el centre

Donada la importància que en la vida acadèmica té el que s'ha anomenat "clima escolar", constituït per les relacions i les actituds que es donen entre els diferents col·lectius dins del centre educatiu aquest indicador tracta de reflectir-lo en dos àmbits: l'aula i el centre. Segons Hernández i Sancho (2005) les relacions entre el clima escolar i els resultats d'aprenentatge dels alumnes inclouen aspectes com les expectatives acadèmiques i d'excel·lència dels centres, del professorat i de l'alumnat, el lideratge de la direcció que afavoreix relacions de col·laboració i participació de la comunitat educativa, l'existència d'un context ordenat i de coherència escolar i el nivell de satisfacció del professorat, de l'alumnat i de les famílies.

En general es pot considerar que el *clima en les aules* dels centres d'educació primària és bo, ja que els nivells de satisfacció entre els diferents col·lectius és alt, segons ells mateixos manifesten. Un 90% dels professors es troben satisfets amb les relacions amb els seus companys, un 80% dels tutors valoren positivament les seues relacions amb els alumnes, un 77% dels alumnes se senten satisfets amb les seues companys i baixa a un 71% els alumnes que afirmen tenir una bona relació amb els professors. Aquests alts nivells de satisfacció es donen tant en els centres públics com privats, encara que en les escoles privades hi ha percentatges més elevats d'alumnes satisfets amb els seus companys, de tutors amb els seus alumnes i de professors entre ells. Pel que fa al grau de satisfacció dels alumnes amb els seus professors, però, la situació s'inverteix, ja que en són més en els centres públics. La valoració de les famílies també és molt positiva, ja que en totes les situacions analitzades supera el 80% de satisfacció, en canvi el grau de satisfacció dels directores amb les famílies baixa al 75%, encara que segueix sent prou elevat. Segons la titularitat del centre, les diferències en el grau de satisfacció de les famílies són

favorables als centres privats, excepte en el grau de satisfacció de les famílies amb la direcció del centre, en què el percentatge de satisfacció és superior en els centres públics.

En els centres *d'educació secundària* les relacions més satisfactòries són les que mantenen els professors entre si o els alumnes entre si, ja que un 88% dels professors i un 81% dels alumnes així ho manifesten. En la relació alumnes-professors són aquestos últims els que se senten en major proporció altament satisfets amb els seus alumnes, un 73%, enfront del 62% dels alumnes que manifesten el mateix grau de satisfacció cap als seus professor. Les dades analitzades, tenint en compte la titularitat dels centres, indiquen que hi ha més professors de l'ensenyança privada que de la pública amb un grau alt de satisfacció amb els seus companys i amb els seus alumnes. Així mateix, reflecteixen que hi ha més alumnes de l'ensenyança privada que de la pública satisfets amb els seus professors, mentre que el nivell de satisfacció en les relacions entre els alumnes no estaria influenciat per la titularitat dels centres.

En analitzar el paper dels docents en el funcionament dels centres, Feito (2000) ens recordava que els professorat dels centres públics compta amb més llibertat que en la privada, la qual cosa es pot percebre de manera negativa per part de les famílies.

“El professorat dels centres públics és fort front a la seua clientela (pares i alumnes) i dèbil front al seu empresari (l'administració educativa). Tanmateix el professorat de la privada i la concertada és dèbil tant front al seu empresari com als pares (i menys respecte als alumnes). Això explica que els professors de la privada i la concertada siguen més respectuosos en aspectes perifèrics, encara que importants, de l'ensenyament (atenció als pares, custòdia de la infància...) i que els professors de la pública puguen ser percebuts com els amos arbitraris dels centres. La part positiva d'aquesta lliberta és que possibilita una major capacitat d'acció als professors amb més iniciativa”.

Per altra banda, l'informe de la *Fundación Encuentro* (2004), en referir-se a les causes de la insatisfacció entre els docents esmentava el qüestionament públic de la seua professió i la continua necessitat d'adaptació a les reformes educatives, la falta de consideració social, els salaris comparativament baixos i les escasses possibilitats de promoció, la inestabilitat del lloc de treball a causa del descens de la natalitat i els ajustos de plantilla, la sensació de soledat davant d'alumnes, famílies, companys i administració educativa, els problemes disciplinaris a l'aula i l'acumulació de noves tasques que generen

estrés. Un informe de l'OCDE (2003) coincidia en assenyalar que els professors manifesten un “gran desassossec, crisi d'identitat, el deteriorament de la imatge que tenen de si mateixos i de la imatge que ofereixen a l'opinió pública, i, finalment, la disminució de la confiança en ells dels estudiants i les famílies (...) Com més es converteix l'escola en una institució d'importància crucial en la societat del coneixement, més senten els professors que pertanyen a una classe el prestigi de la qual està en declivi”.

Com a indicadors del *clima en els centres* on s'imparteix educació secundària obligatòria també es pot esmentar el grau de col·laboració que, segons l'opinió dels professors, existeix en els diferents òrgans col·legiats i de govern dels centres. Segons les dades obtingudes de les enquestes, més de les tres quartes parts del professorat de secundària manifesta que hi ha un alt grau de col·laboració entre els membres de l'equip directiu, al voltant d'un 65% pensa el mateix respecte dels departaments didàctics i del claustre de professors, i un poc més de la meitat ho manifesta respecte del Consell Escolar i a la Comissió de Coordinació Pedagògica (COCOPE). L'ambient de col·laboració en els òrgans col·legiats del centre esmentats resultaria major en els centres xicotets i mitjans que en els grans. Els professors de centres privats veuen, en major percentatge que els de centres públics, un grau alt de col·laboració en els òrgans de govern dels seus centres; i en aquest sentit, les diferències són notòries especialment respecte a la valoració positiva de l'ambient de col·laboració en el claustre de professors, amb el 87% dels professors de l'ensenyança privada enfront del 51% dels de la pública, amb la qual cosa el claustre passa a ser l'òrgan on es percep un major grau de col·laboració dins de l'ensenyança privada. Aquestes diferències entre les dues xarxes de centres es reproduïxen en el cas de la valoració del consell escolar i de la comissió de coordinació pedagògica, ja que en ambdós casos hi ha 17 punts de diferència favorables a la valoració que se'n fa per part dels professors de l'ensenyança privada.

Taula 291. Percentatge de nivells alts de satisfacció en el clima de relacions segons nivell educatiu i titularitat del centre. Any 2003 (primària) i 2000 (secundària)

	Primària			Secundària		
	Total	Públic	Privat	Total	Públic	Privat
<b>Clima en les aules</b>						
Entre professors	90	88	94	88	84	95
Professors amb alumnes	80	78	84	73	71	78
Entre alumnes	77	75	80	81	82	80
Alumnes amb professors	71	72	69	62	59	67
Famílies amb el centre	86	86	88	-	-	-
Famílies amb el professorat	85	85	86	-	-	-
Famílies amb direcció centre	82	83	81	-	-	-
Direcció centre amb famílies	75	74	78	-	-	-
<b>Clima en el centre</b>						
Equip directiu	-	-	-	78	74	84
Departaments didàctics	-	-	-	69	67	74
Claustre professors	-	-	-	64	51	87
Consell escolar	-	-	-	55	49	66
Comissió Coordinació Pedagògica	-	-	-	52	47	64

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Sistema Estatal d'Indicadors Educatius

Un altre dels aspectes considerats dins de l'apartat de clima escolar és el referit a la convivència i a la disciplina en els centres escolars. Aquest és un tema que de manera interessada ha tingut una àmplia repercussió en els mitjans de comunicació, sovint amb una visió alarmista sobre l'estat de conflictivitat en els centres educatius. En aquest apartat, la convivència en els centres de secundària s'ha intentat mesurar a través d'una valoració del nivell de les relacions que existeixen entre els alumnes, les causes dels problemes, l'evolució dels nivells de conflictivitat, les normes de convivència consensuades i els mecanismes per fomentar-les. Pel que fa a la disciplina s'ha replegat informació de variables referides als diferents problemes de disciplina, la seua freqüència i evolució, així com les mesures i els procediments per mantenir la disciplina en els centres.

Coleman (1990) en analitzar els problemes dels instituts nord-americans assenyalava que les famílies tendeixen a fomentar cada vegada més en els seus fills una autonomia personal primerenca, mentre que en els instituts se segueix actuant com si comptaren amb el total recolzament patern per exercir la seua autoritat. En alguns casos és així, però en altres no, de manera que en aquest sentit el context d'acord comunitari del qual depèn l'autoritat de l'escola hauria desaparegut. Així, segons Coleman "el resultat és una disminució de la disciplina en les escoles públiques que arriba fins a l'extrem que alguns pares tenen la sensació de que els seus fills no es troben segurs a l'escola".

Tanmateix, les dades ens indicarien que el nivell de convivència satisfactòria entre els alumnes de secundària és prou alt, ja que el 85% dels directors enquestats considera que la situació en el seu centre és bona o molt bona, el 14% diu que és regular, mentre que només un 1% diu que la situació siga dolenta. Segons la titularitat, els directors dels

centres privats han assenyalat un nivell de convivència entre els seus alumnes lleugerament millor que els directors dels públics.

Les mesures correctores que els centres de secundària han pres de manera més habitual per tractar els problemes d'indisciplina han estat l'amonestació en privat a l'alumne, l'amonestació amb notificació a la família, la imposició de feines per reparar els danys causats i l'expulsió temporal del centre, mentre que el canvi de centre és una mesura que no s'aplica pràcticament. Segons la titularitat del centre només es pot assenyalat que els centres privats utilitzen de manera més habitual l'amonestació en privat a l'alumne o amb notificació a les famílies que els centres públics. Cal assenyalat que segons les dades de l'enquesta sobre l'educació primària les mesures correctores s'han aplicat en aquest nivell amb menor freqüència en el cas de les notificacions als pares i de les expulsions temporals, mentre que s'ha utilitzat més habitualment les amonestacions privades a l'alumne o la imposició de feines. Pel que fa a les diferències segons la titularitat del centre, en l'educació primària les amonestacions privades o a les notificacions a les famílies s'apliquen amb més freqüència en els centres públics.

Les situacions d'indisciplina o de desordres més freqüents en els centres de secundària són les referides als enrenous fora de l'aula, seguida dels enrenous dins de l'aula. L'absentisme escolar té una incidència més baixa, encara que cal assenyalat les fortes diferències entre els centres públics i els privats en aquest aspecte. En un percentatge menor de centres es produeixen freqüentment situacions referides a faltes de respecte entre els alumnes i agressions verbals o faltes de respecte cap al professorat, mentre que els centres on resulten freqüents les agressions físiques resulten pràcticament inexistentes. Les diferències entre centres públics i privats són notables, ja que, en general, la freqüència d'aquestes situacions és molt menor en els centres privats. Ara bé, en el cas de les agressions físiques són tant escasses que no es pot parlar de diferències destacables entre ambdós tipus de centres. Pel que fa a l'evolució de les faltes de disciplines en el 43% dels centres es mantenen més o menys igual, tanmateix en el 32% van en augment, front al 19% en què la situació millora progressivament. En síntesi es pot dir que els desordres i les faltes de disciplina creixen lleugerament, mentre que segons la titularitat, les diferències en l'evolució no són destacables, dins de la tendència general que caracteritza els centres privats per una menor conflictivitat.

Les causes dels problemes de convivència que es donen en els centres educatius amb més freqüència són el desinterès de l'alumnat, els problemes familiars dels alumnes i la presència d'alumnes repetidors. En canvi, les causes que tindrien molt poca incidència

serien que els professors no exerceixen de forma adequada la seua funció o l'existència de grups tancats i intolerants. Per últim, els problemes de convivència relacionats amb el consum de drogues o alcohol són pràcticament inexistents en els centres escolars. En desagregar les dades per la titularitat dels centres s'aprecia que les tres causes que tenen més incidència, apareixen amb més freqüència en els centres públics, mentre que en la resta de casos les diferències no són significatives.

Per tal prevenir els possibles conflictes entre l'alumnat, els directors enquestats s'inclinen més per les mesures d'orientació i col·laboració que per les que suposen l'augment de la vigilància. Els directors que s'inclinen per les primeres, proposen sobretot adoptar mesures d'orientació i recolzament als escolars i, en segon lloc sol·licitar una major col·laboració entre les famílies i el centre educatiu. Entre els que prefereixen mesures de vigilància, predominen els que creuen que la policia local hauria de controlar les entrades i eixides dels escolars als centres i en menor mesura els que pensen que haurien d'intervenir més els serveis socials de l'Ajuntament o els que creuen que caldria augmentar la vigilància en els descansos. En aquest aspecte no existeixen diferències destacables entre l'opinió dels directors dels centres públics i privats. El professorat també ha opinat sobre la convivència i la disciplina en els centres i, entre les estratègies que utilitzen per mantenir la disciplina han assenyalat que les més habituals serien la dissuasió amb serietat i ferma, el reforç positiu de conductes mitjançant el reconeixement dels mèrits dels alumnes, la implicació del grup-classe en l'elaboració i manteniment de les normes de disciplina o la comunicació als pares. Per últim els mètodes menys utilitzats són la sol·licitud d'imposar una sanció, l'amonestació directa o la intervenció del Cap d'estudis. Segons la titularitat dels centres, les diferències més importants apareixen en alguns procediments que s'utilitzen de manera més habitual en els centres privats com són el reforçament positiu de conductes, la comunicació als pares i la sol·licitud d'imposar una sanció.

En resum, els centres privats es caracteritzaren per un control de la disciplina centrada en el reforçament positiu, a partir d'una visió més optimista de la conflictivitat basada en una menor presència de problemes disciplinaris i un major interès dels pares pels processos educatius dels seus fills. En el cas dels centres públics es percep una "cultura educativa" més distanciada i crítica amb la realitat educativa. Pel que fa al paper dels pares han passat a convertir-se en clients del centre, de manera que en les seues relacions amb els professors solen adoptar un caràcter més reivindicatiu i de recolzament als seus fills.

Taula 292. Percentatges de nivells alts d'acord en aspectes relacionats amb la convivència i la disciplina segons la titularitat del centre en l'ESO. Any 2000

	Secundària		
	Total	Públic	Privat
<b>Nivell de convivència</b>	85	85	88
<b>Mesures correctores</b>			
Amonestació privada	23	20	31
Amonestació amb notificació pares	10	9	14
Imposició feines	5	5	5
Expulsió temporal	2	2	1
<b>Situacions d'indisciplina</b>			
Enrenou fora de classe	35	38	28
Enrenou a classe	21	24	14
Absentisme escolar	18	26	0
Falta respecte a companys	11	16	2
Agressions verbals	11	14	4
Falta respecte a professors	5	7	0
Agressions físiques	0	1	0
<b>Factors problemes de convivència</b>			
Desinterès alumnat	55	67	26
Problemes familiars	35	43	20
Alumnes repetidors	31	41	7
Desinterès professors	2	3	0
Grups tancats i intolerants	13	15	13
<b>Estratègies per mantenir disciplina</b>			
Dissuasió amb fermesa	78	78	77
Reforçament positiu	75	72	82
Implicació grup-classe	51	49	54
Comunicació pares	33	28	45
Sol·licitar sanció	13	11	17
Amonestació i intervenció cap d'estudis	9	8	10

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INCE: Avaluació Educació Secundària

En els grups de discussió els aspectes relacionats amb la valoració de les relacions entre els diferents col·lectius i organismes del centre ens mostrarien elements comuns en els dos tipus de centre, però contradictoris, ja que, per una banda, s'assenyalen l'existència de tensions o conflictes, però, per altra, es valora positivament l'ambient general. Així en ambdós casos s'assenyalen l'existència de conflictes entre alumnes i, alguns casos, entre alumnes i professors, així com tensions entre les directives respectives i el consell escolar (en el centre públic) i l'AMPA (en el centre concertat). En general es manifesta una percepció d'una certa imposició dels criteris d'organització des de dalt (direcció, administració educativa, titulars del centre...) que generen un estat de desànim i de desacord, particularment en el cas del centre públic. Per altra banda, en el cas del centre públic, també es pot identificar un discurs en què els professors es veuen poc recolzats per les actituds dels alumnes, les seues famílies i la societat en general. Aquesta visió, però, no coincideix amb la dels pares, els quals tendeixen a afirmar el seu reconeixement de la tasca del professorat i la seua voluntat de col·laborar de manera més estreta.

Respecte a les qüestions relacionades més directament amb la convivència i la disciplina la nota dominant en els dos grups de discussió és la preocupació que manifesten tots els col·lectius que hi participen. En aquest cas, però, l'interés en aconseguir un major



nivell de manteniment de la disciplina i una millora de la convivència el trobem en el cas dels alumnes, ja que en pateixen directament les conseqüències, i, sobretot, entre els pares que consideren que no es fa el suficient en aquest aspecte. Entre els professors, tot i que també, es posa en evidència la seua preocupació, es percep un discurs més dirigit a minimitzar els efectes, a analitzar els factors que afavoreixen els problemes de convivència o els seus mecanismes de correcció o a recordar-nos que darrere dels discursos alarmistes sobre la convivència en els centres escolars hi ha un interès no declarat per desprestigiar l'acció educativa. En aquest sentit, en el grup de discussió del centre públic un aspecte que va provocar un extens debat és el relacionat amb l'absentisme pels seus efectes negatius sobre l'ambient de disciplina general del centre, la qual cosa confirmaria les dades quantitatives de l'enquesta. Per altra banda, els pares assumien la seua part de responsabilitat, però consideraven que serien els professors, els responsables directes de la gestió de la conflictivitat en el centre. Hi ha el cas d'un pare, però, que denunciava el desprestigi social del concepte de disciplina i suggeria la possibilitat d'agrupar als alumnes conflictius per tal d'evitar la seua influència negativa sobre la resta de l'alumnat. En el grup de discussió del centre concertat, tornem a trobar-nos amb què alumnes i pares són els que manifesten més directament un discurs de preocupació pels aspectes relacionats amb la disciplina en el seu centre, mentre que els professors es refereixen, sobretot, a les mesures correctores que s'hi apliquen o a les estratègies integrades dins del pla de convivència del centre.

## **Conclusions sobre els processos educatius**

El que passa dins de les escoles i de les aules, els processos educatius que s'hi desenvolupen no són aliens als processos de canvi que es produeixen en el conjunt de la societat. Aquests canvis socials globals es traslladen al camp educatiu, de manera que finalment tindran la seua repercussió en els agents educatius i en les seues actuacions quotidianes en els centres escolars. Aquesta percepció de la connexió entre el camp educatiu i la resta de la societat ha estat posada de manifest reiteradament en els grups de discussió i evidència que en l'escola no ha estat, ni pot estar allunyada del que passa fóra de les aules. En la seua particular revisió crític de la incidència dels canvis socials en el món educatiu, Fernández Enguita (2004b) plantejava que l'escola privada, tradicionalment en mans de l'església, havia servit fins a un època molt recent com un espai de distinció social de les classes privilegiades. L'aprovació de la Llei General d'Educació, els pactes de la Moncloa i els governs socialistes donarien, però, un impuls a l'ensenyament públic, al finançament de la major part de l'escola privada, ara concertada, i a la reforma del sistema educatiu. Aquests canvis explicarien que en els darrers anys en l'escola privada s'haja produït una certa secularització per l'adequació als requisits dels concerts i pel desenvolupament d'un sector privat no religiós. Per altra part, segons aquest autor, en l'escola estatal s'hauria arribat a una situació d'immunitat funcional, creixent desmoralització, fracàs de la participació i descrèdit indiferenciat que afectaria a la cultura escolar que es desenvolupa en cada tipus de centre.

Per altra banda, l'extensió hegemònica de polítiques educatives de tall neoliberal haurien afectat a la mateixa concepció del servei educatiu i a les relacions entre els agents educatius. Fernández Soria (2007) plantejava, en aquest sentit, que la concepció de la llibertat d'elecció com a llibertat del consumidor hauria generat un tipus de participació clientelar que fa que el poder es trasllade dels polítics, planificadors i educadors cap als consumidors, "en un moviment que està conformant una nova aliança entre l'Estat i els pares ajustada a una regulació de mercat i que substitueix a la tradicional entre l'Estat i el professorat, pròpia de la regulació burocràtica."

Bolívar (1999) destacava que aquesta nova situació s'inscriuria en un context de reestructuració o reconversió de l'escola pública a partir de la conjunció de diverses tendències sota l'empara del nou concepte hegemònic de qualitat de l'educació: Per una banda, la descentralització i autonomia com un eix de canvi que serveix per transferir la responsabilitat de la gestió a la pròpia escola, així com la promoció d'un esperit competitiu

intercentres (públics i privats) per tal de generar una major diversitat de projectes i d'ofertes que incrementen les possibilitats d'elecció dels clients:

“El discurs de la qualitat funciona, a més, com un discurs moral, que apel·la a la responsabilitat dels actors en el funcionament de les organitzacions, culpabilitzant-los de la seua crisi o fracàs i induint-los a que siguen més productius. Al mateix temps, amaga i desplaça els problemes centrals de l'educació, particularment els vinculats al finançament de l'educació, a problemes d'eficàcia i eficiència del propi sistema educatiu. D'aquesta manera, la qüestió ja no és comptar amb els millors centres, amb edificis decents, ben dotats de tot el professorat i el suport necessari. En desresponsabilitzar-se en part l'Estat de l'educació, la qualitat depèn ara del funcionament del propi centre, i de la seua capacitat per guanyar-se clients. La lògica econòmica se superposa a la política educativa.”

Dins d'aquest context general de canvi en les relacions entre els agents educatius, les conclusions referides als tres apartats que hem comentat en analitzar els processos educatius es poden resumir de la següent manera:

Pel que fa a les dades quantitatives referides a *l'Organització i funcionament* dels centres es pot destacar que els directors tenen més anys d'experiència en funcions directives en els centres de primària i en els privats. La designació a través del Consell Escolar és més habitual en els centres de primària i en els centres públics, mentre que en els centres privats se solen designar pel titular del centre. Les principals funcions dels directors es troben relacionades amb el clima escolar del centre i amb les tasques d'administració i gestió, encara que en els centres de secundària les relacions institucionals ocupen un lloc important. En general, però, s'observa que es dedica poca atenció a gestionar el treball del professorat. Les dades d'educació primària semblen indicar que en els centres públics hi ha més dedicació al conjunt de les tasques assignades als directors, mentre que en secundària els directors dels centres privats mostren un major grau de dedicació. En general, hi ha més hores d'ensenyament en secundària, però en l'educació primària es dedica més temps a les àrees instrumentals (llengües i matemàtiques), mentre que en secundària es produeix una major diversificació de la càrrega lectiva. L'agrupament dels alumnes es realitza, de manera preferent, a partir de criteris d'equilibri i heterogeneïtat en l'educació primària i segons l'optativitat triada per l'alumne en secundària. El criteri d'homogeneïtat dels grups és més utilitzat en els centres privats. Els pares i mares

pertanyen formalment a les AMPA de manera més habitual en l'educació primària, però, en general, participen poc activament, sobretot en els centres de secundària. En qualsevol cas, la participació és major en els centres públics de primària i en els centres privats en secundària.

Les qüestions relacionades amb l'Organització i funcionament dels centres que s'han plantejat en els grups de discussió ens indiquen una preocupació per l'escàs grau d'autonomia dels centres i per la distribució de les responsabilitats entre els diferents nivells de gestió. En el cas dels professors aquesta situació generaria un estat de desconfiança, mentre que entre els pares/mares i alumnes es manifesta, en general, un desconeixement del funcionament dels centres. Aquestes actituds es traslladen a les directives dels centres, com a òrgans de responsabilitat més propers, de manera que, en general, s'observa una situació de manca de legitimitat de les seues funcions. Pel que fa a la qüestió de les hores d'ensenyament es van plantejar els problemes originats per la gestió de les substitucions del professorat i per la possibilitat d'un increment de les hores lectives o de modificació dels horaris per adaptar-se a les necessitats de les famílies, la qual cosa va posar en evidència un enfrontament d'interessos entre professors i famílies, sobretot en el centre públic, ja que en el centre concertat es podria observar una actitud més compromesa amb el projecte educatiu del centre per part del professorat. En el tema dels criteris d'agrupament dels alumnes també es va posar de manifest una divisió d'opinions, ja que, en general, els pares i mares es mostrarien més favorables a un tipus d'agrupament més homogeni, mentre que per als alumnes o per als professors aquesta opció tindria repercussions pedagògiques negatives. Finalment pel que fa a la participació en les associacions de pares i mares d'alumnes i, en general, en les activitats dels centres, es confirma el baix nivell de participació, bé per falta d'informació o per dèficits en els mecanismes de participació.

En allò referit a la *Pràctica educativa* les dades quantitatives ens indiquen que el treball en equip entre el professorat és més habitual en els centres de primària, mentre que segons la titularitat és més habitual en primària en els centres públics i en secundària en els centres privats. Les activitats didàctiques més habituals es plantegen en forma de treball individual de l'alumne o d'explicacions amb participació de l'alumne en primària, mentre que en secundària tenen també un pes important les explicacions de tipus magistrals sense participació dels alumnes o els treballs a casa. Els recursos didàctics més utilitzats són el llibre de text o els materials elaborats pels propis professors, mentre que els procediments d'avaluació més habituals inclouen la observació de la participació de l'alumne i els

exàmens escrits. Segons el professorat, les mesures que més afavoririen la millora de l'educació serien la reducció de la ràtio, la millora dels mitjans materials i l'augment del professorat de recolzament, mentre que per millorar l'atenció a la diversitat consideren que, sobretot, cal ampliar les mesures que faciliten l'atenció als alumnes fora de l'aula ordinària i el reforçament de l'acció tutorial. Els pares i mares que segueixen de més a prop els estudis dels seus fills i els alumnes que dediquen més temps a les tasques escolars fora del centre, coincideixen en el seu perfil ja que es troben, de manera preferent, escolaritzats en primària, en centres privats, són xiques i tenen pares amb estudis superiors. Els alumnes que reben ajudes familiars en els estudis són, sobretot, els que van a primària, en centres privats, són xiques i els seus pares tenen estudis superiors. Els que reben ajudes externes són més habitualment, xiques i estudien en centres privats, però, en aquest cas, solen cursar estudis de secundària i els seus pares només tenen estudis secundaris o inferiors. Els alumnes que fan, en general, més activitats extraescolars són els d'educació primària, els que van a centres privats, les xiques en primària, però els xics en secundària, i els que tenen pares amb estudis superiors. La majoria del professorat ha exercit alguna vegada la funció tutorial, però el grau de satisfacció és major entre els professors dels centres privats. El sistema d'assignació de les tutories sol basar-se en el major nombre d'hores amb els alumnes i en el manteniment de la continuïtat durant el cicle. Els tutors de primària dediquen més temps a parlar de qüestions de classe i a orientar en els estudis als seus alumnes, mentre que els tutors de secundària se centren en informar a les famílies, orientar als alumnes i afavorir un clima positiu en la classe. En general, els tutors dels centres privats dediquen més atenció a totes les funcions assignades que els seus companys dels centres públics. Pel que fa a la formació permanent, els professors de primària participen més en activitats de formació i, segons la titularitat, ho fan més els professors de primària dels centres privats i els professors de secundària dels centres públics. Els professors de primària i els dels centres privats es consideren, de manera general, més ben formats. Els temes en què es consideren millor formats fan referència a la selecció i organització de continguts, al disseny i avaluació d'activitats i, en secundària, a les tasques de tutoria. En canvi, reconeixen les seues mancances formatives en el tractament de l'atenció a la diversitat, les noves tecnologies, el tractament dels temes transversals o les tècniques de treball en grup.

Els comentaris sorgits en els grups de discussió sobre les qüestions relacionades amb la Pràctica educativa ens confirmen l'existència de deficiències en la coordinació del treball en equip del professorat. Aquesta qüestió preocupa especialment a l'alumnat,

mentre que entre el professorat hi ha una major preocupació en el cas del centre concertat, tot i reconèixer les limitacions derivades de la manca d'un horari específic per a la coordinació. En allò referit a l'estil docent, el professorat manifestava, en general, una major preocupació per la manca de recursos i estratègies per atendre adequadament la diversitat de l'alumnat, ja que les queixes d'alumnes o pares/mares, tot i coincidir respecte a la necessitat d'una major atenció individualitzada, es refereixen a aspectes metodològics més puntuals (recurs excessiu de les classes magistrals, criteris d'avaluació poc clars...). Ara bé, en el centre públic la preocupació del professorat se centra en les dificultats per assolir un nivells mínims i comuns de competències en un context d'alta diversitat i en el qual cal prioritzar l'atenció dels problemes conductuals dels alumnes. En canvi, en el centre concertat sembla que, davant d'una problemàtica semblant, l'enfocament del discurs resulta més positiu i amb un major interès per buscar solucions a l'atenció d'aquesta mateixa diversitat. En els aspectes referits a les activitats dels alumnes fóra de l'horari escolar el plantejament del professorat del centre públic era molt crític respecte del nivell d'esforç dels alumnes i de col·laboració per part de les famílies, mentre que els alumnes i pares també manifestaven la seua preocupació per aquesta manca d'esforç, però amb una major assumpció de les seues responsabilitats. En el centre concertat, en canvi, l'actitud general era d'una major implicació de tots els col·lectius, inclosos els professors en l'adopció de mesures per ajudar els alumnes amb majors dificultats. El paper dels tutors ha estat positivament valorat per les famílies dels dos centres, dins d'una tendència general per part dels pares i mares de reconeixement del treball dels docents. Finalment pel que fa als aspectes relacionats amb la formació permanent del professorat, en els dos centres els professors reconeixen la necessitat de millorar especialment la seua formació psicopedagògica, però en ambdós casos es qüestiona el model de formació, encara que en el centre concertat la valoració resulta més positiva.

Per últim, respecte de les qüestions relacionades amb el *Clima escolar* es pot destacar que les dades quantitatives indiquen que els nivells més elevats de satisfacció amb l'educació del centre se solen donar, sobretot, en els centres de primària i en els centres privats. Pel que fa al grau de satisfacció en les relacions, els professors solen manifestar un major grau de satisfacció que les famílies i, sobretot, que els alumnes. Les situacions d'indisciplina més habituals es donen, sobretot, en els centres públics i solen estar relacionades amb els enrenous dins o fóra de l'aula i, de manera particular en el cas dels centres públics, amb l'absentisme escolar. Les mesures correctores més habituals són les amonestacions en privat o amb notificació a les famílies, però en aquest cas s'apliquen de

manera més habitual en els centres privats. Els factors que afecten a la convivència serien, sobretot, el desinterès de l'alumnat, els problemes familiars i, en el cas dels centres públics, la presència d'alumnes repetidors. Per últim, els professors dels centres privats també són els que utilitzen de manera més habitual com a estratègies per controlar la disciplina la dissuasió amb fermesa, el reforçament positiu o la implicació del grup-classe.

Els participants en els grups de discussió consideren respecte al tema del clima escolar que, efectivament, existeixen tensions entre els diferents col·lectius, però fan una valoració general positiva, la qual cosa vindria a confirmar també en aquest cas les dades quantitatives. Ara bé, en el centre públic els professors i, en alguns aspectes els alumnes, manifesten una visió més pessimista. En les qüestions relacionades amb la convivència i la disciplina la preocupació és general en tots els col·lectius, però en aquest cas el major grau de preocupació el manifesten els alumnes i els pares dels dos centres, mentre que els professors tendeixen a dirigir el seu discurs cap a l'explicació de l'origen dels problemes o cap a la recerca de mecanismes de correcció. Un aspecte que va centrar de manera significativa les reflexions en el centre públic va ser el tema de l'absentisme i les seues conseqüències en les actituds generals de l'alumnat del centre, ja que com hem vist a partir de les dades quantitatives és un factor especialment destacable en els centres públics. Aquest conjunt de referències als factors actitudinals han aparegut reiteradament esmentats en els grups de discussió per part d'alumnes i professors com un element recurrent en l'explicació de determinades conductes per part d'alguns alumnes. Es tracta d'una explicació centrada en conductes individuals observables, però, que només aporten de manera puntual alguna reflexió sobre les seues causes en termes dels diferents models d'adaptació o de rebuig a la cultura escolar per part dels alumnes.

En definitiva, la percepció global sobre els processos educatius que es desprèn dels discursos elaborats pels diferents col·lectius en els grups de discussió tendeix a ser moderadament pessimista i, de manera especial en els centres públics i entre els professors o alumnes, la qual cosa es correspondria amb les dades quantitatives presentades anteriorment i amb la implicació més directa d'aquests col·lectius en la vida quotidiana dels centres. Aquests col·lectius manifesten d'alguna manera actituds de resistència davant dels canvis o davant de les condicions existents en el sistema escolar, mentre que en el cas de les famílies es tendeix a adoptar una actitud de tipus clientelar, amb un major o menor grau d'implicació segons els casos. La valoració negativa dels aspectes organitzatius estaria determinada per les limitacions en la capacitat de decisió autònoma i en la mateixa organització jeràrquica i poc democràtica que caracteritza el funcionament del sistema

educatiu, independentment de la titularitat dels centres. En els aspectes relacionats amb la pràctica docent es reconeix, en general, les deficiències, però mentre que en el centre públic es manifesta una certa actitud funcional de paràlisi i de menor assumpció de les responsabilitats, en el centre concertat els problemes s'enfronten amb una actitud més participativa. Finalment pel que fa al clima escolar ens trobem amb una combinació d'una percepció general més positiva d'allò que es podia esperar i d'una preocupació igualment general pels efectes negatius dels aspectes actitudinals en el clima de convivència.



## 5. Els resultats educatius

L'interés dels ciutadans i de les administracions per disposar de dades que informen sobre els resultats de les reformes que s'han posat en marxa en la majoria dels sistemes educatius dels països del nostre entorn es posà de manifest, especialment des dels anys 90. A partir d'aquests anys han proliferat els estudis sobre avaluacions dels rendiments dels escolars com a mecanismes per mesurar l'eficàcia dels sistemes educatius, la definició i els mecanismes d'avaluació dels quals no han estat exempts de polèmiques, relacionades amb el tipus d'objectius que es pretenien avaluar. Per altra banda, cal destacar que el creixement del nivell educatiu de la població general hauria estat un resultat dels processos d'expansió educativa viscuts en la majoria de països europeus. En aquest procés, les desigualtats de gènere, almenys en aspectes acadèmics, s'haurien reduït dràsticament. Tanmateix, no s'ha produït un efecte similar pel que fa a les diferències atribuïbles a l'efecte de la classe social. Com assenyalen Jones i altres (2009) la investigació sociològica dels anys noranta, arriba sempre a la mateixa conclusió: malgrat l'expansió massiva en l'accés a l'ensenyament primari i a l'educació secundària no es redueix, de manera consistent, l'associació entre l'origen social dels estudiants i els seus resultats educatius.

Tiana (2004) explica que l'avaluació dels resultats de l'educació s'ha convertit en un criteri fonamental per valorar l'èxit dels sistemes educatius, la qual cosa ha generat un intens debat internacional sobre l'adequació de les eines i les metodològiques emprades en cada cas. En aquest sentit fa referència a l'existència de tres tipus de resultats que venen a coincidir amb els tres tipus d'indicadors que utilitza el sistema estatal i que incorporarem almenys parcialment: els resultats *d'aprenentatge*, valorats a través de proves estandaritzades de rendiment, els resultats *acadèmics* que reflecteixen les taxes de graduació, de repetició, d'abandonament o les qualificacions i els resultats a *mitjà i llarg termini* que reflecteixen el grau d'inserció laboral o d'impacte social de l'educació.

Per sobre dels aspectes purament metodològics, Fernández Palomares (2002) considerava que els objectius que la societat assigna a l'educació venen determinats en cada moment pels canvis que es produeixen en les relacions entre els grups socials. En aquest sentit afirma que en l'actualitat les classes dominants demanen una escola de bons resultats i que prepare per al futur laboral, de manera que es deixen en segon lloc els objectius relacionats amb el desenvolupament personal o la difusió de valors morals i polítics bàsics per a una convivència en comú. Tanmateix, assenjala l'existència de contradiccions i resistències que afavoreixen l'emergència d'alternatives que demanden

per a l'escola objectius dirigits a la superació de les desigualtats i a l'assoliment de resultats més equitatius des del punt de vista del gènere i de l'origen nacional o social dels alumnes. Pedró (2002) també considerava que els resultats de les polítiques educatives han de ser examinats des de tres punts de vista complementaris:

“En primer lloc, per la seua capacitat d'eleva el nivell d'educació del conjunt de la població; en segon lloc, pels resultats estrictament educatius; i, finalment, pel retorn de les inversions que es fan en educació. I, més a fons, aquests resultats han de ser analitzats tenint en compte si es donen o no en un context de repartiment equitatiu d'oportunitats d'educació, tant des de la perspectiva territorial com entre les xarxes pública i privada.”

Des d'una perspectiva generalment acceptada en la sociologia de l'educació que estableix el paper de les desigualtats socials com a determinants dels resultats educatius, Martínez García (2007) ens recordava que l'explicació dels efectes de la classe social sobre els resultats educatius s'haurien basat fonamentalment en les teories de la reproducció i les teories de la decisió racional.

“La teoria de la reproducció considera que la meritocràcia del sistema educatiu és aparent a causa dels coneixements tàcits exigits als alumnes, ja que l'ambient cultural de l'escola està més a prop de l'ambient cultural de les famílies de classes altes i mitjanes. A més la valoració del treball manual i intel·lectual és diferent entre classes. Per tant, des d'aquesta perspectiva, les classes socials no són només un indicador de recursos desiguals, sinó també de formes de pensar, sentir i actuar diferents, en allò que es coneix com a *habitus* de classe. (...) Les teories de l'elecció racional destaquen que la decisió d'estudiar està motivada per una anàlisi cost-benefici, una anàlisi que depèn de la posició social de les persones. Açò s'explica perquè, aquells que pertanyen a la classe social més baixa no poden descendir de classe, amb la qual cosa, si no van a l'escola, no corren el risc de descens social. Tanmateix, a major classe social, major és el risc d'empitjorar la posició social si no es va a l'escola.”

Navarrete (2007), per altra banda, situava l'anàlisi de l'impacte del fracàs escolar en el context més ampli de la situació global de la joventut, la precarietat laboral i les

polítiques públiques aplicades per l'Estat i les Comunitats Autònomes. Segons aquest autor el baix rendiment acadèmic influeix en un baix nivell formatiu i en un increment de l'abandonament escolar que caracteritzen de manera conjunta el fracàs escolar. Ara bé, aquest fracàs no afecta només a les baixes taxes d'escolarització, sinó que també influirà en el fracàs laboral a llarg termini, en una major precarietat laboral i en un major dificultat d'emancipació de les noves generacions de joves. Per altra banda, pot afavorir determinats itineraris d'inserció laboral a curt termini que permetrien una certa independència econòmica i que facilitarien certs hàbits d'oci o de consum que situen als joves en situacions de major risc d'adopció de conductes problemàtiques.

En l'enquesta realitzada al professorat d'Educació Secundària (Martín Muñoz, 2003), aquests expressaven el seu nivell d'acord amb una sèrie d'enunciats que estan relacionats amb les finalitats de l'educació i amb els principis en els quals es basa la intervenció docent. L'enunciat amb el qual es mostraven més d'acord (87%) indicava que la finalitat de l'ESO seria facilitar a tot l'alumnat una formació bàsica com a persones i com a ciutadans. Una altra part molt majoritària dels professors consideren l'ESO com una etapa educativa en la qual és necessària la compensació a qui viu en condicions de desigualtat familiar i social o que el principi bàsic d'actuació docent és la orientació i l'atenció a cada alumne segons les seues necessitats. Per últim, només el 58% considerava que la preparació per accedir al Batxillerat o als Cicles Formatius de Grau Mitjà és una finalitat important en l'ESO. Muñoz-Repiso i altres (1995) en una enquesta similar realitzada entre alumnes, pares i professors, constatava que la formació acadèmica i professional era valorada com un objectiu més important en els centres de secundària que en els de primària, i en general predominava entre els pares i alumnes, més que entre els professors.

Finalment hem d'assenyalar que, en aquest darrer apartat referit als resultats educatius, ens hem tornat a trobar amb importants limitacions a l'hora de seleccionar els indicadors que anàvem a incloure en l'elaboració de l'Índex Agregat de Resultats dels districtes de la ciutat de València, ja que la manca de dades disponibles a nivell local ens ha obligat a descartar aquells indicadors que es referien als resultats d'aprenentatge dels alumnes mesurats a través de proves externes específiques. Per altra banda, només hem inclòs en l'elaboració de l'Índex Agregat de Resultats alguns dels indicadors que fan referència a la promoció i certificació acadèmica, mentre que sí que hem pogut incorporar, amb algunes adaptacions, el conjunt d'indicadors de resultats a llarg termini.

## 5.1. Resultats d'aprenentatge

### Rs1. Resultats dels alumnes per àrees de coneixement

La manca de dades disponibles a nivell autonòmic valencià pel que fa als indicadors de resultats d'aprenentatge dels alumnes resulta especialment greu si es considera que l'aplicació d'estratègies orientades a millorar els resultats dels alumnes hauria de passar per la comparació dels resultats dels alumnes a llarg termini, per l'establiment de nivells d'èxit per als alumnes, per als centres i per al sistema educatiu en general i per fer una reconeixement públic de les experiències que donen resultats positius des del punt de vista del progrés dels alumnes. L'escassa disponibilitat de dades comparables a nivell autonòmic limiten, doncs, les possibilitats de controlar els efectes de les mesures aplicades i de determinar si ens trobem en el camí correcte o si cal, en canvi, plantejar-se una reorientació.

La Conselleria d'Educació valenciana és responsable de l'avaluació del seu sistema educatiu, però és una de les poques Comunitats Autònomes que, malgrat les recomanacions del Consell Escolar Valencià, no ha participat amb una ampliació de la mostra específica ni en la preparació de la darrera onada de l'Informe PISA 2009, ni en les anteriors, de manera que les úniques dades comparables a nivell autonòmic es refereixen a les proves en alumnes de secundària de l'Informe de l'any 1997 (INCE, 1998), segons les quals els alumnes de secundària del País Valencià se situaven en la cua a nivell de resultats en les proves de llengua i matemàtiques. Aquesta avaluació, segons Pedró (2002) va provocar tanta polèmica que es va prendre l'acord d'evitar qualsevol estudi comparatiu del rendiment escolar entre els diferents comunitats autònomes, en una actitud que l'autor qualifica de ceguesa política.

Taula 293. *Mitjanes de rendiment en les àrees de coneixement als 16 anys segons sexe, i titularitat del centre. Any 1997*

		Lectura	Matemàtiques
Espanya	<b>Total</b>	<b>271</b>	<b>263</b>
	Xics	269	269
	Xiques	274	259
	Públic	272	264
	Privat	270	261
<b>País Valencià</b>	<b>Total</b>	<b>262</b>	<b>251</b>

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INCE: Diagnóstico del sistema educativo

En els anys 2006 i 2009, en aplicació de la normativa sobre avaluació del sistema educatiu, la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana ha realitzat algunes proves de diagnòstic (2n i 4t de primària i 2n d'ESO) amb una nul·la difusió dels seus resultats, de manera que ens trobem amb una política d'ocultació dels rendiments dels alumnes valencians que no ajuda a realitzar un diagnòstic adequat i que, per tant, impedeix el reconeixement públic d'unes dificultats que no deixen, per això, de manifestar-se.

En definitiva, a nivell autonòmic valencià, només disposem d'algunes dades parcials referides a les proves d'avaluació que va dur a terme l'Institut Valencià de Qualitat Educativa (IVQE) en col·laboració amb l'Institut d'Avaluació del Ministeri d'Educació on trobem informació sobre els resultats obtinguts a l'avaluació d'educació secundària que es va fer en el curs 2000/01 i de la corresponent a l'educació primària que es va fer el curs 2002/2003. Els resultats d'aquestes proves que es troben detallades a nivell estatal en els informes corresponents (Pérez Zorrilla, 2005 i Martín Muñoz, 2003) permeten l'elaboració d'uns indicadors on s'arreglen els rendiments dels alumnes de 6è d'Educació Primària i de 4t d'ESO en una prova d'aplicació externa. Les puntuacions aconseguides pels alumnes es distribueixen en una escala de 0 a 500. En les dades presentades hem reflectit el percentatge d'alumnes que se situen en els intervals situats per damunt de la mitjana de 250. Cal tenir en compte, però, que aquests valors no són comparables amb els del País Valencià, ja que en aquest cas s'indica el percentatge d'encerts a partir de les dades de l'estudi de l'Institut Valencià de Qualitat Educativa.

En la presentació dels resultats de l'educació primària, els rendiments dels alumnes estan associats al sexe, la titularitat del centre i al nivell d'estudis dels seus pares, de manera que es pot observar que, en totes les àrees de coneixement, els alumnes dels centres privats tenen un rendiment més alt que els alumnes dels centres públics i que els alumnes els pares dels quals tenen estudis superiors obtenen igualment puntuacions més elevades. En el cas de les diferències de resultats segons el sexe, es pot observar que els xiques obtenen puntuacions més elevades en les àrees lingüístiques (castellà, valencià o anglès), mentre que els xics les superen en matemàtiques o en coneixement del medi. Finalment, comprovem que, encara que els sistema de puntuació no és comparable, la pauta de resultats que s'observa en el cas del País Valencià és similar a la descrita per al conjunt de l'Estat. Pel que fa a la comparació dels resultats en les àrees lingüístiques es pot destacar que els millors resultats corresponen, en general, a l'àrea de castellà i que els alumnes de centres privats o aquells els pares dels quals tenen estudis superiors són els únics que assoleixen puntuacions clarament superiors en l'àrea d'anglès.

Finalment, podem assenyalar que l'Institut d'Avaluació del Ministeri d'Educació ha realitzat diverses proves periòdiques d'avaluació dels rendiments dels alumnes en l'educació primària des de l'any 1995 fins al 2007, però amb metodologies diferents que no permeten la seua comparació directa. En qualsevol cas, les conclusions generals esmentades anteriorment es mantenen en el temps, encara que s'observa una reducció general de les puntuacions obtingudes pels alumnes en les avaluacions a nivell estatal dels anys 1999 i 2003.

Taula 294. Resultats dels alumnes d'Educació Primària segons àrees de coneixement, sexe, titularitat del centre i nivell d'estudis dels pares. Any 2003

		Castellà	Valencià	Anglès	Matemàtiques	Coneixement del Medi
Espanya	<b>Total</b>	<b>51</b>	-	<b>50</b>	<b>51</b>	<b>51</b>
	Xics	47	-	45	54	53
	Xiques	55	-	55	49	49
	Públic	46	-	42	47	46
	Privat	60	-	64	60	59
	Pares estudis primaris	38	-	37	37	37
	Pares estudis secundaris	54	-	58	55	53
	Pares estudis superiors	66	-	74	69	67

(continuació)

País Valencià	<b>Total</b>	<b>64</b>	<b>62</b>	<b>62</b>	<b>55</b>	<b>60</b>
	Xics	61	60	60	58	62
	Xiques	65	65	65	55	60
	Pares estudis primaris	56	53	46	48	54
	Pares estudis secundaris	65	66	59	58	63
	Pares estudis superiors	69	68	69	65	68

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Sistema Estatal d'Indicadors Educatius i de l'Institut Valencià de Qualitat Educativa (IVQE)

Els resultats dels rendiments dels alumnes d'educació secundària a nivell estatal mostren una pauta idèntica a la descrita en l'educació primària, de manera que, també en aquest cas, els alumnes dels centres privats tenen un rendiment més alt que els alumnes dels centres públics i els alumnes els pares dels quals tenen estudis superiors obtenen igualment puntuacions més elevades. De la mateixa manera, en el cas de les diferències de resultats segons el sexe, les xiques obtenen puntuacions més elevades en les àrees lingüístiques, mentre que els xics les superen en matemàtiques o en geografia i història. Els resultats que disposem per al cas del País Valencià també reproduïxen ara un model similar al descrit per al conjunt de l'Estat, però en aquest cas s'observa que les xiques també superen en resultats als xics en l'àrea de matemàtiques. Pel que fa a la comparació dels resultats en les dues àrees lingüístiques (castellà i valencià) es pot destacar que els resultats globals són similars, però varien en funció de l'escolarització segons modalitats lingüístiques, de manera que els resultats en valencià són millors en la modalitat en

valencià (PEV), mentre que els grups d'ús preferent del castellà (PIP) les puntuacions en ambdues àrees lingüístiques són similars.

Taula 295. *Resultats dels alumnes d'Educació Secundària Obligatòria segons àrees de coneixement, sexe, titularitat del centre i nivell d'estudis dels pares. Any 2000*

		Castellà	Valencià	Anglès	Matemàtiques	Geografia i Història
Espanya	<b>Total</b>	<b>52</b>	-	<b>48</b>	<b>49</b>	<b>52</b>
	Xics	48	-	45	55	58
	Xiques	57	-	49	43	48
	Públic	48	-	38	43	48
	Privat	60	-	65	58	60
	Pares estudis primaris	42	-	35	36	41
	Pares estudis secundaris	56	-	50	52	57
	Pares estudis superiors	68	-	69	68	69

(continuació)

País Valencià	<b>Total</b>	<b>61</b>	<b>61</b>	-	<b>36</b>	<b>57</b>
	Xics	61	59	-	33	61
	Xiques	62	63	-	39	56
	Pares estudis primaris	58	58	-	33	56
	Pares estudis secundaris	63	62	-	37	58
	Pares estudis superiors	66	66	-	43	64
	Grups en valencià (PEV)	59	65	-	36	57
	Grups en castellà (PIP)	62	62	-	36	58

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Sistema Estatal d'Indicadors Educatius i de l'Institut Valencià de Qualitat Educativa (IVQE)

Malgrat la persistència de les diferències de resultats segons la titularitat del centre d'escolarització, Albert i García-Serrano (2004), es qüestionaven la influència real del tipus de centre elegit, públic o privat, en els resultats educatius, ja que:

“Aquest resultat pot estar produït per l'existència d'un biaix de selecció. És probable que les famílies que elegeixen un centre privat tinguen les millors condicions per elevar el nivell educatiu dels seus fills, la qual cosa repercutirà en majors èxits al llarg de la seua vida laboral. Aquestes millors condicions poden ser majors ingressos, majors nivells d'estudis dels pares, més preferència pels estudis o major capital social i connexions amb el món del treball”.

Així doncs, com indicava Feito (1998) aquests resultats no serien un mèrit particular dels centres de titularitat privada, ja que les diferències s'explicarien per les variacions socials de l'alumnat. No es tractaria, doncs, de que les escoles privades tinguen una millor qualitat pedagògica o que els seus alumnes siguem més intel·ligents, sinó que simplement disposen d'unes millors condicions socials, més mitjans i més ajudes extraescolars en les seues famílies.

Per altra banda, Cabrera Rodríguez (2007) considera que la variabilitat de resultats per centres amagaria una important heterogeneïtat interna dels centres privats religiosos, dels privats no religiosos i dels públics. A més, segons aquest autor, els resultats de l'alumnat segons la titularitat dels centres es troben condicionats no sols per l'estatus sociocultural dels pares, encara que aquesta siga la variable explicativa principal, sinó també per altres, com ara el professorat, l'edat o la repetició de curs, les capacitats de l'alumne i el propi funcionament del centre, determinat per les seues dimensions i ubicació. Finalment, cal destacar com Duru-Bellat i Suchaut (2005) en analitzar les dades PISA referides a les qüestions del sistema educatiu que condueixen a la desigualtat afirmaven que “qualsevol restricció respecte a la matriculació o rebuig prematur de certs estudiants, qualsevol agrupament o classificació en nivells diferenciats (...) i tots els fenòmens de segregació entre escoles (...) tendeixen a incrementar la desigualtat social en els resultats, sense augmentar el nivell mitjà o, ni tan sols, el nivell de les elits.”

## **Rs2. Competències claus als 15 anys**

El Programa PISA és un projecte realitzat sota la coordinació de l'OCDE i avalua cada tres anys des del 2000 les competències dels alumnes de 15 anys en Matemàtiques, Lectura i Ciències. Els resultats de rendiment que es presenten estan referits a la mitjana de l'OCDE situada en 500 punts a l'any 2000 i es troben organitzats en 6 nivells de rendiment. Les mitjanes aportades també ens permetran observar l'existència de variacions si es considera els alumnes agrupats pel seu sexe, per la titularitat del centre al qual assisteixen o pel nivell d'estudis dels pares, de manera que es pot comprovar que les xiques, els alumnes que assisteixen a centres privats i els que tenen pares amb nivells d'estudis universitaris obtenen millors puntuacions. Aquestes pautes es repeteixen durant tots els estudis realitzats en el resultat mitjà del conjunt dels països de l'OCDE i presenten en tots els casos valors superiors als d'Espanya. L'única matisació destacable consisteix en què els fills, els pares dels quals tenen un menor nivell d'estudis presenten valors superiors en el cas d'Espanya, de manera que les diferències entre els grups extrems segons el nivell formatiu dels pares en el cas espanyol són menors, la qual cosa ha estat interpretada com indicador d'una major homogeneïtat interna dins dels baixos resultats generals. Aquesta conclusió, que s'ha relacionat amb una suposada major equitat interna



del sistema educatiu espanyol ha estat defensada en diferents informes oficials com un factor destacable, però caldria valorar-la més detingudament.

Pel que fa a les mitjanes de competència en Matemàtiques, en la darrera edició de 2006 presenten valors superiors a les mitjanes de competència en Lectura. Aquestes diferències són particularment favorables en el cas dels xics, ja que les xiques presenten en tots els casos mitjanes de competència matemàtica inferiors a les de lectura. Els alumnes, els pares dels quals tenen un nivell d'estudis superiors també presenten diferències favorables en la competència matemàtica respecte de la lectura, mentre que segons la titularitat del centres s'observa que en el conjunt de l'OCDE les diferències més favorables a la competència matemàtica es donen en els centres privats. En el cas d'Espanya, però, aquesta circumstància es donaria, sobretot, en els centres públics.

Les mitjanes de competència en Ciències obtenen uns resultats globals superiors i presenten pautes similars als descrits fins ara per a les competències matemàtiques, encara que amb diferències, en general, superiors respecte de les competències lectores que presentarien, així, els indicadors més baixos excepte en el cas de les xiques.

L'evolució durant les tres edicions de l'informe PISA ens permeten concloure que els rendiments dels alumnes en lectura han disminuït amb major intensitat que els seus rendiments en les competències matemàtiques o científiques, especialment en el cas d'Espanya. Per altra banda, també es pot observar que els rendiments dels xics empitjoren en major grau que el de les xiques en els casos en què es pot analitzar la tendència, però especialment en les competències lectores. Finalment, l'evolució de les mitjanes referides a l'Estat espanyol ens mostren que les competències lectores pateixen una reducció més intensa en els centres públics que en els privats.

Taula 296. Evolució dels rendiments dels alumnes de 15 anys en Lectura segons sexe, titularitat del centre i nivell d'estudis dels pares. Període 2000-2006

		2000	2003	2006	Evolució
OCDE	<b>Total</b>	<b>500</b>	<b>494</b>	<b>492</b>	<b>-2</b>
	Homes	485	477	473	-2
	Dones	514	511	511	-1
	Públic		489	486	
	Privat		517	515	
	Secundària o inferior		445	435	
	Secundària Postobligatòria		493	489	
	Superior		522	518	
Espanya	<b>Total</b>	<b>493</b>	<b>481</b>	<b>461</b>	<b>-6</b>
	Homes	481	461	443	-8
	Dones	505	500	479	-5
	Públic	478	466	446	-7
	Privat	511	504	488	-5
	Secundària o inferior		461	438	
	Secundària Postobligatòria		482	469	
	Superior		503	483	

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Sistema Estatal d'Indicadors Educatius

Taula 297. Evolució dels rendiments dels alumnes de 15 anys en Matemàtiques segons sexe, titularitat del centre i nivell d'estudis dels pares. Període 2000-2006

		2000	2003	2006	Evolució
OCDE	<b>Total</b>	<b>500</b>	<b>500</b>	<b>498</b>	<b>0</b>
	Homes	504	506	503	0
	Dones	493	494	492	0
	Públic		494	492	
	Privat		527	522	
	Secundària o inferior		442	437	
	Secundària Postobligatòria		498	493	
	Superior		530	525	
Espanya	<b>Total</b>	<b>476</b>	<b>485</b>	<b>480</b>	<b>1</b>
	Homes	487	490	484	-1
	Dones	469	481	476	1
	Públic		472	466	
	Privat		507	505	
	Secundària o inferior		462	456	
	Secundària Postobligatòria		483	484	
	Superior		511	506	

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC. Sistema Estatal d'Indicadors Educatius

Taula 298. Evolució dels rendiments dels alumnes de 15 anys en Ciències segons sexe, titularitat del centre i nivell d'estudis dels pares. Període 2000-2006

		2000	2003	2006	Evolució
OCDE	<b>Total</b>	<b>500</b>	<b>500</b>	<b>500</b>	<b>0</b>
	Homes			501	
	Dones			499	
	Públic			496	
	Privat			522	
	Secundària o inferior			437	
	Secundària Postobligatòria			495	
	Superior			528	
Espanya	<b>Total</b>	<b>491</b>	<b>487</b>	<b>488</b>	<b>-1</b>
	Homes			491	
	Dones			486	
	Públic			475	
	Privat			513	
	Secundària o inferior			461	
	Secundària Postobligatòria			492	
	Superior			518	

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC. Sistema Estatal d'Indicadors Educatius

Aquests resultats, però, han estat matisats en diferents estudis a partir d'una anàlisi més detallada de les dades disponibles. Així, Marchesi (2000b) en comparar les dades referides als resultats educatius de centres públics o privats arribava a dues conclusions que servien per matisar la idea tant reiteradament divulgada segons la qual els resultats en els centres privats són millors que en els centres de titularitat pública:

“El factor més rellevant per explicar les diferències entre els centres de distinta titularitat és el nivell sociocultural, una vegada controlat aquest factor, quasi no es manifesten diferències entre ambdues xarxes i els centres públics i privats no constitueixen conjunts homogenis, sinó que existeixen importants diferències dins de cadascun d'ells.”

En un sentit similar, per Pedró (2005) l'autèntic problema pot estar, no tant en la mediocritat dels resultats educatius assolits per Espanya en els informes PISA, sinó en:

“La inequitat subjacent en un sistema en aparença comprensiu i en el qual només els alumnes dels centres públics aconsegueixen resultats per sota de la mitjana de l'OCDE. (...) La qüestió de la inequitat apareix vinculada a trets estructurals del sistema educatiu: la diferenciació territorial i la coexistència de distints tipus de xarxes escolars (...) Aquest risc apareix clarament quan es considera dues dades combinades: que la majoria dels alumnes immigrants estan escolaritzats en centres públics i que els diferents estrats socials no es troben representats d'igual manera en la xarxa pública que la privada”.

Urquizu (2005) davant de la qüestió dels efectes de la competència entre diferents tipus d'escola en els resultats dels estudiants planteja l'existència de diferents interpretacions teòriques. Per una banda, la predicció pessimista afirmaria un descens dels resultats en l'ensenyament públic, mentre que el sector privat augmentaria, ja que els col·legis públics hauran estat copats per estudiants d'origen socioeconòmic baix. Per altra banda, les visions optimistes considerarien que la competència en el mercat pels estudiants forçaria a les escoles públiques a millorar en la seua eficiència o bé buscarien un major recolzament dels recursos del govern per assegurar la seua supervivència de manera que l'Estat adoptaria un paper actiu en la compensació de les dificultats de l'alumnat que assisteix a les escoles públiques. Ara bé, en aquest darrer supòsit, caldrà tenir en compte

que la decisió d'incrementar els recursos en l'escola pública depèn de criteris polítics i econòmics i, en darrera instància de les posicions ideològiques respecte dels criteris de distribució dels recursos. Per altra banda, segons el model teòric que planteja Urquizu, els estudiants continuaran en el següent nivell d'estudis segons la utilitat que els aporte i segons les seues possibilitats d'èxit. Així, la utilitat esperada de seleccionar un centre d'estudis seria igual a la suma de les probabilitats de tenir èxit en un centre educatiu menys els costos d'assistir a eixe tipus de col·legi. En el cas de les classes socials baixes la capacitat d'elecció seria menor perquè els costos econòmics relatius d'elegir centre són majors, de manera que aquesta elecció es plantejarà sobretot entre les classes mitjanes i altes, les quals prendran la seua decisió en funció de les probabilitats d'èxit acadèmic dels seus fills. En les seues conclusions afirma que, després de controlar les característiques socioeconòmiques i culturals dels alumnes, s'observa que són els col·legis públics els que obtenen millors resultats acadèmics. Tanmateix les famílies segueixen elegint centres privats per raons que, a nivell d'hipòtesi, podrien estar relacionades amb altres factors, com ara motivacions ideològiques, religioses, de consolidació de xarxes socials o de recerca d'aspectes disciplinaris que no troben en els centres públics.

Carabaña (2006a) fa una reflexió crítica global sobre les interpretacions que s'extrauen dels informes PISA, ja que segons aquest autor les diferències de resultats entre països no són significatives, no permeten identificar les causes d'aquestes diferències i no es poden considerar, per tant, com una guia per a les actuacions en matèria de política educativa. Com a molt, considera que les dades dels informes PISA serviren per a confirmar la teoria de la indiferència (o contingència) de les organitzacions educatives i, per tant, de la futilitat de les reformes centralitzades que afecten a la didàctica, l'organització i el currículum, de manera que acaba recomanant la necessitat de fomentar un major grau d'autonomia als centres i als docents en matèria d'organització escolar i didàctica.

### Rs3. Manifestació de conductes en els alumnes

Els resultats de l'enquestes realitzades per l'INCE en l'Educació Primària (2003) o en l'Educació Secundària Obligatoria (2000) també ens aporten informació sobre les opinions de les famílies respecte al grau en què es manifesten en els seus fills determinades conductes relacionades amb el sentit crític, l'autoestima, l'autonomia personal, la motivació per als estudis, la tolerància o la solidaritat, l'agressivitat, el consumisme o la competitivitat. Aquests factors individuals es presenten sovint com elements que es relacionen amb l'assoliment de diferents rendiments acadèmics per part dels alumnes.

Així, segons els pares de 6è de primària els seus fills manifesten en alt grau (bastant o molt dins d'una escala de 5 graus) conductes de tolerància, motivació per als estudis, autonomia, autoestima i sentit crític. En el cas dels alumnes de 4t d'ESO els pares opinaven que els seus fills també manifesten en alt grau una elevada autonomia i autoestima, mentre que les conductes consumistes o competitives tindrien una menor incidència. Finalment, l'escassa puntuació de la manifestació de conductes agressives no permet observar diferències significatives entre ambdós nivells educatius, ni en la resta de desagregacions segons sexe, titularitat del centres o nivell d'estudis dels pares.

Així, les diferències entre xics i xiques ens indiquen que elles mostren un major percentatge de manifestació en alt grau de la majoria de conductes, excepte en la manifestació de l'autoestima i la competitivitat en secundària, on els percentatges dels xics són majors que els de les seues companyes.

Taula 299. Percentatge de nivells alts de manifestació de conductes en els alumnes segons nivells educatius i sexe. Any 2003 (primària) i 2000 (secundària)

	Primària			Secundària		
	Total	Xics	Xiques	Total	Xics	Xiques
<b>Sentit crític</b>	60	56	64	-	-	-
<b>Autoestima</b>	64	62	66	70	73	68
<b>Autonomia</b>	66	64	68	69	67	72
<b>Motivació</b>	67	58	76	-	-	-
<b>Tolerància</b>	79	77	82	-	-	-
<b>Agressivitat</b>	7	8	6	7	7	7
<b>Consumisme</b>	-	-	-	31	28	33
<b>Competitivitat</b>	-	-	-	33	35	32

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Sistema Estatal d'Indicadors Educatius

En el cas de les opinions dels pares segons la titularitat del centre on estudien els seus fills/es es pot comprovar que les diferències més destacables se centrarien en què els alumnes de primària dels centres privats manifesten un major sentit crític que els alumnes dels centres públics, mentre que els alumnes de secundària dels centres privats destacarien

per manifestar en major percentatge que els seus companys de centres públics conductes consumistes i competitives.

Taula 300. *Percentatge de nivells alts de manifestació de conductes en els alumnes segons nivells educatius i titularitat del centre. Any 2003 (primària) i 2000 (secundària)*

	Primària			Secundària		
	Total	Públic	Privat	Total	Públic	Privat
Sentit crític	60	58	63			
Autoestima	64	64	63	70	69	72
Autonomia	66	65	68	69	69	70
Motivació	67	66	68	-	-	-
Tolerància	79	79	80	-	-	-
Agressivitat	7	8	4	7	7	7
Consumisme	-	-	-	31	29	34
Competitivitat	-	-	-	33	32	36

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Sistema Estatal d'Indicadors Educatius

Finalment, es pot assenyalar que la majoria de conductes tendeixen a manifestar-se en major grau a mesura que augmenta el nivell d'estudis dels pares, encara que entre els alumnes de secundària les diferències es redueixen i només es poden destacar com a significatives les referides a la major manifestació de conductes d'autonomia entre els fills de pares universitaris o de consumisme entre els fills de pares amb estudis secundaris.

Taula 301. *Percentatge de nivells alts de manifestació de conductes segons el nivell educatiu dels pares. Any 2003 (primària) i 2000 (secundària)*

	Primària			Secundària		
	Primaris o inferiors	Secundaris	Universitaris	Primaris o inferiors	Secundaris	Universitaris
Sentit crític	53	61	69			
Autoestima	62	63	68	67	73	72
Autonomia	58	68	75	66	70	76
Motivació	63	66	74	-	-	-
Tolerància	78	79	81	-	-	-
Agressivitat	-	-	-	7	6	7
Consumisme	-	-	-	30	33	29
Competitivitat	-	-	-	33	33	34

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Sistema Estatal d'Indicadors Educatius

Es pot concloure, doncs, que la manifestació en alt grau de la majoria de conductes es dona de manera preferent entre les xiques, en els centres privats i entre els alumnes amb pares amb estudis universitaris, de manera que vindrien a coincidir amb les característiques generals dels alumnes que assoleixen uns millors resultats acadèmics. Aquests resultats, doncs, vindrien a confirmar l'anàlisi de Fernández de Castro (1988) sobre les causes del fracàs escolar. Segons aquest autor el nucli d'aquest problema estaria en el rebuig dels escolars al sistema d'ensenyament:

“La falta de motivació per estudiar d’una bona part dels escolars és, segons els professors, la causa més important de l’escàs rendiment dels seus esforços perquè el conjunt dels seus alumnes, inclosos els que estan motivats per estudiar, aprenen i avancen en els processos d’aprenentatge (...) La mateixa massificació dels cursos no depèn tant del nombre d’alumnes en una classe com de la presència en ella d’un nombre d’alumnes totalment desinteressats per les explicacions i els seus continguts”.

En aquest sentit resultat interessant recordar com Feito (1990) distingia quatre tipus d’alumnes en funció del seu grau de rebuig o adhesió a l’escola: el *compromesos* que comparteixen els valors de l’escola i dels professors, els *instrumentalistes* que no estan compromesos amb els valors de l’escola però són conscients de què els ofereix possibilitats d’accedir a llocs de treball ben remunerats, els *indiferents* que es mostren avorrits i sense interès pel que es ofereix l’escola i els *anti-escola* que s’oposen obertament a l’escola i als professors.

Finalment, des d’una perspectiva qualitativa Gastón (1990) també es plantejava que els anàlisis descriptius quantitius i els models causals que estableixen la relació entre procedència socioeconòmica i èxits o fracassos escolars ha quedat sobradament comprovats. Segons l’autor, doncs, caldria enfocar l’anàlisi cap aspectes relacionats amb el comportament emocional a partir de treballs etnometodològics que ens puguin demostrar les relacions entre la interiorització de determinats rols positius o negatius com a mecanismes de control social que afecten al rendiment i a l’autosatisfacció dels individus.

## 5.2. Promoció i certificació acadèmica

Els resultats acadèmics mesurats a través d’indicadors relacionats amb la promoció o amb la certificació en els diferents nivells dels estudis ens remetent a les diferents interpretacions sobre el caràcter meritocràtic o selectiu de la institució escolar. Com assenyala Escudero (2005) l’escola no és l’únic lloc on es gesta el fracàs escolar, però cal reconèixer el seu paper en l’ordre institucional que crea les condicions perquè existisca ja que li toca construir-lo i sancionar-lo a través de les decisions acadèmiques i segons uns criteris, sovint arbitraris, que suposen diferents significats per als actors implicats siguin alumnes, famílies o professorat. Des d’una altra perspectiva, Carabaña i Arango (1983) ens

assenyalaven que entre els factors que poden influir en els fluxos del sistema educatiu hi hauria, junt als canvis estrictament demogràfics, altres que afecten a les decisions individuals dels alumnes respecte a la seua permanència en el sistema educatiu: factors econòmics, acadèmics i administratius.

De la Torre (1983) en analitzar les causes del fracàs escolar en els anys 70 i 80 ja indicava que les causes es troben dins i fora del sistema educatiu, “és, per tant, el fracàs del propi sistema i també el d’una política educativa que ha assumit el problema conceptualment, però que no ha sabut o volgut prendre les mesures pedagògiques, econòmiques i administratives necessàries per, almenys, intentar reduir-lo”.

Així, resulta evident que, malgrat l’aplicació de reformes de tipus comprensiu que han retardat el moment de la primera selecció/orientació, el sistema escolar manté una sèrie de punts institucionals de selecció de l’alumnat que afecten principalment a la seua permanència i a l’elecció de modalitats d’estudis posteriors. Si en el sistema de la LGE (1970) el principal punt de selecció se situava als 14 anys en la finalització de l’EGB amb graduat o amb certificat d’estudis, en el sistema de la LOGSE (1992) aquest punt teòric s’hauria traslladat als 16 anys, quan es finalitza l’escolarització obligatòria de l’ESO amb el títol de graduat corresponent o amb una certificació d’estudis. Un segon punt clau de selecció se situaria en acabar els estudis de batxillerat i es combinaria amb la prova d’accés a la universitat, mentre que en els cas de la via professional, la finalització dels CFGM o dels CFGS suposen una altre moment de selecció i d’orientació cap a estudis superiors o cap a la inserció en el món laboral. En tots els casos es tracta de cruïlles en els camins formatius o d’inserció laboral dels alumnes que tendeixen a determinar el seu itinerari en una via acadèmica (batxillerat-universitat) o en un via professional (cicles formatius de grau mitjà o superior).

Cal aclarir que en aquest apartat no hem pogut obtindre informació a nivell dels districtes de la ciutat de València de la majoria dels indicadors que apareixen en el sistema estatal. De fet, només hem pogut incloure a partir de les dades del cens de 2001 una estimació dels indicadors referits a l’abandonament escolar i al nivell d’estudis obligatoris o postobligatoris de la població jove que hem utilitzat finalment per al càlcul de l’Índex Agregat de Resultats. Així, doncs, encara que hem pogut recopilar algunes dades per al conjunt de la ciutat i per als altres àmbits territorials referides a la resta d’indicadors, com ara les taxes d’idoneïtat o de repetició a diferents edats i les taxes de graduació o de promoció en educació secundària obligatòria i en els ensenyaments secundaris postobligatoris, la manca de dades per districtes ha fet que no els puguem incloure en el



càlcul de l'índex agregat. Ara bé, la conceptualització d'aquests indicadors ens fa pensar que la distribució dels seus valors entre els districtes de la ciutat pot ser redundat entre si i amb l'indicador d'abandonament escolar, ja que venen a referir-se al mateix concepte de "fracàs o èxit escolar" en diferents moments del procés educatiu.

Per altra banda, una altra dificultat en l'elaboració dels indicadors es deriva del fet que la informació disponible sol presentar-se desagregades per sexe, però en poques ocasions segons la titularitat del centre, el lloc de naixement o la classe social dels progenitors. En qualsevol cas les dades recollides permeten suposar, tal com expliquen Calero i Escardíbul (2007a) a partir de les dades de l'Informe PISA, que l'existència de diferències en els indicadors de resultats favorables als centres privats no s'explicarien per la titularitat, sinó per altres variables referides als usuaris (alumnes i famílies) i al propi centre. En efecte, els alumnes dels centres privats provenen majoritàriament de famílies amb major nivell socioeconòmic i cultural i això fa que el clima escolar dels centres privats siga generalment millor, a més s'hi utilitzen diferents mecanismes de selecció per evitar l'escolarització d'alumnat amb més dificultats acadèmiques o d'origen immigrant. Com a conclusió, aquests autors assenyalen que el creixent finançament públic als centres privats no millora els resultats educatius globals. L'elecció d'un centre privat pot considerar-se una bona inversió des del punt de vista dels usuaris individuals, però no des del punt de vista social, ja que augmenta la segregació social i no millora els resultats educatius, ja que els centres privats es poden limitar a adoptar, en general, estratègies de manteniment del seu estatus de privilegi, mentre que els centres públics tendrien a adaptar-se a les dificultats que presenten el seu alumnat.

#### **Rs4. Taxes d'idoneïtat en l'edat dels alumnes**

Les taxes d'idoneïtat en diferents edats de l'alumnat, és a dir, els percentatges d'alumnes matriculats en el curs que per la seua edat els correspon, són una mesura utilitzada de manera habitual per valorar els resultats del sistema educatiu, ja que ens ajuda a clarificar de manera complementària els problemes de transició entre l'educació primària i secundària i l'abast del creixent percentatge de repeticions en l'educació secundària obligatòria. Aquest indicador se situa en aquest context i en ell s'han triat les edats teòriques corresponents a les etapes d'escolaritat obligatòria; així, les de 8 i 10 anys corresponen a Educació Primària i les de 12 i 15 anys a Educació Secundària Obligatòria.

Atès que en aquests edats la taxa neta d'escolarització és pràcticament del 100%, el percentatge complementari a les taxes d'idoneïtat pot ser considerat com a percentatge d'alumnes que estan matriculats en cursos més baixos com a conseqüència de possibles repeticions, de manera que es tracta d'indicadors complementaris.

Durant el curs 2006/07 en el conjunt de l'Estat, el 94% dels alumnes i alumnes de 8 anys estan matriculats en tercer d'educació primària, curs teòric d'aquesta edat i als 10 anys la taxa d'alumnes en cinquè d'aquesta etapa és quatre punts percentuals més baixa (90%). En les edats d'educació secundària obligatòria les taxes d'idoneïtat són encara més baixes; així, un 84% dels alumnes de 12 anys cursa primer d'aquesta etapa educativa i només un 57% dels alumnes de 15 anys estan matriculades en quart. Per tant, els majors descensos es donen entre la taxa de 12 i la de 15 anys, on la idoneïtat descendeix 27 punts percentuals.

En aquest mateix curs de referència en el País Valencià, s'observen millors taxes d'idoneïtat, excepte als 15 anys. Un 98% als 8 anys i quatre punts percentuals menys als 10 anys pel que fa a l'educació primària. Mentre que en l'educació secundària les taxes són del 86% als 12 anys, amb un descens major que a nivell estatal, respecte de l'edat de referència anterior; i del 55% als 15 anys, amb un descens de 31 punts percentuals, que, també en aquest cas, resulta superior a l'estatal.

Pel que fa a la ciutat de València, només disposem de dades d'idoneïtat per a les edats corresponents a l'Educació Secundària Obligatòria, on amb un 85% als 12 anys i un 57% als 15, ens trobem amb unes xifres més similars a les del conjunt de l'Estat.

En aquest curs 2006/07, les dones tenen unes taxes d'idoneïtat més altes que els homes en totes les edats considerades, encara que les diferències es fan majors a mesura que es puja en edat; així, a nivell estatal hi ha una diferència de dos punts de percentatge als 8 anys, tres als 10 anys, cinc als 12 anys i dotze als 15 anys. En el País Valencià les diferències també són favorables a les dones però amb uns percentatges menors, excepte als 15 anys, de manera que la diferència als 8 anys és pràcticament inexistent, als 10 anys és només d'un punt percentual, als 12 de quatre punts, però arriba als catorze punts de diferència als 15 anys. En el cas de la ciutat de València, les diferències tornen a ser més similars a les del conjunt de l'Estat per a les edats de 12 i 15 anys.

Pel que fa a l'evolució de l'indicador en l'àmbit estatal, les taxes d'idoneïtat van augmentar en totes les edats analitzades en el període 1986-2006, però aquesta evolució té una primera fase de ràpid creixement fins a l'any 1996 i una segona fase on es produeix una lleugera reducció. La taxa d'idoneïtat als 12 anys presenta, a més, un creixement major en el conjunt de la sèrie que estaria relacionat amb la menor reducció dels darrers anys.

Entre 1996 i 2001 les taxes d'idoneïtat segueixen la tendència ascendent en les edats corresponents a l'ESO, però ja s'inicia un descens en les taxes dels 8 i 10 anys, que s'estendrà posteriorment a les taxes de l'ESO. En tots els anys de la sèrie analitzada la taxa d'idoneïtat de les dones és més alta que la dels homes i, si s'analitza l'evolució d'aquests diferències, s'observa que les taxes d'ambdós sexes han evolucionat de forma semblant als 8, 10 i 12 anys, mentre que als 15 anys el creixement de la taxa d'idoneïtat ha estat major entre les dones.

Les dades de l'evolució de les taxes d'idoneïtat en el cas del País Valencià ens mostren que, en aquest període, excepte en el cas de la taxa als 15 anys, es mantenen amb valors superiors a les del conjunt de l'Estat i amb creixements superiors. Finalment, pel que fa a l'evolució de les taxes d'idoneïtat de la ciutat de València només disposem de dades estimades per als 12 i els 15 anys durant el període 1996-2006, segons les quals les taxes d'idoneïtat s'haurien incrementat lleugerament, a diferència del que ocorre en els altres àmbits territorials.

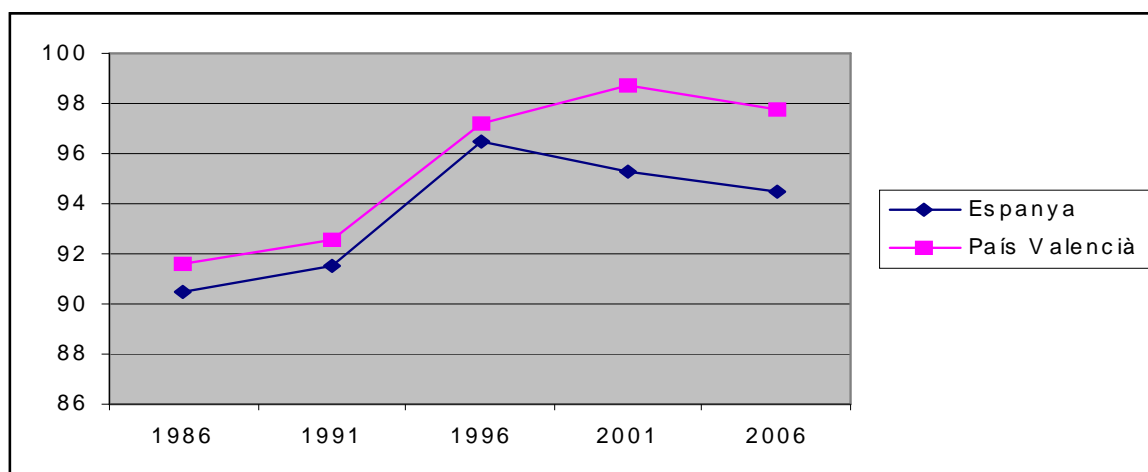
En la seua anàlisi sobre l'evolució de les taxes d'idoneïtat, el Colectivo Baltasar Gracián (2009) destaca que les baixes taxes d'idoneïtat als 15 anys i les elevades taxes de repetició acumulades al llarg de l'escolarització obligatòria posaven en evidència que els resultats de l'indicador d'esperança de vida escolar no tindrien el mateix valor en tots els casos, ja que un mateix nombre d'anys d'escolarització pot significar un nivell de formació molt diferenciat. Per altra banda, segons les seues valoracions, els retards acumulats es converteixen en un indicador d'un major risc d'abandonament prematur dels estudis per part dels alumnes afectats, ja que s'hi produeix un efecte desmotivador i estigmatitzador.

Taula 302. *Evolució estimada de les taxes d'idoneïtat als 8 anys. Període 1986-2006*

		1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>90,5</b>	<b>91,5</b>	<b>96,5</b>	<b>95,3</b>	<b>94,5</b>	<b>4</b>
	Homes	89,8	89,9	95,8	94,4	93,5	4
	Dones	92,2	93,2	97,3	96,2	95,5	4
País Valencià	<b>Total</b>	<b>91,6</b>	<b>92,6</b>	<b>97,2</b>	<b>98,7</b>	<b>97,8</b>	<b>7</b>
	Homes	90,2	91,2	96,7	98,6	97,4	8
	Dones	93,4	94,1	97,7	98,8	98,1	5

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris

Gràfic 118. Evolució estimada de les taxes d'idoneïtat als 8 anys. Període 1986-2006

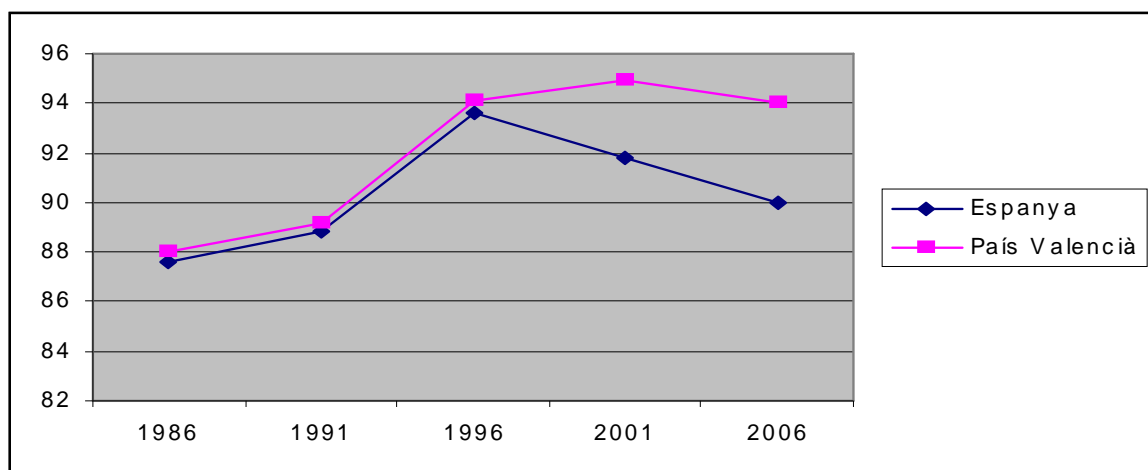


Taula 303. Evolució estimada de les taxes d'idoneïtat als 10 anys. Període 1986-2006

		1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>87,6</b>	<b>88,8</b>	<b>93,6</b>	<b>91,8</b>	<b>90,0</b>	<b>3</b>
	Homes	85,8	86,9	92,3	90,4	88,4	3
	Dones	88,9	90,9	95,0	93,6	91,6	3
País Valencià	<b>Total</b>	<b>88,0</b>	<b>89,2</b>	<b>94,1</b>	<b>94,9</b>	<b>94,0</b>	<b>7</b>
	Homes	86,0	87,2	93,0	94,1	93,3	8
	Dones	90,1	91,3	95,3	95,7	94,7	5

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris

Gràfic 119. Evolució estimada de les taxes d'idoneïtat als 10 anys. Període 1986-2006

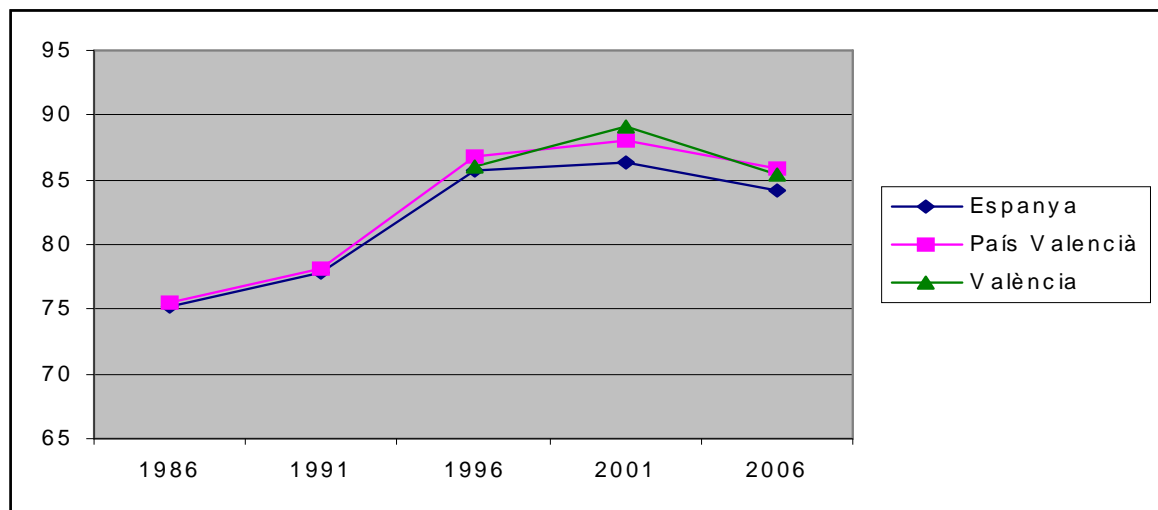


Taula 304. Evolució estimada de les taxes d'idoneïtat als 12 anys segons sexe. Període 1986-2006. (Base 100: any 1996)

		1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>75,2</b>	<b>77,8</b>	<b>85,7</b>	<b>86,4</b>	<b>83,8</b>	<b>-2</b>
	Homes	72,3	74,1	82,8	83,7	81,3	-2
	Dones	78,2	81,6	88,8	89,2	86,5	-2
País Valencià	<b>Total</b>	<b>75,5</b>	<b>78,1</b>	<b>86,8</b>	<b>88,0</b>	<b>85,8</b>	<b>-1</b>
	Homes	72,0	74,5	83,9	85,8	83,9	0
	Dones	79,0	81,9	89,9	90,1	87,8	-2
València	<b>Total</b>			<b>86,1</b>	<b>89,2</b>	<b>87,4</b>	<b>2</b>
	Homes			84,3	87,9	85,5	1
	Dones			87,6	90,4	89,2	2

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris, del Servei d'estudis de la Conselleria d'Educació i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 120. Evolució estimada de les taxes d'idoneïtat als 12 anys. Període 1986-2006

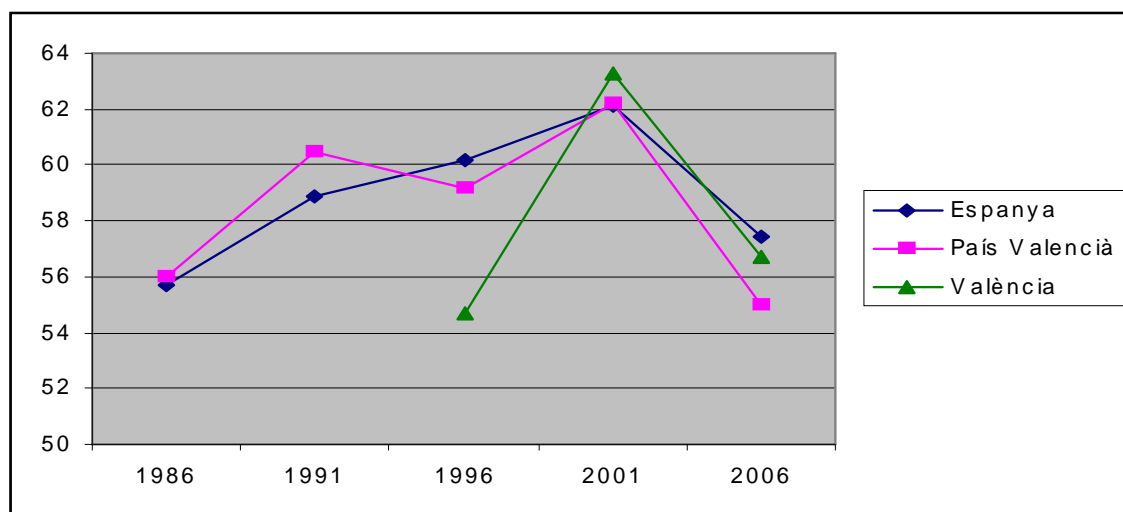


Taula 305. Evolució estimada de les taxes d'idoneïtat als 15 anys segons sexe. Període 1986-2006

		1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>55,7</b>	<b>58,9</b>	<b>60,2</b>	<b>62,1</b>	<b>57,4</b>	<b>-5</b>
	Homes	51,4	54,4	55,1	55,5	51,4	-7
	Dones	59,7	63,5	65,6	69,0	63,8	-3
País Valencià	<b>Total</b>	<b>56,0</b>	<b>60,5</b>	<b>59,2</b>	<b>62,2</b>	<b>55,0</b>	<b>-7</b>
	Homes	52,3	56,3	53,7	57,9	48,2	-10
	Dones	61,0	65,0	64,9	66,0	61,9	-5
València	<b>Total</b>			<b>54,7</b>	<b>63,3</b>	<b>56,7</b>	<b>4</b>
	Homes			46,7	59,4	51,5	10
	Dones			60,7	66,8	63,5	5

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris, del Servei d'estudis de la Conselleria d'Educació i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 121. Evolució estimada de les taxes d'idoneïtat als 15 anys. Període 1986-2006



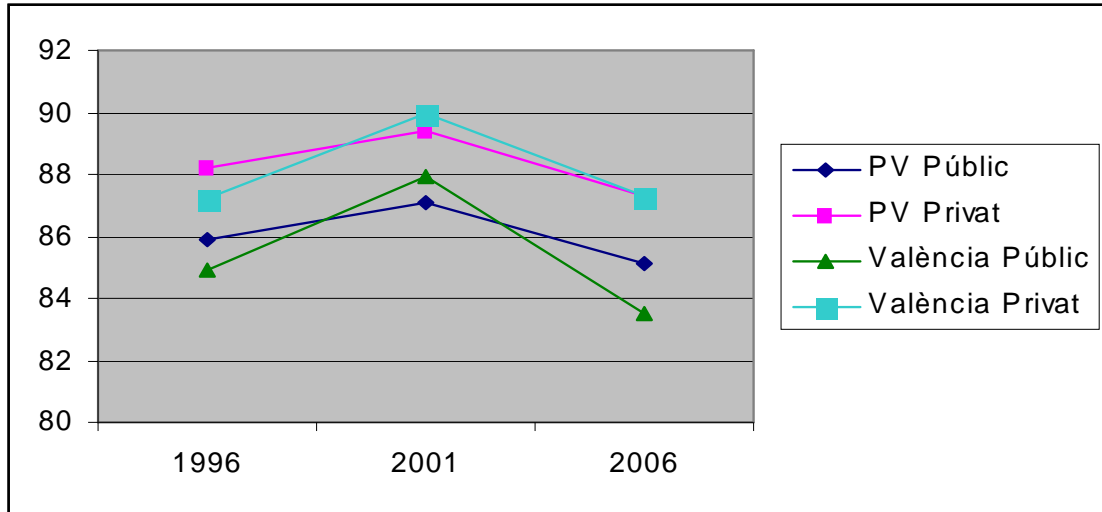
Encara que només disposem de dades desagregades segons la titularitat referides a centres del País Valencià i de la ciutat de València i per a les edats de 12 i 15 anys, els valors per al mateix curs 2006/07 i pels anys anteriors, ens indiquen que els alumnes escolaritzats en centres privats presenten taxes d'idoneïtat més altes que els escolaritzats en centres públics. Per altra banda, les tendències d'evolució generals són similars en els centres públics i privats als 12 anys, mentre que als 15 anys s'observa que la taxa d'idoneïtat ha baixat de manera més brusca en el cas dels centres privats. En qualsevol cas, almenys en el País Valencià, la diferència favorable als centres privats és de dos punts als 12 anys, però, arriba als dotze punts als 15 anys. En la ciutat de València les diferències presenten valors similars, de quatre punts als 12 anys i de deu als 15 anys.

Taula 306. Evolució estimada de les taxes d'idoneïtat als 12 anys segons la titularitat del centre. Període 1996-2006

		1996	2001	2006	Evolució
País Valencià	<b>Total</b>	<b>86,8</b>	<b>88,0</b>	<b>85,8</b>	<b>-1</b>
	Públic	85,9	87,1	85,1	-1
	Privat	88,2	89,4	87,3	-1
València	<b>Total</b>	<b>86,1</b>	<b>89,2</b>	<b>87,4</b>	<b>2</b>
	Públic	84,9	87,9	85,5	1
	Privat	87,2	90,0	89,3	2

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del Servei d'estudis de la Conselleria d'Educació i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic122. Evolució estimada de les taxes d'idoneïtat als 12 anys segons la titularitat del centre. Període 1996-2006

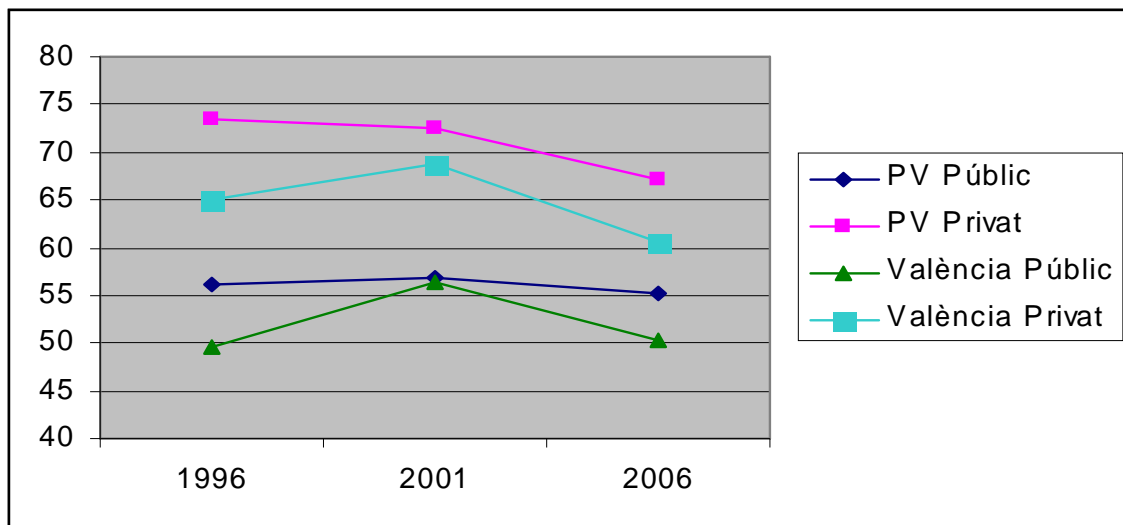


Taula 307. Evolució estimada de les taxes d'idoneïtat als 15 anys segons la titularitat del centre. Període 1996-2006

		1996	2001	2006	Evolució
País Valencià	<b>Total</b>	<b>59,2</b>	<b>62,2</b>	<b>55,0</b>	<b>-7</b>
	Públic	56,2	56,9	55,1	-2
	Privat	73,5	72,6	67,1	-9
València	<b>Total</b>	<b>54,7</b>	<b>63,3</b>	<b>56,7</b>	<b>4</b>
	Públic	49,5	56,3	50,2	1
	Privat	65,0	68,8	60,6	-7

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del Servei d'estudis de la Conselleria d'Educació i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 123. Evolució estimada de les taxes d'idoneïtat als 15 anys segons la titularitat del centre. Període 1996-2006



## **Rs5. Taxes de repetició**

El percentatge d'alumnes que repeteixen algun curs en relació al total de la població escolaritzada en aquell curs és una manera d'identificar en quines etapes o cicles educatius es presenten les majors dificultats i com s'apliquen els criteris de promoció en cada moment. En els estudis realitzats per l'OCDE, segons es recull en la revista *Comunidad Escolar* (1999), s'arriba a la conclusió que un terç dels països ha optat per abolir la repetició, ja que lluny de solucionar el problema del fracàs escolar, el perpetuaria. Per altra banda, es considera que l'increment de la repetició augmenta la despesa educativa sense obtenir beneficis per als alumnes i que, en canvi, les inversions serien més rendibles si aquests recursos es destinaren a ampliar el nombre de professors de reforçament, a reduir el nombre d'alumnes per aula i a recolzar de manera especial els centres que escolaritzen més alumnes amb risc de fracàs.

Feito (2005) insisteix en què les dades demostren com en els països amb un sistema de promoció automàtica la proporció d'alumnes que accedeix a l'ensenyament postobligatori sol ser superior a la mitjana dels països industrialitzats, la qual cosa el porta a afirmar que:

“És cert que es pot detectar una lleu millora en els repetidors, la qual cosa fa creure que estem davant d'una mesura útil. Tanmateix, el que el professor no pot veure és que l'any repetit és significativament menys productiu del que hauria estat per aquests alumnes si hagueren passat de curs”.

Les taxes brutes de repetició del conjunt de l'Estat en l'ensenyament primari per al curs 2006/07, ens indiquen que la majoria de les repeticions es produeixen en el tercer i darrer cicle (sisè curs) on afecten a un 6% dels alumnes, encara que ja en els cicles anteriors es produeixen repeticions que arriben a afectar a un 9%, amb la qual cosa el percentatge d'alumnat que en finalitzar l'Educació Primària presenten retards acumulats arribaria al 15%. Aquesta significativa xifra, per altra banda, es veuria confirmada per les dades complementàries de l'indicador de les taxa d'idoneïtat als 12 anys. Com ja havíem vist en aquell cas, en general, les repeticions afecten més als xics que a les xiques, ja que acumulen retards de 17 i 13 punt percentuals respectivament. També es produeixen més repeticions entre els alumnes dels centres públics que entre els dels centres privats, amb retards acumulats que arriben respectivament als 17 i als 11 punts percentuals.



Pel que fa al País Valencià, les repeticions es produeixen en major proporció en el darrer cicle de l'educació primària amb un 7% en el tercer cicle, però només són un 6% en els dos cicles anteriors, de manera que es produeixen retards acumulats menors que en el conjunt de l'Estat, de només el 13%. A més, les diferències entre sexes no són tan acusades a nivell de País Valencià, ja que els xics acumulen retards del 14% i les xiques del 11%. Per últim, pel que fa a les diferències segons la titularitat dels centres, també són menors que en el conjunt de l'Estat, ja que els retards acumulats afecten a un 14% dels alumnes de centres públics del conjunt del País Valencià, mentre que en el cas del centres privats afecten a un 10%.

Per últim, les dades estimades (Annex 2) referides a la ciutat de València ens donen una pauta de repetició similar a la del conjunt del País Valencià, ja que en el tercer cicle es produeix la majoria de les repeticions amb un 6%, mentre que en els cursos anteriors només s'acumula un 4%, de manera que els retards acumulats en l'etapa es redueixen a un 10%. Pel que fa a les diferències entre sexes ens trobem amb una situació pareguda a la del conjunt del País Valencià, amb retards acumulats del 12% per als xics i del 9% per a les xiques, mentre que segons la titularitat del centre s'observa un major increment de les diferències, ja que els retards acumulats en els centres públics arriben fins al 15%, mentre que en els centres privats només representen un 7%.

Taula 308. *Estimació dels percentatge d'alumnat repetidor en l'educació primària segons cicles, titularitat del centre i sexe. Curs 2006/07*

		1r Cicle			2n Cicle			3r Cicle		
		Total	Públic	Privat	Total	Públic	Privat	Total	Públic	Privat
Espanya	<b>Total</b>	<b>4,3</b>	5,2	2,3	<b>4,5</b>	5,1	3,2	<b>6,2</b>	6,7	5,1
	Homes	5,0			5,1			7,2		
	Dones	3,5			3,8			5,2		
País Valencià	<b>Total</b>	<b>1,8</b>	2,2	1,0	<b>3,4</b>	3,8	2,6	<b>7,4</b>	8,1	5,8
	Homes	2,1			3,9			8,3		
	Dones	1,5			2,9			6,5		
València	<b>Total</b>	<b>1,0</b>	2,3	0,2	<b>3,2</b>	4,7	2,0	<b>6,3</b>	8,2	4,8
	Homes	1,2			3,7			7,3		
	Dones	0,7			2,7			5,4		

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

En l'anàlisi de l'evolució de la taxa de repetició en el tercer cicle de l'educació primària (Annex 2) entre els anys 2000 i 2006 s'observa en el conjunt de l'Estat un increment que afecta en major mesura a les xiques i als alumnes escolaritzats en centres privats, tot i que, en general, els homes i els alumnes dels centres públics apareixen amb valors de repetició superiors al llarg del conjunt de la sèrie. La taxa de repetició en 6è de Primària presenta un major increment relatiu en el conjunt del País Valencià i,

especialment en la ciutat de València, ja que es partia de valors més baixos i, al final de sèrie, s'han situat amb valors per damunt de la mitjana estatal. Per altra banda, cal destacar que, a diferència del que ocorria a nivell estatal, en els àmbits valencians i, especialment, a la ciutat de València, l'increment de la taxa de repetició ha estat major en els centres públics. L'evolució de l'indicador presenta, a més, en el cas de València, un fort increment inicial i un descens en els darrers anys que podria estar relacionat amb les particulars problemes d'escolarització en els centres públics de primària de la ciutat.

Val a dir que les dades del MEC per al curs 1981/82 que utilitza De la Torre (1983) ens mostren que la taxa de repetició per al conjunt d'Espanya en els darrers cursos de l'EGB (de 6è a 8è) se situava en un 12%, amb valors del 15% per als centres públics i del 7% per al centres privats, mentre que en el cas de xics seria d'un 13% i entre les xiques d'un 10%. Per altra banda, segons una estimació realitzada a partir de les dades del *Llibre Blanc* referides al mateix curs 1981/82 en el conjunt del País Valencià, les taxes de repetició en 6è d'EGB se situaven al voltant del 10%, amb valors que arribaven al 13% en els centres públics i al 7% en els centres privats. Finalment, entre els barons la taxa de repetició se situaria en un 12% i entre les xiques en un 8%. D'aquesta informació històrica es pot concloure que la taxa de repetició en l'Educació Primària s'ha reduït sensiblement i que aquells elevats nivells de repetició en els cursos terminals de l'EGB s'han traslladat amb valors similars a l'actual etapa terminal dels estudis secundaris obligatoris. Per altra banda, es pot confirmar l'existència d'unes pautes consolidades que ens indiquen un major grau de repetició entre els xics i entre els alumnes que cursen estudis en centres públics, la qual cosa ens indicaria una alarmant persistència de les desigualtats per aquests factors.

Taula 309. *Evolució estimada del percentatge d'alumnat repetidor en 6è curs d'Educació Primària segons sexe. Període 2000-2006*

		2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>4,9</b>	<b>5,5</b>	<b>6,1</b>	<b>6,0</b>	<b>5,9</b>	<b>6,3</b>	<b>6,2</b>	<b>27</b>
	Homes	5,6	6,6	7,3	7,1	6,9	7,3	7,2	29
	Dones	3,7	4,3	4,8	4,8	4,8	5,2	5,2	41
País Valencià	<b>Total</b>	<b>4,2</b>	<b>5,6</b>	<b>6,2</b>	<b>6,2</b>	<b>6,8</b>	<b>7,4</b>	<b>7,4</b>	<b>76</b>
	Homes	4,2	6,7	7,4	7,4	8,1	8,5	8,3	98
	Dones	3,1	4,4	4,9	4,9	5,5	6,2	6,5	110
València	<b>Total</b>	<b>2,5</b>	<b>7,2</b>	<b>9,1</b>	<b>7,0</b>	<b>8,1</b>	<b>5,1</b>	<b>6,3</b>	<b>152</b>
	Homes	-	-	-	-	-	-	7,3	
	Dones	-	-	-	-	-	-	5,4	

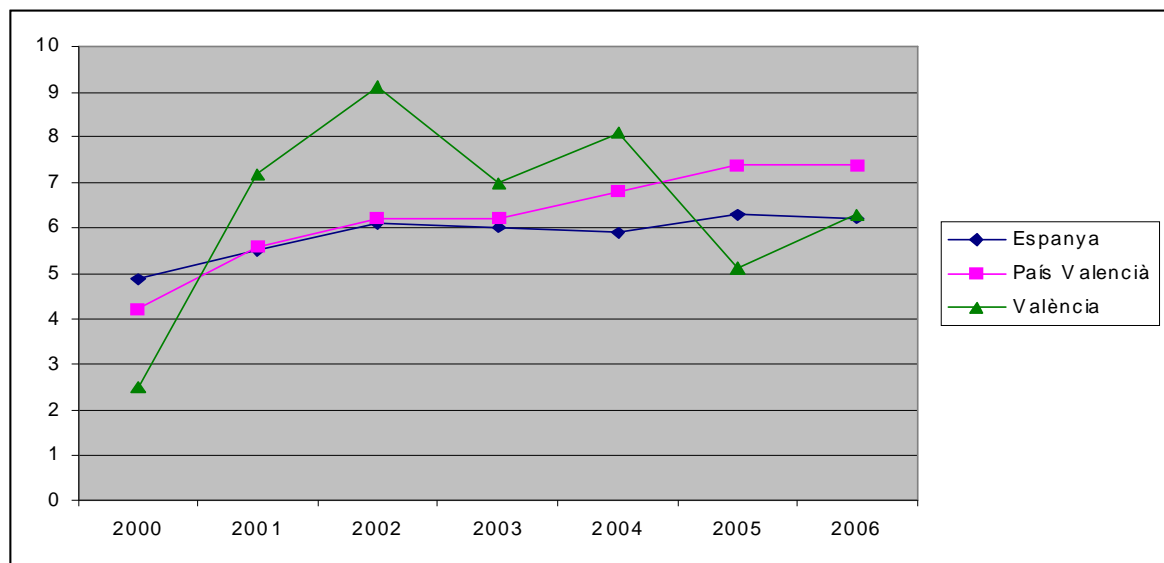
Fonts: Elaboració pròpia a partir de les dades del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Taula 310. Evolució estimada del percentatge d'alumnat repetidor en 6è curs d'Educació Primària segons la titularitat del centre. Període 2000-2006

		2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>4,9</b>	<b>5,5</b>	<b>6,1</b>	<b>6,0</b>	<b>5,9</b>	<b>6,3</b>	<b>6,2</b>	<b>27</b>
	Públic	5,3	6,1	6,8	6,7	6,4	6,8	6,7	26
	Privat	3,5	4,3	4,8	4,7	4,8	5,3	5,1	46
País Valencià	<b>Total</b>	<b>4,2</b>	<b>5,6</b>	<b>6,2</b>	<b>6,2</b>	<b>6,8</b>	<b>7,4</b>	<b>7,4</b>	<b>76</b>
	Públic	4,5	6,2	6,8	6,6	7,2	8,1	8,1	80
	Privat	3,5	4,4	4,9	5,2	6,0	5,8	5,8	66
València	<b>Total</b>	<b>2,5</b>	<b>7,2</b>	<b>9,1</b>	<b>7,0</b>	<b>8,1</b>	<b>5,1</b>	<b>6,3</b>	<b>152</b>
	Públic	1,9	7,1	11,8	10,6	9,1	6,6	8,2	332
	Privat	3,1	7,2	7,1	4,1	7,3	3,9	4,8	55

Fonts: Elaboració pròpia a partir de les dades del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 124. Evolució estimada del percentatge d'alumnat repetidor en 6è curs d'Educació Primària. Període 2000-2006



En el següent tram educatiu obligatori, l'Educació Secundària Obligatòria, les taxes de repeticions del curs 2006/07 presenten en tots els àmbits territorials els nivells més elevats en 1r i en 3r d'ESO, és a dir, en els cursos inicials de cada cicle, la qual cosa modifica el model de repetició que hem observat en l'Educació Primària, on s'aplicaria el criteri de repetició per llei en el segon curs de cada cicle. En concret, en aquesta etapa, a diferència de l'anterior, el darrer curs (4t d'ESO) és el que presenta una taxa de repetició més baixa, ja que les elevades taxes de repetició en els cursos anteriors explicarien l'existència d'un efecte de filtre, segons el qual un important nombre d'alumnes que han superat l'edat d'escolarització obligatòria (16 anys), o bé han abandonat el sistema educatiu, o bé s'han incorporat a altres modalitats d'estudis (Programes de Garantia Social, etc).

Taula 311. *Estimació del percentatge d'alumnat repetidor en Educació Secundària Obligatòria segons curs, titularitat del centre i sexe. Curs 2006/07*

		1r ESO			2n ESO			3r ESO			4t ESO		
		Total	Públic	Privat	Total	Públic	Privat	Total	Públic	Privat	Total	Públic	Privat
Espanya	<b>Total</b>	<b>17,1</b>	20,6	13,7	<b>15,5</b>	18,6	9,0	<b>18,7</b>	22,7	11,0	<b>12,8</b>	15,3	8,3
	Homes	20,0			17,8			20,8			14,4		
	Dones	13,7			13,0			16,5			11,3		
País Valencià	<b>Total</b>	<b>16,9</b>	20,3	13,4	<b>15,6</b>	18,5	9,4	<b>17,7</b>	21,1	10,7	<b>11,6</b>	13,9	7,1
	Homes	20,1			17,8			19,4			13,0		
	Dones	13,4			13,1			15,9			10,3		
València	<b>Total</b>	<b>17,2</b>	22,5	14,2	<b>15,9</b>	17,4	13,8	<b>18,5</b>	24,5	12,3	<b>11,6</b>	13,7	10,0
	Homes	21,2			18,7			21,6			13,7		
	Dones	13,9			13,5			16,0			10,6		

Fonts: Elaboració pròpia a partir de les dades del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Pel que fa a l'evolució de la taxa de repetició en 4t d'ESO entre els anys 2000 i 2006 s'observa en l'àmbit estatal un increment que afecta en major mesura als xics i als alumnes escolaritzats en centres públics. En canvi, en el conjunt del País Valencià es produeix un descens que afecta en menor mesura als homes i als centres públics, mentre que en el cas de la ciutat de València, l'evolució de la taxa de repetició durant el període 2002-06 segueix una pauta inversa a la dels altres àmbits territorials ja que presenta increments més elevats entre les xiques i en els centres privats. Finalment, cal considerar la importància del fet que, després d'uns primers anys de reducció de la taxa de repetició, en els darrers anys s'haja invertit la tendència en un procés que vindria a coincidir amb una reducció de la taxa de graduació en ESO o de promoció en 4t d'ESO.

Taula 312. *Evolució estimada del percentatge d'alumnat repetidor en 4t d'ESO segons sexe. Període 2000-2006. (Base 100: 2002)*

		2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Evolució
		<b>Total</b>	<b>12,4</b>	<b>11,7</b>	<b>12,1</b>	<b>12,2</b>	<b>11,5</b>	<b>12,3</b>	<b>12,8</b>
Espanya	Homes	13,7	12,9	13,3	13,4	12,9	13,7	14,4	8
	Dones	11,1	10,5	10,8	10,9	10,2	10,9	11,3	5
	<b>Total</b>	<b>12,4</b>	<b>12,1</b>	<b>12,4</b>	<b>10,8</b>	<b>10,4</b>	<b>10,9</b>	<b>11,6</b>	<b>-6</b>
País Valencià	Homes	13,7	13,4	13,7	12,3	11,6	12,2	13,0	-5
	Dones	11,3	11,0	11,3	9,5	9,4	9,9	10,3	-9
	<b>Total</b>	-	-	<b>10,2</b>	<b>9,8</b>	<b>10,4</b>	<b>10,9</b>	<b>11,6</b>	<b>14</b>
València	Homes	-	-	11,7	11,1	11,3	11,5	12,3	5
	Dones	-	-	8,9	8,7	9,7	10,3	10,6	19

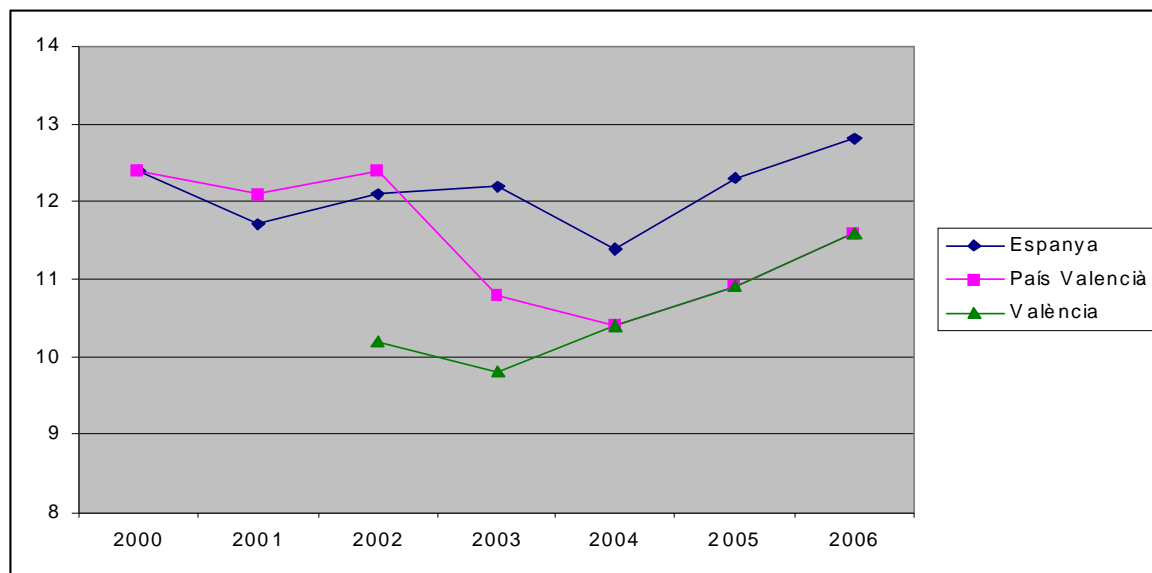
Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris, del Servei d'estudis de la Conselleria d'Educació i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Taula 313. Evolució estimada del percentatge d'alumnat repetidor en 4t d'ESO segons la titularitat del centre. Període 2000-2006. (Base 100: 2002)

		2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>12,4</b>	<b>11,7</b>	<b>12,1</b>	<b>12,2</b>	<b>11,4</b>	<b>12,3</b>	<b>12,8</b>	<b>6</b>
	Públic	15,1	14,1	14,1	14,2	14,0	14,9	15,3	9
	Privat	7,3	7,3	8,2	8,3	6,5	7,7	8,3	1
País Valencià	<b>Total</b>	<b>12,4</b>	<b>12,1</b>	<b>12,4</b>	<b>10,8</b>	<b>10,4</b>	<b>10,9</b>	<b>11,6</b>	<b>-6</b>
	Públic	14,8	14,3	14,6	13,3	12,6	13,1	13,9	-5
	Privat	8,0	7,8	8,6	6,2	6,5	6,8	7,1	-17
València	<b>Total</b>	-	-	<b>10,2</b>	<b>9,8</b>	<b>10,4</b>	<b>10,9</b>	<b>11,6</b>	<b>14</b>
	Públic	-	-	15,8	14,4	12,3	13,1	13,7	-13
	Privat	-	-	6,2	6,3	8,6	9,2	10,0	61

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris, del Servei d'estudis de la Conselleria d'Educació i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 125. Evolució estimada del percentatge d'alumnat repetidor de 4t d'ESO. Període 2000-2006



## Rs6. Abandonament escolar prematur

En el context global de la societat del coneixement cobra cada vegada major importància que els joves continuen la seua formació més enllà de les etapes obligatòries, ja que altrament corren un major risc de desocupació i, fins i tot, d'exclusió social. Sol ocórrer que els que abandonen el sistema educatiu no tenen assolides les competències bàsiques, de manera que es troben amb majors dificultats per a trobar ocupació. Les dificultats per a participar en els nous models d'estratègies d'aprenentatge permanent exposa a aquesta categoria de persones a l'amenaça de la desocupació de llarga duració. Tan rellevant és aquest aspecte que es denomina abandonament escolar prematur al fet que

els joves de 18 a 24 anys no romanguen en el sistema educatiu una vegada finalitzada l'educació secundària obligatòria. Aquest indicador és un dels que més habitualment apareix en els mitjans de comunicació per referir-se al fracàs del sistema educatiu espanyol i és uns dels objectius prioritaris aprovats en l'estratègia educativa de la Unió Europea per a l'any 2010. L'objectiu es concretava en aconseguir reduir la taxa d'abandonament escolar de la població entre 18 i 24 anys a un 15%. Però, en aquest sentit el darrer informe de l'OCDE (2009) sobre el sistema educatiu espanyol alertava de les dificultats per aconseguir-lo:

“En l'espai de trenta anys, els efectius dels serveis d'educació preescolar i de l'ensenyament superior han progressat de manera espectacular. Tanmateix, la proporció de joves poc qualificats que entren en el mercat de treball és particularment elevada per un país d'alts ingressos”.

Puelles (2001) considerava que l'educació no pot assumir tota la responsabilitat d'aquest fracàs, de manera que s'ha de compartir amb altres instàncies econòmiques i polítiques els esforços per l'eradicació, o almenys, la reducció de les desigualtats socials que l'originen. Ara bé, això no significa oblidar-nos del seu paper clau com a institució encarregada de la distribució equitativa del coneixement.

“Els adolescents que són expulsats del sistema escolar sense haver consolidat una formació bàsica, són candidats segurs a formar part del terç d'exclusos del sistema social. És per això que la igualtat d'oportunitats és avui, sobretot igualtat d'accés a l'educació, la qual cosa suposa la posada en pràctica de polítiques dirigides a compensar el desigual capital cultural en les edats més primerenques, a igualar les condicions durant la llarga etapa de l'educació bàsica tot aplaçant la inevitable selecció al seu final i a afavorir mitjançant una àmplia política de beques l'accés a l'educació postsecundària, siga aquesta la formació professional de nivell mitjà o superior, siga la de caràcter universitari, de manera que la capacitat, l'esforç i el mèrit no es vegen exclusos per circumstàncies d'origen socioeconòmic”.

Des d'una altra perspectiva, més centrada en la gestió del capital humà, García-Montalvo i Peiró (1999) en el seu estudi sobre formació, transició i treball en el anys 90

entre els joves valencians destacaven les relacions entre l'abandonament escolar i els canvis cíclics en el mercat laboral:

“En els períodes de ràpid creixement de l'ocupació els joves abandonen el sistema educatiu per incorporar-se al mercat laboral, la qual cosa indica fins a quin punt el sistema educatiu és utilitzat com a coixí social en les èpoques d'escàs creixement i poca generació d'ocupació. Cal recordar que, si en èpoques d'escassa generació d'ocupació la causa fonamental de l'abandonament voluntari del treball és el retorn al sistema educatiu, en els períodes de ràpid creixement d'ocupació la causa fonamental és l'obtenció d'un treball millor.”

Martínez Celorrio i Miquel (1998) ens recordaven la centralitat de la problemàtica del fracàs escolar en les societats avançades i amb elevades taxes d'escolarització, ja que suposa la posada en marxa de nous mecanismes de reproducció, distinció i segregació social:

“En l'actual context de falta de treball i de precarització, la possessió de capital cultural, de competències i de titulacions mitjanes i superiors suposa un major avantatge (...) Com a efecte de la crisi d'ocupació, el recurs a la sobrequalificació implica una estratègia d'acumulació de títols i credencials que acabarà per polaritzar i deixar enrere els col·lectius amb pitjors nivells bàsics de formació.”

Per altra banda, Casal i altres (1998) distingien tres escenaris històrics que aporten significats socials diferents al fracàs escolar. En el període anterior a l'escola de masses que es caracteritzava per elevades taxes de desescolarització i greus dèficits d'oferta educativa, la relació entre fracàs escolar i fracàs social era poc significativa, ja que gran part de la inserció laboral es produïa directament a través del mercat d'aprenentatge. En el període d'expansió de l'escola de masses que coincideix amb la crisi estructural del mercat de treball, l'absència de certificacions escolars té una relació molt forta amb les dificultats d'inserció laboral de manera que ens trobem en un context en què les certificacions escolars es converteixen en condició necessària però no suficient per a una bona inserció social. El tercer període, en el qual ens situaríem actualment, l'augment de la formació postobligatòria, la desregulació del mercat de treball i el creixement de la dualització social generen un context en què l'absència de certificacions escolars mínimes impliquen no sols

una dificultat en la inserció laboral, sinó un efecte estigmatitzador en els aspectes d'inclusió social. Segons els autors, la nova situació provoca una externalització del fracàs escolar i l'aparició de noves formes de formació a través dels mecanismes de "segona oportunitat" (Programes de Garantia Social, Educació d'adults, formació informal...) relacionats amb sistemes paral·lels de formació que presenten una triple problemàtica, ja que representen una segona oportunitat estigmatitzada, ofereixen certificacions devaluades i desresponsabilitzen el sistema educatiu de la necessitat de donar una resposta efectiva al dilema d'integrar o segregar a aquesta fracció d'alumnes amb major dificultats.

Pedró (2005) en el seu estudi comparatiu sobre les taxes d'abandonament dels països europeus destaca que Espanya presenta un dels valors més elevats, a causa fonamentalment de la debilitat de la formació professional en els estudis secundaris postobligatoris i a l'excessiva orientació cap als estudis acadèmics (batxillerats) dirigits a una continuació en la universitat. Per altra banda, entre altres raons que poden explicar aquesta major taxa d'abandonament assenyala:

“La millora de les condicions d'ocupació dels joves en una economia amb creixement sostingut que genera incentius per ingressar en el mercat laboral, encara que siga amb baixes qualificacions (...) i l'absència d'una política sostinguda a favor d'ajudes financeres a l'estudi en els nivells postobligatoris, sense la qual és difícil que el sistema educatiu pugua competir en atractiu amb el mercat laboral.”

Coruguedo i altres (1990) en un estudi sobre els costos i els beneficis de seguir estudis postobligatoris es refereixen al concepte de "costos d'oportunitat" que es defineix com les rendes que es deixen de percebre si, en lloc de seguir estudiant, una persona es dediqués a treballar. Segons aquest concepte només es trobaran incentius per seguir estudiant si els beneficis que s'espera obtenir són positius, és a dir, si l'increment que s'espera obtenir en els salaris futurs per efecte d'haver assolit un major nivell d'estudis, supera els costos de l'educació i els costos dels "salaris ombra" (els que s'han deixat de percebre durant el període d'estudis). Segons aquest plantejament les fases econòmiques amb elevades taxes d'atur incentivarien el seguiment d'estudis, ja que les probabilitats d'aconseguir treball es redueixen, mentre que en els períodes d'increment de l'ocupació es produiria l'efecte contrari.

Calero i Escardíbul (2007b) destaquen que l'escassa participació en els estudis postobligatoris respecte a la mitjana europea constitueix un problema per al sistema



productiu, ja que s'incorporen al mercat laboral molt joves poc qualificats, la qual cosa suposa un desavantatge competitiu molt important en un context internacional cada vegada més exigent. Entre les causes d'aquest alt índex d'abandonament prematur assenyalen "l'elevada incidència del fracàs escolar en l'ESO i el rebuig que es genera cap a una formació addicional". Aquesta causa directa l'expliquen per les dificultats del sistema educatiu per integrar els alumnes de determinats grups socials i, especialment, en el cas dels xics. El fracàs en l'ESO estaria relacionat amb la generalització de l'escolarització en aquest període obligatori que introdueix la LOGSE i amb les dificultats addicionals que hi han sorgit a partir de l'arribada massiva d'immigrants que han estat escolaritzats sobretot en centres públics, centres que, per altra banda, ja acollien a la major part de la població de rendes baixes. A més, assenyalen com a factor característic del sistema educatiu espanyol, la seua tardana expansió, la qual cosa fa que la majoria dels pares dels actuals alumnes de l'ESO no tinguen estudis postobligatoris.

En resum, els diferents estudis ens estarien indicant que els factors que incideixen en l'abandonament prematur es troben relacionats de manera directa amb les dificultats d'integració de l'alumnat amb dificultats acadèmiques durant l'ESO, és a dir, amb l'existència d'històries acadèmiques de fracàs anterior que redueixen les expectatives d'èxit acadèmic futur, i de manera indirecta amb una sèrie de factors com ara l'elevació de les taxes d'activitat i d'ocupació en el mercat laboral, la pertinença a classes socials de rendes baixes, ser un xic o haver nascut a l'estranger.

En el cas de la ciutat de València, segons les dades del cens de 2001, la taxa d'abandonament prematur se situaria en un 25,0% (Annex 2). A més, les diferències entre sexes resulten molt significatives, ja que mentre la taxa d'abandonament prematur entre els homes se situa en el 30,5%, entre les dones era només del 19,4%. En els altres àmbits, estatal i autonòmic, les taxes d'abandonament prematur eren encara superiors, especialment en el cas del País Valencià, i amb diferències igualment negatives per als homes, encara que en aquest cas eren majors en el conjunt de l'Estat. En canvi, Les dades referides al conjunt del 27 països de la Unió Europea presenten valors molt més reduïts, del 17% d'abandonament prematur i amb diferències relatives entre sexes igualment menors. Finalment per que fa als districtes, les taxes d'abandonament prematur reproduïxen en general les desigualtats assenyalades a nivell de context social i cultural, de manera que les taxes més elevades les trobem als Poblatos Marítims, Poblatos del Sud, Rascanya i Poblatos de l'Oest, mentre que les taxes més baixes se situen al Pla del Real, Eixample i Extramurs. Pel que fa a les diferències relatives entre els sexes, les diferències més negatives per al homes

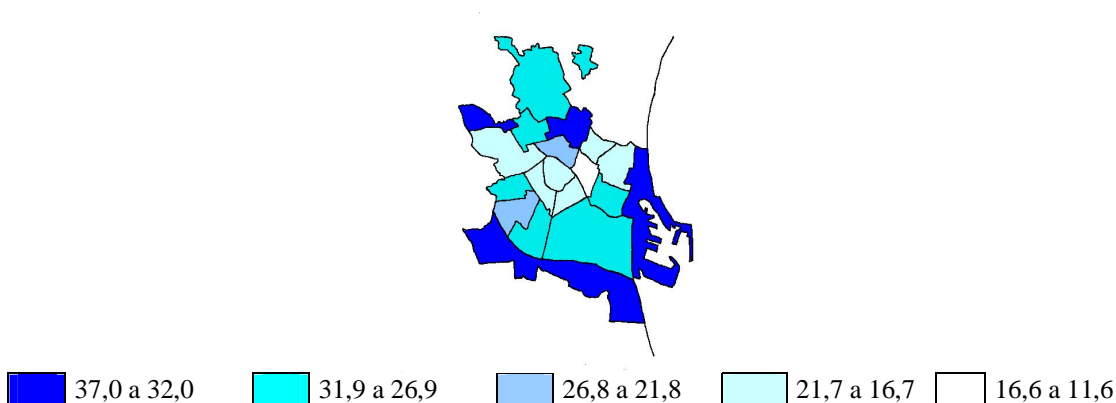
es troben igualment en els districtes perifèrics de Poblat del Nord i de Sud, a més de Ciutat Vella i Benimaclet, mentre que el Pla del Real o en els Poblat de l'Oest les diferències es redueixen sensiblement.

Taula 314. Estimació del percentatge de població entre 18 i 24 anys que ha abandonat prematurament el sistema educatiu segons sexe. Any 2001

	Total	Homes	Dones	Diferència relativa
Unió Europea 27	17,3	19,4	15,2	21,6
Espanya	29,2	35,6	22,7	36,2
País Valencià	34,8	40,8	28,8	29,4
València	25,0	30,5	19,4	36,4
1. Ciutat Vella	15,6	19,9	10,9	45,2
2. L'Eixample	14,0	17,4	10,5	39,7
3. Extramurs	15,0	18,2	11,6	36,3
4. Campanar	17,5	20,8	13,9	33,2
5. La Saïdia	21,9	27,4	16,3	40,5
6. El Pla del Real	7,8	9,2	6,4	30,4
7. L'Olivereta	30,0	35,7	24,2	32,2
8. Patraix	23,5	28,9	18,1	37,4
9. Jesús	28,7	34,3	22,8	33,5
10. Quatre Carreres	29,7	35,6	23,4	34,3
11. Poblat Marítims	37,4	44,4	29,9	32,7
12. Camins al Grau	27,5	33,1	21,7	34,4
13. Algirós	17,9	22,5	13,1	41,8
14. Benimaclet	18,6	23,9	13,1	45,2
15. Rascanya	32,0	38,8	25,0	35,6
16. Benicalap	31,0	37,0	24,8	33,0
17. Pobles del Nord	28,3	36,4	19,5	46,4
18. Pobles de l'Oest	34,8	40,8	28,9	29,2
19. Pobles del Sud	34,1	45,7	22,3	51,2
<b>Coefficient de variació</b>	<b>34,1</b>	<b>33,8</b>	<b>36,0</b>	<b>16,3</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades d'Eurostat i de l'INE: Cens 2001

Mapa 60. Estimació del percentatge de població entre 18 i 24 anys que ha abandonat prematurament el sistema educatiu. Any 2001



Si analitzem les taxes d'abandonament prematur segons la nacionalitat, es comprova que en el cas de la població estrangera són molt superiors, de manera que les diferències relatives resulten molt superiors a les que observàvem en la comparació segons sexes, però especialment en el cas del conjunt de l'Estat i de la ciutat de València. Si tenim

en compte la creixent presència d'alumnat estranger en el sistema educatiu no universitari, aquestes importants diferències segons l'origen nacional constitueixen un factor que pot haver afectat de manera creixent als resultats globals, però sense obviar que les taxes d'abandonament de la població autòctona presenten uns valors igualment elevats.

Taula 315. *Estimació del percentatge de la població entre 18 i 24 que ha abandonat prematurament el sistema educatiu segons nacionalitat. Any 2001*

	Total	Autòctons	Estrangers	Diferència relativa
<b>Espanya</b>	<b>29,2</b>	28,3	46,6	39,3
<b>País Valencià</b>	<b>34,8</b>	33,8	50,6	33,2
<b>València</b>	<b>25,0</b>	23,4	47,7	50,9

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Cens 2001

Malgrat l'evidència de les deficiències esmentades, les sèries de dades disponibles en el MEC des de l'any 1991 referides a la taxa d'abandonament prematur mostren un descens pràcticament continuat, amb relativa independència de les conjuntures econòmiques, la qual cosa ens indica que caldria tenir en compte la incidència d'altres factors. Calero i Bonal (2004), efectivament, destacaven que el discurs dominant ha magnificat les xifres del fracàs escolar, ja que les dades disponibles posen en evidència una important reducció de l'abandonament escolar producte en gran part dels canvis en l'estructura del sistema educatiu, sobretot si considerem que segons les dades aportades per De la Torre (1983) referides al curs 1980/81, el nivell d'abandonament escolar seria clarament superior en aquell any, ja que a l'important nivell d'abandonament durant el període d'escolarització obligatòria en l'EGB (al voltant del 20%), caldria afegir-li el que es produïa entre els alumnes que abandonaven els estudis en els primers cursos dels següents nivells educatius postobligatoris (BUP o FP de primer grau). Casal i altres (1998) també destacaven les reducció dels indicadors de fracàs escolar com a conseqüència d'aquelles polítiques d'expansió de l'escolarització que han provocat un creixement de les taxes d'escolarització, un increment de les certificacions professionals i una reducció de l'abandonament escolar prematur. Tanmateix assenyalen que aquesta tendència general s'hauria estabilitzat en els darrers anys i ha consolidat una fracció dura del fracàs escolar que es trobaria afectada per un estigma social.

“En el moment històric de reducció màxima del fracàs escolar, la fracció dels que abandonen o són expulsats materialment de l'escolarització obligatòria sense acreditació positiva o amb certificació desvaloritzada queda socialment marcada.

Així, el fracàs escolar bàsic tendeix a constituir-se com a símptoma, senyal i vehicle d'un probable fracàs social futur.”

En el període 1991-2006, globalment considerat, s'ha produït una important reducció de la taxa d'abandonament, especialment en els àmbits valencians. Aquest patró de descens continuat únicament s'hauria modificat en els darrers anys en el conjunt de l'Estat. En aquest cas, cal considerar que el creixement de l'abandonament prematur en el conjunt del sistema educatiu espanyol, és particularment preocupant, ja que en el conjunt de la Unió Europea, la tendència a la reducció s'ha mantingut de manera constant, de manera que les diferències amb els països del nostre entorn s'han ampliat en els darrers anys fins arribar als 14 punts percentuals, mentre que en el curs 1998/99 eren només de 8 punts.

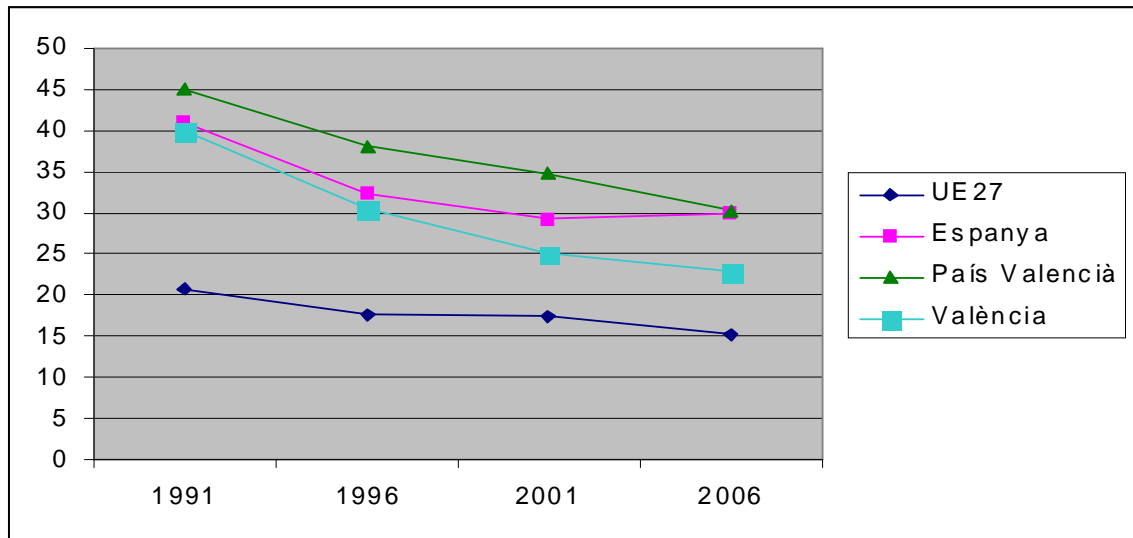
Les dones han anat abandonant la seua formació acadèmica en menor grau que els homes en tots els anys considerats i en tots els àmbits analitzats. A nivell europeu, la reducció de les taxes d'abandonament de les dones arriba als 6 punts i la dels homes als 5 punts percentuals. En el cas de l'Estat espanyol ens trobem amb una reducció de 13 punts entre l'any 1991 i el 2006 per a les dones, mentre que la reducció era de 10 punts en el cas dels homes. En els àmbits valencians les reduccions de la taxa d'abandonament femenina són clarament superiors, especialment en el cas de la ciutat de València, ja que tant a nivell de País Valencià com de la ciutat la reducció en el cas dels homes arriba als 14 punts, mentre que la taxa femenina es redueix en 16 punts en el País Valencià i fins a 21 punts a la ciutat de València.

Taula 316. *Evolució estimada del percentatge de persones de 18 a 24 anys que han abandonat prematurament el sistema segons sexe. Període 1991-2006*

		1991	1996	2001	2006	Evolució
Unió Europea 27	<b>Total</b>	<b>20,6</b>	<b>17,6</b>	<b>17,3</b>	<b>15,3</b>	<b>-26</b>
	Homes	22,2	19,5	19,4	17,5	-21
	Dones	19,1	16,2	15,2	13,2	-31
Espanya	<b>Total</b>	<b>41,0</b>	<b>32,3</b>	<b>29,2</b>	<b>29,9</b>	<b>-27</b>
	Homes	45,4	37,6	35,6	35,7	-21
	Dones	36,7	27,0	22,7	23,7	-35
País Valencià	<b>Total</b>	<b>44,9</b>	<b>38,0</b>	<b>34,8</b>	<b>30,3</b>	<b>-33</b>
	Homes	51,0	43,6	40,8	36,8	-28
	Dones	39,2	32,5	28,8	23,7	-40
València	<b>Total</b>	<b>40,0</b>	<b>30,4</b>	<b>25,0</b>	<b>22,8</b>	<b>-43</b>
	Homes	44,7	33,4	30,5	31,0	-31
	Dones	35,2	27,4	19,4	14,2	-60

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades d'Eurostat, del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 126. *Evolució estimada del percentatge de persones de 18 a 24 anys que han abandonat prematurament el sistema educatiu. Període 1991-2006*



Segons dades publicades en la revista *Comunidad Escolar* (2002) referides a una enquesta elaborada per l'*Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo* (IDEA) entre els alumnes que han abandonat l'ESO i segueixen estudis de Garantia social, una majoria, concretament un 72%, correspondria a l'alumnat que se situa en les famílies amb un context cultural més baix, un 14% seria de l'alumnat que procedeix de contextos culturals mitjans-baixos, i l'altre 14 % provenen de contextos mitjans-alts o alts. Per altra banda, Martínez Celorrio i Miquel (1998) es refereixen a un estudi realitzat per la *Fundación Cirem* on es detalla la distribució social de l'alumnat segons diferents perfils d'èxit o fracàs escolar. Les conclusions de l'estudi confirmen que el fracàs escolar se centra en els alumnes barons amb pitjor historial acadèmic i de famílies de classes treballadores. En canvi, segons aquest estudi, no hi hauria una associació clara amb la titularitat del centre ni amb altres aspectes com ara les ràtios d'alumnes per professor, sinó que estarien afectant altres factors relacionats amb els processos educatius com ara les característiques de l'aplicació del projecte educatiu del centre.

Segons els indicadors que hem pogut elaborar a partir de l'explotació de les dades del cens de 2001, les taxes d'abandonament escolar prematur són més elevades en el cas dels alumnes, els pares dels quals són treballadors agrícoles, treballen en la indústria o són treballadors no qualificats. En canvi, els alumnes, els pares dels quals treballen com a tècnics superiors presenten una taxa d'abandonament escolar prematur comparativament molt baixa. De manera que, efectivament, les taxes d'abandonament prematur són més elevades entre els alumnes, els pares dels quals tenen ocupacions assignades a les classes

baixes, mentre que entre els alumnes amb pares amb ocupacions assignades a les classes altes les taxes d'abandonament són fins a deu vegades menors.

Per altra banda, Calero (2006d) assenyala que a les Comunitats Autònomes de l'arc mediterrani les característiques del mercat de treball permet la ràpida incorporació dels joves (especialment homes) a llocs de treball essencialment del sector serveis, l'hostaleria i la construcció, la qual cosa incrementa el cost d'oportunitat dels estudis i desincentiva la continuïtat en ells. Aquesta apreciació es confirmaria segons les nostres dades, ja que el conjunt del País Valencià presenta taxes d'abandonament escolars superiors a les de l'Estat en tots els grups professional dels pares, mentre que la ciutat de València presentaria les taxes més baixes també en tots els casos.

Taula 317. Percentatge de població entre 18 i 24 anys que ha abandonat prematurament el sistema educatiu segons l'ocupació professional del pare. Any 2001

	Total	Classe alta		Classe mitjana				Classe baixa		
		Director Empresa	Tècnic Superior	Tècnic Mitjà	Administ	Treball. Comerç	Treball. Agrícola	Treball. Indust	Operari i Muntador	Treb. No qualificat
Espanya	29,2	17,4	3,8	15,8	18,1	31,3	39,7	35,7	32,7	45,8
PV	34,8	22,3	4,9	18,5	19,5	33,6	39,7	40,7	39,9	47,8
València	25,0	10,6	3,1	11,8	13,6	23,8	25,3	27,0	26,2	30,1

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Cens 2001

## Rs7. Taxes de graduació i promoció

Encara que no es tracta d'una titulació homologable amb l'actual graduat en ESO que s'obté a l'edat teòrica de 16 anys, començarem aquest apartat amb una revisió de l'evolució durant el període 1976-1991 de la taxa de graduació en EGB que s'obtenia a l'edat teòrica de 14 anys (Annex 2). Segons indicava Carabaña (1993) els resultats en els estudis primaris i, posteriorment, en l'educació secundària obligatòria, en ser universals, constitueixen un bon indicador de les capacitats estrictament escolars dels individus i influiran en la percepció de la possibilitat d'èxit en els estudis posteriors, així com en l'estratègia individual de continuar o d'eixir-se'n de l'escola. A continuació es plantejava la influència de l'origen social en aquestes eleccions, ja que:

“Les taxes d'escolarització de cada classe social serien proporcionals a la combinació de risc-benefici en cada cruïlla escolar. Només quan el bon historial acadèmic augura un èxit segur incorreran les classes baixes en els costos

d'ensenyament, mentre que, al contrari, les classes altes ho faran fins i tot quan el risc de fracàs pel mal rendiment acadèmic siga alt.”

El mateix Carabaña (1983), però, posava en qüestió el mateix concepte de “fracàs escolar”, en considerar que en realitat es tractaria d'una sèrie de fracassos entre els quals inclou la pròpia concepció de l'escolarització obligatòria com un mecanisme seleccionador dels alumnes que, preferentment, podran continuar en el nivell educatiu següent en la via acadèmica (batxillerats) que condueix als estudis universitaris.

Per altra banda, Escudero (2005) assenyalava que el concepte de fracàs escolar es presta a descripcions ambigües i a atribucions de responsabilitats a diferents actors que porten a justificar decisions polítiques de signe molt divers sense que ningú reconega plenament la seua part de responsabilitat. Segons aquest autor es tracta d'un concepte que es pot entendre com a baix rendiment acadèmic o com una manifestació de conductes que l'escola, els docents, les famílies o la societat consideren inadequades, com ara l'absentisme, la qual cosa el posaria en relació amb els anomenats objectors escolars, que assisteixen a l'escola, però amb una actitud de rebuig o directament amb aquells que l'abandonen prematurament.

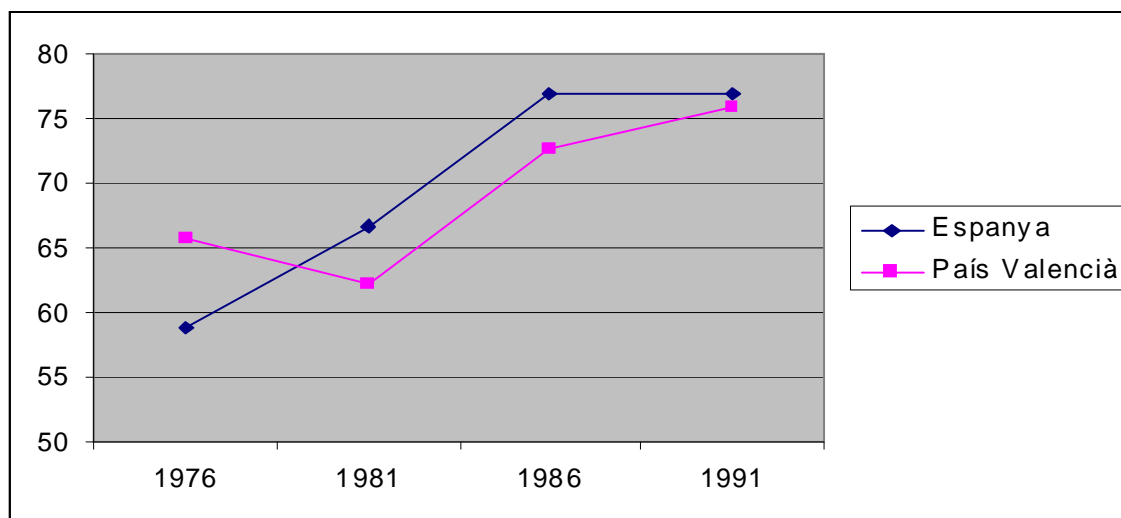
Segons les nostres dades estimades, l'evolució de la taxa de graduació en EGB a nivell estatal presenta una tendència inicial al creixement per a passar a estabilitzar-se des de la segona meitat dels anys 80 en unes xifres que superaven el 75%. En el cas del País Valencià, es partia a l'any 1976 d'una taxa de graduació superior a la mitjana estatal, però a partir d'aquest moment el creixement global en el període analitzat va ser menor, la qual cosa va acabar situant la taxa de graduació al País Valencià per sota de la mitjana estatal. En aquest sentit cal recordar, com indicava Cabrera Rodríguez (1996b), que quan els dèficits educatius són duradors en el temps es mantenen, de forma paral·lela, dèficits socioeconòmics i desequilibris socials que s'hi troben aparellats, de manera que l'estudi quantitatiu i descriptiu d'aquests dèficits educatius comporta molt més que una simple classificació dels nivells educatius i ens remet a les condicions del context social i econòmic general en un procés que arriba a ser recurrent.

Taula 318. Evolució estimada de la taxa bruta de graduats en Educació General Bàsica (Llei General d'Educació de 1970) segons sexe. Període 1976-1991

		1976	1981	1986	1991	Evolució
Espanya	Total	58,9	66,6	76,9	77,0	31
	Homes	56,3	63,2	73,6	72,9	29
	Dones	61,6	70,2	80,3	81,3	32
País Valencià	Total	65,7	62,2	72,7	75,9	16
	Homes	66,5	56,7	67,9	72,5	9
	Dones	65,6	68,0	77,8	79,5	21

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Estimacions intercensals de població i anuaris estadístics

Gràfic 127. Evolució estimada de la taxa bruta de graduats en EGB. Període 1976-1991



### Rs7.1. Taxes de graduació i promoció en Educació Secundària Obligatòria

El percentatge de persones que finalitzen amb èxit un nivell d'ensenyança, en relació al total de la població que té l'edat teòrica de finalització d'aquest nivell, és una mesura utilitzada per a analitzar els resultats del sistema educatiu i es valora com a indicador del "fracàs escolar" en les etapes obligatòries, ja que ens mostra complementàriament el percentatge d'alumnes que no han assolit els objectius de graduació en el termini previst (Annex 2). En qualsevol cas es tracta, com indiquen els membres del *Colectivo Baltasar Gracián* (2003a i 2003b), d'un indicador ambigu, ja que pot fer referència tant als resultats dels individus o com del sistema educatiu. Els "fracassos individuals" són fracassos del sistema, però els individus que no assolisquen uns objectius definits prèviament per tal d'obtenir les credencials acadèmiques (en aquest cas



l'obtenció del graduat en secundària obligatòria) quedaran, en major o menor mesura, marginats del sistema i trobaran més dificultats per obtenir una qualificació professional que facilite la seua integració en el mercat laboral.

Cal tenir en compte, però, que la taxa bruta de graduació en ESO és un indicador recent ja que la primera promoció de graduats que ha cursat tots els anys en ESO apareix en el curs 2000/01. Per altra banda, segons una interpretació més optimista, els percentatges restants no s'haurien de prendre's netament com a persones que no aconseguen aquesta graduació, ja que una part de la població que té 16 anys, l'edat teòrica d'haver finalitzat aquesta etapa educativa, i que ha abandonat el sistema educatiu o es troba matriculat en anteriors cursos, pot ser que pugui, almenys teòricament, obtenir en anys posteriors el títol de graduat en educació secundària per la via ordinària o per altres mecanismes de "segona oportunitat". En qualsevol cas, com s'indica en l'estudi del *Colectivo Baltasar Gracián* (2009) resulta preocupant la persistència d'un elevat índex de fracàs escolar (superior al 30%) en finalitzar l'ensenyament obligatori i, més encara, quan la pròpia LOGSE i els objectius europeus es plantegen aconseguir nivells de graduació del 90%.

A més, en el conjunt de la sèrie que presentem (2000-06) s'observa un descens constant dels valors de l'indicador de graduació que en el cas del conjunt de l'Estat suposa una reducció de 4 punts percentuals, fins a situar-se en el 69%; mentre que en el conjunt del País Valencià, sempre amb valors inferiors als del conjunt de l'Estat, aquesta reducció arriba als 7 punts percentuals i situaria la corresponent taxa de graduació en un 62%.

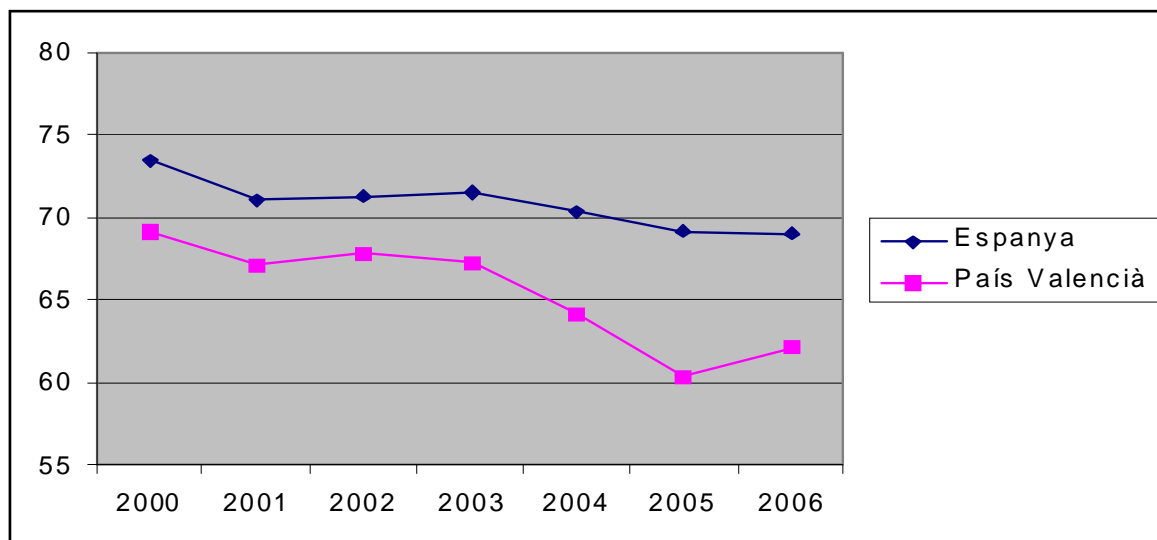
Per altra banda, es confirma l'existència d'unes diferències en la taxa de graduació en secundària entre xics i xiques que es mantenen relativament estables al llarg del període analitzat. En el curs 2006/07, les xiques aconseguen 13 punts percentuals més que els xics en el conjunt de l'Estat, mentre que en el conjunt del País Valencià la diferència seria sempre superior i arribaria als 16 punts percentuals al final de la sèrie.

Taula 319. *Evolució de la taxa bruta de graduació en educació secundària obligatòria segons sexe. Període 2000-2006*

		2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>73,4</b>	<b>71,1</b>	<b>71,3</b>	<b>71,5</b>	<b>70,4</b>	<b>69,2</b>	<b>69,1</b>	<b>-6</b>
	Homes	66,2	63,8	64,2	64,2	63,7	62,4	62,6	-5
	Dones	80,9	78,8	78,8	79,3	77,6	76,4	75,9	-6
País Valencià	<b>Total</b>	<b>69,2</b>	<b>67,2</b>	<b>67,8</b>	<b>67,3</b>	<b>64,2</b>	<b>60,3</b>	<b>62,2</b>	<b>-10</b>
	Homes	59,3	57,8	59,2	58,7	56,1	51,9	54,5	-8
	Dones	79,8	77,1	77,0	76,3	72,6	69,2	70,5	-12

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Estadístiques i indicadors

Gràfic 128. *Evolució de la taxa bruta de graduació en educació secundària obligatòria. Període 2000-2006*



Complementàriament a la taxa bruta de graduació, es presenta la taxa de promoció en els diferents cursos de l'ESO i, particularment en el darrer curs de l'etapa (Annex 2). Segons aquest indicador els alumnes que promocionen en cada curs es posen en relació amb el nombre d'alumnes matriculats en el curs corresponent. En el cas dels alumnes graduats en secundària en el curs 2005/06, es posarien en relació amb el nombre d'alumnes que es van matricular en quart d'ESO en aqueix mateix curs per tal d'obtenir la taxa de promoció de 4t d'ESO. Els alumnes que obtenen el títol de graduat en secundària en el curs 2006/07 representen el 78% dels alumnes matriculats en quart d'ESO en aquest curs en el conjunt de l'Estat. Aquest indicador presenta un valor del 73% en el conjunt del País Valencià i del 77,8% a la ciutat de València. Coherentment amb els resultats observats en el cas de la taxa bruta de graduació, els percentatges de promoció de les dones són més alts que els dels homes, amb una diferència de 6 punts percentuals en el conjunt de l'Estat i amb uns diferencials similars en els àmbits valencians. També és percentualment major la taxa de promoció en els centres privats que en els centres públics, però en aquest cas les diferències per àmbits territorials són majors, ja que se situen en 12 punts percentuals en el conjunt de l'Estat, però arriben als 14 i als 19 punts en el País Valencià i a la ciutat de València, respectivament. El curs en què el percentatge de promoció és més elevat és el 1r d'ESO, ja que promocionen a Segon un 82% dels alumnes a nivell estatal i un 81% en el País Valencià. En canvi, a partir del segon cicle en tercer i quart d'ESO el percentatge de promoció és més baix, amb valors situats al voltant del 78% i del 74% en el conjunt de l'Estat i del País Valencià, respectivament. Aquesta pauta general vindria a reflectir les

dades referides a les taxes de repetició per cursos i es reproduïx tant si analitzem les taxes de promoció segons la titularitat dels centres, com si considerem el sexe dels alumnes.

En un detallat estudi sobre el fracàs escolar a la Comunitat Autònoma de Madrid (*Colectivo Baltasar Gracián, 2003a i 2003b*), on s'analitzaven les diferències de resultats de graduació a nivell territorial, per zones de diferent nivell de renda i per titularitat dels centres, es confirma que hi hauria una enorme heterogeneïtat de resultats, ja que en general les zones de renda alta i els centres privats presentarien taxes de graduació molt més elevades.

“Sembla, doncs, important conèixer la relació entre resultats escolars, renda per càpita i titularitat del centre, si, veritablement, es vol avaluar el caràcter igualador de l'actual sistema educatiu (...) Lluny dels propòsits declarat en la motivació de les reformes iniciades per la LOGSE en el sentit d'aconseguir majors nivells d'igualtat a través d'una orientació comprensiva de l'educació obligatòria, els resultats desglossats posen de manifest nivells de fracàs i desigualtat intolerables per a qualsevol sistema educatiu que reclame el principi democràtic que obliga a garantir la igualtat efectiva del dret a l'educació.”

Taula 320. *Taxa de promoció en educació secundària obligatòria segons sexe. Curs 2006/07*

	1r ESO			2n ESO			3r ESO			4t ESO		
	Total	Homes	Dones	Total	Homes	Dones	Total	Homes	Dones	Total	Homes	Dones
<b>Total Estatal</b>	<b>82,4</b>	79,6	85,6	<b>79,9</b>	76,8	83,4	<b>78,8</b>	76,5	81,1	<b>78,0</b>	75,0	80,8
<b>País Valencià</b>	<b>81,0</b>	78,8	83,6	<b>76,6</b>	73,5	80,0	<b>74,3</b>	71,6	76,9	<b>73,0</b>	69,4	76,2
<b>València</b>										<b>77,8</b>	75,0	80,4

Fonts: Elaboració pròpia a partir de les dades del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Taula 321. *Taxa de promoció en educació secundària obligatòria segons la titularitat del centre. Curs 2006/07*

	1r ESO			2n ESO			3r ESO			4t ESO		
	Total	Públic	Privat	Total	Públic	Privat	Total	Públic	Privat	Total	Públic	Privat
<b>Espanya</b>	<b>82,4</b>	79,0	89,5	<b>79,9</b>	75,7	88,7	<b>78,8</b>	75,1	85,8	<b>78,0</b>	73,6	85,8
<b>País Valencià</b>	<b>81,0</b>	78,1	87,2	<b>76,6</b>	72,6	85,1	<b>74,3</b>	71,0	80,9	<b>73,0</b>	68,3	81,8
<b>València</b>										<b>77,8</b>	66,6	86,0

Fonts: Elaboració pròpia a partir de les dades del MEC: Estadística dels ensenyaments no universitaris i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

En el període 2000-2006 s'observa a nivell del conjunt de l'Estat un increment de la taxa de promoció en 4t d'ESO que suposa un augment de 3 punts percentuals, malgrat la reducció dels darrers anys de la sèrie. En canvi, en el conjunt del País Valencià l'evolució

resulta negativa amb una pèrdua de 2 punts percentuals. Aquest indicador ens permet comprovar que les diferències en la taxa de promoció en 4t d'ESO entre centres públics i privats tendeixen a reduir-se al llarg del període analitzat en el conjunt de l'Estat, però s'incrementen en el cas del País Valencià fins a situar-se en els darrers anys amb uns diferencials superiors als del conjunt de l'Estat.

Albert i García-Serrano (2004) en el seu estudi sobre el tipus d'escola i els èxits educatius ens recordaven, una vegada més, que la relació positiva entre el tipus d'escola on s'estudia i els èxits educatius o laborals pot estar produït per l'existència de biaixos de selecció, que segons aquest raonament serien majors en els àmbits valencians:

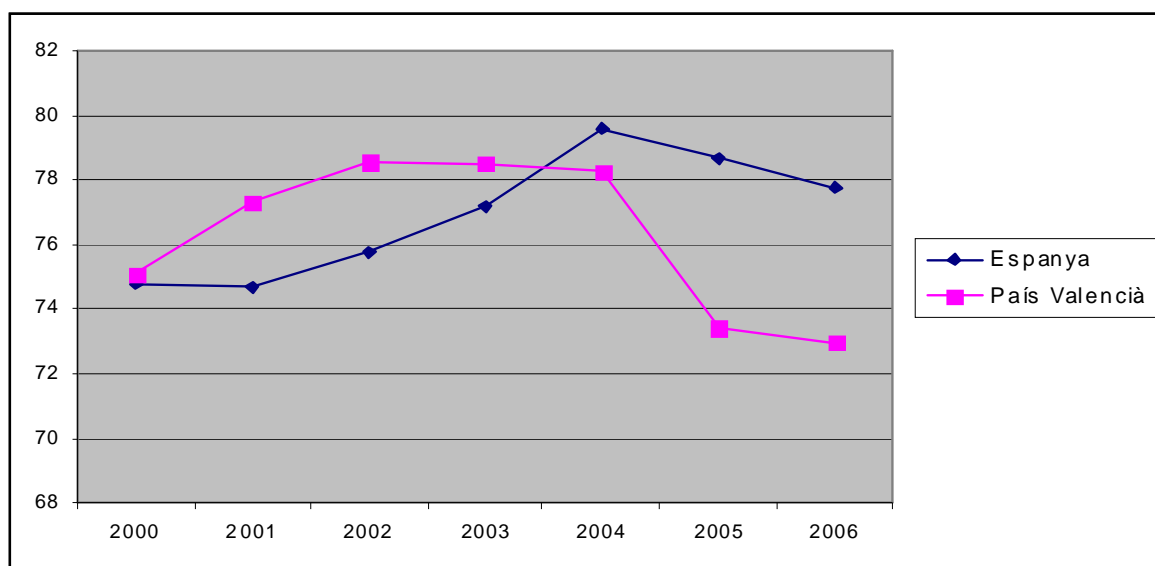
“És probable que les famílies que elegeixen un centre privat tinguen millors condicions per incrementar el nivell educatiu dels seus fills, la qual cosa finalment repercutirà en majors èxits al llarg de la vida laboral. Aquestes millors condicions poden ser majors ingressos, majors nivells d'estudis dels pares, més preferència pels estudis o major capital social i connexions amb el món del treball”.

Taula 322. Evolució de les taxes de promoció en 4t d'ESO segons la titularitat del centre. Període 2000-2006

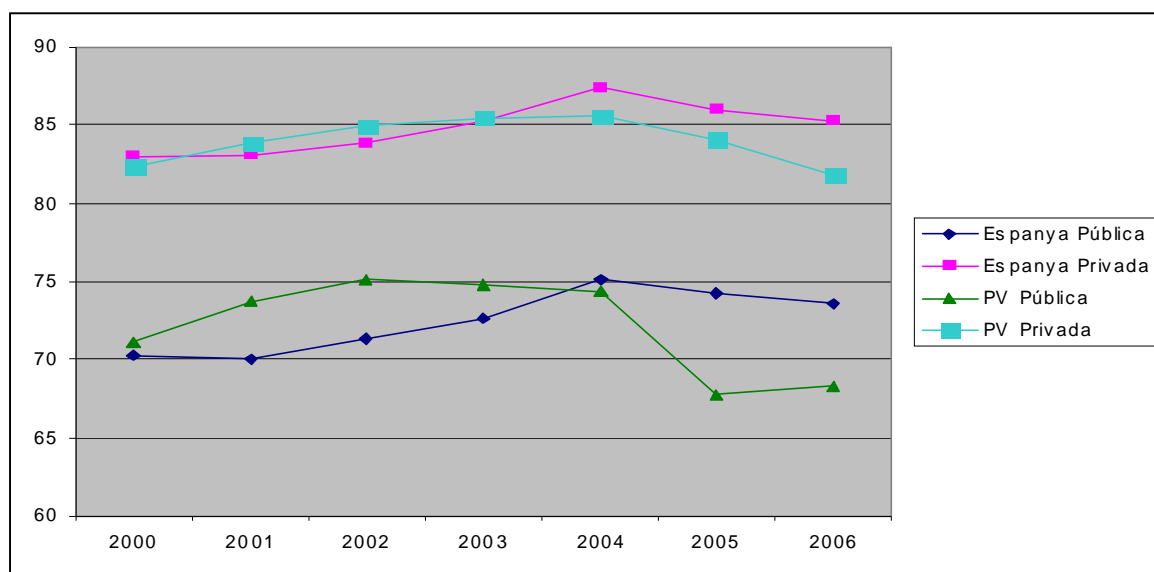
		2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>74,8</b>	<b>74,7</b>	<b>75,8</b>	<b>77,2</b>	<b>79,6</b>	<b>78,7</b>	<b>78,0</b>	<b>4</b>
	Pública	70,3	70,0	71,3	72,6	75,1	74,2	73,6	5
	Privada	83,0	83,1	83,9	85,3	87,4	86,0	85,8	3
País Valencià	<b>Total</b>	<b>75,1</b>	<b>77,3</b>	<b>78,6</b>	<b>78,5</b>	<b>78,3</b>	<b>73,4</b>	<b>73,0</b>	<b>-3</b>
	Pública	71,1	73,7	75,1	74,8	74,4	67,8	68,3	-4
	Privada	82,3	83,8	84,9	85,5	85,6	84,1	81,8	-1

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del MEC: Estadístiques i indicadors

Gràfic 129. Evolució de les taxes de promoció en 4t d'ESO. Període 2000-2006



Gràfic 130. *Evolució de les taxes de promoció en 4t d'ESO segons la titularitat del centre. Període 2000-2006*



El nivell de formació de la població jove entre 15 i 19 anys que ha completat almenys els estudis d'Educació Secundària Obligatòria ens informa, de manera indirecta, del grau d'assoliment dels objectius d'aquest nivell bàsic de formació o, en un sentit contrari, del "fracàs escolar" en aquesta etapa educativa (Annex 2). Segons les dades obtingudes a partir del cens de 2001, aquest indicador presenta una taxa del 69% per al conjunt de la ciutat de València, se situava en una mitjana del 71% per als països de la UE, però només arribava al 64% en el cas del conjunt de l'Estat i del País Valencià. El nivell de formació de les dones joves de la ciutat de València és superior a la dels homes en 4 punts i en uns 6 punts en el conjunt de l'Estat o del País Valencià. En el conjunt dels 27 països de la UE, però, les diferències entre sexes es redueixen a només 1 punt percentual.

Per districtes, les taxes d'assoliment del nivell d'estudis secundaris obligatoris més elevades, les trobem al Pla del Real, Eixample i Extramurs. En canvi, les més baixes apareixen als districtes de Poblats Marítims, Rascanya i Poblats del Sud. Les majors diferències relatives favorables a les dones les trobem en els districtes de Camins al Grau, Saïdia i Quatre Carreres, mentre que les més baixes es localitzen en els districtes de Poblats del Sud, Poblats Marítims, Extramurs i Ciutat Vella, tot coincidint amb les zones que presenta taxes globals més extremes en sentit negatiu o positiu. Els valors del coeficient de variació, per altra banda, ens indicaria que les desigualtats més importants en la distribució dels valors de l'indicador entre districtes corresponen a les taxes de les

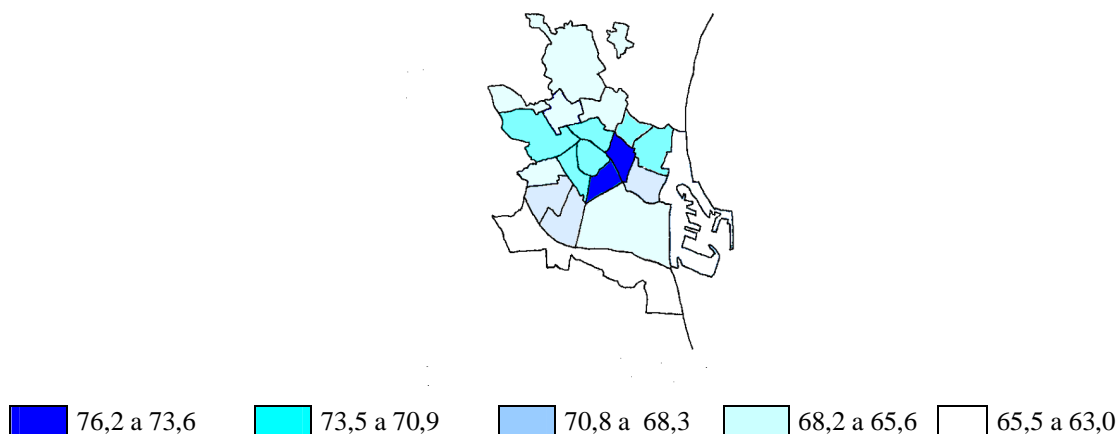
doncs, de manera que els seus nivells de graduació en ESO resultarien lleugerament més determinants a l'hora d'explicar les desigualtats entre districtes de l'indicador global.

Taula 323. Percentatge de la població entre 15 i 19 que ha completat almenys estudis d'Educació Secundària Obligatòria segons sexe. Any 2001

	Total	Homes	Dones	Diferència relativa
<b>Unió Europea 27</b>	<b>71,1</b>	<b>70,8</b>	<b>71,4</b>	<b>0,8</b>
<b>Espanya</b>	<b>63,8</b>	<b>61,0</b>	<b>66,8</b>	<b>8,7</b>
<b>País Valencià</b>	<b>64,2</b>	<b>61,1</b>	<b>67,4</b>	<b>9,3</b>
<b>València</b>	<b>69,4</b>	<b>67,4</b>	<b>71,5</b>	<b>5,7</b>
1. Ciutat Vella	72,5	72,0	73,0	1,4
2. L'Eixample	75,5	73,5	77,5	5,2
3. Extramurs	73,2	73,1	73,3	0,3
4. Campanar	72,3	70,4	74,4	5,4
5. La Saïdia	72,9	69,2	76,1	9,1
6. El Pla del Real	76,2	74,5	77,9	4,4
7. L'Olivereta	67,4	65,5	69,4	5,6
8. Patraix	70,3	67,9	72,8	6,7
9. Jesús	68,7	66,7	71,0	6,1
10. Quatre Carreres	67,2	64,2	70,3	8,7
11. Pobles Marítims	63,0	62,8	63,2	0,6
12. Camins al Grau	68,9	65,2	72,7	10,3
13. Algirós	72,1	69,9	74,4	6,0
14. Benimaclet	72,4	69,9	75,1	6,9
15. Rascanya	65,9	64,1	67,7	5,3
16. Benicalap	66,6	64,4	68,9	6,5
17. Pobles del Nord	67,6	65,9	69,2	4,8
18. Pobles de l'Oest	66,0	65,3	66,7	2,1
19. Pobles del Sud	64,6	64,7	64,4	-0,5
<b>Coefficient de variació</b>	<b>5,4</b>	<b>5,3</b>	<b>5,8</b>	<b>60,4</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades d'Eurostat i de l'INE: Cens 2001

Mapa 61. Percentatge de població entre 15 i 19 que ha completat almenys estudis d'Educació Secundària Obligatòria. Any 2001



Si analitzem les diferències en aquest indicador segons la nacionalitat, es comprova que les taxes de la població autòctona són superiors a les corresponents a la població estrangera, especialment en el cas del conjunt de l'Estat o del País Valencià, mentre que a la ciutat de València, aquestes diferències presenten un menor valor relatiu. En el cas dels

districtes, les diferències entre els dos col·lectius de població segons el seu origen nacional són més acusades en els Poblatos del Sud o l'Olivereta en un sentit favorable a la població autòctona, mentre que en el cas dels Poblatos del Nord (amb valors absoluts poc significatius) el diferencial s'inverteix, tot indicant-nos un nivell de formació inferior entre la població autòctona. En la majoria de districtes les diferències entre ambdós col·lectius es redueixen sensiblement, però en qualsevol cas els valors del coeficient de variació ens indicarien que les variacions entre districtes són clarament més marcades en el cas de la població estrangera.

Taula 324. Percentatge de població entre 15 i 19 que ha completat almenys estudis d'Educació Secundària Obligatòria segons nacionalitat. Any 2001

	Total	Autòctons	Estrangers	Diferència relativa
<b>Espanya</b>	<b>63,8</b>	<b>64,3</b>	<b>51,1</b>	<b>20,5</b>
<b>País Valencià</b>	<b>64,2</b>	<b>64,5</b>	<b>55,0</b>	<b>14,7</b>
<b>València</b>	<b>69,4</b>	<b>69,5</b>	<b>65,9</b>	<b>5,2</b>
1. Ciutat Vella	72,5	72,6	69,2	4,7
2. L'Eixample	75,5	75,5	75,0	0,7
3. Extramurs	73,2	73,4	67,8	7,6
4. Campanar	72,3	72,3	69,8	3,5
5. La Saïdia	72,9	73,3	64,6	11,9
6. El Pla del Real	76,2	76,2	75,0	1,6
7. L'Olivereta	67,4	68,0	54,2	20,3
8. Patraix	70,3	70,4	66,3	5,8
9. Jesús	68,7	68,7	68,7	0,0
10. Quatre Carreres	67,2	67,2	68,4	-1,8
11. Poblatos Marítims	63,0	63,0	63,4	-0,6
12. Camins al Grau	68,9	69,3	61,2	11,7
13. Algirós	72,1	72,2	71,4	1,1
14. Benimaclet	72,4	72,6	67,1	7,6
15. Rascanya	65,9	66,1	61,7	6,7
16. Benicalap	66,6	66,7	63,8	4,3
17. Pobles del Nord	67,6	67,3	100,0	-48,6
18. Pobles de l'Oest	66,0	65,9	68,4	-3,8
19. Pobles del Sud	64,6	65,0	43,5	33,1
<b>Coefficient de variació</b>	<b>5,4</b>	<b>5,4</b>	<b>15,9</b>	

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Cens 2001

Finalment, l'explotació de les dades disponibles a partir del cens de 2001 ens mostren, com en altres indicadors anteriors, que el nivell de formació de la població jove presenta valors més elevats en els casos en què els pares d'aquests joves estan situats en els grups professionals associats a les classes altes, mentre que els valors més baixos apareixen entre els grups professionals associats a les classes baixes i, en particular, en el grup dels treballadors agrícoles o industrials. Per altra banda, la ciutat de València presenta en general valors més elevats en tots els grups professionals i, a més, una menor desigualtat entre els grups; mentre que el conjunt del País Valencià se situaria en el pol contrari, amb els valors més baixos, però amb una major variació entre els valors dels diferents grups professionals.

Taula 325. Percentatge de població entre 15 i 19 que ha completat almenys estudis d'Educació Secundària Obligatòria segons l'ocupació professional declarada del pare. Any 2001

	Total	Classe alta		Classe mitjana					Classe baixa	
		Director Empresa	Tècnic Superior	Tècnic Mitjà	Administ	Treball. Comerç	Treball. Agrícola	Treball. Indust	Operari i Muntador	Treb. No qualificat
Espanya	63,8	70,4	75,1	70,5	69,7	63,3	60,9	62,5	64,2	54,4
PV	64,2	69,4	74,9	70,5	70,7	64,7	64,7	62,7	63,5	57,0
València	69,4	72,1	76,2	72,8	73,7	68,1	69,1	66,7	66,5	63,8

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Cens 2001

## Rs7.2. Taxes de graduació en estudis secundaris postobligatoris

En aquest indicador les taxes de graduació analitzades corresponen als nivells d'ensenyança secundària postobligatòria (batxillerat i CFGM) i al nivell d'ensenyança superior no universitària (CFGS) i descriuen el percentatge de persones que es graduen en cada modalitat educativa en relació amb la població de l'edat teòrica de finalització (18 anys per als batxillerats i CFGM i 20 anys per als CFGS) (Annex 2). En general, l'anàlisi dels resultats d'aquest indicador presentaran una clara relació amb els referits a les taxes d'escolarització en les diferents modalitats d'estudis de les etapes postobligatòries, ja que les taxes de graduació dependran del nombre d'alumnes que hi haja escolaritzat en cada modalitat.

En el conjunt de l'Estat i per al conjunt de l'ensenyança secundària postobligatòria, la taxa de graduació se situava en el curs 2006/07 en un 61,3%, mentre que en el País Valencià només arribava al 57%, de manera que encara ens trobem lluny dels valors del context europeu, estimats en un 72%. Per entendre aquest dèficit estructural, cal considerar que la major taxa de graduació durant el curs 2006/07 correspon als batxillers, és a dir, les persones que superen amb èxit el 2n Curs de batxillerat; ja que representen un 44,7% de la població de 18 anys, que és l'edat teòrica de finalització d'aquests estudis. En canvi, amb un valor molt menor segueix la taxa de graduació dels tècnics professionals o percentatge de persones que superen amb èxit els cicles formatius de grau mitjà en relació a la població de 18 anys, amb un 16,6%. Finalment, la taxa de graduació dels tècnics superiors, amb un 16,4%, representa les persones que superen amb èxit els cicles formatius de grau superior en relació a la població de 20 anys.

Les dades estimades per al conjunt dels països de la UE ens mostren una taxes de graduació superiors, però especialment en el cas de les modalitats d'estudis tècnico-



professionals, amb un 51%, front al 33% del conjunt d'Espanya. En el cas del conjunt del País Valencià la taxa de graduació de batxillerat és especialment baixa, amb només un 39,9%, mentre que la taxa de graduació conjunta dels tècnics i dels tècnics superiors és similar a la mitjana estatal. Pel que fa a les taxes estimades de la ciutat de València presenten uns valors més elevats, però cal tenir en compte que el càlcul dels indicadors s'ha realitzat a partir de l'alumnat escolaritzat en centres de la ciutat en els cursos terminals de cada modalitat d'estudi on s'inclou una part d'alumnat provinent d'altres municipis, especialment en el cas dels estudis professionals.

En el mateix curs i en tots els casos (excepte en els estudis professionals a nivell del conjunt de la UE), les dones tenen taxes de graduació més altes que els homes, sent majors les diferències en els batxillers, seguides per les taxes dels tècnics superiors i dels tècnics amb 16, 4 i 3 punts percentuals de diferència respectivament en el cas del conjunt de l'Estat. Les diferències entre sexes en els àmbits valencians, especialment en el cas dels estudis professionals de la ciutat de València, tendeixen a ser favorables a les dones de manera encara més destacada, la qual cosa ens confirma el baix nivell de participació dels joves barons valencians en els estudis postobligatoris.

Taula 326. *Estimació de les taxes brutes de graduació en estudis secundaris postobligatoris segons modalitats d'estudis i sexe. Curs 2006/07*

		Batxillerat	Tècnic	Tècnic Superior
Unió Europea 27	<b>Total</b>	<b>45,3</b>		<b>51,0</b>
	Homes	39,5		52,3
	Dones	51,7		49,5
Espanya	<b>Total</b>	<b>44,7</b>	<b>16,6</b>	<b>16,4</b>
	Homes	37,2	15,3	14,7
	Dones	52,7	18,1	18,3
País Valencià	<b>Total</b>	<b>39,9</b>	<b>17,1</b>	<b>16,2</b>
	Homes	32,0	14,9	14,3
	Dones	48,3	19,5	18,3
València	<b>Total</b>	<b>48,2</b>	<b>24,5</b>	<b>27,3</b>
	Homes	41,9	18,9	20,9
	Dones	58,3	30,3	33,7

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'OCDE, del MEC: Estadístiques i indicadors i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

L'anàlisi de l'evolució estimada de les taxes brutes de graduats en estudis secundaris postobligatoris en el període 1981-2006 ens mostra que els increments més importants corresponen a les taxes de graduació de batxillerats i tècnics superiors (FP-II o CFGS), mentre que la taxa de graduació del tècnics (FP-I o CFGM) presenta un increment menor en el conjunt de la sèrie. Per altra banda, cal considerar que la taxa de graduació en batxillerat presenta un increment continuat en el conjunt de la sèrie que només s'ha vist

modificat en els darrers anys. En canvi, les taxes de graduació de la via professional presenten un increment durant els primers anys, mentre que a partir dels anys 90 inicien una tendència a la baixa, que només s'ha invertit en els darrers anys en el cas de la taxa de graduació dels tècnics (CFGM).

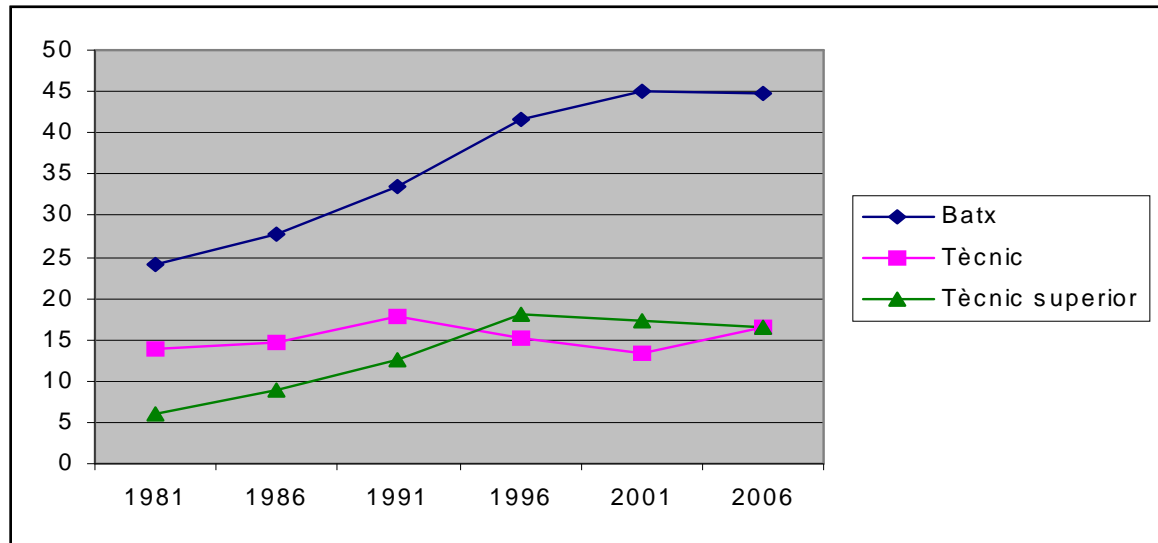
Aquests resultats, que ja havíem observat de manera similar en analitzar les taxes brutes d'escolarització en aquest nivells educatius, ens confirmen que la preferència pels estudis de la via acadèmica i l'escassa escolarització en els estudis de la via professional constitueixen un factor determinant a l'hora d'explicar els baixos resultats globals en les taxes de graduació en estudis secundaris postobligatoris. Cal considerar, a més, que s'ha produït un increment de les diferències de les taxes de graduació entre sexes, ja que, en general, les dones les han incrementades a un major ritme i sempre amb valors superiors als dels homes, mentre que en el mateix període les taxes d'atur de les dones s'han reduït a un menor ritme, la qual cosa ens indicaria l'existència d'una estratègia basada en l'assoliment de les majors credencials acadèmiques possibles com a mecanisme per assolir una millor inserció en un mercat laboral on les dones encara es troben amb majors dificultats.

Taula 327. *Evolució estimada de les taxes brutes de graduació en estudis secundaris postobligatoris segons modalitat d'estudis. Període 1981-2006*

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
<b>Espanya</b>	<b>Total (Batx+Tècnic)</b>	<b>38,1</b>	<b>42,4</b>	<b>51,2</b>	<b>56,8</b>	<b>58,5</b>	<b>61,3</b>	<b>61</b>
	Batxillerats	24,2	27,8	33,5	41,7	45,1	44,7	85
	Tècnic	13,9	14,6	17,7	15,1	13,4	16,6	19
	Tècnic Superior	5,9	8,9	12,6	18,0	17,4	16,4	178
<b>País Valencià</b>	<b>Total (Batx+Tècnic)</b>	<b>37,5</b>	<b>41,4</b>	<b>50,9</b>	<b>49,7</b>	<b>58,0</b>	<b>57,0</b>	<b>52</b>
	Batxillerats	21,7	25,3	31,6	32,4	43,4	39,9	84
	Tècnic	15,8	16,1	19,3	17,3	14,6	17,1	8
	Tècnic Superior	4,4	6,4	10,9	16,9	19,2	16,2	268

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Anuaris estadístics, Censos i Padrons i del MEC: Estadístiques i indicadors

Gràfic 131. *Evolució estimada de les taxes brutes de graduació en estudis secundaris postobligatoris segons modalitat d'estudis a Espanya. Període 1981-2006*

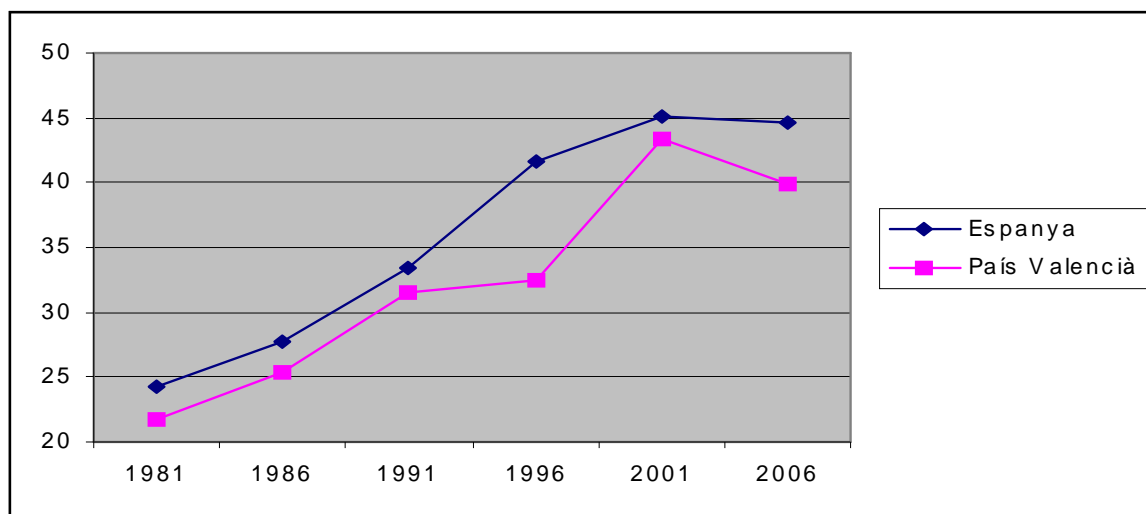


En el cas concret de l'evolució de la taxa de graduació de batxillers des de 1981 a 2006 se segueix una tendència a augmentar que només ha variat en els darrers anys i suposa un increment de 20 punts percentuals en el conjunt del període. En aquest període les distàncies entre la taxa de graduació d'ambdós sexes tendeixen a augmentar a favor de les dones, ja que en el conjunt de l'Estat es passa d'uns 5 punts percentuals inicials de diferència als aproximadament 16 punts del final de la sèrie. Per altra banda el creixement d'aquesta taxa de graduació tant entre els homes com entre les dones ha estat més important i amb valors sempre superiors en el conjunt de l'Estat que en el País Valencià.

Taula 328. *Evolució estimada de les taxes brutes de graduació en Batxillerats. Període 1981-2006*

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>24,2</b>	<b>27,8</b>	<b>33,5</b>	<b>41,7</b>	<b>45,1</b>	<b>44,7</b>	<b>33</b>
	Homes	21,8	24,4	29,2	36,3	37,5	37,2	27
	Dones	26,7	31,3	37,9	47,5	53,2	52,7	39
País Valencià	<b>Total</b>	<b>21,7</b>	<b>25,3</b>	<b>31,6</b>	<b>32,4</b>	<b>43,4</b>	<b>39,9</b>	<b>26</b>
	Homes	18,8	23,1	27,2	28,1	35,5	32,0	18
	Dones	22,7	28,0	36,1	37,0	51,6	48,3	34

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Anuaris estadístics, Censos i Padrons i del MEC: Estadístiques i indicadors

Gràfic 132. *Evolució estimada de les taxes brutes de graduació en Batxillerats. Període 1981-2006*

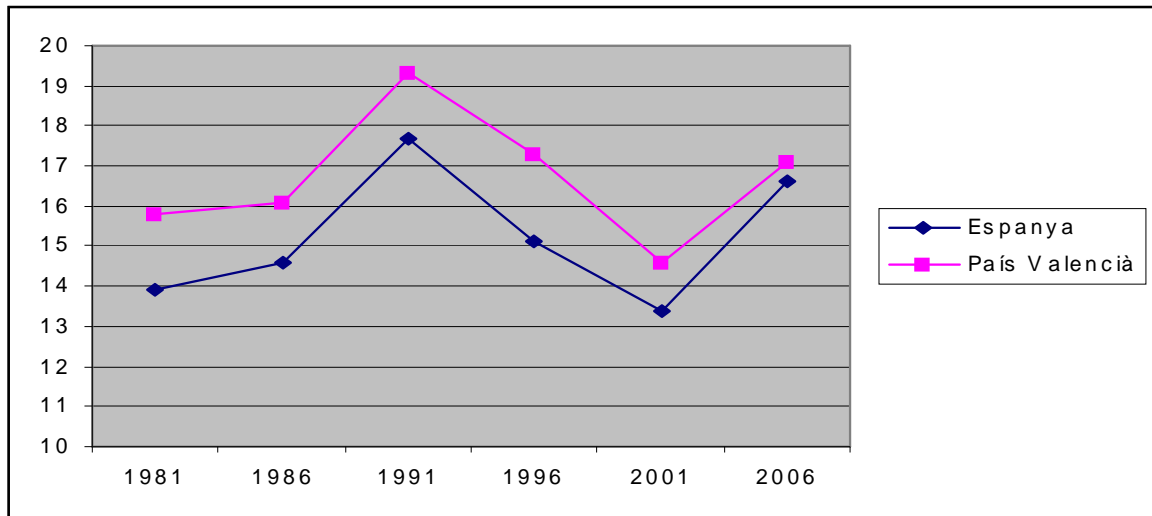
La taxa de graduació de tècnics auxiliars/tècnics ha tingut una evolució més variable, ja que, si bé en el conjunt de la sèrie s'ha incrementat en tres punts percentuals, des del curs 1991/92 ha experimentat un lleuger descens que coincideix amb el període d'implantació anticipada dels nous cicles formatius. En el conjunt del període 1991-2006 la diferència entre les taxes de graduació dels dos sexes també s'ha incrementat a favor de les dones, però de manera més moderada que en els batxillerats.

Taula 329. *Evolució estimada de les taxes brutes de graduats com a Tècnic/Auxiliar Tècnic. Període 1981-2006. (Base 100: 1991)*

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>13,9</b>	<b>14,6</b>	<b>17,7</b>	<b>15,1</b>	<b>13,4</b>	<b>16,6</b>	<b>-6</b>
	Homes	-	14,7	17,1	14,8	13,1	15,3	-11
	Dones	-	14,5	18,4	15,4	13,7	18,1	-2
País Valencià	<b>Total</b>	<b>15,8</b>	<b>16,1</b>	<b>19,3</b>	<b>17,3</b>	<b>14,6</b>	<b>17,1</b>	<b>-11</b>
	Homes	-	-	17,6	16,2	12,6	14,9	-15
	Dones	-	-	21,2	18,5	16,7	19,5	-8

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Censos, Padrons, Anuaris històrics i del MEC: Estadístiques i indicadors.

Gràfic 133. *Evolució estimada de les taxes brutes de graduats com a Tècnic/Auxiliar Tècnic. Període 1981-2006*



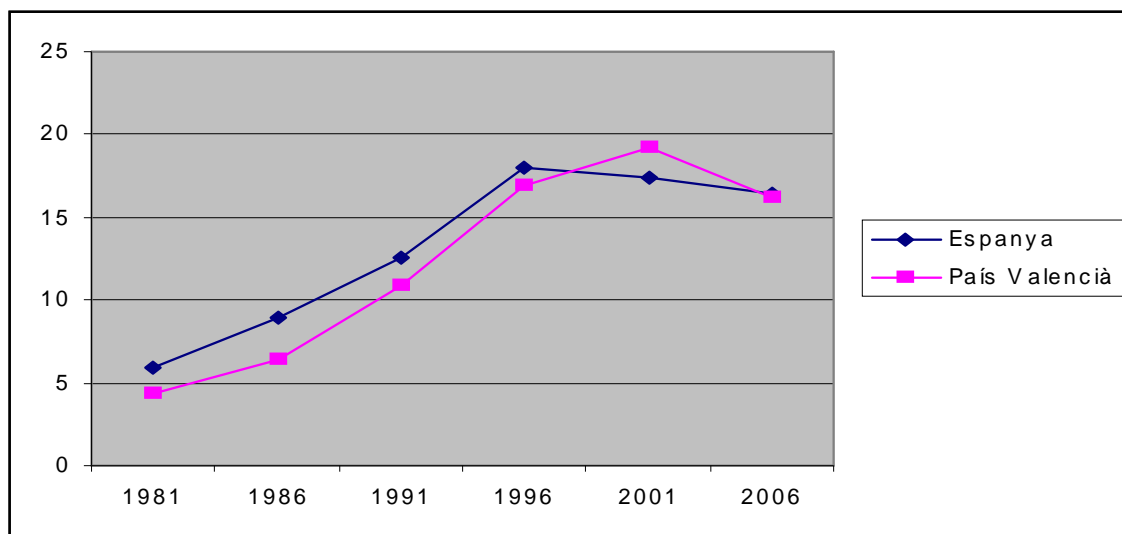
En canvi, la taxa de graduació dels tècnics superiors del conjunt de l'Estat en 2006 és uns 10 punts percentuals més alta que en 1981, malgrat que, a diferència de la taxa de graduació dels tècnics auxiliars, ha experimentat un descens en els darrers anys. L'evolució dels valors d'aquesta taxa segons sexes, entre 1991 i 2006, ens indica que s'han augmentat lleugerament les diferències favorables a les dones i presenta al llarg de la sèrie valors inferiors en el conjunt del País Valencià, encara que en els darrers anys han tendit a acostar-se als valors del conjunt de l'Estat.

Taula 330. *Evolució estimada de les taxes brutes de graduats com a Tècnics superiors. Període 1981-2006. (Base 100: 1991)*

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	Total	5,9	8,9	12,6	18,0	17,4	16,4	30
	Homes	-	9,3	12,0	16,0	16,2	14,7	23
	Dones	-	8,6	13,3	20,0	18,7	18,3	38
País Valencià	Total	4,4	6,4	10,9	16,9	19,2	16,2	49
	Homes	-	-	9,9	13,7	16,6	14,3	44
	Dones	-	-	11,9	20,2	21,9	18,3	54

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Censos, Padrans, Anuaris històrics i del MEC: Estadístiques i indicadors.

Gràfic 134. Evolució estimada de les taxes brutes de graduats com a Tècnics superiors. Període 1981-2006



El nivell de formació de la població jove de 20 a 24 anys és un altre indicador complementari que, en aquest cas, es refereix al percentatge de població entre 20 i 24 anys que ha completat almenys alguna modalitat d'estudis d'Educació Secundària Postobligatòria (Batxillerats o CFGM) (Annex 2). Cal recordar que, relacionat amb aquest indicador, l'objectiu marcat per l'estratègia de Lisboa se situava en aconseguir en l'any 2010 un 80% de graduats en educació secundària postobligatòria. Per a l'any 2001, en el qual disposem de dades del cens, aquest indicador presenta una taxa del 70% per al conjunt de la ciutat de València, se situava en una mitjana del 73% per als països de la UE, però només arribava al 65% i al 58% en el cas del conjunt de l'Estat i del País Valencià, respectivament. Com ja hem comentat anteriorment en referència a altres indicadors, el nivell de formació de les dones joves de la ciutat de València és superior a la dels homes en 12 punts i en uns 13 punts en el conjunt de l'Estat o del País Valencià. En el cas del conjunt dels 27 països de la UE, però, les diferències entre sexes es redueixen a només 6 punts percentuals.

Per districtes, les taxes més elevades de formació secundària postobligatòria entre la població de 20 a 24 anys, superiors al 75%, les trobem al Pla del Real, Ciutat Vella, Eixample, Extramurs, Campanar, Algirós i Benimaclet. En canvi, les més baixes apareixen als districtes de Poblat Marítims, Poblat de l'Oest i Poblat del Sud. Les majors diferències relatives favorables a les dones les trobem en els districtes de Poblat del Sud, Poblat del Nord, Poblat Marítims i Rascanya, mentre que les diferències més baixes es localitzen en els districtes del Pla del Real, l'Eixample, Extramurs, Campanar o Algirós,

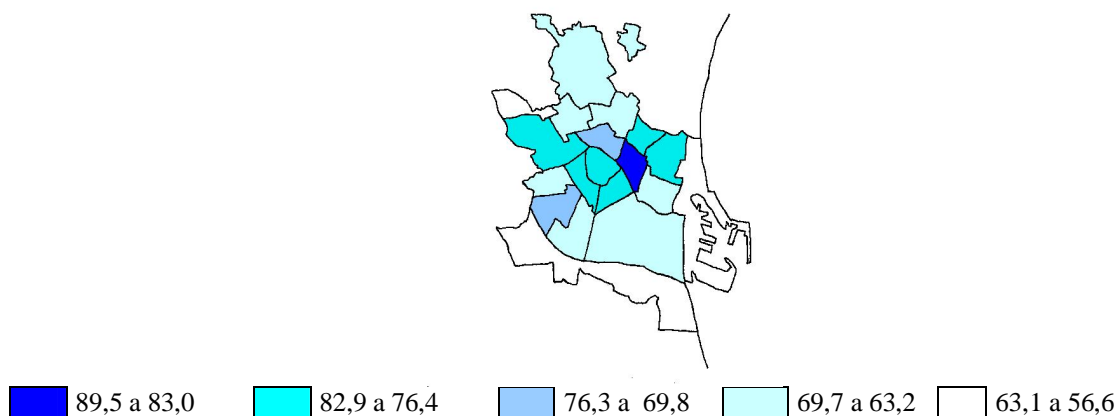
tot coincidint amb la zona que presenta taxes globals més elevades. Els valors del coeficient de variació ens indicarien que les desigualtats més importants entre districtes corresponen a les taxes dels homes, de manera que, en aquest cas, les seues mancances formatives resulten més determinants a l'hora d'explicar les desigualtats entre districtes de l'indicador global.

Taula 331. *Percentatge de població entre 20 i 24 que ha completat almenys estudis d'Educació Secundària Postobligatòria segons sexe. Any 2001*

	Total	Homes	Dones	Diferència relativa
Unió Europea 27	73,3	70,5	76,2	7,5
Espanya	65,0	58,8	71,4	17,6
País Valencià	58,4	52,1	65,0	19,8
València	70,1	64,3	76,1	15,5
1. Ciutat Vella	79,1	73,9	84,9	13,0
2. L'Eixample	82,0	78,3	85,7	8,6
3. Extramurs	80,2	76,3	84,4	9,6
4. Campanar	78,2	74,5	82,0	9,1
5. La Saïdia	73,1	67,0	79,4	15,6
6. El Pla del Real	89,5	88,0	91,0	3,3
7. L'Olivereta	64,7	57,9	71,7	19,2
8. Patraix	71,9	66,1	77,7	14,9
9. Jesús	66,0	59,8	72,4	17,4
10. Quatre Carreres	64,7	58,1	71,6	18,9
11. Poblat Marítims	56,6	50,2	63,3	20,7
12. Camins al Grau	67,6	61,7	73,9	16,5
13. Algirós	77,8	72,9	82,8	12,0
14. Benimaclet	77,2	70,7	83,7	15,5
15. Rascanya	63,4	56,2	70,8	20,6
16. Benicalap	64,4	58,8	70,2	16,2
17. Pobles del Nord	67,4	59,2	76,5	22,6
18. Pobles de l'Oest	59,0	53,3	64,6	17,5
19. Pobles del Sud	59,3	46,8	71,7	34,7
<b>Coefficient de variació</b>	<b>12,8</b>	<b>16,6</b>	<b>9,9</b>	<b>41,2</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades d'Eurostat i de l'INE: Cens 2001

Mapa 62. *Percentatge de població entre 20 i 24 que ha completat almenys estudis d'Educació Secundària Postobligatòria. Any 2001*



Si analitzem les diferències en aquest indicador segons la nacionalitat, es comprova que les taxes de la població autòctona són molt superiors a les corresponents a la població estrangera, especialment en el cas del conjunt de l'Estat o de la ciutat de València, mentre que en el conjunt del País Valencià, aquestes diferències presenten un valor lleugerament menor, però a partir d'unes taxes més baixes. En el conjunt de la Unió Europea, en canvi, els nivells de formació són superiors per als dos col·lectius i les diferències relatives resulten inferiors. Pel que fa als districtes de la ciutat de València, les diferències entre els dos col·lectius de població segons el seu origen nacional són més acusades a l'Eixample, Extramurs, Patraix o Jesús, mentre que les diferències es redueixen sensiblement en els districtes de Poblat Marítims, Algirós o Poblat de l'Oest. En aquest cas els valors del coeficient de variació ens indicarien que les variacions entre districtes són lleugerament més marcades en el cas de la població estrangera.

Taula 332. Percentatge de població entre 20 i 24 que ha completat almenys estudis d'Educació Secundària Postobligatòria segons nacionalitat. Any 2001

	Total	Autòctons	Estrangers	Diferència relativa
UE-27	73,3	74,1	52,9	28,6
Espanya	65,0	66,2	43,5	34,3
País Valencià	58,4	59,6	40,8	31,5
València	70,1	71,8	48,6	32,3
1. Ciutat Vella	79,1	81,0	55,7	31,2
2. L'Eixample	82,0	86,3	47,8	44,6
3. Extramurs	80,2	83,6	46,3	44,6
4. Campanar	78,2	79,7	54,4	31,7
5. La Saïdia	73,1	75,6	51,2	32,3
6. El Pla del Real	89,5	91,1	65,3	28,3
7. L'Olivereta	64,7	66,4	42,8	35,5
8. Patraix	71,9	73,3	41,7	43,1
9. Jesús	66,0	67,8	39,3	42,0
10. Quatre Carreres	64,7	66,8	41,2	38,3
11. Poblat Marítims	56,6	56,9	50,8	10,7
12. Camins al Grau	67,6	69,5	49,9	28,2
13. Algirós	77,8	78,4	68,2	13,0
14. Benimaclet	77,2	79,2	53,3	32,7
15. Rascanya	63,4	65,1	45,7	29,8
16. Benicalap	64,4	65,6	44,8	31,7
17. Pobles del Nord	67,4	67,8	53,8	20,6
18. Pobles de l'Oest	59,0	59,6	50,0	16,1
19. Pobles del Sud	59,3	59,8	40,0	33,1
<b>Coefficient de variació</b>	<b>12,8</b>	<b>13,3</b>	<b>15,9</b>	<b>32,4</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades d'Eurostat i de l'INE: Cens 2001

Bonal (2002) en el seu balanç de l'evolució de les desigualtats educatives arribava a les següents conclusions:

“L'expansió de l'ensenyament des dels anys vuitanta ha facilitat l'augment de l'escolarització dels grups socials més desfavorits (classes treballadores, dones, minories ètniques). Tanmateix, aquesta expansió no ha aconseguit eliminar les



desigualtats en l'accés, la participació i els resultats educatius. Les desigualtats persisteixen, encara que han tendit a reduir-se. Aquesta reducció ha estat desigual en funció dels grups socials que es considere (per exemple, l'expansió de l'escolarització ha beneficiat especialment l'accés i el nivell educatiu de la població femenina) i segons el tipus de sector del sistema d'ensenyament (en la divisió entre ensenyament acadèmic i formació professional en ensenyament secundari, per exemple, persisteixen les majors desigualtats socials i sexuals).”

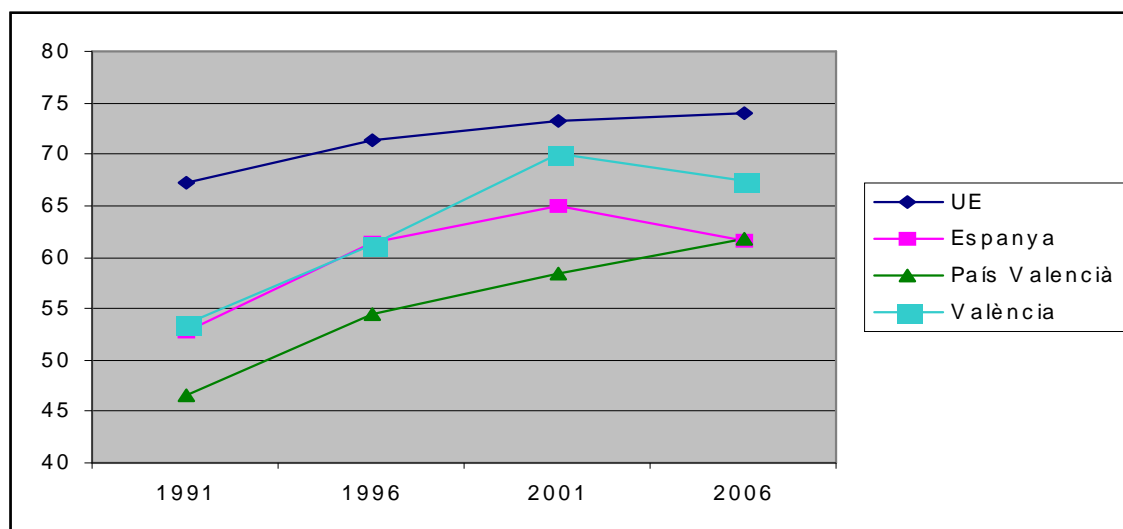
L'evolució estimada del percentatge de població entre 20 i 24 anys que ha completat almenys estudis de secundària postobligatòria durant el període 1991-2006 ens mostra un creixement global de l'indicador que ha estat especialment important en els àmbits valencians. En qualsevol cas, tot i que el creixement de l'indicador en els països de la UE ha estat inferior, ha mantingut uns valors superiors durant tot el període analitzat. Per altra banda, l'evolució negativa durant els darrers anys de l'indicador en el conjunt de l'Estat o a la ciutat de València hauria trencar la tendència a la convergència amb els valors europeus.

Taula 333. *Evolució estimada del percentatge de població entre 20 i 24 que ha completat almenys estudis d'Educació Secundària Postobligatòria. Període 1991-2006*

		1991	1996	2001	2006	Evolució
Unió Europea 27	<b>Total</b>	<b>67,3</b>	<b>71,3</b>	<b>73,3</b>	<b>73,9</b>	<b>10</b>
	Homes	65,2	69,1	70,5	71,4	10
	Dones	71,8	73,7	76,2	76,5	7
Espanya	<b>Total</b>	<b>52,7</b>	<b>61,5</b>	<b>65,0</b>	<b>61,6</b>	<b>17</b>
	Homes	48,6	55,6	58,8	54,6	12
	Dones	56,9	67,4	71,4	69,0	21
País Valencià	<b>Total</b>	<b>50,3</b>	<b>54,5</b>	<b>58,4</b>	<b>61,8</b>	<b>23</b>
	Homes	45,6	46,7	52,1	53,5	17
	Dones	55,5	62,4	65,0	70,4	27
València	<b>Total</b>	<b>53,5</b>	<b>61,3</b>	<b>70,1</b>	<b>67,5</b>	<b>26</b>
	Homes	48,6	57,4	64,3	60,3	24
	Dones	58,5	65,3	76,1	75,1	28

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades d'Eurostat, del MEC: Estadístiques i indicadors, de l'INE: Censos i Padrons i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 135. Evolució estimada del percentatge de població entre 20 i 24 que ha completat almenys estudis d'Educació Secundària Postobligatòria. Període 1991-2006



Finalment, l'explotació de les dades disponibles a partir del cens de 2001 ens mostren, com en altres indicadors anteriors, que el nivell de formació de la població jove presenta valors més elevats en els casos en què els pares d'aquests joves estan ocupats en els grups professionals associats a les classes altes, mentre que els valors més baixos apareixen entre els grups professionals associats a les classes baixes i en el grup dels treballadors agrícoles o industrials. També en aquest cas, la ciutat de València presenta uns valors més elevats en tots els grups professionals i, a més, una menor desigualtat entre els grups; mentre que el conjunt del País Valencià se situaria una vegada més en la posició contrària, amb els valors més baixos, però amb una major variació entre els valors dels diferents grups professionals.

Taula 334. Percentatge de població entre 20 i 24 que ha completat almenys estudis d'Educació Secundària Postobligatòria segons l'ocupació professional declarada del pare. Any 2001

	Total	Classe alta		Classe mitjana					Classe baixa	
		Director Empresa	Tècnic Superior	Tècnic Mitjà	Administ	Treball. Comerç	Treball. Agrícola	Treball. Indust	Operari i Muntador	Treb. No qualificat
Espanya	65,0	77,0	92,2	77,7	75,4	61,3	54,7	57,9	61,2	47,6
PV	58,4	72,2	91,0	75,2	74,3	60,2	55,0	53,6	54,6	46,9
València	70,1	85,7	94,0	82,7	81,6	71,4	69,2	68,5	69,5	65,7

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Cens 2001

Martínez García (2007) en el seu estudi sobre la desigualtat d'oportunitats educatives segons gènere i classe social aporta una sèrie de dades històriques (1977-2004) a partir de l'explotació de l'Enquesta de Població Activa referides al percentatge de població de 19 i 20 anys que han obtingut el títol de batxiller segons gènere i classe social.

Les tendències generals, segons aquestes dades, ens confirmarien un increment del percentatge de titulació, en especial entre les dones i en el període 1991-95, mentre que en els darrer període s'hauria produït un estancament del creixement. Pel que fa a l'evolució de la taxa de graduació en batxillerats segons les classes socials es pot observar que els joves de la "classe servei" (classe alta) haurien assolit un sostre situat en el 75% de titulació, mentre que en la resta de classes socials s'observa un increment constant i més intens, de manera que les desigualtats entre classes socials haurien disminuït, però encara seguirien sent considerables.

"En la mesura que s'estén l'escolarització, el nivell mitjà de cada classe social també s'incrementa, però les diferències entre classes socials es mantenen. Ara bé, arriba un punt en què les classes més avantatjades no poden seguir incrementant la seua escolarització en un nivell educatiu determinat, com per exemple, la secundària obligatòria, ja que s'acosten a taxes del 100%, és a dir, se saturen. Mentre, la resta de classes continuen augmentant el seu nivell mitjà d'escolarització, amb la qual cosa la desigualtat en aqueix nivell educatiu comença a disminuir, però es manté en els nivells superiors, en els quals fins i tot pot incrementar-se. Per tant, el procés d'expansió educativa de les darreres dècades només redueix la desigualtat educativa a mesura que les classes més altes se saturen en cada nivell educatiu".

Taula 335. Evolució del percentatge de població entre 19 i 20 que ha completat estudis de Batxiller segons classe social i sexe a Espanya. Període 1977-2004

		1977	1981	1987	1991	1996	2001	2004	Evolució
<b>Total</b>	<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>30</b>	<b>36</b>	<b>36</b>	<b>49</b>	<b>55</b>	<b>53</b>	<b>89</b>
	Homes	28	28	31	30	43	46	46	64
	Dones	28	31	40	42	55	63	60	114
<b>Classe Servei</b>	<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>71</b>	<b>72</b>	<b>70</b>	<b>74</b>	<b>77</b>	<b>76</b>	<b>12</b>
	Homes	72	71	71	66	69	74	69	-4
	Dones	63	71	73	73	79	80	82	30
<b>Classe intermèdia</b>	<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>39</b>	<b>43</b>	<b>40</b>	<b>50</b>	<b>55</b>	<b>52</b>	<b>39</b>
	Homes	38	38	37	36	42	47	45	18
	Dones	37	39	48	44	57	62	59	59
<b>Classe autònoms</b>	<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>31</b>	<b>44</b>	<b>57</b>	<b>50</b>	<b>55</b>
	Homes	36	29	31	24	32	47	42	17
	Dones	28	40	38	38	56	67	57	104
<b>Classe obrera</b>	<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>27</b>	<b>26</b>	<b>36</b>	<b>41</b>	<b>39</b>	<b>144</b>
	Homes	16	16	23	19	30	30	33	106
	Dones	16	17	30	32	42	52	45	181
<b>Classe agrària</b>	<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>16</b>	<b>18</b>	<b>23</b>	<b>36</b>	<b>40</b>	<b>42</b>	<b>200</b>
	Homes	14	12	13	19	28	26	26	86
	Dones	14	19	23	27	43	54	58	314

Font: Martínez Garcia (2007) a partir de dades de l'INE: Enquesta de Població Activa

### **5.3. Resultats a llarg termini**

Segons els principis plantejats per la teoria del capital humà i reflectits, sovint, en els informes dels organismes internacionals (OCDE, 2009), la inversió en ensenyança és sinònim de recompensa individual i col·lectiva. Els adults millor preparats tenen de mitjana més opcions de treballar i de millorar els seus ingressos. Aquest efecte variaria entre països i nivells d'educació, però té conseqüències especialment negatives en el cas dels barons sense formació que veuen minvades les seues possibilitats d'aconseguir ocupació enfront d'aquells que sí que van obtindre les credencials formatives corresponents. L'efecte diferencial més notori en els salaris s'observaria entre aquells amb titulació superior i els que només han aconseguit una titulació secundària bàsica, de manera que es generaria una forta dualitat social. En aquest nou context, el treball s'ha polaritzat i s'ha precaritzat de manera general: en un extrem del mercat laboral, trobem una major demanda de treballadors amb baix nivell de qualificació, mentre que en altres sectors on s'ha incrementat l'exigència de credencials, el treball s'ha flexibilitzat amb un increment del risc de precarietat.

Marina Subirats (1980) en la seua anàlisi de la història recent dels models educatius, assenyalava que després d'una primera etapa durant els anys 60 en què triomfa aquest discurs dels beneficis socials i econòmics de l'educació, seguirà una segona etapa durant la crisi del mercat laboral dels anys 70 i 80 en què es produirà una devaluació del capital escolar, ja que l'expansió dels llocs de treball altament qualificats tendria a assolir els seus límits. A partir d'aqueix moment, no quedarà provat que l'augment de l'educació tinga conseqüències directes sobre la productivitat, ni sobre una major igualtat en el repartiment de rendes, ni sobre els salaris. Malgrat tot, les evidències de la demografia educativa ens indicarien que durant els anys 80 la demanda d'educació no s'hauria reduït, ja que les credencials formatives havien acabat convertint-se en una necessitat defensiva. En aquest context, les polítiques educatives s'han centrat en intentar reduir els costos de l'educació per al sistema públic de finançament davant d'un persistent augment de la demanda de formació i en reproduir noves barreres selectives per tal d'aconseguir una diferenciació en el valor dels títols acadèmics en un procés que serviria per justificar el manteniment de les desigualtats.

Coruguedo i altres (1990) en analitzar la relació entre els costos i els beneficis de l'educació estableixen una distinció entre la rendibilitat social, de la qual es beneficia el conjunt de la societat, i la rendibilitat privada o financera, la qual només afectaria a l'agent

que ha realitzat la inversió. Segons aquests autors l'extensió de l'educació als nivells postobligatoris implica uns costos públics en l'assignació de recursos econòmics de les administracions educatives i uns costos privats a través de les despeses de les famílies en educació, així com uns costos d'oportunitat per als estudiants en forma de rendes salarials que es deixen de percebre. Per altra banda, també suposa uns beneficis privats per als alumnes en termes de millora de la formació i del consegüent increment de les remuneracions futures, però també implica uns beneficis socials, ja que s'incrementa la cohesió social. Ara bé, la dificultat de valorar i agregar tots aquests elements els porten a deixar de considerar tant els costos socials (efecte d'assignar uns recursos a l'educació i no a altres aspectes), com els beneficis socials (influència sobre la millora de la cohesió social, la convivència, la salut...).

Casal (2007) en analitzar la transició de l'escola al treball ens indica que aquest període té una doble vessant: biogràfica i social, ja que es tractaria d'un tram important dels itineraris d'inserció social i professional dels joves que està afectada per decisions d'ordre individual que es troben influenciades per determinants socials (les condicions socials i culturals de les famílies, les subcultures juvenils, la personalitat social de l'individu, el context territorials i les seues oportunitats). Segons aquest autor, doncs, el terme itinerari inclou aspectes de caràcter institucional (oportunitats), biogràfic (eleccions) i contextual (determinants socials). Existeixen, a més, un entramat de relacions entre Sistema educatiu (itineraris de formació), Inserció laboral (trajectòries de transició) i Mercat de treball (segmentació del mercat) i dins de cadascun d'aquests camps es poden identificar una diversificació de resultats positius o negatius:

- a) Sistema educatiu i itineraris formatius: excel·lència escolar, suficiència escolar, insuficiència formativa i rebuig escolar.
- b) Transició de l'escola al treball i inserció laboral: èxit precoç, aproximació successiva, precarietat laboral i insercions erràtiques.
- c) Itineraris professionals i segmentació del mercat de treball: primari superior, primari inferior, secundari i marginal.

No es tractaria, però, d'itineraris totalment determinats, ja que es pot comprovar l'existència de transvasaments relacionats amb les decisions dels actors i amb els marges de maniobra estructurals associats a la formació escolar i al mercat de treball. Segons les dades de l'Enquesta de Transició educativo-formativa i inserció laboral de 2005, en el cas del grup d'alumnes que acabaren el curs 2000/01 sense obtindre el graduat en ESO ens

trobaríem amb un 9% que, cinc anys després, havien aconseguit obtindre la graduació en ESO, un 4% que havien finalitzat algun Programa de Garantia Social i un altre 8% que havia realitzat estudis de CFGM. Del 80% restant que s'havia mantingut fora del sistema escolar, només un 46% havia aconseguit un treball en el curs següent al seu abandonament, mentre que quatre anys després aquest percentatge arribava al 69%. En el cas dels joves valencians, el nivell d'inserció laboral havia estat superior, ja que arribava al 52% al principi del període i al 72% en el moment final de l'enquesta, però aquestes dades ens confirmarien la persistència general d'unes taxes de desocupació molt elevades entre el col·lectiu de joves sense formació bàsica.

En qualsevol cas, segons la perspectiva neoliberal la transició escola-treball dependria dels individus que dins dels marges de maniobra dels determinants socials prenen decisions més o menys racionals en la construcció del seu futur. Els encerts porten a l'èxit social i els errors es paguen en termes d'exclusió social. Des d'aquesta perspectiva l'Estat i les institucions socials haurien de limitar-se a desenvolupar accions compensatòries per minimitzar els efectes excloents del mercat. En canvi, segons una perspectiva crítica, la transició escola-treball constitueix uns dels pilars de les polítiques socials: educatives, de treball i d'inserció social i professional dels joves. En aquest cas, l'Estat ha de garantir la promoció d'una adequada transició escola-treball, ja que les situacions d'exclusió són el resultat d'una segmentació social la qual cosa justificaria que les accions públiques estiguen orientades cap a la discriminació positiva com a instrument de compensació.

Finalment, cal assenyalar que en aquest apartat hem pogut analitzar a partir de les dades del cens de 2001 la totalitat dels indicadors del sistema estatal. De manera que en l'elaboració de l'Índex Agregat de Resultats hem inclòs els sis indicadors referits a la possibilitat dels alumnes d'accedir a l'ensenyament superior segons el nivell de formació o la situació laboral dels pares, les taxes d'activitat i d'atur segons el nivell d'estudis o les condicions socioeconòmiques generals i de les dones segons el nivell de formació assolits. Es tracta, doncs, de copsar els efectes a llarg termini del nivell de formació assolit en una doble vessant. Per una part, com afecten les condicions formatives o laborals dels pares a les possibilitats d'accedir a una formació superior, és a dir, els aspectes relacionats amb la mobilitat intergeneracional; i, per altra part, els aspectes referits a la mobilitat intrageneracional, a partir de l'anàlisi de com els nivells de formació determinen les condicions de la transició al món laboral, en termes d'activitat o de nivell d'ingressos salarials.

## **Rs8. Educació dels pares i educació dels fills**

En l'estudi del sistema educatiu, i en particular si es tracta de posar en evidència la seua relació amb les desigualtats socials existents, és interessant d'analitzar quins factors estan associats a la continuació dels estudis secundaris postobligatoris i superiors. En particular aquest indicador intenta reflectir la relació entre l'origen socioeconòmic familiar, mesurat pels estudis del pare, i la possibilitat d'accés dels joves entre 20 i 24 anys a l'ensenyança universitària (Annex 2).

Carabaña (1993) destacava que l'estudi de la desigualtat de les classes socials davant del sistema educatiu pren especial interès si el plantegen en el context de la mobilitat social:

“El concepte sociològic de mobilitat social es correspon amb el sentit intuïtiu del terme: s'anomena mobilitat social als desplaçament dels individus entre les posicions socials. S'anomena mobilitat intrageneracional als canvis en les posicions socials dels individus al llarg de les seues vides. S'anomena mobilitat intergeneracional als canvis de posició social dels individus respecte dels seus pares (...) Ja que les classes socials es distingeixen unes de les altres per la quantitat i el tipus de recursos que posseeixen, les famílies d'una mateixa classe social posaran en pràctica estratègies de mobilitat semblants”.

Per altra banda, Sánchez Ugalde (2004) en un estudi sobre la mobilitat intergeneracional distingeix entre la mobilitat d'ingressos i la mobilitat educativa:

“La mobilitat intergeneracional d'ingressos té a veure, a nivell micro, amb l'herència genètica, l'educació i amb factors culturals com, per exemple, la pertinença a un determinat grup social o el grau d'altruisme dels pares cap als fills; i a nivell macro, amb la legislació laboral i les polítiques fiscals. A diferència d'aquesta, la mobilitat intergeneracional educativa estaria més relacionada amb els diferents sistemes educatius vigents, els anys d'obligatorietat de l'educació, la prohibició del treball infantil, l'existència d'una xarxa d'escoles públiques i les oportunitats del mercat laboral.”

Segons Sánchez Ugalde el tipus de mesures polítiques que s'aplicaran en cada cas seran, doncs, diferents. En el cas de la mobilitat intergeneracional educativa seran principalment de tipus educatiu, mentre que les actuacions sobre la mobilitat intergeneracional d'ingressos han de ser molt més variades i inclouen una sèrie de mesures polítiques, econòmiques i socials més complexes. Ara bé, aquest autor també ens indica que l'educació és un dels factors més determinats a l'hora d'explicar la mobilitat d'ingressos i en el seu estudi conclou que l'educació dels fills depèn més de l'educació dels pares quan aquests tenen un nivell d'estudis primaris o, pel contrari, quan han assolit un nivell d'estudis superiors, de manera que la probabilitat que un fill de pare amb un baix nivell d'estudis tinga un nivell superior a l'obligatori és molt baixa, mentre que la probabilitat que té un fill de pare amb estudis superiors d'assolir també aquest mateix nivell d'estudis superiors seria molt alta.

Segons les dades elaborades a partir del cens de 2001, es confirma que en el conjunt de la ciutat de València, a major nivell d'estudis del pare, major era el percentatge de joves de l'edat considerada (20 a 24 anys) que tenien la titulació necessària per a accedir a la universitat: unes diferències que, en el cas de la ciutat de València, anaven des del 49,5% de joves, els pares dels quals comptaven amb estudis primaris o inferiors, fins al 88,9% de joves, els pares dels quals tenien estudis superiors. De manera que la diferència relativa entre les possibilitats d'accedir a estudis superiors, entre els joves amb pares amb estudis primaris o inferiors i els que tenen pares amb estudis universitaris, arribava als 44 punts a favor dels segons. En els altres àmbits territorials aquestes diferències eren encara majors ja que arribaven als 57 punts en el conjunt de l'Estat i als 53 en el País Valencià. Pel que fa als joves els pares dels quals han assolit un nivell d'estudis secundaris postobligatoris, la ciutat de València presenta l'indicador més elevat amb un 74,5% de joves que poden accedir a la universitat, mentre que el País Valencià, amb un 68,7% presenta el valor més baix i el conjunt de l'Estat, amb un 72,5% se situa en una posició intermèdia.

Per districtes, els percentatges més elevats de possibilitat d'accedir als estudis superiors es trobem entre els joves dels districtes de Pla del Real o Benimaclet, els pares dels quals tenen estudis universitaris, mentre que, en l'extrem contrari, els valors més baixos apareixen entre els joves dels districtes de Poblat Marítims o Poblat del Sud, els pares dels quals només tenen estudis primaris o inferiors. Les taxes més elevades entre els joves, els pares dels quals tenen un nivell d'estudis secundaris postobligatoris, apareixen a Extramurs, Pla del Real, Algirós i Eixample, mentre que les més baixes les trobem en els districtes de Poblat del Nord i Poblat del Sud. Finalment, les majors diferències relatives



entre els percentatges màxims i mínims dins de cada districte, les trobem en els Poblat del Sud, Poblat Marítims i Quatre Carreres, mentre que el diferencial menor apareix al districte del Pla del Real.

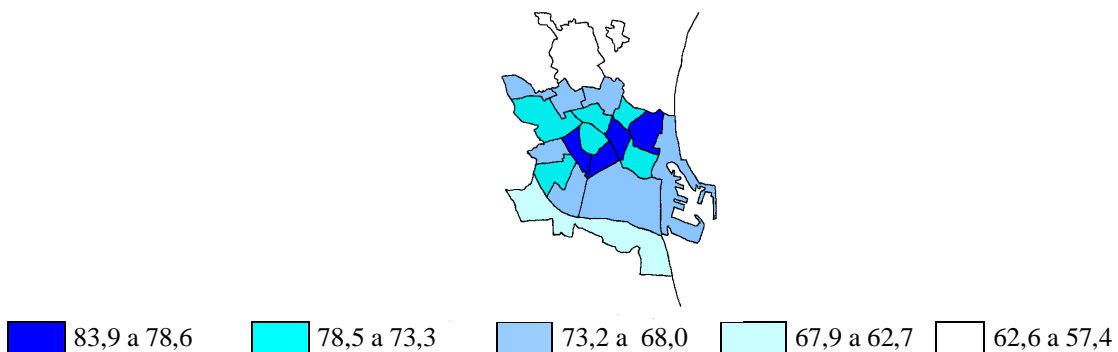
Segons els valors dels coeficients de variació podem concloure que les desigualtats entre districtes disminueixen a mesura que augmenta el nivell d'estudis dels pares, de manera que entre els fills de pares universitaris, la probabilitat d'accedir a la universitat no depèn tant del districte de residència, mentre que en els cas dels fills de pares amb estudis primaris o inferiors les desigualtats entre districtes és major.

Taula 336. Percentatge d'alumnes entre 20 i 24 anys amb possibilitats d'accés a la universitat segons els estudis del pare. Any 2001

	Estudis primaris o inferiors	Estudis secundaris obligatoris	Estudis secundaris postobligatoris	Estudis universitaris	Diferència Relatives
<b>Espanya</b>	<b>37,8</b>	<b>55,8</b>	<b>72,5</b>	<b>87,6</b>	<b>56,8</b>
<b>País Valencià</b>	<b>40,1</b>	<b>51,9</b>	<b>68,7</b>	<b>85,2</b>	<b>52,9</b>
<b>València</b>	<b>49,5</b>	<b>60,8</b>	<b>74,5</b>	<b>88,9</b>	<b>44,3</b>
1. Ciutat Vella	50,5	69,7	76,7	89,6	43,6
2. L'Eixample	51,9	74,8	79,8	90,9	42,9
3. Extramurs	58,5	68,3	83,9	91,4	36,0
4. Campanar	54,8	66,0	77,9	88,6	38,1
5. La Saïdia	54,1	67,1	76,0	89,7	39,7
6. El Pla del Real	68,2	73,1	81,2	93,7	27,2
7. L'Olivereta	48,9	63,5	70,2	82,8	40,9
8. Patraix	52,6	61,6	73,8	84,3	37,6
9. Jesús	48,3	58,6	70,4	82,3	41,3
10. Quatre Carreres	47,0	59,3	71,5	87,9	46,5
11. Poblat Marítims	40,8	50,6	69,5	78,5	48,0
12. Camins al Grau	50,5	59,4	74,6	84,8	40,4
13. Algirós	54,2	66,2	80,4	89,7	39,6
14. Benimaclet	57,2	67,7	76,0	93,7	39,0
15. Rascanya	49,7	57,2	69,0	79,2	37,2
16. Benicalap	50,4	59,2	70,2	83,6	39,7
17. Pobles del Nord	53,6	56,7	57,4	82,5	35,0
18. Pobles de l'Oest	47,4	53,1	71,3	83,9	43,5
19. Pobles del Sud	40,0	54,9	64,1	81,8	51,1
<b>Coefficient de variació</b>	<b>12,1</b>	<b>10,8</b>	<b>8,6</b>	<b>5,4</b>	<b>12,9</b>

Font: Elaboració pròpia a partir de l'INE: Cens 2001

Mapa 63. Percentatge d'alumnes entre 20 i 24 anys amb possibilitats d'accés a la universitat els pares dels quals tenen estudis secundaris postobligatoris. Any 2001



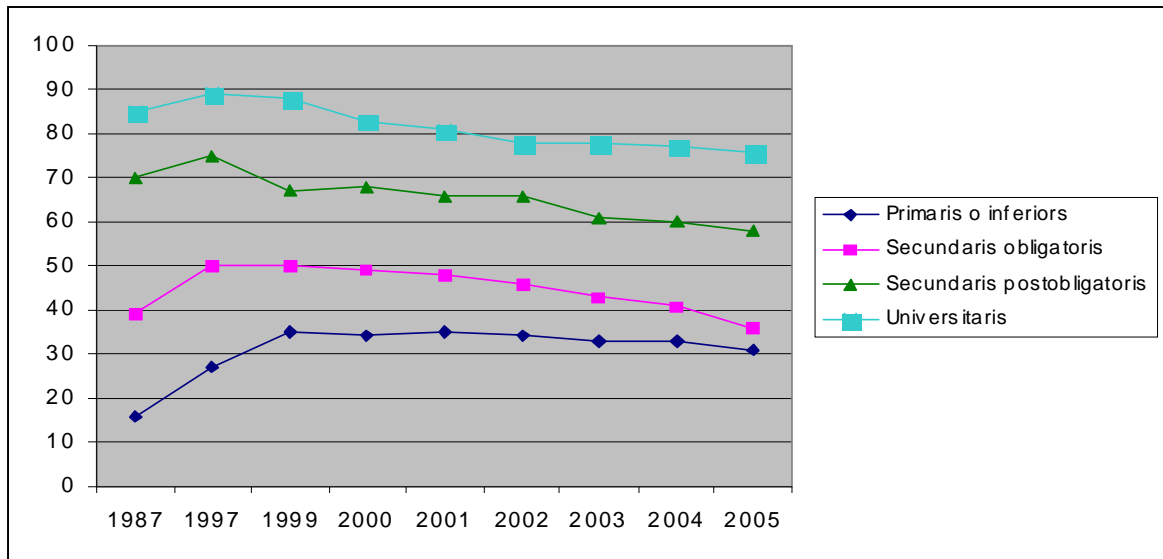
Les dades evolutives disponibles a nivell estatal permeten concloure que en tots els nivells d'estudis del pare són majors els percentatges de filles amb possibilitat d'accés a la universitat. Les majors diferències entre sexes es donen en els grups de pares amb nivells d'estudis primaris o inferiors i secundaris obligatoris, i la menor en la categoria d'alumnes, el pare dels quals compta amb estudis superiors. Entre 1987 i 2005, s'observa que han disminuït els percentatges de possibilitat d'accés als estudis universitaris en tots els grups de joves amb pares de diferents nivells d'estudis, excepte en la categoria dels alumnes els pares dels quals només tenen estudis primaris o inferiors. Tanmateix, si es considera l'evolució des de l'any 1998, la disminució també afectaria a aquest grup de joves. En general, doncs, la disminució ha sigut major entre els alumnes que tenen un pare amb nivell d'estudis postobligatoris o superiors. D'altra banda, s'observa que han augmentat les diferències entre sexes pel que fa a la possibilitat d'accés a la universitat en totes les categories. Així, tant els homes com les dones mostren percentatges menors en l'últim any considerat respecte del primer de la sèrie històrica en els grups d'estudis postobligatoris o superiors, però els valors dels homes han disminuït en major grau que els de les dones, especialment en el grup de pare amb estudis secundaris obligatoris. En aquest últim cas, els homes han passat d'un 34% de possibilitats d'accés a la universitat en 1987 a un 27% en el 2005, tot disminuint 7 punts percentuals, mentre que les dones han pujat 3 punts, amb una evolució que situa l'indicador des d'un 45% en 1987 a un 48% en el darrer any.

Taula 337. *Evolució del percentatge d'alumnes entre 20 i 24 anys amb possibilitats d'accés a la universitat segons els estudis del pare a Espanya. Període 1987-2005*

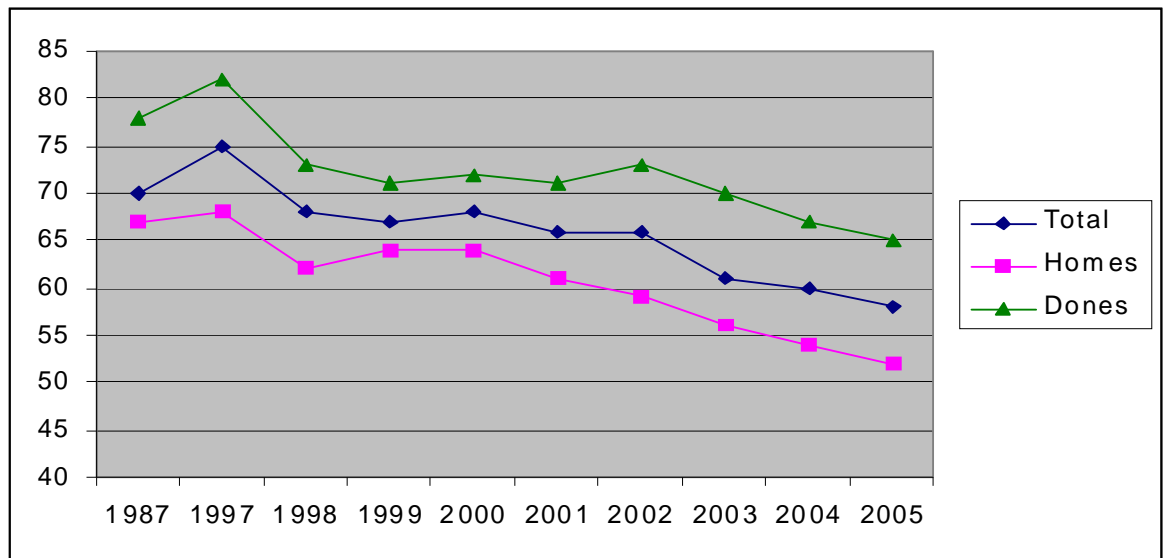
		1987	1997	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	Evolució
<b>Total</b>	Primaris o inferiors	16	27	35	34	35	34	33	33	31	94
	Secundaris obligatoris	39	50	50	49	48	46	43	41	36	-8
	Secundaris postobligatoris	70	75	67	68	66	66	61	60	58	-17
	Universitaris	85	89	88	83	81	78	78	77	76	-11
<b>Homes</b>	Primaris o inferiors	13	21	27	27	26	25	25	24	23	77
	Secundaris obligatoris	34	42	42	40	39	38	35	33	27	-21
	Secundaris postobligatoris	67	68	64	64	61	59	56	54	52	-22
	Universitaris	82	87	79	79	78	73	72	71	72	-12
<b>Dones</b>	Primaris o inferiors	20	34	43	42	44	44	43	43	40	100
	Secundaris obligatoris	45	58	58	58	57	55	53	50	48	7
	Secundaris postobligatoris	78	82	71	72	71	73	70	67	65	-17
	Universitaris	88	91	86	86	86	84	84	83	81	-8

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Sistema Estatal d'Indicadors Educatius

Gràfic 136. Evolució del percentatge d'alumnes entre 20 i 24 anys amb possibilitats d'accés a la universitat segons els estudis del pare a Espanya. Període 1987-2005



Gràfic 137. Evolució del percentatge d'alumnes entre 20 i 24 anys amb possibilitats d'accés a la universitat els pares dels quals tenen estudis secundaris postobligatoris segons sexe a Espanya. Període 1987-2005



## **Rs9. Situació laboral dels pares i educació dels fills**

Tot ampliant la informació de l'indicador anterior i prenent com a referència el mateix any 2001, en aquest indicador s'intenta reflectir la relació entre la situació laboral del pare (inactiu, aturat o ocupat) i la possibilitat d'accés als estudis superiors universitaris dels joves entre 20 i 24 anys (Annex 2).

De les dades es desprèn que la possibilitat d'accedir a la universitat dels joves entre 20 i 24 anys també està relacionada amb la diferent situació laboral del pare, però amb uns diferencials menors. Així, en el conjunt de la ciutat de València, els percentatges de joves que tenen possibilitat d'accés s'ordenen de menor a major entre joves amb pare aturat (53,2%), seguits dels joves amb pare inactiu (60,6%) i finalment dels joves amb pare ocupat que presenten el percentatge més alt (68,1%). Aquesta mateixa pauta es repeteix en els altres àmbits territorials amb valors menors, especialment en el cas del conjunt del País Valencià, però amb diferencials relatius majors.

La diferència relativa que es dona en la possibilitat d'accés a la universitat entre els joves amb pare aturat i els joves amb pare ocupat se situa en els 22 punts percentuals a favor dels segons a la ciutat de València, arriba als 33 punts en el conjunt de l'Estat, però només és de 23 punts en el cas del País Valencià. De manera que es reproduïx l'existència de diferencials assenyalada en l'indicador anterior, però, en aquest cas l'elevat valor del coeficient de variació ens mostraria una major desigualtat en la distribució dels valors dels indicadors entre els districtes de la ciutat.

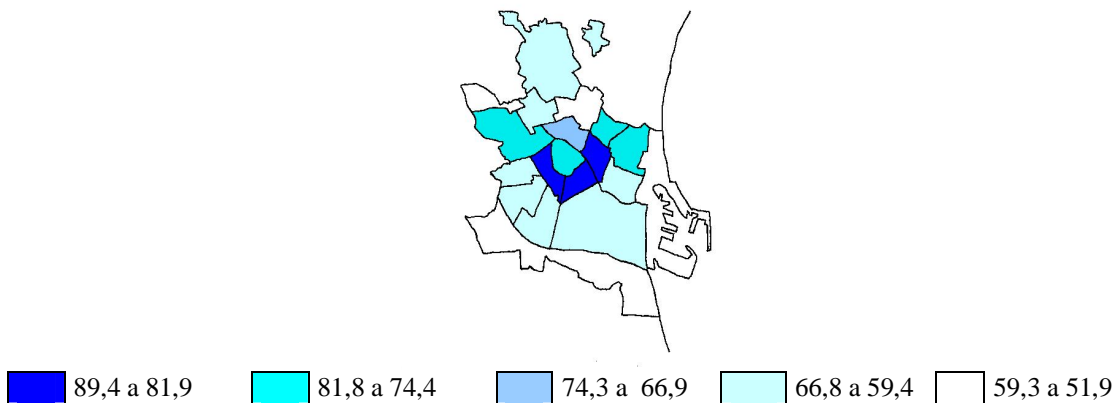
Per districtes, les taxes de possibilitat d'accés als estudis universitaris més elevades corresponen als joves dels districtes del Pla del Real, Eixample i Extramurs, els pares dels quals són actius ocupats, mentre que les més baixes es donen entre els joves dels districtes de Benicalap i Poblats del Nord, els pares dels quals són actius aturats. Les majors diferències relatives entre els percentatges màxims i mínims dins de cada districte, les trobem en els districtes de Benicalap, Camins al Grau i Poblats del Nord, mentre que els diferencials més baixos apareixen als districtes de Patraix i Benimaclet. Els valors del coeficient de variació ens indiquen que les variacions més importants entre districtes es donen en els indicadors que es refereixen als joves, els pares dels quals es troben en situació d'inactivitat o d'atur.

Taula 338. Percentatge d'alumnes 20 i 24 anys amb possibilitats d'accés a la universitat segons la situació laboral del pare. Any 2001

	Ocupat	Inactiu	Aturat	Diferències relatives
<b>Espanya</b>	<b>57,5</b>	<b>49,5</b>	<b>41,2</b>	<b>28,3</b>
<b>País Valencià</b>	<b>52,5</b>	<b>44,6</b>	<b>40,6</b>	<b>22,7</b>
<b>València</b>	<b>68,1</b>	<b>60,6</b>	<b>53,2</b>	<b>21,9</b>
1. Ciutat Vella	80,5	76,1	69,4	13,8
2. L'Eixample	84,1	80,3	62,8	25,3
3. Extramurs	84,3	76,5	66,0	21,7
4. Campanar	75,8	62,1	56,8	25,1
5. La Saïdia	72,2	65,5	60,4	16,3
6. El Pla del Real	89,4	84,9	71,2	20,4
7. L'Olivereta	64,5	56,5	51,1	20,8
8. Patraix	66,1	64,3	61,5	7,0
9. Jesús	61,4	59,5	43,1	29,8
10. Quatre Carreres	64,5	56,4	46,9	27,3
11. Pobles Marítims	54,2	42,1	46,2	14,8
12. Camins al Grau	65,4	59,4	44,4	32,1
13. Algirós	75,0	66,2	64,2	14,4
14. Benimaclet	74,7	67,3	67,7	9,4
15. Rascanya	58,9	51,8	51,4	12,7
16. Benicalap	60,5	52,0	38,3	36,7
17. Pobles del Nord	60,6	48,3	41,2	32,0
18. Pobles de l'Oest	57,1	47,3	51,3	10,2
19. Pobles del Sud	51,9	46,2	42,2	18,7
<b>Coefficient de variació</b>	<b>16,0</b>	<b>19,8</b>	<b>19,5</b>	<b>41,8</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de l'INE: Cens 2001.

Mapa 64. Percentatge d'alumnes entre 20 i 24 anys amb possibilitats d'accés a la universitat amb pares ocupats. Any 2001



A l'hora de considerar la variable del sexe en l'evolució dels percentatges de possibilitat d'accés a la universitat a nivell estatal observem que entre 1987 i 2005 les dones han mantingut sempre unes majors possibilitats d'accés que els homes i que, per altra banda, després d'un increment en el període 1987-97, els valors d'aquest indicador presenta una tendència a la baixa continuada encara que s'han mantingut en tots els casos per damunt dels valors de l'any 1987, especialment en el cas dels alumnes amb pares aturats. En el conjunt de la sèrie, l'increment global hauria estat lleugerament major entre els homes, excepte en la categoria dels joves amb pares ocupats. Aquests resultats

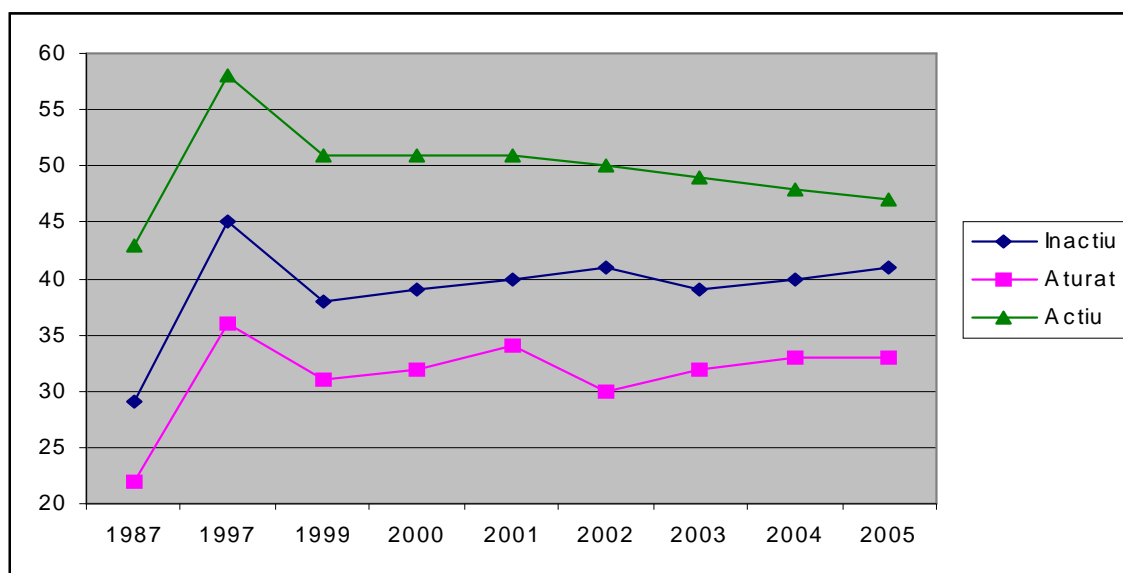
confirmarien, en termes generals, els que hem comentat en l'apartat anterior referit a les possibilitats d'accés a la universitat segons el nivell d'estudis dels pares, de manera que s'observa que els alumnes els pares dels quals tenen un nivell d'estudis més baix o es troben en atur han incrementat les seues possibilitats d'accedir a la universitat en el període 1987-2005, la qual cosa ens indicaria una tendència general cap a la reducció de les diferències entre els grups socials.

Taula 339. Evolució del percentatge d'alumnes entre 20 i 24 anys amb possibilitats d'accés a la universitat segons la situació laboral del pare al conjunt d'Espanya. Període 1987-2005

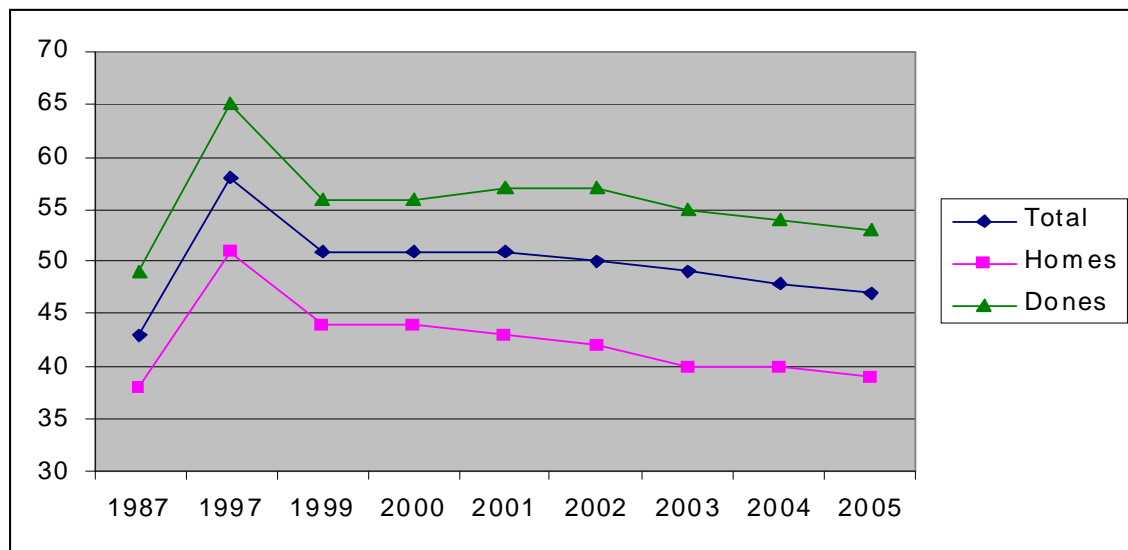
		1987	1997	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	Evolució
<b>Total</b>	<b>Inactiu</b>	29	45	38	39	40	41	39	40	41	41
	<b>Aturat</b>	22	36	31	32	34	30	32	33	33	50
	<b>Ocupat</b>	43	58	51	51	51	50	49	48	47	9
<b>Homes</b>	<b>Inactiu</b>	25	38	31	32	33	36	32	35	35	40
	<b>Aturat</b>	20	29	25	26	29	23	23	27	31	55
	<b>Ocupat</b>	38	51	44	44	43	42	40	40	39	3
<b>Dones</b>	<b>Inactiu</b>	34	53	47	47	46	45	45	45	44	29
	<b>Aturat</b>	25	42	35	35	35	34	38	41	35	40
	<b>Ocupat</b>	49	65	56	56	57	57	53	54	53	8

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Sistema estatal d'indicadors educatius

Gràfic 138. Evolució del percentatge d'alumnes entre 20 i 24 anys amb possibilitats d'accés a la universitat segons la situació laboral del pare al conjunt d'Espanya. Període 1987-2005



Gràfic 139. Evolució del percentatge d'alumnes entre 20 i 24 anys amb possibilitats d'accés a la universitat amb pares ocupats segons sexe a Espanya. Període 1987-2005



#### Rs10. Taxa d'activitat segons nivell educatiu

El nivell d'estudis assolit pel conjunt de la població és un factor que influeix en les taxes d'activitat laboral i, especialment, en la qualitat de l'activitat econòmica que desenvolupa cada persona. Els nivells d'estudis aconseguits per la població formen part dels resultats immediats del sistema educatiu, però al seu torn tenen incidència en la vida laboral de les persones i en les característiques generals del mercat laboral, per la qual cosa aquesta relació entre acreditacions acadèmiques i inserció laboral pot considerar-se com un resultat a llarg termini del sistema educatiu. En aquest context, l'indicador que es descriu tracta de reflectir la relació existent entre el nivell acadèmic adquirit i la vida laboral mitjançant les taxes d'activitat corresponents als diferents nivells d'estudis de la població. Les dades estan referides a un grup de població ampli, persones entre 25 i 64 anys, i dins seu i com a contrast, al tram de població més jove, persones entre 25 i 34 anys (Annex 2).

El percentatge global de persones actives de la població entre 25 i 64 anys a la ciutat de València és el 73% segons el cens de l'any 2001. Si es té en compte el nivell d'estudis de les persones, aquesta taxa d'activitat varia, ja que a mesura que és major el nivell d'estudis, ho és també la taxa d'activitat. Així, per damunt de la taxa del conjunt de la ciutat per la població entre 25 i 64 anys, se situen les taxes d'activitat de les persones amb estudis superiors, que se situa en un 87%, i de les persones amb estudis secundaris

postobligatoris, amb un 75%. Per davall de la taxa d'activitat del conjunt de la ciutat es troben, en canvi, les que correspon a les persones amb estudis secundaris obligatoris i equivalents, d'un 55% i amb estudis primaris o inferiors, de només un 40%.

En el tram més jove de població, entre 25 i 34 anys i en el mateix any 2001, la taxa d'activitat general és 12 punts percentuals més alta que en el grup ampli, i se situa en el 85% a nivell del conjunt de la ciutat de València. Conseqüentment les taxes d'activitat que corresponen a la població jove amb diferents nivells d'estudis són també més altes que en el grup ampli, excepte en el cas dels joves amb estudis superiors. Així, en ordre decreixent, les taxes d'activitat queden ordenades de la mateixa manera: 86% és la taxa de les persones amb estudis superiors; 85%, la de persones amb estudis secundaris postobligatoris; i, per sota de la mitjana, 80%, la de persones amb estudis secundaris obligatoris; i 64%, la de persones amb estudis primaris o inferiors.

En els altres àmbits territorials se segueix una pauta general similar, però amb percentatges majors d'activitat en el cas de la població entre 25 i 64 anys, especialment, en el conjunt del país europeus. Pel que fa a la taxa d'activitat de la població jove, la ciutat de València presenta igualment uns indicadors comparativament baixos.

El patró de diferències relatives en la taxa d'activitat entre els extrems del nivell d'estudis assolits arriba a la ciutat de València als 54 punts percentuals en el cas de la població entre 25 i 64 anys, però es redueix a 26 punts entre la població més jove, fenomen que també es repeteix en els altres àmbits, però amb diferències relatives menors, especialment en el cas de la població adulta del conjunt dels països de la Unió Europea. En resum, doncs, podem concloure que les taxes d'activitat són menors a la ciutat de València; i, en canvi, són majors en el conjunt dels països de la UE o de l'Estat, mentre que pel que fa a les dades del conjunt del País Valencià reflectirien una situació més semblant a la de la ciutat de València.

Per districtes, la distribució de les taxes d'activitat per a la població entre 25 i 64 anys amb estudis secundaris postobligatoris segueixen una pauta peculiar, ja que les taxes més elevades apareixen en els districtes amb un context social i cultural menys afavorit, mentre que les més baixes es donen entre els districtes amb millor context social, de manera que s'inverteix la distribució de la taxa d'activitat entre districtes segons l'indicador general. Així destaquen per tenir elevades taxes d'activitat amb estudis postobligatoris els districtes de Poblats del Nord, Poblats de l'Oest o Benicalap, mentre que Pla de Real o Eixample en presenten les més baixes. Aquesta particular situació es pot explicar per dues causes: en primer lloc, en els districtes amb millors context social i



cultural hi ha una major proporció de població (inactiva) que continua cursant estudis en les edats superiors als 25 anys i, en segon lloc, en aquests districtes la proporció de persones (majoritàriament dones) amb un nivell d'estudis superiors als postobligatoris que es mantenen en situació d'inactivitat perquè es dediquen a les tasques de la llar és també significativament superior. El resultat és que la major taxa d'inactivitat voluntària es troba relacionada amb els majors nivells d'estudis, ja que podem suposar que el nivell de renda disponible en les unitats familiars amb major nivell de formació no fa necessari que tots els seus membres en edat laboral estiguen efectivament en disposició de treballar.

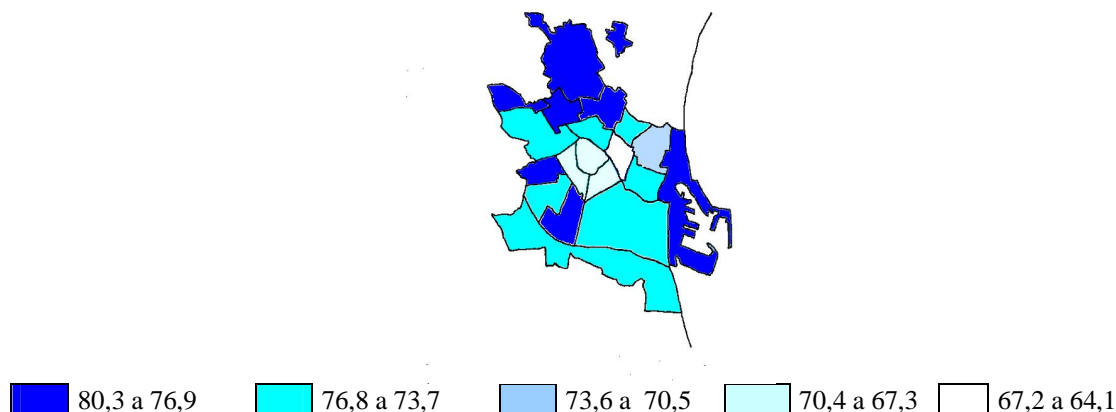
Els valors del coeficient de variació ens indiquen que, dins de la relativa homogeneïtat general, les desigualtats en la distribució de les taxes d'activitat entre districtes són majors per a la població amb estudis secundaris postobligatoris. Per altra banda, també ens indiquen que les variacions en la distribució són majors entre el conjunt de la població entre 25 i 64 anys, excepte en el cas dels joves amb estudis universitaris.

Taula 340. Taxa d'activitat segons nivell educatiu i grups d'edat. Any 2001

	Primària i inferior		Secundària		Postobligatòria		Superior		Diferències relatives	
	25-64	25-35	25-64	25-35	25-64	25-35	25-64	25-35	25-64	25-35
<b>Unió Europea 27</b>	<b>52,2</b>	<b>70,8</b>	<b>74,0</b>	<b>81,1</b>	<b>81,1</b>	<b>86,1</b>	<b>89,3</b>	<b>92,8</b>	<b>41,5</b>	<b>23,7</b>
<b>Espanya</b>	<b>47,1</b>	<b>68,5</b>	<b>60,5</b>	<b>80,1</b>	<b>77,1</b>	<b>85,4</b>	<b>88,5</b>	<b>87,9</b>	<b>46,8</b>	<b>22,1</b>
<b>País Valencià</b>	<b>45,2</b>	<b>66,7</b>	<b>60,8</b>	<b>80,0</b>	<b>75,9</b>	<b>84,6</b>	<b>87,4</b>	<b>86,9</b>	<b>48,3</b>	<b>23,2</b>
<b>València</b>	<b>40,3</b>	<b>63,7</b>	<b>55,4</b>	<b>80,2</b>	<b>75,0</b>	<b>85,3</b>	<b>87,0</b>	<b>86,2</b>	<b>53,7</b>	<b>26,1</b>
1. Ciutat Vella	44,2	62,2	53,9	83,3	69,1	79,3	85,2	84,4	48,1	26,3
2. L'Eixample	43,7	64,2	52,9	79,0	68,2	80,3	83,6	82,2	47,7	21,9
3. Extramurs	38,4	60,8	52,3	81,0	70,3	82,5	85,2	84,0	54,9	27,6
4. Campanar	40,1	62,1	54,7	80,3	74,9	81,3	87,0	84,7	53,9	26,7
5. La Saïdia	40,0	63,4	56,2	82,6	76,2	87,2	87,8	87,5	54,4	27,5
6. El Pla del Real	37,6	65,9	48,5	82,5	64,1	75,1	83,3	82,1	54,9	19,8
7. L'Olivereta	41,7	63,8	56,0	81,2	77,0	87,9	87,8	88,0	52,5	27,5
8. Patraix	42,2	64,3	55,8	78,9	76,7	86,5	87,9	86,7	52,0	25,8
9. Jesús	41,2	65,2	56,6	80,7	78,2	88,8	87,2	86,8	52,7	24,9
10. Quatre Carreres	41,7	64,4	55,9	80,2	75,9	86,4	86,8	86,9	51,9	25,9
11. Pobles Marítims	40,5	62,0	57,5	80,4	77,0	87,9	87,6	87,2	53,8	28,9
12. Camins al Grau	40,9	63,3	56,4	79,6	76,4	86,2	88,1	87,7	53,6	27,8
13. Algirós	38,0	62,4	52,9	80,7	73,6	82,4	86,9	84,3	56,3	26,0
14. Benimaclet	40,9	65,4	55,2	79,9	75,2	83,7	87,8	84,7	53,4	22,8
15. Rascanya	40,8	63,8	57,3	79,9	77,7	87,4	88,1	88,0	53,7	27,5
16. Benicalap	43,0	64,3	57,6	77,2	78,3	87,2	89,3	88,3	51,8	27,2
17. Pobles del Nord	44,2	66,5	59,5	79,4	80,3	93,0	91,2	92,0	51,6	27,7
18. Pobles de l'Oest	41,4	63,1	56,2	78,2	78,8	89,6	85,7	87,4	51,7	27,8
19. Pobles del Sud	43,5	64,1	56,7	79,4	76,5	87,3	87,1	85,1	50,0	24,7
<b>Coefficient de variació</b>	<b>4,7</b>	<b>2,3</b>	<b>4,4</b>	<b>1,9</b>	<b>5,6</b>	<b>5,0</b>	<b>2,1</b>	<b>2,8</b>	<b>4,2</b>	<b>8,9</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades d'Eurostat i de l'INE. Cens 2001

Mapa 65. Taxa d'activitat de la població entre 25 i 64 anys amb estudis secundaris postobligatoris. Any 2001



En general, segons les dades del cens de l'any 2001, les taxes d'activitat dels homes són més altes que les de les dones en tots els grups d'edat, nivells de formació i àmbits territorials. Les diferències, però, disminueixen en el grup d'edat més jove i a mesura que s'incrementa el nivell de formació, fins arribar a situacions molt pròximes a l'equilibri entre la població més jove amb estudis superiors. Per a les dones joves, per tant, l'assoliment d'un nivell d'estudis universitaris es presentaria com la millor manera d'assegurar-se una major inserció en el mercat laboral.

Taula 341. Taxa d'activitat segons grups d'edat, sexe i nivells d'estudis. Any 2001

		25-64			25-35		
		Homes	Dones	Diferència relativa	Homes	Dones	Diferència relativa
Espanya	<b>Total</b>	<b>91,0</b>	<b>62,2</b>	<b>31,6</b>	<b>94,3</b>	<b>75,4</b>	<b>20,0</b>
	Sense estudis	72,9	26,7	63,4	90,8	55,0	39,4
	Primaris	85,1	35,5	58,3	95,3	61,2	35,8
	Secundaris	92,0	59,2	35,7	95,3	76,4	19,8
	Superiors	92,7	83,6	9,8	90,3	87,8	2,8
País Valencià	<b>Total</b>	<b>90,2</b>	<b>60,6</b>	<b>32,8</b>	<b>93,8</b>	<b>74,5</b>	<b>20,6</b>
	Sense estudis	70,9	25,6	63,9	88,9	53,1	40,3
	Primaris	83,9	36,1	57,0	94,4	60,5	35,9
	Secundaris	90,2	58,6	35,0	94,8	74,5	21,4
	Superiors	90,7	82,4	9,2	89,7	85,6	4,6
València	<b>Total</b>	<b>87,8</b>	<b>61,9</b>	<b>29,5</b>	<b>90,9</b>	<b>78,7</b>	<b>13,4</b>
	Sense estudis	66,5	25,1	62,3	83,9	55,9	33,4
	Primaris	80,3	35,6	55,7	90,9	64,9	28,6
	Secundaris	88,8	61,9	30,3	91,9	77,7	15,5
	Superiors	91,3	84,0	8,0	88,5	84,2	4,9

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Censos i Enquesta de Població Activa i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Si ens centrem en les diferències entre sexes en la població amb estudis secundaris postobligatoris, ens trobem amb què les diferències relatives per sexe són de 30 punts entre la població entre 25 i 64 anys, però només de 13 punts entre la població entre 25 i 35 anys. Aquestes diferències són majors en els altres àmbits territorials, especialment en el conjunt

del País Valencià, on arriben a assolir valors de 33 punts per a la població entre 25 i 64 anys i de 21 punts en el grup de població jove; però, tot plegat ens indicarien una reducció de les desigualtats entre sexes en l'accés al mercat laboral entre la població més jove. En canvi, en el conjunt dels 27 països de la UE, segons dades d'Eurostat, les diferències en les taxes d'activitat entre sexes es reduïrien a uns 15 punts independentment del grup d'edat, la qual cosa podria suposar que aquest efecte igualador s'havia produït amb anterioritat.

Per districtes i en el grup de població entre 25 i 64 anys, la taxa d'activitat femenina de la població amb estudis secundaris postobligatoris presenta els valors més elevats als districtes de Poblat del Nord i Jesús, mentre que els més baixos els trobem als districtes del Pla del Real i Eixample. Les majors diferències relatives per sexes les trobem en els districtes de Pla del Real i Poblat del Sud, mentre que les més reduïdes es donen als districtes de Saïdia o l'Olivereta. Els coeficients de variació ens aporten unes dades que ens indiquen que la distribució entre districtes de les taxes d'activitat és més homogènia entre els homes en el grup de població entre 25 i 64 anys, mentre que, en el cas de la població més jove, les taxes d'activitat de les dones tenen una distribució més regular. Per altra banda, la distribució entre districtes de les diferències relatives entre sexes presentaria majors desigualtats en el cas de la població més jove.

En conclusió, com indica Fernández Enguita (2004a), les dones han assolit taxes d'escolarització i de graduació superiors als barons, però el seu principal problema encara es troba en la seua menor incorporació al mercat de treball i en la posada en valor d'aquest major nivell d'educació assolit.

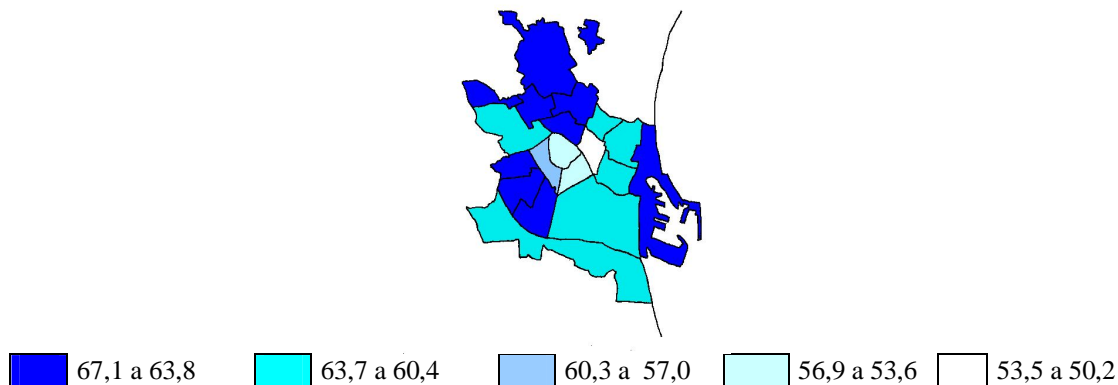
“Les dones espanyoles tenen una taxa d'activitat baixa, pateixen més desocupació, ocupen treballs més precaris i menys atractius i guanyen menys diners. (...). El gran obstacle a la incorporació de la dona al treball no sols no està a l'escola, ni tan sols en el mercat de treball: està, sobretot, en la llar, on no aconsegueix deslliurar-se de la sobrecàrrega de treball domèstic i familiar.”

Taula 342. Taxa d'activitat de la població amb estudis secundaris postobligatoris segons grups d'edat i sexe. Any 2001

	25-64				25-35			
	Total	Homes	Dones	Diferència relativa	Total	Homes	Dones	Diferència relativa
<b>Unió Europea 27</b>	<b>81,1</b>	<b>86,9</b>	<b>73,8</b>	<b>15,1</b>	<b>86,1</b>	<b>95,5</b>	<b>81,9</b>	<b>14,2</b>
<b>Espanya</b>	<b>77,1</b>	<b>91,0</b>	<b>62,2</b>	<b>31,6</b>	<b>85,4</b>	<b>94,3</b>	<b>75,4</b>	<b>20,0</b>
<b>País Valencià</b>	<b>75,9</b>	<b>90,2</b>	<b>60,6</b>	<b>32,8</b>	<b>84,6</b>	<b>93,8</b>	<b>74,5</b>	<b>20,6</b>
<b>València</b>	<b>75,0</b>	<b>87,8</b>	<b>61,9</b>	<b>29,5</b>	<b>85,3</b>	<b>90,9</b>	<b>78,7</b>	<b>13,4</b>
1. Ciutat Vella	69,1	82,2	56,2	31,7	79,3	83,2	72,9	12,4
2. L'Eixample	68,2	83,1	54,8	34,0	80,3	83,9	75,1	10,5
3. Extramurs	70,3	83,2	57,9	30,5	82,5	85,5	77,7	9,1
4. Campanar	74,9	87,1	63,1	27,6	81,3	84,6	76,8	9,2
5. La Saïdia	76,2	87,3	64,9	25,7	87,2	90,6	82,3	9,2
6. El Pla del Real	64,1	80,1	50,2	37,3	75,1	78,5	69,3	11,8
7. L'Olivereta	77,0	88,2	65,4	25,9	87,9	92,3	82,1	11,1
8. Patraix	76,7	89,3	63,8	28,6	86,5	92,5	78,9	14,7
9. Jesús	78,2	90,0	65,7	27,0	88,8	93,9	82,5	12,2
10. Quatre Carreres	75,9	88,7	62,1	30,0	86,4	91,8	79,3	13,6
11. Pobles Marítims	77,0	89,8	64,0	28,8	87,9	94,7	80,0	15,5
12. Camins al Grau	76,4	89,2	63,0	29,4	86,2	92,8	77,7	16,3
13. Algirós	73,6	86,9	60,5	30,4	82,4	87,5	75,4	13,9
14. Benimaçlet	75,2	87,3	62,8	28,0	83,7	88,8	76,7	13,7
15. Rascanya	77,7	90,3	63,8	29,4	87,4	94,3	78,6	16,7
16. Benicalap	78,3	90,7	65,3	28,0	87,2	95,1	78,2	17,8
17. Pobles del Nord	80,3	93,6	67,1	28,3	93,0	98,4	86,0	12,6
18. Pobles de l'Oest	78,8	92,6	64,7	30,2	89,6	98,2	79,6	19,0
19. Pobles del Sud	76,5	91,3	61,1	33,0	87,3	96,0	78,2	18,6
<b>Coefficient variació</b>	<b>5,6</b>	<b>4,1</b>	<b>7,0</b>	<b>9,6</b>	<b>5,0</b>	<b>6,1</b>	<b>4,7</b>	<b>23,0</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades d'Eurostat i de l'INE: Cens 2001

Mapa 66. Taxa d'activitat de la població femenina entre 25 i 64 anys amb estudis secundaris postobligatoris. Any 2001



Entre 1981 i 2006, les taxes d'activitat de la població en edat laboral haurien augmentat en tots els àmbits analitzats, i de manera especial a la ciutat de València. L'evolució de les taxes d'activitat segons el nivell d'estudis ens indiquen, però, que les persones amb nivells d'estudis primaris o inferiors han reduït la seua taxa d'activitat, mentre que les persones amb nivells d'estudis secundaris o superiors l'han incrementada. Aquesta pauta es repeteix de manera similar en els altres àmbits territorials, amb reduccions majors a la ciutat de València de les taxes d'activitat de les persones que se situen en els grups amb estudis primaris o inferiors i increments superiors en el cas de la

població amb estudis secundaris. Per altra banda, la taxa d'activitat de la població amb estudis superiors hauria experimentat el menor creixement a la ciutat de València i el més important en el conjunt de l'Estat.

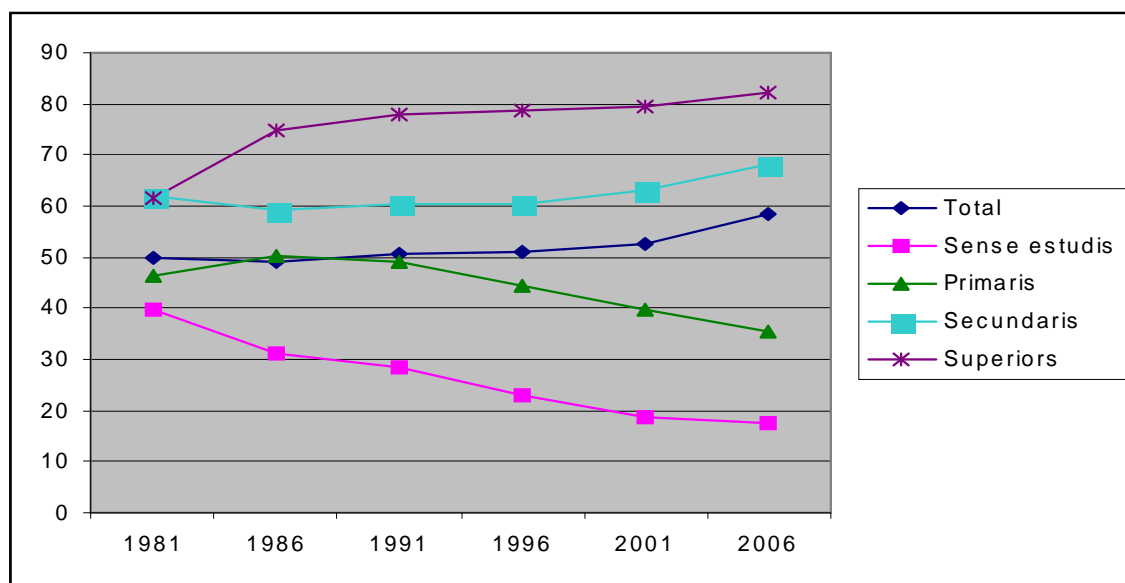
D'una manera més detallada, podem assenyalar com a l'informe de la *Fundación Encuentro* (2004) s'analitzava l'evolució de les taxes d'ocupació segons el nivell d'estudis en el període 1992-2002, tot desglossant les taxes d'ocupació dels titulats en batxillerat i en formació professional, la qual cosa permetia afirmar que la taxa d'ocupació dels titulats en formació professional és prou més elevada i presenta un creixement més accelerat, de manera que s'aproxima a la taxa d'ocupació dels titulats superiors. A més s'hi aporta una comparació entre l'evolució de la matrícula en formació professional per branques i l'evolució de l'ocupació per sectors d'activitat, a partir de la qual es pot comprovar que els sectors d'activitat laboral que més s'han incrementat es corresponen amb les branques de formació professional on més ha crescut l'escolarització (Activitats físiques i esportives, Serveis socioculturals i a la comunitat, Edificació i obra civil, Comunicació, imatge i so, Hostaleria i turisme, Imatge personal i Sanitat), la qual cosa hauria ajudat, segons els autors de l'informe, a la millora de la seua valoració social com a mecanisme d'inserció laboral.

Taula 343. *Evolució estimada de la taxa d'activitat de la població major de 16 anys segons nivells d'estudis. Període 1981-2006*

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>49,8</b>	<b>49,0</b>	<b>50,8</b>	<b>51,0</b>	<b>52,6</b>	<b>58,3</b>	<b>17</b>
	Sense estudis	39,7	31,3	28,6	22,8	18,6	17,5	-56
	Primaris	46,4	50,1	49,1	44,5	39,6	35,6	-23
	Secundaris	61,9	59,1	60,4	60,4	63,3	68,3	10
	Superiors	61,6	74,8	78,1	78,6	79,5	82,1	33
País Valencià	<b>Total</b>	<b>50,4</b>	<b>50,1</b>	<b>52,4</b>	<b>52,9</b>	<b>54,7</b>	<b>59,3</b>	<b>18</b>
	Sense estudis	35,6	33,2	31,5	23,8	16,6	14,5	-59
	Primaris	42,4	49,2	53,1	47,3	41,6	36,6	-14
	Secundaris	61,5	60,5	61,5	60,5	64,5	69,5	13
	Superiors	64,6	76,7	80,2	77,2	79,1	83,2	29
València	<b>Total</b>	<b>47,6</b>	<b>48,7</b>	<b>52,2</b>	<b>52,5</b>	<b>55,0</b>	<b>60,3</b>	<b>27</b>
	Sense estudis	20,1	24,4	24,4	18,2	8,3	7,3	-64
	Primaris	42,0	48,7	45,6	42,6	28,4	25,4	-40
	Secundaris	55,2	56,3	60,3	62,0	66,1	70,5	28
	Superiors	77,8	78,1	78,4	78,5	79,8	84,5	9

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Censos i Enquesta de Població Activa i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 140. Evolució estimada de la taxa d'activitat de la població major de 16 anys segons nivells d'estudis a Espanya. Període 1981-2006



### Rs11. Taxa d'atur segons nivell educatiu

Una altra forma de veure la relació existent entre el sistema educatiu i la vida laboral de la població és l'anàlisi de les taxes de desocupació en grups de població diferenciats pels nivells d'estudi acabats; és a dir, l'estudi del percentatge de les persones amb un nivell d'estudis determinat que es troben desocupades respecte del conjunt de la població activa. Aquest indicador presenta igualment aquesta anàlisi en una població de referència àmplia, persones entre 25 i 64 anys, i, com a contrast, en el tram més jove d'aquesta població, persones entre 25 i 35 anys (Annex 2).

La persistència d'una taxa d'atur relativament elevada en la major part dels països de la Unió Europea hauria obligat els joves titulats de l'ensenyament superior a acceptar treballs subqualificats per tenir una activitat professional. Per altra banda, en alguns països, el treball temporal està poc estès, però, a Espanya, la taxa de treball temporal segons el cens de 2001 era superior al 27 % en el conjunt de l'Estat, arribava al 29% en el País Valencià i, en el cas de la ciutat de València, se situava en el 23%. Un altre fet remarcable és que la desigualtat de les taxes d'atur està molt determinada per l'edat. Les taxes d'atur disminueixen amb l'increment de l'edat, de manera que es pot comprovar que la població de 15-24 anys és la que registra les taxes d'atur més elevades en tots els àmbits territorials i

de manera persistent en el temps. Si l'edat és un paràmetre determinant per a trobar un treball, el nivell de qualificació és un altre factor discriminant respecte de l'atur. En efecte, l'atur disminueix clarament amb l'increment del nivell de qualificació. En 2001, a la Unió Europea, la taxa d'atur de la població entre 25 i 64 anys que només havia acabat el nivell d'escolaritat primària arribava al 12,2 %, xifra que representa el doble de la que presenten els titulats en ensenyament superior (6,6%). Els titulats en ensenyament secundari i secundari superior es trobarien en una situació intermèdia en presentar una taxa d'atur del 11,8% i del 10,6 % respectivament.

En el mateix any 2001, la població entre 25 i 64 del conjunt d'Espanya té una taxa de desocupació del 12,5%. Per davall d'aquesta taxa global estan situades les taxes de desocupació de les persones amb estudis superiors, 8,3%, i amb estudis secundaris postobligatoris, 12,4%; les persones amb nivells d'estudis primaris o inferiors i les que posseeixen estudis secundaris obligatoris tenen una taxa de desocupació per damunt de la mitjana nacional, del 20,4% i del 15,4% respectivament.

En el grup de població més jove, de 25 a 35 anys, les taxes d'atur del conjunt dels països europeus també presenten els nivells més baixos entre tots els àmbits territorials analitzats. La taxa de desocupació global en aquesta franja d'edat jove, és del 15% a nivell estatal; i per davall se situa la taxa del nivell d'estudis superiors i dels estudis secundaris postobligatoris, mentre que es trobem per damunt les taxes dels dos nivells d'estudis inferiors. En el País Valencià se segueix el patró general, però amb taxes d'atur, en general, més baixes que la mitjana estatal. En canvi, pel que fa a la ciutat de València, s'observa que en tots els casos presenta taxes de desocupació més elevades. Es pot concloure, per tant, que, en ambdós grups de població i independentment de les diferències entre els àmbits territorials, la taxa de desocupació és més baixa quant major és el nivell d'estudis.

Els districtes d'Extramurs, l'Olivereta, Poblat Marítim i Campanar, presenten, en general, les taxes d'atur més elevades, mentre que els poblat semiurbans tenen les taxes més baixes. En concret, per al grup d'edat de 25 a 64 anys les taxes d'atur més elevades entre la població amb estudis secundaris postobligatoris corresponen als districtes d'Eixample, Campanar, Pla del Real i l'Olivereta, mentre que les més baixes les trobem en els Poblat del Nord i del Sud. Caldrà recordar, però, que aquesta particular distribució de les taxes de desocupació de la població amb estudis secundaris postobligatoris es troba en relació amb el que hem comentat anteriorment respecte de les taxes d'activitat. En aquest sentit, el fet que les taxes més elevades de desocupació se situen en els districtes amb un

millor context de nivell formatiu general, s'explicaria perquè en aquests districtes la proporció de població econòmicament activa era menor i, per tant, l'indicador de desocupació adquireix uns valors relatius més elevats.

En conclusió, les taxes d'activitat i de desocupació per a la població de 25 a 64 anys amb estudis secundaris postobligatoris presenten a la ciutat de València una distribució inversa a la que es podria esperar, ja que en els districtes amb major nivell de formació secundària postobligatòria hi ha una menor taxa d'activitat i una major taxa d'atur. Aquesta situació s'explicaria, com hem comentat anteriorment, perquè en aquests districtes les taxes d'inactivitat voluntària per continuació d'estudis o per dedicació a les tasques domèstiques és major, de manera que la pròpia definició operacional de l'indicador (la taxa de desocupació es calcula en relació amb el total de població econòmicament activa, no sobre el total de població) fa que els valors de la taxa de desocupació siguin majors. En aquest mateix sentit Carabaña (1996) es plantejava la possibilitat que els nivells acadèmics més elevats podrien anar acompanyats de majors taxes d'atur i menor taxes de subocupació, ja que els títols acadèmics alts solen pertànyer a les persones amb més recursos individuals o familiars per suportar situacions d'atur i amb més resistència a acceptar una degradació del seus estatus laboral amb formes precàries d'ocupació.

Coscubiela (2006) ens assenyala els riscos de subalternitat que presenten els sistemes educatius en relació a un model productiu, el de la globalització ultraliberal, que concep l'educació com un mecanisme de catalogació de cara al mercat laboral: "un mercat laboral que es construeixi sobre la segregació no necessita un model educatiu que treballi per garantir la universalització de l'educació bàsica de la majoria. Ja li està bé que el model educatiu fabriqui mà d'obra preparada per a la precarietat. Com a conclusió alertava sobre alguns indicis preocupants en la relació entre el sistema educatiu i el mercat de treball: Per una banda, destacava que l'elevat fracàs escolar és un fre a un model de desenvolupament basat en sectors productius qualificats i, al mateix temps, un mercat de treball basat en la precarietat desincentiva l'esforç formatiu. Per altra banda, l'estructura del nivell formatiu de la població activa espanyola es diferencia de la que tenen molts dels països europeus ja que presenta un volum significatiu de persones sense estudis i, en l'extrem oposat, amb estudis superiors, però una clara insuficiència pel que fa a persones amb formació de grau mitjà o professional.

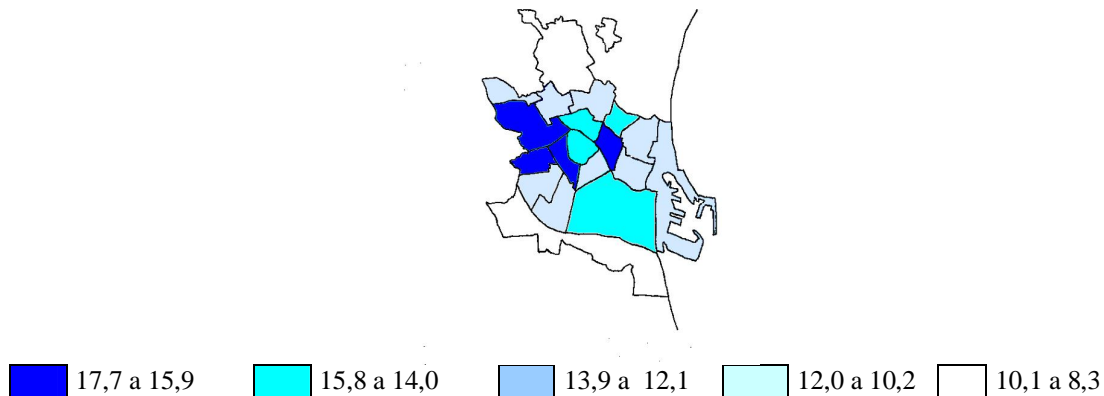


Taula 344. Taxes d'atur segons nivell educatiu i grups d'edat. Any 2001

	Primària/ Inferior		Secundària		Postobligatòria		Superior	
	25-64	25-35	25-64	25-35	25-64	25-35	25-64	25-35
<b>Unió Europea 27</b>	<b>12,2</b>	<b>19,0</b>	<b>11,8</b>	<b>14,8</b>	<b>10,2</b>	<b>13,5</b>	<b>6,6</b>	<b>8,9</b>
<b>Total Estatal</b>	<b>20,4</b>	<b>24,3</b>	<b>15,4</b>	<b>20,2</b>	<b>12,4</b>	<b>14,6</b>	<b>8,3</b>	<b>12,1</b>
<b>País Valencià</b>	<b>14,1</b>	<b>18,2</b>	<b>11,8</b>	<b>14,7</b>	<b>10,4</b>	<b>11,5</b>	<b>7,2</b>	<b>10,5</b>
<b>València</b>	<b>19,2</b>	<b>25,9</b>	<b>18,1</b>	<b>22,7</b>	<b>13,8</b>	<b>15,3</b>	<b>8,5</b>	<b>12,6</b>
1. Ciutat Vella	19,1	28,3	17,2	23,7	14,6	15,8	9,5	13,9
2. L'Eixample	24,1	29,0	15,9	21,1	13,9	14,6	8,4	11,2
3. Extramurs	22,6	27,3	17,8	24,6	17,7	19,6	9,2	13,2
4. Campanar	22,1	24,4	17,7	25,0	17,0	18,5	8,2	13,0
5. La Saïdia	17,9	29,8	18,7	23,6	14,8	15,1	8,9	13,4
6. El Pla del Real	20,1	25,5	14,6	23,6	16,4	19,3	8,7	13,7
7. L'Olivereta	19,5	30,1	20,7	25,0	16,7	17,0	8,7	13,2
8. Patraix	22,1	25,3	18,1	21,3	13,7	14,6	8,1	12,1
9. Jesús	17,1	23,0	19,7	23,7	13,6	16,1	8,3	12,1
10. Quatre Carreres	18,0	29,0	19,1	22,9	14,0	15,2	8,3	12,5
11. Poblets Marítims	21,7	28,5	21,8	25,5	12,3	15,7	9,6	14,0
12. Camins al Grau	20,7	24,0	18,7	22,6	12,2	14,9	8,9	11,9
13. Algirós	18,1	26,7	16,5	23,4	13,6	16,4	9,0	13,8
14. Benimaçlet	17,1	23,1	16,7	22,1	15,0	15,4	7,7	11,4
15. Rascanya	17,0	30,9	21,0	24,9	13,5	16,4	8,5	13,5
16. Benicalap	18,8	24,5	19,1	22,1	12,7	13,5	8,9	12,3
17. Pobles del Nord	17,5	23,7	15,7	17,4	8,3	8,9	7,8	11,2
18. Pobles de l'Oest	15,3	18,8	19,8	20,0	13,2	12,0	7,9	12,1
19. Pobles del Sud	16,0	20,3	15,2	18,5	8,7	11,7	7,1	10,8
<b>Coefficient de variació</b>	<b>12,8</b>	<b>13,0</b>	<b>11,2</b>	<b>9,8</b>	<b>17,7</b>	<b>16,9</b>	<b>7,5</b>	<b>8,1</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades d'Eurostat i de l'INE. Cens 2001

Mapa 67. Taxa d'atur de la població entre 25 i 64 anys amb estudis secundaris postobligatoris. Any 2001



Un altre aspecte que queda en evidència és que amb un nivell de titulació equivalent, les dones resulten de mitjana més afectades per l'atur que els homes. Encara que les taxes d'atur disminueixen amb el nivell de qualificació, les desigualtats relatives entre els sexes s'incrementen i només es redueixen entre la població amb estudis universitaris, de manera que és precisament en el grup de població amb estudis secundaris postobligatoris on les diferències entre sexes resulten més marcades. L'anàlisi de la situació en el context europeu ens indica que la paritat entre els sexes està quasi assolida en

alguns països, però a Espanya les dones encara registren una taxa d'atur netament superiors a la dels homes en qualsevol dels nivells de qualificació.

Com indicava Martínez Garcia (2007) els barons no decideixen treballar perquè els vaja pitjor a l'escola que a les dones, sinó perquè els va millor en el mercat de treball i, potser per això, no es molesten en seguir els seus estudis. Així, ens trobem amb la paradoxa que les dones han acabat superant als barons en l'educació, però mantenen la seua inferioritat en altres espais socials com ara en les responsabilitats familiars o en el mercat laboral.

En el mateix any 2001, doncs, al contrari del que ocorria amb la taxa d'activitat, la taxa de desocupació de les dones és major que la dels homes en tots els grups d'edat analitzats i en tots els nivells d'estudi de les persones desocupades. No s'observa, però, una relació clara entre aquests diferències i el nivell d'estudis o els grups d'edat. En general, en el grup de població adulta, entre 25 i 64 anys les diferències relatives són majors, especialment, en els nivells educatius secundaris postobligatoris i superiors, encara que es redueixen entre la població amb estudis universitaris. En el tram jove, de 25 a 35 anys, les diferències relatives entre les taxes de desocupació de les dones i les dels homes són majors que en el grup de població àmplia en els nivells formatius inferiors, mentre que són menors entre la població amb estudis secundaris postobligatoris i universitaris. Així doncs, les diferències relatives en les taxes d'atur entre homes i dones són menors en els grups de població sense estudis i tendeixen a reduir-se entre la població jove amb estudis postobligatoris o universitaris, la qual cosa confirma la creixent importància defensiva per a les dones de l'adquisició d'un nivell de formació més elevat que els homes per tal de compensar les seues dificultats per accedir al mercat laboral.

Taula 345. Taxa d'atur segons grups d'edat, sexe i nivells d'estudis. Any 2001

		25-64			25-35		
		Homes	Dones	Diferència relativa	Homes	Dones	Diferència relativa
Espanya	<b>Total</b>	<b>8,5</b>	<b>18,5</b>	<b>54,1</b>	<b>10,1</b>	<b>20,8</b>	<b>51,4</b>
	Sense estudis	16,5	25,4	35,0	20,2	32,0	36,9
	Primaris	11,4	22,7	49,8	14,9	30,6	51,3
	Secundaris	7,5	19,5	61,5	9,1	21,8	58,3
País Valencià	Superiors	5,1	11,4	55,3	8,7	14,9	41,6
	<b>Total</b>	<b>7,1</b>	<b>15,7</b>	<b>54,8</b>	<b>7,8</b>	<b>16,6</b>	<b>53,0</b>
	Sense estudis	11,3	17,2	34,3	14,1	23,3	39,5
	Primaris	8,5	17,8	52,2	10,0	22,0	54,5
València	Secundaris	6,1	16,7	63,5	6,8	15,6	56,4
	Superiors	4,2	10,2	58,8	7,2	11,2	35,7
	<b>Total</b>	<b>9,8</b>	<b>19,5</b>	<b>49,7</b>	<b>11,4</b>	<b>20,4</b>	<b>44,1</b>
	Sense estudis	16,4	24,6	33,3	21,6	33,7	35,9
València	Primaris	14,1	27,5	48,7	16,4	33,3	50,8
	Secundaris	9,8	21,5	54,4	10,4	20,4	49,0
	Superiors	6,3	12,6	50,0	9,2	14,6	37,0

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Censos i Enquesta de Població Activa i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Tenint en compte exclusivament la població amb estudis secundaris postobligatoris, en el conjunt de l'Estat s'observa que la taxa de desocupació de la població entre 25 i 35 anys és més alta que la de la població entre 25 i 64 anys, 14,6% enfront d'un 12,4%, i que les diferències relatives entre les taxes de les dones i dels homes són similars. En els països europeus, les diferències en les taxes d'atur per sexe són menors que a la resta d'àmbits territorials, especialment entre la població adulta, ja que la taxa d'atur femení hi presenta nivells molt més baixos. En el conjunt del País Valencià, les taxes són més baixes que les de l'Estat, però amb diferències relatives entre sexes similars. Finalment el cas de la ciutat de València presenta, en canvi, uns nivells d'atur superiors, però amb unes diferències relatives entre sexes inferiors a les que donen en el conjunt de l'Estat.

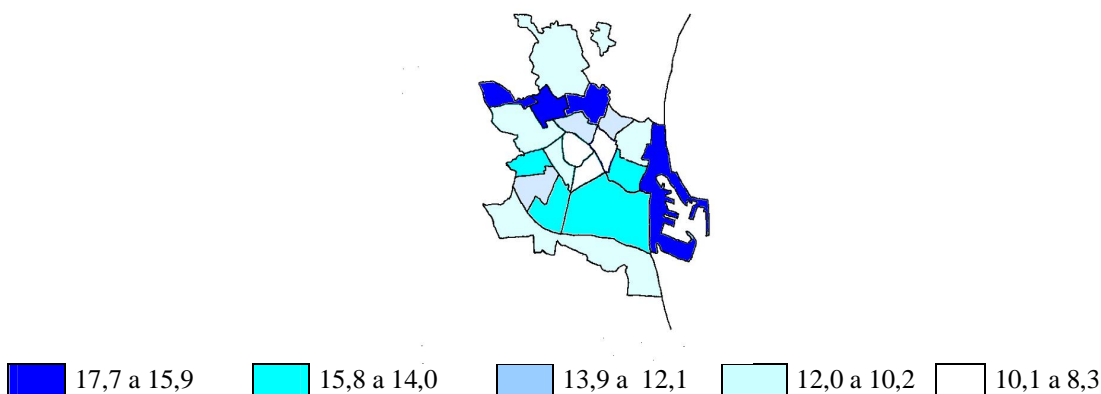
Per districtes, les taxes més baixes d'atur femení en la població de 25 a 64 anys amb estudis secundaris postobligatoris les trobem en la zona centre de la ciutat (Ciutat Vella, Eixample i Pla del Real), mentre que les més elevades en els districtes de Rascanya, Benicalap, Poblat Marítims i Poblat de l'Oest. Pel que fa a les diferències relatives més elevades en les taxes d'atur entre sexes es detecten en la zona perifèrica de Benicalap, Poblat del Nord, Poblat de l'Oest i Poblat del Sud, mentre que les diferències més baixes es donen a la zona centre (Ciutat Vella, Eixample i Extramurs).

Taula 346. Taxa d'atur de la població amb estudis secundaris postobligatoris segons grups d'edat i sexe. Any 2001

	25-64				25-35			
	Total	Homes	Dones	Diferència relativa	Total	Homes	Dones	Diferència relativa
<b>Unió Europea 27</b>	<b>10,2</b>	<b>9,0</b>	<b>11,5</b>	<b>21,7</b>	<b>13,5</b>	<b>10,3</b>	<b>16,5</b>	<b>37,6</b>
<b>Espanya</b>	<b>12,4</b>	<b>8,5</b>	<b>18,5</b>	<b>54,1</b>	<b>14,6</b>	<b>10,1</b>	<b>20,8</b>	<b>51,4</b>
<b>País Valencià</b>	<b>10,4</b>	<b>7,1</b>	<b>15,7</b>	<b>54,8</b>	<b>11,5</b>	<b>7,8</b>	<b>16,6</b>	<b>53,0</b>
<b>València</b>	<b>13,8</b>	<b>9,8</b>	<b>19,5</b>	<b>49,7</b>	<b>15,3</b>	<b>11,4</b>	<b>20,4</b>	<b>44,1</b>
1. Ciutat Vella	14,6	11,1	15,8	29,7	15,8	14,1	18,7	24,4
2. L'Eixample	13,9	10,1	14,7	31,4	14,6	12,0	17,2	30,0
3. Extramurs	17,7	11,1	16,7	33,6	19,6	14,1	19,6	28,0
4. Campanar	17,0	10,1	18,0	43,9	18,5	14,0	20,5	31,8
5. La Saïdia	14,8	11,0	18,5	40,4	15,1	12,9	19,6	34,1
6. El Pla del Real	16,4	8,8	14,1	37,8	19,3	14,2	18,1	21,5
7. L'Olivereta	16,7	11,1	22,0	49,5	17,0	12,7	22,1	42,6
8. Patraix	13,7	9,3	20,1	53,7	14,6	10,7	18,9	43,4
9. Jesús	13,6	10,2	22,0	53,6	16,1	11,8	21,4	45,0
10. Quatre Carreres	14,0	10,3	20,8	50,5	15,2	11,3	20,7	45,5
11. Poblat Marítims	12,3	11,8	23,8	50,5	15,7	12,5	23,4	46,6
12. Camins al Grau	12,2	9,6	20,9	54,1	14,9	9,8	21,9	55,3
13. Algirós	13,6	8,5	18,0	52,8	16,4	11,7	21,1	44,5
14. Benimaclet	15,0	8,5	18,5	54,0	15,4	9,9	21,1	53,1
15. Rascanya	13,5	11,2	23,0	51,4	16,4	12,8	22,4	42,8
16. Benicalap	12,7	9,3	22,6	58,8	13,5	9,4	21,7	56,6
17. Pobles del Nord	8,3	7,5	18,1	58,6	8,9	6,4	18,9	66,1
18. Pobles de l'Oest	13,2	9,1	24,7	63,1	12,0	7,6	22,1	65,7
19. Pobles del Sud	8,7	7,4	18,1	59,2	11,7	8,7	18,2	52,2
<b>Coefficient variació</b>	<b>17,7</b>	<b>13,1</b>	<b>15,7</b>	<b>20,2</b>	<b>16,9</b>	<b>19,9</b>	<b>8,5</b>	<b>29,6</b>

Fonts: Elaboració pròpia a partir de dades d'Eurostat i de l'INE. Cens 2001

Mapa 68. Taxa d'atur de la població femenina entre 25 i 64 anys amb estudis secundaris postobligatoris. Any 2001



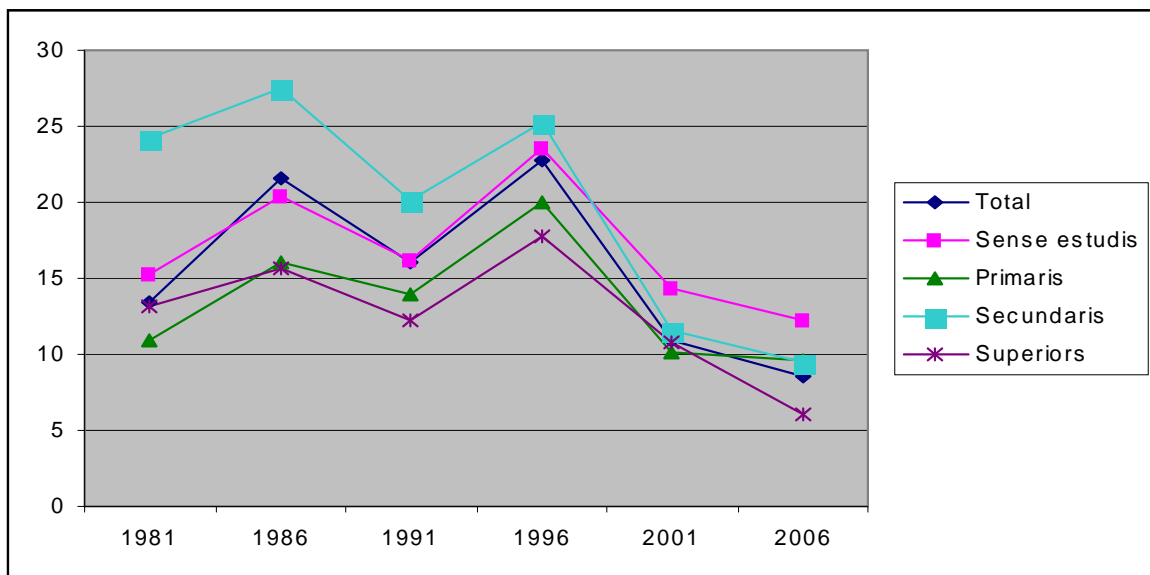
Entre 1981 i 2006, les taxes d'atur de la població en edat laboral han disminuït en tots els àmbits territorials analitzats, i de manera especial en els àmbits valencians. A més, l'evolució de les taxes de desocupació segons el nivell d'estudis ens indiquen que s'ha produït un descens relatiu en tots els grups, però de manera especial entre les persones amb nivells d'estudis secundaris i superiors. Aquesta pauta es repeteix de manera similar en tots els àmbits territorials, encara que amb algunes particularitats, com ara la important reducció relativa de la taxa d'atur a la ciutat de València entre la població amb estudis primaris.

Taula 347. Evolució estimada de la taxa d'atur de la població major de 16 anys segons nivells d'estudis. Període 1981-2006

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>13,4</b>	<b>21,6</b>	<b>16,1</b>	<b>22,8</b>	<b>10,9</b>	<b>8,5</b>	<b>-37</b>
	Sense estudis	15,2	20,4	16,2	23,6	14,3	12,2	-20
	Primaris	10,9	16,1	14,0	20,0	10,1	9,6	-12
	Secundaris	24,2	27,5	20,1	25,2	11,6	9,5	-61
	Superiors	13,2	15,7	12,3	17,7	10,8	6,0	-55
País Valencià	<b>Total</b>	<b>11,9</b>	<b>19,7</b>	<b>15,1</b>	<b>22,5</b>	<b>8,9</b>	<b>8,4</b>	<b>-29</b>
	Sense estudis	13,0	20,2	16,8	19,1	13,4	10,7	-18
	Primaris	9,2	15,7	14,6	16,2	9,5	8,8	-4
	Secundaris	19,2	24,2	21,3	24,2	10,3	8,1	-58
	Superiors	12,8	16,0	14,3	17,7	12,4	7,5	-41
València	<b>Total</b>	<b>18,5</b>	<b>23,7</b>	<b>19,0</b>	<b>24,7</b>	<b>14,2</b>	<b>8,7</b>	<b>-53</b>
	Sense estudis	16,2	21,7	21,1	23,5	20,1	13,1	-19
	Primaris	20,3	27,0	19,9	20,4	17,3	10,3	-49
	Secundaris	18,3	22,4	20,1	27,4	13,4	9,2	-50
	Superiors	13,9	16,1	14,1	19	8,9	5,1	-63

Fonts: Elaboració pròpia a partir de l'INE: Enquesta de Població Activa i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Gràfic 141. Evolució estimada de la taxa d'atur de la població major de 16 anys segons nivells d'estudis a Espanya. Període 1981-2006



## Rs12. Condició socioeconòmica mitjana segons nivell d'estudis

Com hem comentat amb anterioritat, en l'actual concepció de la societat de la informació i del coneixement predomina la idea que la formació és fonamental per aconseguir un lloc de treball amb millors condicions laborals, entre les que s'inclouen salaris més elevats. La teoria del capital humà sorgida en els moments d'expansió econòmica de la postguerra europea, ja plantejava que l'assoliment de nivells d'estudi cada

vegada més alts contribuiria a formar ciutadans més qualificats, amb majors possibilitats de promoció i ingressos econòmics més elevats, col·laborant així mateix al desenvolupament personal i de la societat en què es troben. Aquesta optimista visió, però, s'ha vist qüestionada des d'una anàlisi més detallada de la mobilitat social que genera les relacions entre el nivell de formació i els ingressos salarials assolits segons diferents factors com ara l'edat, el sexe o la classe social d'origen.

García-Montalvo i Peiró (1999) dins d'un estudi sobre el capital humà entre els joves espanyols analitzaven la rendibilitat de l'educació i conclouïen que a partir de la crisi econòmica dels anys 90 s'hauria produït una reducció en la relació entre uns millors nivells educatius assolits i un major nivell d'ingressos salarials. Per altra banda, les dades que empraven els permetien assenyalar que entre els factors més importants per explicar les diferències salarials entre els joves es trobarien els anys de formació, a més del gènere, l'experiència professional anterior, l'ocupació en el sector públic, les dimensions de l'empresa o el tipus de contracte o relació laboral.

En l'estudi de Casal i altres (1991) sobre la inserció laboral i professional dels joves ja plantejaven l'emergència d'una sèrie de canvis en aquests processos que afectaven a la prolongació del període transició entre escola i treball, a les creixents necessitats formatives, a la diversificació de les transicions i a un repartiment desigual de les oportunitats que es veien afectades per aspectes socials, territorials o de gènere. Per altra banda, la transició entre escola i món laboral s'analitza per aquests autors en termes de trajectòria vital ja que es veuria afectada pels canvis en els itineraris escolars, en el període de pas al món laboral, en la definició i característiques de les professions i en l'accés definitiu a l'emancipació de l'entorn familiar d'origen. En un sentit similar Fernández Enguita (1990) analitzava la complexitat de les relacions en les trajectòries entre l'escola i l'activitat laboral a partir de la consideració de la permeabilitat entre els itineraris educatius i de l'existència d'una tendència cap a la precarització dels joves en el mercat de treball. Els joves es troben amb una doble dificultat perquè cada vegada necessiten majors i més àmplies qualificacions per accedir a un treball, però, sovint aquestes no són rellevants per a un determinat treball, que és insatisfactori i mal pagat. Els empresaris, a més, exploten aquesta situació a través de l'escàs reconeixement al valor afegit que aporten aquests treballadors sobrequalificats.

Bonal (2003) interpretava que l'augment del nivell educatiu de la població activa hauria modificat l'estructura de qualificacions de les ocupacions, de manera que l'educació ha adquirit cada vegada més importància, no sols com a mecanisme d'accés a les posicions

socials més privilegiades, sinó com a estratègia defensiva davant de la creixent precarització laboral:

“La major oferta de titulacions ha devaluat alguns títols (amb notable prestigi en el mercat laboral) i ha mantingut el valor d’inserció laboral d’altres amb menor prestigi i remuneració en el mercat laboral. La inversió en estudis superiors, en qualsevol cas, es manté com una inversió rendible, siga per aconseguir una major remuneració i prestigi professional o per defensar-se de la precarització”.

Carabaña (1996) en el seu estudi sobre l’evolució de les relacions entre oferta i demanda de qualificacions analitza el pas de l’ensenyament a la professió com un aspecte clau en el procés de formació de les classes socials. Segons aquest autor, el mercat de treball es pot concebre com un intercanvi de qualificacions per llocs de treball que tindrien tres tipus de característiques: les del treball en si mateix, les condicions del treball i la remuneració, de tal manera que el valor que un títol educatiu assoleix en el mercat de treball es determinaria en termes d’aquests tres grups de característiques. Per altra banda, el valor d’un títol en el mercat de treball canvia amb la intensitat relativa de l’oferta i la demanda, ja que quan l’oferta del títol disminueix en relació a la demanda, el seu valor augmenta, mentre que quan la situació s’inverteix, és a dir, quan hi ha un excés d’oferta de titulats, el seu valor en el mercat laboral disminueix. El mateix Carabaña (2004) en analitzar la relació entre educació i mobilitat social argumentava que:

“L’educació és rellevant només per a la mobilitat a les classes no manuals, dins d’aquestes per a les classes professionals i, encara dins d’aquestes per a la seua fracció estrictament universitària. I que aquest procés de mobilitat es compon de dos moments, l’accés als estudis postobligatoris, i en particular als universitaris, i l’accés a les professions per part dels titulats.”

Les dades disponibles sobre Indicadors Socials de l’INE, basades en les enquestes del Panel de Llars de la UE, l’Enquesta de Pressupostos Familiars i l’Enquesta de Condicions de Vida confirmen que a major nivell de formació s’obtenen uns ingressos laborals mitjans a l’any majors, però també ens permeten comprovar que el nivell d’ingressos ha disminuït en els grups de població amb nivells de formació més elevats, especialment, entre els que han assolit la titulació de batxiller o d’estudis superiors de llicenciatura. Així, a l’any 2006, el grup de persones sense estudis comptava amb uns

ingressos mitjans consistents en un 66% de la mitjana global –que es pren com a referència per a tot l'indicador, amb un valor del 100%–, i els que posseeixen estudis de Llicenciatura van ingressar un 63% més que la mitjana estatal. De manera que trobem una diferència de 97 punts percentuals entre els dos nivells de formació extrems. Encara que en tots els anys de la sèrie històrica que es presenta es repeteix la mateixa pauta general, les diferències d'ingressos entre el grup de persones amb estudis universitaris de cicle llarg i els que no tenen estudis han anat disminuint des d'una diferència màxima de 135 punts percentuals a l'any 1994. En canvi, els grups amb menor nivell d'estudis, amb estudis professionals o els diplomats haurien reduït en menor mesura els seus índexs d'ingressos anuals al llarg dels anys de la sèrie analitzada. D'aquesta manera, observem que les diferències entre les categories extremes s'acurten, malgrat que les persones amb un nivell d'estudis inferiors no han incrementat els seus índexs d'ingressos respecte de la mitjana estatal. Aquesta situació estaria relacionada amb el fet que la població activa amb estudis secundaris o superiors s'ha incrementat a un major ritme, la qual cosa ha provocat un excés d'oferta d'aquestes credencials educatives que hauria produït una devaluació dels seus títols en el mercat laboral, encara que aquesta conclusió quedaria matisada en el cas de les titulacions de tipus professional, com ara els cicles formatius o les diplomatures, ja que haurien aconseguit mantindre una millor posició relativa a nivell d'ingressos.

Taula 348. *Evolució de l'índex d'ingressos anuals mitjans segons el nivell d'estudis (Índex d'ingressos anuals mitjans totals = 100). Període 1994-2006*

	1994	1996	1998	2000	2002	2004	2006	Evolució
<b>Sense estudis</b>	67	69	64	68	65	66	66	-1
<b>Primaris</b>	80	77	80	81	85	82	81	1
<b>Secundària</b>	90	91	86	85	93	88	86	-4
<b>CFGM</b>	102	91	98	89	102	98	99	-3
<b>CFGS</b>	115	115	114	106	120	111	111	-4
<b>Batxillerat</b>	124	119	123	130	123	112	103	-17
<b>Diplomats</b>	147	147	137	127	150	143	139	-6
<b>Llicenciats</b>	203	197	187	181	174	166	163	-19

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Indicadors Socials

Per altra banda, les dades l'evolució de l'índex d'ingressos laborals nets mitjans que aporta el Sistema Estatal d'Indicadors Educatius a partir de les mateixes fonts de l'INE ens mostren una situació diferent en alguns aspectes. En aquest cas es pren com a referència els ingressos mitjans de la població que ha assolit estudis secundaris postobligatoris, però de la mateixa manera que en la sèrie històrica anterior, la població amb estudis superiors seria la que ha patit una reducció relativa més important en els seus ingressos. En canvi, segons aquestes dades els grups de població amb menors nivells formatius també presentarien reduccions significatives en el nivell d'ingressos relatius. En resum, un major nivell de



formació encara implicaria un millor nivell d'ingressos salarials, però aquest benefici diferencial a llarg termini sembla que s'estiga reduint a conseqüència d'un excés d'oferta de titulats superiors en un mercat laboral que s'ha caracteritzat en els darrers anys per l'increment de la demanda de mà d'obra relativament poc qualificada.

Taula 349. *Evolució de l'índex d'ingressos laborals nets mitjans segons el nivell d'estudis a Espanya (Índex dels ingressos laborals mitjans amb estudis secundaris postobligatoris = 100). Període 1997-2004*

	1997	1998	1999	2000	2004	Evolució
Primària o inferior	48	43	42	38	31	-35
Secundària obligatòria	85	81	87	79	74	-13
Secundària postobligatòria	100	100	100	100	100	0
Universitaris	262	213	228	192	158	-40

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Sistema Estatal d'Indicadors Educatius

Les dades de l'Enquesta de Condicions de Vida de l'any 2006 també permeten establir que la major part de la població amb nivells d'estudis primaris o inferiors es troben situats en el trams de rendes més baixes, mentre que a mesura que s'assoleix un nivell de formació més elevat es tendeix a situar-se en els trams de renda més elevada.

Taula 350. *Distribució percentual dels trams d'ingressos anuals per llar segons el nivell de formació assolit pel sustentador principal a Espanya. Any 2006*

	Primària o inferior	Secundària	Secundària Postobligatòria	Superior
<b>Total</b>	<b>33,2</b>	<b>22,5</b>	<b>21,1</b>	<b>23,1</b>
Fins 9000 euros	58,5	19,1	13,3	8,9
De 9000 a 14000 euros	49,7	23,3	15,6	11,1
De 14000 a 19000 euros	42,8	26,1	17,2	13,8
De 19000 a 25000 euros	33,0	25,9	22,6	18,4
De 25000 a 35000 euros	24,6	25,3	25,3	24,6
Més de 35000 euros	17,5	17,0	24,4	41,0

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Enquesta de Condicions de Vida

Si analitzem la relació entre el nivell d'estudis assolits i la classe social assignada segons el tipus d'ocupació professional en el conjunt de la població ocupada major de 16 anys a partir de les dades del cens de 2001 tornem a comprovar que la distribució ens mostra els forts biaixos socials que el nivell educatiu produeix en la distribució en les ocupacions professionals o dit d'una altra manera, com els diferents tipus d'ocupació es relacionen amb uns diferents requisits en el nivell de formació. En aquest sentit destacaria que els ocupats com a tècnics superiors han assolit en la pràctica totalitat estudis superiors, mentre que la majoria dels ocupats com a treballadors agrícoles o com a treballadors no qualificats només tenen estudis primaris o inferiors.

Per altra banda, es comprova que les persones ocupades en les professions no manuals, millor valorades socialment, com ara els directors d'empreses, els tècnics

superiors i mitjans o els administratius han assolit de manera majoritària estudis postobligatoris, mentre que en la resta de grups professionals la situació s'inverteix, tot indicant-nos que aquest nivell d'estudi es converteix en una condició bàsica per accedir a determinades ocupacions professionals no manuals i que les persones amb un nivell de formació superior no solen ocupar-se en les professions de tipus manual.

La distribució de la població en les diferents ocupacions professionals segons el seu nivell d'estudis presenta una pauta similar en els tres àmbits territorials, però s'observa que a la ciutat de València hi ha una major proporció de població amb estudis superiors als obligatoris en totes les ocupacions professionals, mentre que en el cas del conjunt del País Valencià trobem una situació inversa, ja que hi ha una major proporció de persones amb estudis inferiors als obligatoris en la majoria de les ocupacions professionals. És a dir, el major nivell de formació global de la població de la ciutat de València fa que les persones amb estudis postobligatoris s'ocupen en major proporció en tota classe de professions que en els altres àmbits territorials, la qual cosa fa que siga més important adquirir un major nivell formatiu, mentre que en el conjunt del País Valencià, el menor nivell formatiu de la població en general redueix la necessitat d'assolir uns nivells formatius elevats, ja que la mateixa estructura productiva facilita trobar una ocupació en professions on només es requereix una formació bàsica.

Taula 351. *Distribució percentual de la població ocupada segons els nivell d'estudis assolit i el tipus d'ocupació professional. Any 2001*

	Classe alta		Classe mitjana					Classe baixa	
	Director Empresa	Tècnic Superior	Tècnic Mitjà	Administ	Treball, Comerç	Treball, Agrícola	Treball, Indust	Operari i Muntador	Treb, No qualificat
<b>Espanya</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
Primària o inferior	17,0	0,2	1,4	8,6	22,4	54,2	34,9	32,0	44,9
Secundària	23,7	1,5	24,2	24,7	39,7	32,3	41,0	43,1	37,7
Postobligatòria	31,3	7,4	48,0	44,5	31,2	11,2	21,9	21,7	14,3
Superior	28,1	90,9	26,3	22,1	6,7	2,2	2,2	3,2	3,1
<b>País Valencià</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
Primària o inferior	20,0	0,2	1,4	8,7	22,9	51,6	37,1	35,2	45,3
Secundària	27,9	1,7	28,0	25,6	41,5	35,3	43,7	46,6	38,7
Postobligatòria	29,8	7,0	45,4	44,8	29,3	10,7	17,3	15,7	13,2
Superior	22,3	91,1	25,2	20,9	6,2	2,3	1,9	2,4	2,8
<b>València</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
Primària o inferior	11,1	0,1	0,9	6,4	19,0	35,8	30,1	28,6	35,3
Secundària	17,8	0,9	21,5	21,4	36,3	36,6	39,7	42,3	37,7
Postobligatòria	33,6	5,4	46,6	45,7	35,4	19,6	26,5	24,1	21,1
Superior	37,4	93,6	31,1	26,5	9,3	8,0	3,7	5,0	5,8

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Cens 2001

Finalment, les dades del cens de 2001 a partir de l'indicador de condició socioeconòmica mitjana (Annex 2) ens confirmen les pautes assenyalades anteriorment, ja que a la ciutat de València el grup de persones sense estudis comptava amb una condició

socioeconòmica mitjana consistent en un 84% de la d'aquells que tenen estudis de Batxillerat –que són presos com a referència per a tot l'indicador, amb un valor del 100%–, i els que posseeixen estudis superiors de Llicenciatura van obtenir una condició socioeconòmica mitjana del 119% respecte del grup de referència. De manera que trobem una diferència de 35 punts percentuals entre els dos nivells de formació extrems. En els altres àmbits territorials s'observen valors inferiors en la condició socioeconòmica mitjana, sobretot en els grups de població amb nivells de formació més baixos, la qual cosa explica que hi haja uns majors diferencials relatius segons el nivell de formació assolit.

Les persones que presentaven un millor indicador de condició socioeconòmica mitjana en el grup de nivell d'estudis de referència (batxillerat), residien en els districtes de Pla del Real i Ciutat Vella, mentre que els que residien en els districtes de Rascanya i Benicalap presentaven els indicadors més baixos. Per altra banda, els districtes amb majors diferències relatives entre els valors extrems de condició socioeconòmica mitjana segons el nivell de formació, eren Ciutat Vella, Eixample, Extramurs i Pla del Real, mentre que les diferències menys importants les trobem en els districtes de Jesús, Rascanya i Benicalap, la qual cosa també ens indicaria que en els districtes més centrals s'observa una major desigualtat socioeconòmica interna, mentre que la majoria dels districtes més perifèrics presenten una estructura social més homogènia.

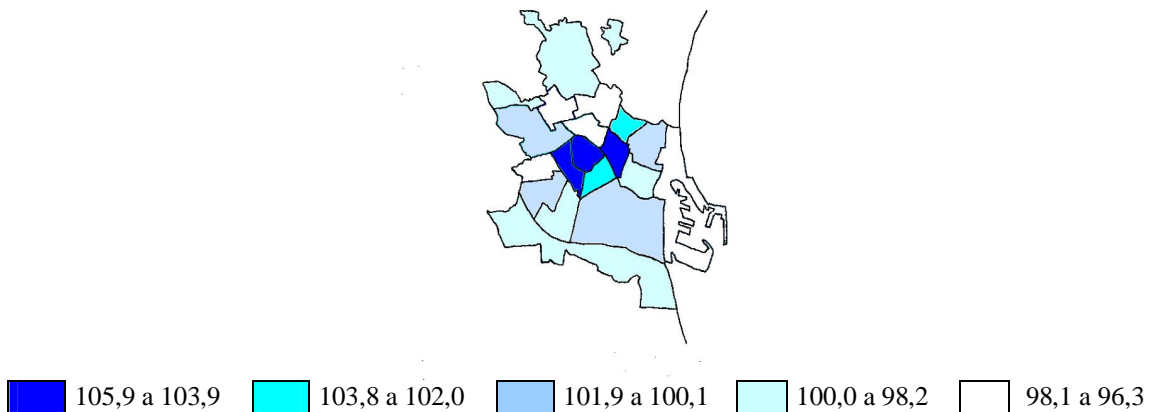
Per últim, podem assenyalar que els valors dels coeficients de variació ens indiquen que les desigualtats entre districtes segons la condició socioeconòmica mitjana en els diferents nivells de formació són, en general, poc importants, encara que tendeixen a incrementar-se en la distribució corresponent als nivells postobligatoris, especialment en els batxillerat, Cicles Formatius de Grau Mitjà i en les llicenciatures.

Taula 352. *Condició socioeconòmica mitjana dels ocupats segons el nivell de formació assolit. (Índex de condició socioeconòmica mitjana amb nivell d'estudis de batxiller de la ciutat de València = 100). Any 2001*

	Sense Estudis	Primària	Secundària	Batxillerat	CFGM	CFGS	Diplomat	Llicenciat	Diferència relativa
<b>Espanya</b>	<b>79,1</b>	<b>84,9</b>	<b>90,0</b>	<b>98,9</b>	<b>92,1</b>	<b>99,5</b>	<b>112,1</b>	<b>118,0</b>	<b>33,0</b>
<b>País Valencià</b>	<b>82,0</b>	<b>87,3</b>	<b>91,8</b>	<b>99,4</b>	<b>93,1</b>	<b>99,4</b>	<b>111,9</b>	<b>117,5</b>	<b>30,2</b>
<b>València</b>	<b>84,1</b>	<b>87,3</b>	<b>91,8</b>	<b>100,0</b>	<b>92,6</b>	<b>100,6</b>	<b>112,5</b>	<b>118,5</b>	<b>29,0</b>
1. Ciutat Vella	83,9	91,7	93,7	105,9	96,0	104,7	115,3	122,6	31,6
2. L'Eixample	80,1	87,9	92,8	102,4	97,3	104,1	116,2	122,6	34,7
3. Extramurs	83,0	87,1	94,4	103,9	97,3	105,2	115,1	120,6	31,2
4. Campanar	85,3	87,7	94,4	100,3	90,3	101,2	113,4	116,7	26,9
5. La Saïdia	81,9	87,2	91,8	97,2	91,0	99,2	111,5	114,9	28,7
6. El Pla del Real	84,6	87,2	93,6	105,1	98,8	102,2	116,1	123,3	31,4
7. L'Olivereta	83,7	85,2	90,7	97,4	91,4	100,2	110,2	114,2	26,7
8. Patraix	85,1	88,9	94,6	101,3	93,9	102,6	111,9	116,1	26,7
9. Jesús	86,4	88,3	92,1	99,1	91,9	99,6	110,1	114,2	24,3
10. Quatre Carreres	84,1	86,7	92,1	100,2	93,0	100,3	112,2	116,3	27,7
11. Pobles Marítics	84,4	86,0	89,9	96,9	90,8	98,5	109,9	114,6	26,4
12. Camins al Grau	83,0	85,8	91,1	98,5	93,2	99,9	111,3	117,5	29,4
13. Algirós	87,2	90,2	92,4	101,0	92,7	101,2	112,9	119,1	26,8
14. Benimaclet	84,1	85,8	93,1	102,1	93,5	101,9	113,1	118,9	29,3
15. Rascanya	83,9	86,1	89,0	96,3	90,7	98,8	108,5	113,2	25,9
16. Benicalap	86,0	88,4	90,5	96,6	91,1	98,3	109,3	113,5	24,2
17. Pobles del Nord	81,9	88,7	91,3	98,3	92,5	99,5	109,8	113,9	28,1
18. Pobles de l'Oest	82,8	88,9	90,8	98,5	89,5	96,6	110,7	112,3	26,3
19. Pobles del Sud	81,9	88,2	92,4	99,5	96,4	98,7	111,1	115,6	29,2
<b>Coefficient de variació</b>	<b>2,1</b>	<b>1,9</b>	<b>1,7</b>	<b>2,9</b>	<b>2,9</b>	<b>2,3</b>	<b>2,1</b>	<b>2,9</b>	<b>9,5</b>

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Cens 2001

Mapa 69. *Condició socioeconòmica mitjana dels ocupats amb estudis de batxillerat, Any 2001*



**Rs13. Condió socioeconòmica mitjana segons nivells d'estudis i sexe**

A més de la importància del nivell de formació per a aconseguir majors ingressos econòmics, ciutadans més qualificats i amb majors possibilitats de promoció, la consecució de la igualtat de condicions entre els sexes, entre les que s'inclouen els ingressos laborals, és un objectiu que ha estat assumit en els darrers anys com a prioritari pels organismes internacionals. Segons les dades de l'Enquesta de Condicions de Vida de 2004 que utilitza el Sistema Estatal d'Indicadors Educatius, els ingressos anuals nets del treball de les dones representaven un 53% dels ingressos dels homes, tot tenint en compte que en aquesta mitjana també es considera les persones sense ingressos salarials, situació que resulta més habitual en el cas de les dones. Per altra banda, s'observa que el grup de dones amb major nivell de formació obtenen uns nivells d'ingressos més pròxims als dels homes, fonamentalment perquè la proporció de dones que reben rendes salarials amb nivells de formació superiors també és major.

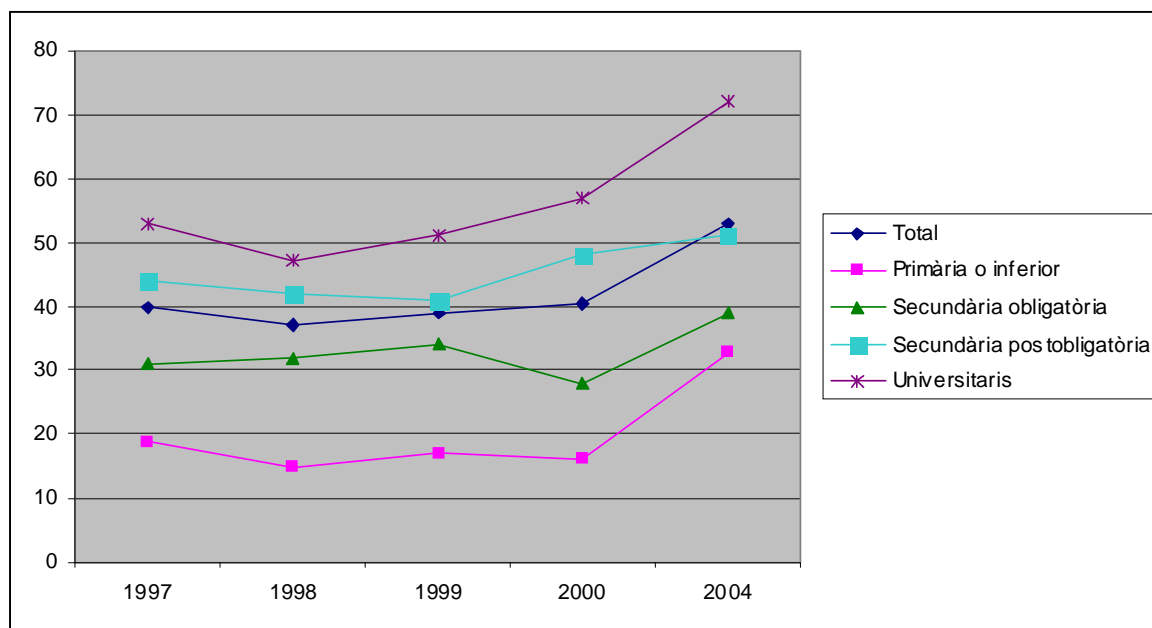
Segons les dades disponibles, si observem l'evolució dels ingressos laborals nets mitjans, veiem que les diferències globals amb els homes s'han reduït, ja que els ingressos de les dones han passat de representar un 40% en 1997 al 53% del final de la sèrie a mesura que es consolidava la seua inserció en el mercat laboral. Per altra banda, el patró de diferències d'ingressos de les dones respecte als homes segons el nivell de formació es repeteix en tots els anys considerats, des del 1997 al 2004. Així, l'any més recent, el grup de dones amb estudis inferiors als obligatoris va comptar amb uns ingressos nets mitjans consistents en un 33% dels barons – que són presos com a referència per a tot l'indicador, amb un valor del 100% –, i les que posseeixen estudis universitaris d'un 72%. Encara que en tots els anys es repeteix la mateixa pauta, les diferències d'ingressos entre les dones que pertanyen al grup amb estudis universitaris i el del grup amb estudis inferiors als obligatoris han augmentat. Així, en 1997 les dones amb estudis universitaris superaven a les que tenien estudis inferiors als obligatoris en 34 punts percentuals, mentre que en l'any 2004 el diferencial s'havia situat en 39 punts percentuals. Per altra banda, la distància amb els ingressos de l'home s'ha reduït en tots els grups formatius, però ho ha fet en major mesura en les categories de dones amb estudis inferiors als obligatoris i amb estudis universitaris, possiblement perquè es tracta dels grups on les dones s'han incorporat de manera activa al mercat laboral en major proporció.

Taula 353. Evolució de l'índex d'ingressos laborals nets mitjans de les dones segons el nivell de formació assolit a Espanya (Índex dels ingressos laborals mitjans dels homes = 100). Període 1997-2004

	1997	1998	1999	2000	2004	Evolució
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>37</b>	<b>39</b>	<b>41</b>	<b>53</b>	<b>32</b>
Primària o inferior	19	15	17	16	33	74
Secundària obligatòria	31	32	34	28	39	26
Secundària postobligatòria	44	42	41	48	51	16
Universitaris	53	47	51	57	72	36

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC: Sistema d'Indicadors educatius

Gràfic 142. Evolució de l'índex d'ingressos laborals nets mitjans de les dones segons el nivell de formació assolit a Espanya (Índex dels ingressos laborals mitjans dels homes =



100). Període 1997-2004

L'Enquesta de l'Estructura Salarial (EES) ens permet establir l'evolució d'un índex de guany salarial de les dones segons el nivell de formació, on es reflecteixen les diferències salarials entre persones de diferent sexe i amb un mateix nivell formatiu. Les dades obtingudes en aquest indicador presenten unes diferències entre sexes menors a les de l'índex d'ingressos laborals nets, ja que en el conjunt de l'Estat en l'any 2006 els guanys salarials de les dones representaven un 74% dels que obtenien els homes. Com hem comentat anteriorment, també en aquest cas les diferències amb els guanys salarials dels homes es redueixen al llarg de la sèrie, en passar d'un 67% en l'any 1995, al 74% del final de la sèrie i, de la mateixa forma, s'observa que les reduccions més importants es donen entre els dones sense estudis o amb nivells de formació superiors.

Cabrera Rodríguez (2007) conclou que si les dones a Espanya tenen pitjors salaris i més nivell formatiu, i dins d'iguals nivells d'estudi i de treball professional tenen menors

salaris que els homes, ens trobem amb una altra perversió meritocràtica de discriminació de gènere, que en aquest cas seria aliena al sistema escolar i més determinada per les característiques del sistema social i econòmic. En aquest sentit és necessari recordar que per assolir els objectius generals d'igualtat de gènere, cal, que les polítiques públiques no se centren exclusivament en equilibrar les taxes d'escolarització, sinó que han de promoure paral·lelament la igualtat d'oportunitats en les famílies, en la societat i en el mercat de treball, ja que les dones no es troben, amb el mateix nivell de formació, amb una situació equivalent a la dels homes en termes de responsabilitats familiars, d'activitat laboral o de retribucions salarials en cap dels sectors professionals.

Taula 354. *Evolució del guany salarial mitjà anual de les dones segons el nivell de formació assolit ((Índex del guany salarial mitjà anual dels homes = 100). Període 1995-2006*

		1995	2002	2004	2006	Evolució
Espanya	<b>Total</b>	<b>67,2</b>	<b>71,1</b>	<b>72,5</b>	<b>73,7</b>	<b>10</b>
	Sense estudis	58,0	57,1		69,8	20
	Primaris	66,5	61,4		66,5	0
	Secundària	68,5	66,5		70,0	2
	CFGM	68,4	65,1		67,7	-1
	CFGS	63,2	67,6		68,5	8
	Batxillerat	64,3	68,6		67,1	4
	Diplomats	56,6	68,8		69,6	23
Llicenciats	59,5	66,2		65,9	11	
País Valencià	<b>Total</b>	<b>65,0</b>	<b>71,2</b>	<b>72,6</b>	<b>73,9</b>	<b>14</b>
	Sense estudis	51,7	57,4		66,1	28
	Primaris	65,5	67,7		68,6	5
	Secundària	68,4	70,1		70,7	3
	CFGM	63,0	57,8		64,0	2
	CFGS	73,2	69,2		63,0	-14
	Batxillerat	59,4	68,2		66,6	12
	Diplomats	52,4	70,5		71,3	36
Llicenciats	57,1	67,7		67,1	17	

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Enquesta d'Estructura Salarial

Finalment, les dades del cens de 2001 a partir de l'indicador de condició socioeconòmica mitjana (Annex 2) ens confirmen, amb algunes matisacions, les pautes assenyalades anteriorment, ja que a la ciutat de València les dones ocupades sense estudis comptaven amb una condició socioeconòmica mitjana consistent en un 87% de la dels homes –que són presos com a referència per a tot l'indicador, amb un valor del 100%–, i les que posseeixen estudis de Llicenciatura van obtenir una condició socioeconòmica mitjana del 95% respecte del grup de referència. De manera que trobem una diferència de 8 punts percentuals entre els dos nivells de formació extrems.

En els altres àmbits territorials s'observen, especialment en el cas del conjunt del País Valencià, valors lleugerament superiors en la condició socioeconòmica mitjana de les

dones respecte als homes, sobretot en els grups de població amb nivells de formació més baixos, la qual cosa explicaria que les diferències relatives siguin menors.

Les dones que presenten una millor condició socioeconòmica mitjana respecte a la dels homes residien en els districtes de Poblat del Nord, Extramurs, Pla del Real i Algirós, mentre que les que residien en els districtes de Poblat de l'Oest, Rascanya i Benicalap presentaven els indicadors més baixos. Per altra banda, els districtes amb majors diferències relatives entre els valors extrems de condició socioeconòmica mitjana de les dones respecte als homes segons el nivell de formació eren Camins al Grau, Algirós i Benimaclet, mentre que les diferències relatives menys importants les trobem en els districtes de Ciutat Vella, Pla del Real i Poblat Marítims.

Per últim, podem assenyalar que els valors del coeficient de variació ens indiquen que les desigualtats entre districtes segons la condició econòmica relativa de les dones en els diferents nivells de formació són, en general, poc importants, encara que, a diferència del que havíem observat en l'indicador anterior referit a la condició socioeconòmica general, tendeixen a reduir-se en la distribució corresponent als nivells de batxillerat i estudis universitaris, la qual cosa ens confirmaria el paper homogeneïtzador de l'assoliment d'uns nivells de formació més elevats en el cas de les dones.

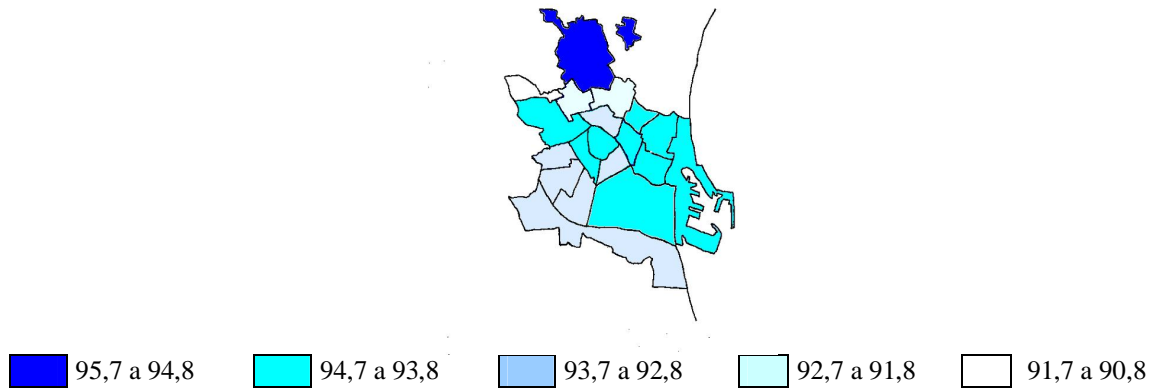
Taula 355. *Condició socioeconòmica mitjana de les dones ocupades segons el nivell de formació assolit. (Índex de condició socioeconòmica mitjana corresponent dels homes =100). Any 2001*

	Total	Sense Estudis	Primària	Secundària	Batx.	CFGM	CFGS	Diplomat	Llicenciat	Diferència relativa
<b>Espanya</b>	<b>94,5</b>	<b>90,7</b>	<b>87,8</b>	<b>90,4</b>	<b>91,3</b>	<b>87,3</b>	<b>91,7</b>	<b>95,2</b>	<b>95,6</b>	<b>5,1</b>
<b>País Valencià</b>	<b>94,8</b>	<b>92,1</b>	<b>90,0</b>	<b>91,8</b>	<b>91,8</b>	<b>88,3</b>	<b>91,6</b>	<b>95,4</b>	<b>95,6</b>	<b>3,7</b>
<b>València</b>	<b>94,3</b>	<b>87,0</b>	<b>87,4</b>	<b>90,3</b>	<b>91,3</b>	<b>87,5</b>	<b>90,7</b>	<b>94,4</b>	<b>95,3</b>	<b>8,7</b>
1. Ciutat Vella	94,1	96,3	95,0	93,2	91,4	87,1	90,3	92,2	94,9	-1,5
2. L'Eixample	93,6	86,9	87,6	91,6	93,1	89,3	88,5	92,2	95,1	8,6
3. Extramurs	94,4	89,8	95,7	91,6	89,9	89,8	87,0	94,7	96,2	6,7
4. Campanar	94,2	90,2	87,7	92,8	90,0	85,1	91,1	94,8	94,5	4,6
5. La Saïdia	93,2	85,7	86,6	88,2	90,4	84,6	88,9	95,1	94,8	9,6
6. El Pla del Real	94,3	96,9	96,4	91,4	91,9	91,1	91,8	94,2	94,8	-2,2
7. L'Olivereta	93,4	85,2	87,1	90,0	92,6	86,1	87,5	95,3	97,1	12,3
8. Patraix	93,6	85,5	89,0	89,0	90,7	86,8	92,1	94,7	95,8	10,8
9. Jesús	92,8	86,9	87,6	89,2	90,8	85,5	91,2	95,0	96,2	9,7
10. Quatre Carreres	94,2	89,2	88,0	90,8	89,7	87,8	91,4	94,7	95,9	7,0
11. Pobl. Marítims	94,1	94,9	87,8	89,8	93,4	93,0	91,7	95,3	94,7	-0,2
12. Camins al Grau	94,4	81,2	84,4	91,2	93,2	91,5	90,5	93,2	95,6	15,1
13. Algirós	94,7	80,4	87,8	91,1	91,7	87,1	92,1	93,4	95,5	15,8
14. Benimaclet	93,9	82,4	85,2	88,8	90,0	87,4	89,3	94,8	95,5	13,7
15. Rascanya	92,7	83,5	84,6	89,3	91,3	86,5	93,2	95,8	95,1	12,2
16. Benicalap	92,6	87,9	86,1	89,1	90,1	85,9	89,5	96,7	97,8	10,1
17. Pobles del Nord	95,7	72,5	89,3	91,8	93,8	85,9	97,4	93,7	96,9	25,2
18. Pobles de l'Oest	90,8	89,9	85,9	87,5	92,3	78,3	91,1	99,5	94,1	4,5
19. Pobles del Sud	93,3	87,0	84,6	91,4	89,5	88,2	94,4	93,9	94,5	7,9
<b>Coefficient variació</b>	<b>1,1</b>	<b>6,7</b>	<b>4,1</b>	<b>1,7</b>	<b>1,5</b>	<b>3,6</b>	<b>2,7</b>	<b>1,7</b>	<b>1,0</b>	<b>72,9</b>

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE: Cens 2001



Mapa 70. *Condició socioeconòmica mitjana de les dones ocupades amb estudis de batxillerat respecte als homes amb el mateix nivell d'estudis Any 2001*



## Conclusions sobre els resultats educatius

En aquestes conclusions referides als resultats educatius tornem a presentar, en primer lloc, els nou indicadors de resultats educatius que ens serviran per elaborar l'Índex Agregat de Resultats (IARs) de manera ordenada segons la valoració positiva o negativa que se'n faça en cada cas, així com una justificació d'aquesta valoració.

L'indicador Rs1. *Taxa d'abandonament prematur (Abanprem)* es valorarà de manera negativa, ja que les taxes elevades de població entre 18 i 24 que no continua estudis postobligatoris es relacionen de manera negativa amb els indicadors de nivells d'estudis assolits per la població jove i amb els resultats a llarg termini en termes de possibilitat d'accés als estudis universitaris o condició socioeconòmica mitjana assolida. La relació amb els indicadors d'inserció laboral presenta, però, una pauta peculiar segons la qual les taxes elevades d'abandonament escolar correlacionen amb una major taxa d'activitat i una menor taxa d'atur, la qual cosa ens indicaria que les decisions sobre la continuació d'estudis estarien relacionades amb les expectatives d'èxit en els estudis i amb els costos d'oportunitat, de manera que l'increment de la taxa d'activitat i la reducció de la taxa d'atur estarien actuant com a incentius d'un major abandonament escolar prematur.

L'indicador Rs2. *Nivell de formació secundària obligatòria de la població jove de 15 a 19 anys (Formoblig)* es valorarà de manera positiva, ja que les taxes elevades correlacionen positivament amb l'indicador de formació postobligatòria i amb els indicadors de resultats a llarg termini referits a les possibilitats d'accés a la universitat i a una millor condició socioeconòmica mitjana. Per altra banda, i a diferència de l'indicador d'abandonament prematur, els valors elevats de nivell de formació obligatòria es relacionen amb una menor taxa d'activitat i amb una major taxa d'atur, ja que com hem comentat, s'observa que les taxes més elevades d'inserció laboral (més activitat i menys atur) entre la població jove es relacionen amb contextos en què els costos d'oportunitat afavoreixen un abandonament prematur dels estudis i, per tant, unes taxes de formació entre la població jove més baixes.

L'indicador Rs3. *Nivell de formació postobligatòria de la població jove de 20 a 24 anys (Formpostoblig)* es valorarà també de manera positiva, ja que les taxes elevades presenten una pauta similar a l'indicador anterior, que ens indiquen com un major assoliment per part de la població del grup d'edat corresponent dels nivells de formació postobligatoris es relacionen amb unes millors opcions d'accés als estudis universitaris i a una millor condició socioeconòmica.

L'indicador Rs4. *Taxa d'accés a la universitat amb pares amb estudis postobligatoris (Acunivparepostobl)* es valorarà positivament, ja que les taxes elevades d'aquest indicador de resultats a llarg termini, es relacionen positivament amb els dos indicadors referits als nivells de formació assolits per la població jove i amb l'indicador de condició socioeconòmica mitjana.

L'indicador Rs5. *Taxa d'accés a la universitat amb pares ocupats (Acunivpareocup)* es valorarà positivament, ja que les taxes elevades, com en el cas de l'indicador anterior, es relacionen amb uns valors més elevats en els indicadors de resultats acadèmics (nivell d'estudis obligatoris i postobligatoris assolits en les edats corresponents per la població jove) i amb l'indicador de condició socioeconòmica mitjana.

L'indicador Rs6. *Taxa d'activitat de la població adulta amb estudis secundaris postobligatoris (Actpostobl)* es valorarà negativament, ja que, com hem explicat, tot i que les taxes d'activitat laboral s'incrementen amb uns millors nivells d'estudis, la situació del mercat laboral en els districtes de la ciutat de València posa de manifest l'existència un efecte invers, segons el qual la distribució de les majors taxes d'activitat de la població amb un nivell d'estudis postobligatoris es corresponen amb els districtes amb un major nivell d'abandonament prematur i, consegüentment, amb menors nivells de formació entre la població jove i de possibilitats d'accés a la universitat, així com amb una pitjor condició socioeconòmica mitjana.

L'indicador Rs7. *Taxa d'atur de la població adulta amb estudis secundaris postobligatoris (Aturpostobl)* es valorarà positivament, ja que es tracta d'un indicador invers a l'anterior, de manera que la distribució de les taxes d'atur en els districtes de la ciutat es relaciona amb la distribució d'uns majors nivells d'estudis secundaris postobligatoris entre la població jove, la qual cosa implica que també es relacionen positivament amb la distribució dels districtes amb una millor possibilitat d'accés a la universitat i amb una millor condició socioeconòmica mitjana.

L'indicador Rs8. *Condició socioeconòmica mitjana amb estudis de batxillerat (Conecobat)* es valorarà positivament, ja que els valors elevats d'aquest indicador es relacionen positivament amb uns majors nivells d'estudis de la població jove i amb el consegüent increment de la possibilitat d'accedir a la universitat.

L'indicador Rs9. *Condició socioeconòmica mitjana de les dones amb estudis de batxillerat (Conecobatdona)* apareix com l'única variable incorrelacionada, però es valorarà negativament, ja que presenta una pauta de relacions amb la resta d'indicadors semblants a la dels dos indicadors que hem valorat negativament (abandonament prematur

i taxa d'activitat amb estudis postobligatoris), la qual cosa ens estaria indicant que la distribució en els districtes de la ciutat d'una millor condició relativa de les dones respecte als homes amb el mateix nivell d'estudis postobligatoris tendria a relacionar-se positivament amb la distribució de l'abandonament prematur dels estudis i amb unes taxes més elevades d'activitat laboral. En definitiva, la condició socioeconòmica de les dones en relació a la dels homes dependrà, fonamentalment, del seu nivell d'inserció en el mercat laboral, sense que açò contradiga que aquest posicionament socioeconòmic relatiu respecte als homes pugui millorar amb un increment del nivell d'estudis.

Els valors dels coeficients de variació dels indicadors ens indiquen que la distribució entre districtes resulta relativament homogènia en general, encara que entre els indicadors que destaquen per presentar una major desigualtat en la seua distribució es pot assenyalar el d'abandonament prematur. En canvi, els indicadors de condició socioeconòmica amb estudis de batxiller i de nivell d'estudis obligatoris de la població jove presentarien una menor variació interna.

Taula 356. *Indicadors de Resultats ordenats*

	Rs1. Abanprem	2001	Rs2. Nivellestudoblig	2001	Rs3. Nivellestudpostoblig	2001
	<b>Espanya</b>	<b>29,2</b>	<b>Espanya</b>	<b>63,8</b>	<b>Espanya</b>	<b>65,0</b>
	<b>País Valencià</b>	<b>34,8</b>	<b>País Valencià</b>	<b>64,2</b>	<b>País Valencià</b>	<b>58,4</b>
	<b>València</b>	<b>25,0</b>	<b>València</b>	<b>69,4</b>	<b>València</b>	<b>70,1</b>
1	6. El Pla del Real	7,8	6. El Pla del Real	76,2	6. El Pla del Real	89,5
2	2. L'Eixample	14,0	2. L'Eixample	75,5	2. L'Eixample	82,0
3	3. Extramurs	15,0	3. Extramurs	73,2	3. Extramurs	80,2
4	1. Ciutat Vella	15,6	5. La Saïdia	72,9	1. Ciutat Vella	79,1
5	4. Campanar	17,5	1. Ciutat Vella	72,5	4. Campanar	78,2
6	13. Algirós	17,9	14. Benimaclet	72,4	13. Algirós	77,8
7	14 Benimaclet	18,6	4. Campanar	72,3	14. Benimaclet	77,2
8	5 La Saïdia	21,9	13. Algirós	72,1	5. La Saïdia	73,1
9	8 Patraix	23,5	8. Patraix	70,3	8. Patraix	71,9
10	12. Camins al Grau	27,5	12. Camins al Grau	68,9	12. Camins al Grau	67,6
11	17. Pobles del Nord	28,3	9. Jesús	68,7	17. Pobles del Nord	67,4
12	9. Jesús	28,7	17. Pobles del Nord	67,6	9. Jesús	66,0
13	10. Quatre Carreres	29,7	7. L'Olivereta	67,4	7. L'Olivereta	64,7
14	7. L'Olivereta	30,0	10. Quatre Carreres	67,2	10. Quatre Carreres	64,7
15	16. Benicalap	31,0	16. Benicalap	66,6	16. Benicalap	64,4
16	15. Rascanya	32,0	18. Pobles de l'Oest	66,0	15. Rascanya	63,4
17	19. Pobles del Sud	34,1	15. Rascanya	65,9	19. Pobles del Sud	59,3
18	18. Pobles de l'Oest	34,8	19. Pobles del Sud	64,6	18. Pobles de l'Oest	59,0
19	11. Poblats Marítims	37,4	11. Poblats Marítims	63,0	11. Poblats Marítims	56,6
CV		<b>34,1</b>		<b>5,4</b>		<b>12,8</b>

(Continua Taula 365)

	Rs4. Acunivparepost	2001	Rs5. Acunivpareocup	2001	Rs6. Actsecunpost	2001
	<b>Espanya</b>	<b>72,5</b>	<b>Espanya</b>	<b>57,5</b>	<b>Espanya</b>	<b>77,1</b>
	<b>País Valencià</b>	<b>68,7</b>	<b>País Valencià</b>	<b>52,5</b>	<b>País Valencià</b>	<b>75,9</b>
	<b>València</b>	<b>74,5</b>	<b>València</b>	<b>68,1</b>	<b>València</b>	<b>75,0</b>
1	3. Extramurs	83,9	6. El Pla del Real	89,4	6. El Pla del Real	64,1
2	6. El Pla del Real	81,2	3. Extramurs	84,3	2. L'Eixample	68,2
3	13. Algirós	80,4	2. L'Eixample	84,1	1. Ciutat Vella	69,1
4	2. L'Eixample	79,8	1. Ciutat Vella	80,5	3. Extramurs	70,3
5	4. Campanar	77,9	4. Campanar	75,8	13. Algirós	73,6
6	1. Ciutat Vella	76,7	13. Algirós	75,0	4. Campanar	74,9
7	5. La Saïdia	76,0	14. Benimaclet	74,7	14. Benimaclet	75,2
8	14. Benimaclet	76,0	5. La Saïdia	72,2	10. Quatre Carreres	75,9
9	12. Camins al Grau	74,6	8. Patraix	66,1	5. La Saïdia	76,2
10	8. Patraix	73,8	12. Camins al Grau	65,4	12. Camins al Grau	76,4
11	10. Quatre Carreres	71,5	7. L'Oivereta	64,5	19. Pobles del Sud	76,5
12	18. Pobles de l'Oest	71,3	10. Quatre Carreres	64,5	8. Patraix	76,7
13	9. Jesús	70,4	9. Jesús	61,4	7. L'Oivereta	77,0
14	16. Benicalap	70,2	17. Pobles del Nord	60,6	11. Poblats Marítims	77,0
15	7. L'Oivereta	70,2	16. Benicalap	60,5	15. Rascanya	77,7
16	11. Poblats Marítims	69,5	15. Rascanya	58,9	9. Jesús	78,2
17	15. Rascanya	69,0	18. Pobles de l'Oest	57,1	16. Benicalap	78,3
18	19. Pobles del Sud	64,1	11. Poblats Marítims	54,2	18. Pobles de l'Oest	78,8
19	17. Pobles del Nord	57,4	19. Pobles del Sud	51,9	17. Pobles del Nord	80,3
<b>CV</b>		<b>8,6</b>		<b>16,0</b>		<b>5,6</b>

	Rs7. Atursecunpost	2001	Rs8. Conecobat	2001	Rs9. Conecobafem	2001
	<b>Espanya</b>	<b>12,4</b>	<b>Espanya</b>	<b>98,9</b>	<b>Espanya</b>	<b>91,3</b>
	<b>País Valencià</b>	<b>10,4</b>	<b>País Valencià</b>	<b>99,4</b>	<b>País Valencià</b>	<b>91,8</b>
	<b>València</b>	<b>13,8</b>	<b>València</b>	<b>100,0</b>	<b>València</b>	<b>91,3</b>
1	3. Extramurs	17,7	1. Ciutat Vella	105,9	19. Pobles del Sud	89,5
2	4. Campanar	17,0	6. El Pla del Real	105,1	10. Quatre Carreres	89,7
3	7. L'Oivereta	16,7	3. Extramurs	103,9	3. Extramurs	89,9
4	6. El Pla del Real	16,4	2. L'Eixample	102,4	4. Campanar	90,0
5	14. Benimaclet	15,0	14. Benimaclet	102,1	14. Benimaclet	90,0
6	5. La Saïdia	14,8	8. Patraix	101,3	16. Benicalap	90,1
7	1. Ciutat Vella	14,6	13. Algirós	101,0	5. La Saïdia	90,4
8	10. Quatre Carreres	14,0	4. Campanar	100,3	8. Patraix	90,7
9	2. L'Eixample	13,9	10. Quatre Carreres	100,2	9. Jesús	90,8
10	8. Patraix	13,7	19. Pobles del Sud	99,5	15. Rascanya	91,3
11	9. Jesús	13,6	9. Jesús	99,1	1. Ciutat Vella	91,4
12	13. Algirós	13,6	12. Camins al Grau	98,5	13. Algirós	91,7
13	15. Rascanya	13,5	18. Pobles de l'Oest	98,5	6. El Pla del Real	91,9
14	18. Pobles de l'Oest	13,2	17. Pobles del Nord	98,3	18. Pobles de l'Oest	92,3
15	16. Benicalap	12,7	7. L'Oivereta	97,4	7. L'Oivereta	92,6
16	11. Poblats Marítims	12,3	5. La Saïdia	97,2	2. L'Eixample	93,1
17	12. Camins al Grau	12,2	11. Poblats Marítims	96,9	12. Camins al Grau	93,2
18	19. Pobles del Sud	8,7	16. Benicalap	96,6	11. Poblats Marítims	93,4
19	17. Pobles del Nord	8,3	15. Rascanya	96,3	17. Pobles del Nord	93,8
<b>CV</b>		<b>17,7</b>		<b>2,9</b>		<b>1,5</b>

A continuació, presentem els resultats obtinguts en l'elaboració de l'Índex Agregat de Resultats (IARs). Per a calcular l'Índex Agregat de Resultats (IARs) s'han normalitzat els valors dels nou indicadors anteriors amb l'assignació positiva o negativa indicada anteriorment i, a continuació, s'ha realitzat l'agregació dels indicadors normalitzats multiplicats pel pes de cadascun que s'ha obtingut a partir d'una anàlisi factorial de components principals. Cal recordar que els indicadors als quals hem assignat una valoració negativa són tres (*abandonament prematur, taxa d'activitat amb estudis postobligatoris i condició socioeconòmica femenina*), mentre que en els altres sis hem

aplicat una valoració positiva (*nivell d'estudis obligatoris i postobligatoris, possibilitat d'accés a la universitat amb pares amb estudis postobligatoris o amb pares ocupats, taxa d'atur amb estudis postobligatoris i condició socioeconòmica mitjana*).

L'anàlisi factorial de components principals requereix el principi de normalitat de les variables utilitzades que es comprova a partir de les mesures d'asimetria i curtosi. L'indicador de la taxa d'activitat amb estudis secundaris postobligatoris és l'únic que presenta mesures elevades en ambdós estadístics que caldria atribuir als valors extrems dels districtes del Pla del Real i Poblats del Nord en aquest indicador.

Taula 357. *Indicadors de normalitat de les variables seleccionades en l'IARs*

	Asimetria	Curtosi
Rs1.Abprem	-0,310	-0,949
Rs2.Nivestoblig	0,061	-0,956
Rs3.Nivestpost	0,319	-0,722
Rs4.Acunivsecpost	-0,650	0,958
Rs5.Acunivocup	0,394	-0,874
Rs6.Actsecpost	<b>-1,349</b>	<b>1,341</b>
Rs7.Atursecupost	-0,714	0,967
Rs8.Conecbat	0,642	-0,435
Rs9.Conecbatfem	0,325	<b>-1,234</b>

El estadístics següents ens permeten valorar la qualitat de l'anàlisi factorial, així el KMO (estadístic de Kaiser-Meyer-Olkin) presenta un valor superior al 0,5 i pròxim al 0,8, la qual cosa ens indicaria una bona valoració. Per altra banda, pel que fa a la prova d'esfericitat de Barlett comprovem que es rebutja la hipòtesi nul·la de no correlació significativa, de manera que resultaria adequada l'aplicació de l'anàlisi de components principals a les variables analitzades.

Taula 358. *Estadístics de qualitat de l'anàlisi factorial de les variables de l'IARs*

Mesura d'adequació mostral de Kaiser-Meyer-Olkin		0,797
Prova d'esfericitat de Bartlett	Csi-quadrat aproximat	267,602
	gl	36
	Sig.	0,000

Els valors de la solució inicial de l'anàlisi factorial ens indiquen l'existència de dos factors que explicarien un 85% de la variància, encara que la majoria quedaria explicada amb un primer factor, mentre que la solució rotada ens mostra que hi ha quatre factors que expliquen fins als 91% de la variància, però només els dos primers factors presenten dos o més variables amb correlacions significatives. En la matriu que hem obtingut després d'aplicar la rotació Varimax en l'anàlisi factorial de components principals es pot observar que les variables que fan una major aportació al pes de l'índex agregat de resultats són la taxa d'accés a la universitat amb pares amb estudis postobligatoris i amb pares ocupats i,

en un sentit negatiu, la taxa d'activitat amb estudis postobligatoris. En canvi, la condició socioeconòmica femenina relativa tindria el menor pes a l'hora de calcular l'IARs.

En la matriu de components principals rotada apareix un primer factor, que anomenarem *Permanència en els estudis*, on apareixen amb valors significatius negatius els indicadors d'abandonament prematur i de taxa d'activitat amb estudis postobligatoris, mentre que presenten valors significatius positius els indicadors de nivells d'estudis de la població jove en les edats corresponents, de possibilitats d'accés a la universitat i de condició socioeconòmica mitjana. El segon factor, que anomenarem *Resultats d'inserció laboral* només presenta valors significatius positius en la taxa d'atur amb estudis postobligatoris i en l'indicador de possibilitat d'accés a la universitat dels alumnes amb pares amb estudis postobligatoris, però es pot observar que es manté la pauta bàsica de correlacions amb altres indicadors descrita en el primer factor. La resta de factors només presenten una variable amb correlacions significatives, així, el tercer factor inclou com a única variable significativa la *Condició socioeconòmica mitjana*, mentre que el quart factor explicatiu de la variància inclouria com a única variable significativa la *Condició socioeconòmica femenina*.

Taula 359. *Variància total explicada en l'anàlisi factorial de les variables de l'IARs*

	Autovalors inicials			Suma de les saturacions al quadrat de la rotació		
	Total	% de Variància	% Acumulat	Total	% de Variància	% Acumulat
Factor 1	<b>6,55</b>	<b>72,81</b>	<b>72,81</b>	<b>4,17</b>	<b>46,37</b>	<b>46,37</b>
Factor 2	<b>1,11</b>	<b>12,37</b>	<b>85,18</b>	<b>1,63</b>	<b>18,12</b>	<b>64,50</b>
Factor 3	0,67	7,46	92,64	<b>1,34</b>	<b>14,89</b>	<b>79,38</b>
Factor 4	0,35	3,92	96,56	<b>1,04</b>	<b>11,53</b>	<b>90,91</b>
Factor 5	0,16	1,81	98,37	0,41	4,52	95,43
Factor 6	0,11	1,23	99,60	0,37	4,15	99,58
Factor 7	0,02	0,25	99,85	0,02	0,26	99,84
Factor 8	0,01	0,14	99,99	0,01	0,15	99,99
Factor 9	0,00	0,01	100,00	0,00	0,01	100,00

Taula 360. *Matriu de components principals i pes de cada variable de l'IARs*

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Factor 8	Factor 9	Pes
Rs1.Abprems	<b>-0,975</b>	-0,094	0,100	-0,166	-0,023	0,007	0,049	0,019	0,021	-1,062
Rs2.Nivestoblig	<b>0,950</b>	0,084	-0,024	0,274	-0,032	0,027	0,116	-0,022	0,002	1,373
Rs3.Nivestpost	<b>0,966</b>	0,113	-0,088	0,196	0,026	-0,028	-0,077	-0,032	0,016	1,092
Rs4.Acunivsecpost	<b>0,875</b>	-0,204	0,283	-0,127	-0,272	0,152	-0,020	-0,003	0,000	0,684
Rs5.Acunivocup	<b>0,986</b>	0,088	0,039	0,075	0,026	-0,034	-0,005	0,102	0,002	1,278
Rs6.Actsecpost	<b>-0,894</b>	-0,188	0,086	0,310	0,099	0,226	-0,020	0,016	0,000	-0,365
Rs7.Atursecpost	<b>0,701</b>	-0,413	0,530	-0,083	0,220	-0,037	0,008	-0,016	0,000	0,909
Rs8.Conecbat	<b>0,844</b>	0,099	-0,370	-0,292	0,161	0,172	0,013	-0,003	0,001	0,625
Rs9.Conecbatfem	-0,165	<b>0,905</b>	0,383	-0,045	0,037	0,051	-0,002	-0,006	0,000	1,158

Taula 361. Matriu de components principals després d'aplicar la rotació Varimax i pes de cada variable de l'IARs

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Factor 8	Factor 9	Pes
Rs1.Abprems	<b>-0,890</b>	-0,258	-0,331	0,054	-0,110	-0,116	0,049	0,015	0,021	-1,566
Rs2.Nivestoblig	<b>0,915</b>	0,272	0,211	-0,037	0,150	0,065	0,123	-0,015	0,003	1,687
Rs3.Nivestpost	<b>0,903</b>	0,252	0,300	-0,035	0,093	0,119	-0,077	-0,028	0,016	1,542
Rs4.Acunivsecpst	<b>0,523</b>	<b>0,576</b>	0,239	-0,114	<b>0,548</b>	0,154	0,001	0,003	0,000	<b>1,931</b>
Rs5.Acunivocup	<b>0,826</b>	0,384	0,330	0,008	0,138	0,170	-0,011	0,112	0,000	<b>1,958</b>
Rs6.Actsecpst	<b>-0,595</b>	-0,253	-0,522	-0,056	-0,172	<b>-0,526</b>	0,000	-0,002	0,000	<b>-2,126</b>
Rs7.Atursecpst	0,323	<b>0,923</b>	0,103	-0,153	0,072	0,063	0,000	0,000	0,000	1,331
Rs8.Conecbat	<b>0,559</b>	0,128	<b>0,803</b>	-0,101	0,089	0,090	0,002	0,002	0,000	1,572
Rs9.Conecbatfem	-0,022	-0,121	-0,043	<b>0,991</b>	-0,026	0,007	0,000	0,000	0,000	0,786

Els valors obtinguts per a l'Índex Agregat de Resultats en els districtes de la ciutat de València amb aquest procediment oscil·len entre el 1,70 d'Extramurs i el -1,61 dels Poblat del Nord. Extramurs seria, doncs, el districte que millor representaria un nivell de resultats acadèmics i a llarg termini més positius amb uns valors que sempre se situen per damunt de la mitjana de la ciutat en el cas dels indicadors que hem valorat positivament i, per sota de la mitjana de la ciutat en els cas d'aquells que hem valorat negativament. En canvi, els Poblat del Nord representaria el model més negatiu amb uns indicadors que en tots els casos presenten valors inferiors a la mitjana de la ciutat en els indicadors amb assignació d'una valoració positiva, mentre que en els que tenen una assignació negativa, obtindria valors en tots els casos superiors a la mitjana de la ciutat.

Com a resum de tot l'anterior podem concloure que la distribució dels resultats educatius entre els districtes de la ciutat reflecteix de manera general la segregació que vam descriure en l'apartat de context i que vam confirmar en l'apartat d'escolarització, segons la qual la zona cèntrica de la ciutat al voltant de l'eix del riu Túria presenta les millors puntuacions en l'Índex Agregat de Resultats educatius, mentre que la zona perifèrica i, en especial, els Poblat del Nord, els Poblat Marítims i els Poblat del Sud, presenten els pitjors resultats educatius.

Per altra banda, es pot assenyalar que l'Índex Agregat de Resultats de la ciutat de València presenta, una vegada més, una millor puntuació que els altres àmbits territorials, ja que s'hi observen valors més elevats en els indicadors de nivell d'estudis obligatoris i postobligatoris de la població jove, possibilitat d'accés a la universitat, taxa d'atur amb estudis postobligatoris i condició socioeconòmica, mentre que, en el cas dels indicadors inversos d'abandonament prematur i taxa d'activitat amb estudis postobligatoris, presenta els valors inferiors. El conjunt del País Valencià, en canvi, destacaria per presentar el valor més negatiu en l'IARs, ja que presenta valors inferiors en els indicadors del nivell d'estudis postobligatoris de la població jove, de possibilitat d'accés a la universitat dels alumnes amb pares amb estudis postobligatoris i en la condició socioeconòmica mitjana. A

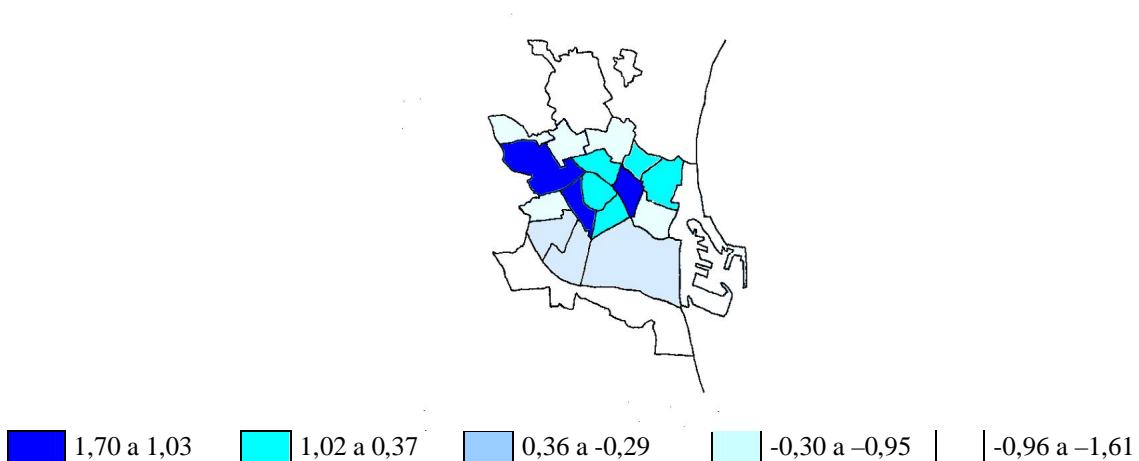


més obtindria valors més elevats en els indicadors inversos d'abandonament prematur i condició socioeconòmica femenina. En definitiva, la combinació dels indicadors en l'índex agregat de resultats presenten uns valors mitjans clarament negatius en el conjunt de l'Estat (-0,86) i, sobretot en el País Valencià (-1,47), mentre que la mitjana de la ciutat de València (0,04) se situaria en un valor intermedi.

Taula 362. Índex Agregat de Resultats (IARs) i valors normalitzats

		IARs	IARs normalitzat
	<b>Espanya</b>	<b>-5,20</b>	<b>-0,86</b>
	<b>País Valencià</b>	<b>-8,86</b>	<b>-1,47</b>
	<b>València</b>	<b>0,21</b>	<b>0,04</b>
1	3. Extramurs	10,21	1,70
2	6. El Pla del Real	7,54	1,25
3	4. Campanar	6,51	1,08
4	14. Benimaclet	5,86	0,98
5	1. Ciutat Vella	4,89	0,81
6	2. L'Eixample	4,29	0,71
7	13. Algirós	3,95	0,66
8	5. La Saïdia	3,04	0,51
9	8. Patraix	1,94	0,32
10	10. Quatre Carreres	-0,79	-0,13
11	9. Jesús	-1,24	-0,21
12	7. L'Olivereta	-2,18	-0,36
13	12. Camins al Grau	-2,48	-0,41
14	16. Benicalap	-3,67	-0,61
15	18. Pobles de l'Oest	-4,10	-0,68
16	15. Rascanya	-5,34	-0,89
17	11. Pobles Marítims	-9,35	-1,56
18	19. Pobles del Sud	-9,44	-1,57
19	17. Pobles del Nord	-9,65	-1,61
	<b>Desvítica</b>	<b>6,01</b>	

Mapa 71. Índex Agregat de Resultats



Per últim, podem comprovar com els coeficients de correlació entre els nou indicadors seleccionats i l'índex Agregat de Resultats ens mostren correlacions significatives elevades entre tots els indicadors, excepte en el cas de la condició socioeconòmica femenina, la qual cosa ens suggereix que es tracta d'un conjunt

d'indicadors que ens mostren aspectes molt similars, ja que, en definitiva, tots fan referència al nivell de formació assolit per la població en diferents moments i la seua relació amb la inserció en el mercat laboral.

En el grup dels indicadors dels resultats de promoció i certificació, les taxes de formació obligatòria i postobligatòria a les edats corresponents es relacionen de manera negativa amb la taxa d'abandonament prematur, ja que la mateixa definició d'aquest indicador fa referència a la població jove que abandona els estudis prematurament i que, per tant, no sol completar ni els estudis obligatoris, ni els estudis secundaris postobligatoris de batxillerat o de CFGM.

Pel que fa als indicadors de resultats a llarg termini, les correlacions significatives segueixen una pauta similar a les taxes de formació de la població jove, en els casos dels indicadors d'accés a la universitat dels joves amb pares amb estudis secundaris postobligatoris o amb pares ocupats, així com en el cas de la condició socioeconòmica amb estudis de batxiller. Per altra banda, els indicadors de la taxa d'activitat i de la taxa d'atur amb estudis secundaris postobligatoris presenten correlacions negatives entre ells, de manera que la taxa d'activitat segueix el model invers, segons el qual la única correlació positiva es dona amb la taxa d'abandonament prematur. Com hem comentat, aquesta particularitat es podria explicar per la diferent distribució en els districtes de la ciutat d'aquells segments de la població amb menys recursos socioculturals que tendeixen a abandonar prematurament els estudis per incorporar-se al mercat laboral, de manera que el resultat és que en les zones amb menor renda, el major cost d'oportunitat de seguir estudis, incentiva la transició al món laboral i augmenta la taxa d'activitat.

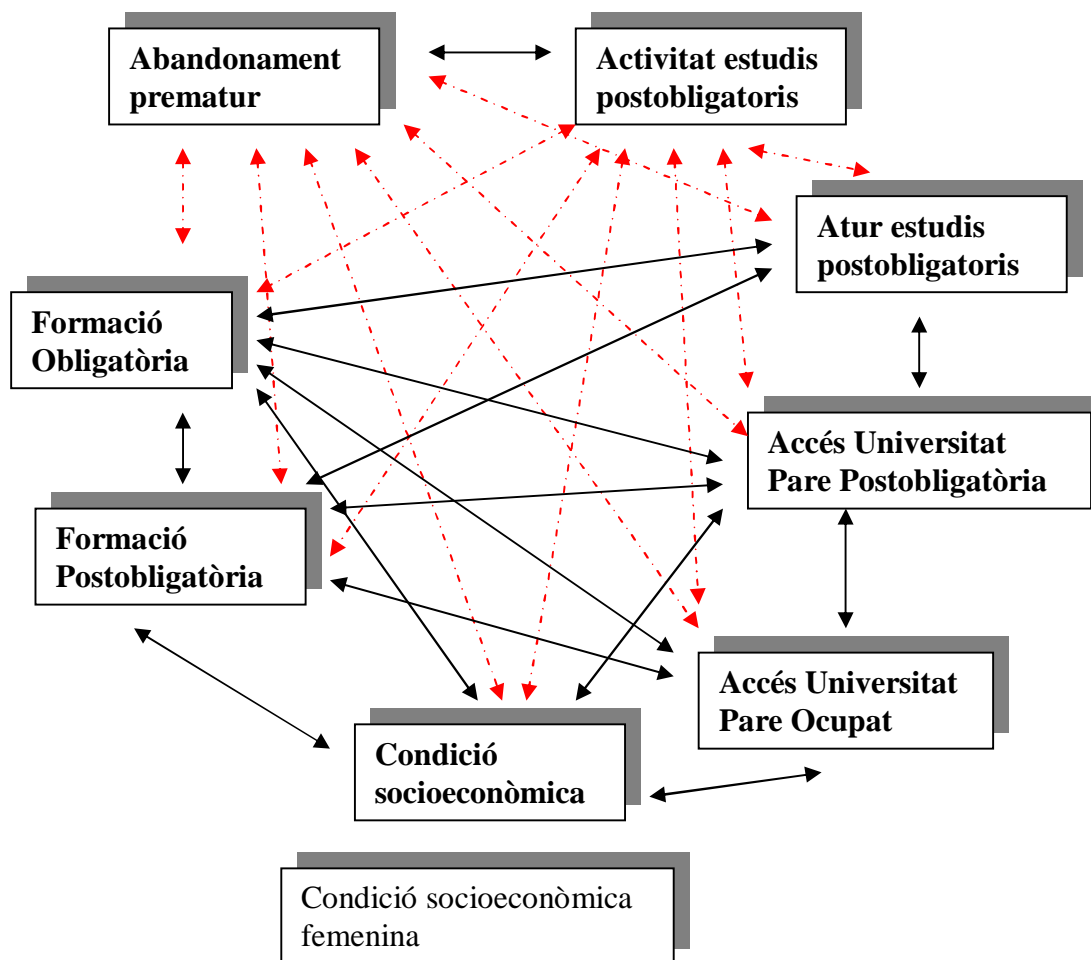
Dels valors dels coeficients de correlació també es pot deduir que els indicadors de promoció i certificació (abandonament prematur i taxes de formació de la població jove) així com els corresponents a les possibilitats d'accés als estudis universitaris resulten més significatius en l'elaboració de l'IARs, encara que la majoria dels indicadors presenten valors de correlació molt significatius. Hi ha dos indicadors que presenten valors de correlació significatius negatius: la taxa d'abandonament prematur i, com hem comentat, la taxa d'activitat amb estudis secundaris postobligatoris, mentre que la condició socioeconòmica femenina presenta una correlació negativa però no significativa amb l'IARs.

Taula 363. *Coefficients de correlació lineal entre les variables de resultats i l'IARs*

	Nivestobl	Nivestpost	Acunsecpst	Acunocup	actsecpst	atursecpst	Conecbat	Conecbatfem	IARs
Abprem	<b>-0,975</b>	<b>-0,998</b>	<b>-0,778</b>	<b>-0,977</b>	<b>0,845</b>	<b>-0,583</b>	<b>-0,822</b>	0,121	<b>-0,897</b>
Nivestoblig		<b>0,972</b>	<b>0,782</b>	<b>0,959</b>	<b>-0,782</b>	<b>0,589</b>	<b>0,740</b>	-0,103	<b>0,900</b>
Nivestpost			<b>0,762</b>	<b>0,972</b>	<b>-0,834</b>	<b>0,574</b>	<b>0,800</b>	-0,100	<b>0,884</b>
Acunsecpst				<b>0,834</b>	<b>-0,751</b>	<b>0,792</b>	<b>0,632</b>	-0,218	<b>0,909</b>
Acunivocup					<b>-0,875</b>	<b>0,675</b>	<b>0,803</b>	-0,073	<b>0,916</b>
Actsecpst						<b>-0,517</b>	<b>-0,841</b>	0,012	<b>-0,720</b>
Atursecupst							0,409	-0,277	<b>0,817</b>
Conecbat								-0,164	<b>0,738</b>
Conecbatfem									-0,348

En la representació gràfica que es dedueixen de les correlacions que acabem de veure cal tenir en compte que les fletxes intermitents ens indiquen que la correlació és de signe negatiu. Aquesta representació, tot i la seua aparent complexitat, ens pot ajudar a visualitzar l'existència de les dues línies de relacions esmentades. Per una banda, les referides a l'abandonament prematur dels estudis i l'increment de la taxa d'activitat amb estudis de batxillerat i, per altra banda, les relacionades amb el nivell de formació assolit per la població jove i la resta de resultats a llarg termini (taxa d'atur amb estudis postobligatoris, possibilitats d'accés a la universitat segons el nivell de formació o d'activitat dels pares o la condició socioeconòmica segons el nivell d'estudis). En efecte, d'una banda podem observar que els indicadors d'abandonament prematur i la taxa d'activitat amb estudis postobligatoris es relacionen positivament entre ells i, per altra banda, que aquest grup d'indicadors manté relacions negatives amb els indicadors de nivell de formació de la població jove i la resta dels indicadors de llarg termini, que mantenen una relació positiva entre ells. Així doncs, l'indicador referit a la condició socioeconòmica de les dones amb estudis postobligatoris seria l'únic que apareix sense correlacions significatives amb la resta.

Gràfic 143. Correlacions entre els indicadors de resultats



Finalment, cal tenir en compte que en aquest apartat les sèries històriques de l'evolució dels indicadors abasten períodes temporals molt diferents, ja que ens hem trobat amb moltes dificultats a l'hora d'aconseguir informació comparable entre els diferents àmbits territorials, de manera que la limitada informació que hi aportem s'ha de valorar amb la necessària prudència.

Pel que fa als *resultats d'aprenentatge* dels alumnes només disposem de dades comparables entre el conjunt dels països de l'OCDE i Espanya referides als resultats dels informes PISA entre l'any 2000 i 2006. Segons aquesta font, els resultats en les competències lectores haurien empitjorat, de manera especial, en el cas espanyol, mentre que en les competències matemàtiques i de ciències s'observaria una major estabilitat. Per altra banda, les dades indicarien que, en general, l'evolució ha estat més negativa entre els homes i entre els alumnes escolaritzats en centres públics.

En l'apartat de *resultats acadèmics* la valoració de les dades sobre l'evolució dels indicadors variaran sensiblement segons quin siga el període que es contemple, ja que, si bé totes les sèries arriben fins a l'any 2006, l'inici pot situar-se a l'any 1981, 1986, 1991, 1996 o 2000 segons els diferents indicadors.

1) En concret, les sèries referides a les *taxes d'adoneïtat* s'inicien en 1986 en les desagregacions segons sexe, però en el cas de la desagregació segons la titularitat del centre s'inicien en 1996 i només inclouen informació sobre el País Valencià i la ciutat de València ja que les dades provenen d'una explotació estadística més limitada temporalment que ha estat facilitada pel Servei d'Estudis de la Conselleria d'Educació. Segons les dades disponibles, doncs, es pot afirmar que en el període 1986-2006 les taxes d'adoneïtat haurien millorat en general. Tanmateix, caldria matisar que en el darrer període, entre 1996 i 2006 haurien tendit a empitjorar en totes les edats, però de manera especial als 15 anys, entre els homes i en els centres privats.

2) Les sèries referides a les *taxes de repetició* en 6è d'Educació Primària i en 4t d'ESO es limiten al període 2000-06 perquè s'adeqüen al moment de la implantació generalitzada dels nous ensenyaments LOGSE. En correspondència amb el que hem assenyalat respecte de l'evolució de les taxes d'adoneïtat en els darrers anys, en l'evolució d'aquest indicador ens trobem amb un increment de les taxes de repetició. Ara bé, en el cas de la taxa de repetició de 6è de Primària els majors increments es produeixen entre les dones, mentre que en 4t d'ESO l'empitjorament de l'indicador és major entre els homes, almenys en el conjunt de l'Estat, ja que en els àmbits valencians l'evolució desagregada per sexe o titularitat del centre presenta evolucions diferents.

3) En el cas de l'evolució de l'indicador d'*abandonament prematur*, la sèrie estimada s'inicia amb les dades del cens de 1991 i ens mostra un descens continuat de les taxes d'abandonament, especialment entre les dones, la qual cosa entraria en contradicció amb l'evolució recent dels indicadors anteriors (baixada de la taxa d'adoneïtat i increment de la taxa de repetició) i de les taxes de graduació en ESO, però coincidiria amb l'evolució positiva en un període més ampli dels indicadors de graduació en estudis secundaris postobligatoris. Aquesta particular evolució es podria explicar, en part, per la creixent importància dels anomenats itineraris de "segona oportunitat", en els quals es poden incloure diferents mecanismes de permanència o de retorn al sistema educatiu de l'alumnat en perill d'exclusió educativa, com ara els programes de garantia social, les proves d'accés als cicles formatius de grau mitjà o les proves d'obtenció del graduat de secundària obligatòria per a adults.

4) L'evolució de l'indicador del percentatge de joves que s'han *graduat en educació secundària* en relació a la població de l'edat corresponent presenta un empitjorament continuat, però cal considerar que la sèrie s'inicia en l'any 2000. En canvi, la taxa de promoció en 4t d'ESO mostraria en el mateix període 2000-06 un creixement global encara que en els darrers anys també s'hi hauria iniciat una baixada del rendiment. Per altra banda, si considerem l'evolució de la taxa de graduació escolar en l'EGB en el període 1976-1991, ens trobem amb què en aquest període (i tipus de titulació) es va produir un increment, mentre que en els darrers anys considerats en la taxa de graduació en ESO es reproduiria la tendència a la baixa que hem observant en les taxes d'idoneïtat. Finalment, si comparem les evolucions desagregades segons sexe, es pot observar que les dones van incrementar de manera més intensa la taxa de graduació en EGB, però també han reduït en major proporció la seua taxa de graduació en ESO.

5) Pel que fa a l'indicador del percentatge de joves que s'han *graduat en ensenyaments postobligatoris* no universitaris en relació a la població de l'edat corresponent, les sèries poden incloure un període més extens, des de 1981 fins a 2006, tot basant-nos en les dades censals. Segons les dades estimades disponibles, el creixement de les taxes de graduació en ensenyaments postobligatoris hauria estat molt important entre els graduats en cicles formatius de grau superior i batxillerat, però més moderat entre els graduats en cicles formatius de grau mitjà i, haurien millorat, sobretot, per l'increment de les taxes de graduació de les dones. En consonància amb l'evolució de les taxes de graduació es pot assenyalar que l'indicador referit al *percentatge de població de 20 a 24 anys amb estudis secundaris postobligatoris* s'ha incrementat en el període 1991-2006, especialment entre les dones i entre els alumnes els pares dels quals pertanyen a la classe obrera o de treballadors agrícoles.

Per últim, pel que fa als *resultats a llarg termini* cal tornar a recordar la diversitat i limitacions de les sèries històriques utilitzades. En el cas de l'evolució dels indicadors que reflecteixen la possibilitat d'accedir als estudis universitaris les sèries s'inicien en l'any 1987 i, després d'un salt fins al 1997, es presenten de manera anual fins al 2005, la qual cosa ens permetrà observar els canvis de tendència en aquest dos períodes. L'evolució de les taxes d'activitat i d'atur segons els nivells d'estudis presenten el mateix model de la resta d'apartats ja que abasten des de l'any 1981 fins al 2006 en períodes quinquennals, mentre que les dades referides a l'evolució dels ingressos salarials segons el nivell d'estudis aporten informació bianual entre l'any 1994 i 2006.

6) L'evolució de l'indicador que es refereix a les *possibilitats d'accedir a la universitat segons el nivell d'estudis dels pares* ens mostra que, en general, l'únic segment que ha millorat les seues possibilitats d'accés en el conjunt de la sèrie seria els dels joves amb pares amb estudis primaris o inferiors, la qual cosa confirmaria la reducció de les desigualtats entre els grups analitzats que ja havíem observat en el cas de l'evolució de les taxes de graduació en estudis secundaris postobligatoris. Per altra banda, les xiques amb pares amb estudis primaris o inferiors han incrementat en major proporció que els xics la seua possibilitat d'accedir a la universitat, de manera que, entre elles les desigualtats s'han reduït encara més. Finalment cal assenyalar que en el primer període de 1987 a 1997 la millora de l'indicador és general, tot i ser més important en el grup de joves amb pares amb estudis primaris o inferiors, mentre que la segona part de la sèrie analitzada (1997-2005), aquest serà l'únic grup que seguirà presentant una evolució positiva, ja que en la resta de grups s'observa un reducció de les possibilitats d'accés, particularment en els grups amb pares de formació mitjana i entre els xics.

7) En el cas de l'evolució de l'indicador de *possibilitats d'accés a la universitat segons la situació laboral dels pares* s'observa una tendència general positiva, però resulta més intensa en el cas dels pares en situació d'inactivitat o atur i menor entre els alumnes amb pares ocupats. Aquesta tendència confirma, doncs, una reducció de les diferències d'accés a la universitat segons la situació laboral dels pares que seria, a més, més intensa en el cas dels xics. Per altra banda, cal tornar a assenyalar que aquesta tendència global és el resultat d'una evolució positiva en el primer període (1987-97), ja que a partir de l'any 1997 es produeix una reducció generalitzada de les possibilitats d'accés a la universitat que afecta especialment als alumnes amb pares ocupats.

8) Pel que fa a l'evolució de l'indicador de la *taxa d'activitat segons els nivells d'estudis* es pot destacar que en el conjunt del període 1981-2006 les persones amb estudis primaris o inferiors han vist reduïda la seua taxa d'activitat en tots els àmbits territorials, mentre que en el cas de la població amb estudis secundaris i particularment amb estudis superiors aquesta taxa s'hauria incrementat. Aquesta tendència, a més, es manifestaria de manera més intensa a partir de l'any 1996, però presentaria diferències segons els àmbits territorials.

9) L'evolució de l'indicador de la *taxa d'atur segons els nivells d'estudis* presentaria una evolució que es correspon amb l'indicador anterior, ja que, tot i que en el conjunt del període 1981-2006 les persones amb estudis primaris o inferiors han vist reduïda la seua taxa d'atur, aquesta reducció ha estat més intensa entre la població amb

estudis secundaris o superiors. Així mentre que en el primer període (1981-96) l'increment de les taxes d'atur va afectar, sobretot, a les persones amb estudis primaris o inferiors, en el cicle següent (1996-2006), caracteritzat per la reducció generalitzada de les taxes d'atur, les persones amb estudis secundaris o superiors es van veure més beneficiades.

10) L'evolució de l'indicador d'*ingressos salarials mitjans segons el nivell d'estudis* inclou només el període 1994-2006. Segons aquesta sèrie de dades, el nivell d'ingressos salarials en relació als ingressos mitjans totals s'ha reduït sobretot entre les persones amb estudis de batxillerat i entre els llicenciats, mentre que les reduccions han estat menors en el cas de les persones amb estudis de formació professional o amb estudis universitaris de cicle curt. Els grups de persones amb estudis primaris o inferiors no haurien modificat sensiblement el seu nivell d'ingressos relatius, de manera que les diferències en els nivells d'ingressos segons el nivell d'estudis hauria tendit a reduir-se, la qual cosa confirmaria, en termes generals, una reducció del valor en el mercat laboral dels estudis secundaris de via acadèmica o dels estudis de llicenciatura que estaria relacionat amb el major increment de titulats en aquestes modalitats d'estudis.

11) Finalment, respecte de l'evolució de l'indicador que ens mostra la relació relativa entre el nivell d'ingressos de les dones respecte del que tenen els homes amb un mateix nivell d'estudis, les dades disponibles abastarien un període similar entre 1995 i 2006. En aquest cas, en canvi, s'observa una millora general del nivell d'ingressos relatiu de les dones que es manifesta, especialment, en els nivells extrems de formació, és a dir, entre les dones sense estudis i entre aquelles que assoleixen nivells d'estudis universitaris.

En conclusió en pot destacar que en el conjunt del període 1981-2006 s'observaria una millora general dels indicadors de resultats educatius, però amb una inflexió a partir de l'any 1996, moment a partir del qual tendeixen a empitjorar. Aquesta evolució global, però estaria matisada per l'existència d'uns millors resultats en el cas de les dones i dels alumnes que pertanyen a famílies de grups socials de rendes més baixes. En conseqüència, els resultats a llarg termini posen de manifest que les diferències d'accés als estudis superiors, d'inserció laboral i de rendiments salarials entre grups socials i entre sexe s'haurien reduït, tot i que segueixen sent importants.



## Capítol 4

### CONCLUSIONS GENERALS

En aquest apartat de conclusions generals presentarem, en primer lloc, els resultats dels quatre índexs agregats de cada apartat que ens serviran com a variables per elaborar l'Índex Agregat General (IAG) (Annex 2) amb una justificació de la valoració positiva o negativa que estarà relacionada amb les hipòtesis formulades en el capítol introductori i amb les correlacions que s'estableixen entre les variables.

La nostra hipòtesi central intentava demostrar que la distribució en els districtes de la ciutat de València de diferents contextos socioculturals és el factor més determinant en els resultats educatius a curt i llarg termini, la qual cosa acabarà reforçant la segregació social inicial entre els diferents zones de la ciutat. Aquesta situació de reproducció estructural de les desigualtats hauria de compensar-se amb una distribució equitativa dels recursos destinats a l'educació que implicara un major esforç per compensar els dèficits inicials, però l'existència d'un model d'escolarització dual i concentrat territorialment no sols no impedeix la modificació de les condicions de desigualtats socials inicials, sinó que ajuda a reforçar la reproducció de les desigualtats en termes de resultats. La hipòtesi alternativa suposaria el trencament de la reproducció de les desigualtats socials a través del sistema educatiu i es basaria, teòricament, en una distribució equitativa de recursos que se centraren en la compensació de les desigualtats socials inicials i en una modificació del model dual d'escolarització que permetés aconseguir uns resultats territorialment equilibrats, de manera que es trencara amb el cercle de segregació urbana que genera la reproducció de les desigualtats del context social en l'apartat de resultats educatius i d'inserció laboral a curt i llarg termini.

Segons aquest plantejament, en el procediment d'elaboració de l'Índex Agregat General només hem valorat de manera negativa l'Índex Agregat de Recursos, ja que segons el model teòric, la distribució de recursos hauria d'estar destinada a compensar les desigualtats en la distribució del context sociocultural, d'escolarització i de resultats. Per altra banda, la resta de variables (o índexs agregats) es valoraran de manera positiva, ja que

hem considerat que els factors de context i d'organització dual de l'escolarització constitueixen la base explicativa de les desigualtats en els resultats acadèmics i d'inserció laboral. Així doncs, l'*Índex Agregat de Context (IAC)* es valorarà de manera positiva, ja que uns valors elevats en les condicions del context socioeconòmic es relacionen significativament de manera positiva amb unes millors condicions d'escolarització i amb uns bons resultats educatius.

L'*Índex Agregat de Recursos (IARc)* es valorarà negativament, ja que tot i que no presenta relacions significatives amb la resta d'índexs agregats, la pauta de relacions del model teòric es basa en la idea que una major disponibilitat de recursos distribuïts d'una manera equitativa es relacionarà negativament amb la resta de factors.

L'*Índex Agregat d'Escolarització (IAE)* es valorarà de manera positiva, ja que les millors condicions d'escolarització es relacionen, a causa de la segregació que genera la dualització del sistema educatiu, amb un millor context sociocultural i amb uns millors resultats educatius.

L'*Índex Agregat de Resultats Educatius (IARs)* es valorarà positivament, ja que els resultats educatius a curt i llarg termini reproduïxen les condicions socioeconòmics inicials i es veuen afavorits per unes millors condicions d'escolarització.

En primer lloc presentem els valors dels Índexs Agregats sense normalitzar, per tal de valorar com els coeficients de variació relativa (CVR) dels quatre índexs ens mostren que les variacions més importants en la distribució entre els districtes de la ciutat corresponen a l'índex agregat de recursos, mentre que la distribució més homogènia la trobaríem en l'índex agregat de context. En definitiva, els valors dels coeficients de variació dels índexs d'escolarització o de resultats ens indicarien que les desigualtats del context social es mantenen i, fins i tot, s'incrementen.

Taula 364. Índexs Agregats ordenats

		IAC		IARc		IAE		IARs
	Espanya	-1,83	Espanya	3,78	Espanya	-0,28	Espanya	-6,36
	País Valencià	-5,84	País Valencià	3,02	País Valencià	-0,83	País Valencià	-8,77
	València	0,11	València	-0,80	València	-0,11	València	0,21
1	6. El Pla del Real	8,32	6. El Pla del Real	-12,01	3. Extramurs	8,70	3. Extramurs	10,21
2	1. Ciutat Vella	7,41	16. Benicalap	-9,13	4. Campanar	8,47	6. El Pla del Real	7,54
3	2. L'Eixample	6,96	14. Benimaclet	-7,04	5. La Saïdia	7,77	4. Campanar	6,51
4	3. Extramurs	5,38	8. Patraix	-4,87	1. Ciutat Vella	6,24	14. Benimaclet	5,86
5	17. Pobles del Nord	5,12	5. La Saïdia	-3,93	2. L'Eixample	5,28	1. Ciutat Vella	4,89
6	19. Pobles del Sud	4,06	12. Camins al Grau	-3,80	6. El Pla del Real	4,91	2. L'Eixample	4,29
7	13. Algirós	1,11	3. Extramurs	-3,31	7. L'Olivereta	3,58	13. Algirós	3,95
8	4. Campanar	0,99	15. Rascanya	-1,87	13. Algirós	0,81	5. La Saïdia	3,04
9	10. Quatre Carreres	-0,45	17. Pobles del Nord	-1,24	10. Quatre Carreres	-0,21	8. Patraix	1,94
10	14. Benimaclet	-0,52	10. Quatre Carreres	0,53	14. Benimaclet	-0,71	10. Quatre Carreres	-0,79
11	8. Patraix	-0,98	2. L'Eixample	1,81	12. Camins al Grau	-1,58	9. Jesús	-1,24
12	5. La Saïdia	-1,00	11. Poblat Marítims	1,89	18. Pobles de l'Oest	-2,80	7. L'Olivereta	-2,18
13	12. Camins al Grau	-3,44	9. Jesús	1,90	9. Jesús	-3,90	12. Camins al Grau	-2,48
14	11. Poblat Marítims	-3,65	7. L'Olivereta	2,37	19. Pobles del Sud	-4,35	16. Benicalap	-3,67
15	9. Jesús	-4,02	13. Algirós	4,93	17. Pobles del Nord	-4,99	18. Pobles de l'Oest	-4,10
16	7. L'Olivereta	-4,31	1. Ciutat Vella	6,70	8. Patraix	-5,07	15. Rascanya	-5,34
17	18. Pobles de l'Oest	-6,30	19. Pobles del Sud	6,86	11. Poblat Marítims	-5,95	11. Poblat Marítims	-9,35
18	16. Benicalap	-6,80	4. Campanar	7,09	15. Rascanya	-7,37	19. Pobles del Sud	-9,44
19	15. Rascanya	-7,88	18. Pobles de l'Oest	13,11	16. Benicalap	-8,80	17. Pobles del Nord	-9,65
CVR		5,04		6,24		5,65		6,01

Taula 365. Índexs Agregats Normalitzats ordenats

		IAC		IARc		IAE		IARs
	Espanya	-0,36	Espanya	0,61	Espanya	-0,05	Espanya	-0,86
	País Valencià	-1,16	País Valencià	0,48	País Valencià	-0,15	País Valencià	-1,47
	València	0,02	València	-0,13	València	-0,02	València	0,04
1	6. El Pla del Real	1,65	6. El Pla del Real	-1,92	3. Extramurs	1,54	3. Extramurs	1,70
2	1. Ciutat Vella	1,47	16. Benicalap	-1,46	4. Campanar	1,50	6. El Pla del Real	1,25
3	2. L'Eixample	1,38	14. Benimaclet	-1,13	5. La Saïdia	1,38	4. Campanar	1,08
4	3. Extramurs	1,07	8. Patraix	-0,78	1. Ciutat Vella	1,10	14. Benimaclet	0,98
5	17. Pobles del Nord	1,02	5. La Saïdia	-0,63	2. L'Eixample	0,93	1. Ciutat Vella	0,81
6	19. Pobles del Sud	0,81	12. Camins al Grau	-0,61	6. El Pla del Real	0,87	2. L'Eixample	0,71
7	13. Algirós	0,22	3. Extramurs	-0,53	7. L'Olivereta	0,63	13. Algirós	0,66
8	4. Campanar	0,20	15. Rascanya	-0,30	13. Algirós	0,14	5. La Saïdia	0,51
9	10. Quatre Carreres	-0,09	17. Pobles del Nord	-0,20	10. Quatre Carreres	-0,04	8. Patraix	0,32
10	14. Benimaclet	-0,10	10. Quatre Carreres	0,08	14. Benimaclet	-0,13	10. Quatre Carreres	-0,13
11	8. Patraix	-0,19	2. L'Eixample	0,29	12. Camins al Grau	-0,28	9. Jesús	-0,21
12	5. La Saïdia	-0,20	11. Poblat Marítims	0,30	18. Pobles de l'Oest	-0,50	7. L'Olivereta	-0,36
13	12. Camins al Grau	-0,68	9. Jesús	0,30	9. Jesús	-0,69	12. Camins al Grau	-0,41
14	11. Poblat Marítims	-0,72	7. L'Olivereta	0,38	19. Pobles del Sud	-0,77	16. Benicalap	-0,61
15	9. Jesús	-0,80	13. Algirós	0,79	17. Pobles del Nord	-0,88	18. Pobles de l'Oest	-0,68
16	7. L'Olivereta	-0,85	1. Ciutat Vella	1,07	8. Patraix	-0,90	15. Rascanya	-0,89
17	18. Pobles de l'Oest	-1,25	19. Pobles del Sud	1,10	11. Poblat Marítims	-1,05	11. Poblat Marítims	-1,56
18	16. Benicalap	-1,35	4. Campanar	1,14	15. Rascanya	-1,30	19. Pobles del Sud	-1,57
19	15. Rascanya	-1,56	18. Pobles de l'Oest	2,10	16. Benicalap	-1,56	17. Pobles del Nord	-1,61

A continuació, presentem els resultats obtinguts en l'elaboració de l'Índex Agregat General (IAG). Per tal de calcular l'Índex Agregat de General (IAG) s'han normalitzat els valors dels quatre Índexs Agregats anteriors amb l'assignació positiva o negativa indicada anteriorment i a continuació s'ha realitzat l'agregació dels indicadors normalitzats multiplicat pel pes de cadascun que s'ha obtingut a partir d'una anàlisi factorial de components principals. Finalment els resultats obtinguts de l'IAG també s'han normalitzat per poder-los comparar amb els altres índexs agregats.

L'anàlisi factorial de component principals requereix el principi de normalitat de les variables utilitzades. Una manera d'avaluar la normalitat de la distribució dels valors de les variables consisteix en mesurar-ne els estadístics d'asimetria i curtosi de manera que les dues mesures siguin properes a 0. Trobem, però, que els índexs agregats de context o d'escolarització presenten valors elevats en l'indicador de curtosi.

Taula 366. *Indicadors de normalitat dels índexs agregats seleccionats en l'IAG*

	Asimetria	Curtosi
<b>IAContext</b>	0,189	<b>-1,109</b>
<b>IARecursos</b>	0,069	-0,084
<b>IAEscolarització</b>	0,198	<b>-1,315</b>
<b>IAResultats</b>	-0,169	-0,961

Els estadístics següents ens permeten valorar la qualitat de l'anàlisi factorial, així el KMO (estadístic de Kaiser-Meyer-Olkin) presenta un valor proper al 0,5, que seria el límit d'acceptabilitat; mentre que, pel que fa a la prova d'esfericitat de Barlett, comprovem que es rebutja la hipòtesi nul·la de no correlació significativa, de manera que resultaria adequada l'aplicació de l'anàlisi de components principals a les variables analitzades.

Taula 367. *Estadístics de qualitat de l'anàlisi factorial dels índexs agregats seleccionats en l'IAG*

Mesura d'adequació mostral de Kaiser-Meyer-Olkin		0,498
Prova d'esfericitat de Bartlett	Csi-quadrat aproximat	25,913
	gl	6
	Sig.	0,000

Els valors inicials de l'anàlisi factorial ens indiquen que hi ha dos factors que expliquen fins a un 82% de la variància, mentre que la solució després d'aplicar la rotació Varimax ens mostra que hi ha tres factors que explicarien un percentatge similar de la variància. El procediment de l'anàlisi factorial ens ha permès obtenir les corresponents matrius factorials. El pes de cada variable per al càlcul de l'Índex Agregat General, l'hem obtingut a partir dels valors de la matriu de la solució rotada i és la suma de les correlacions de cada variable amb cadascun dels factors. Es pot observar que la variable que fa una major aportació al pes de l'índex agregat general és l'índex agregat d'escolarització, mentre que l'índex agregat de recursos tindria un menor pes en el càlcul de l'IAG.

En la matriu de components principals inicial hi ha un primer factor que explica la major part de la variància i que presenta valors significatius en els índexs agregats de context, escolarització i resultats, tot establint-ne una relació negativa no significativa amb

l'índex agregat de recursos. En el cas de la matriu de components rotada s'observa que hi ha un primer factor, que anomenarem *Efectes de l'escolarització*, on apareixen valors significatius que relacionen l'escolarització i els resultats educatius. Els altres dos factors només presentarien valors significatius en una variable, en el segon factor per al *Context Sociocultural* i el tercer factor per als *Recursos*.

Taula 368. Variància total explicada en l'anàlisi factorial de les variables de l'IAG

	Autovalors inicials			Suma de les saturacions al quadrat de la rotació		
	Total	% de Variància	% Acumulat	Total	% de Variància	% Acumulat
Factor 1	<b>2,23</b>	<b>55,71</b>	<b>55,71</b>	<b>1,18</b>	<b>29,62</b>	<b>29,62</b>
Factor 2	<b>1,06</b>	<b>26,42</b>	<b>82,13</b>	<b>1,07</b>	<b>26,82</b>	<b>56,43</b>
Factor 3	0,57	14,24	96,37	<b>1,03</b>	<b>25,63</b>	<b>82,06</b>
Factor 4	0,15	3,63	100,00	0,72	17,94	100,00

Taula 369. Matriu de components principals i pes de cada índex agregat de l'IAG

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Pes
<b>IAContext</b>	<b>0,765</b>	0,104	<b>-0,632</b>	0,061	0,298
<b>IAREcursos</b>	-0,134	<b>0,983</b>	0,082	0,098	1,029
<b>IAEscolarització</b>	<b>0,914</b>	0,225	0,201	-0,271	1,069
<b>IAResultats</b>	<b>0,888</b>	-0,173	0,350	0,242	1,308

Taula 370. Matriu de components principals després d'aplicar la rotació Varimax i pes de cada índex agregat de l'IAG

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Pes
<b>IAContext</b>	0,205	<b>0,958</b>	-0,022	0,201	1,342
<b>IAREcursos</b>	-0,098	-0,016	<b>0,994</b>	0,052	0,931
<b>IAEscolarització</b>	<b>0,541</b>	0,332	0,108	<b>0,765</b>	<b>1,746</b>
<b>IAResultats</b>	<b>0,917</b>	0,213	-0,160	0,299	1,268

Els valors obtinguts per a l'Índex Agregat General oscil·len entre els 1,83 del Pla del Real i el -1,39 dels Poblat de l'Oest. El Pla del Real, per tant, seria el districte que representa una millor situació global, amb uns índexs agregats que milloren sempre la mitjana de la ciutat, excepte en el cas de l'índex agregat de recursos educatius en què presenta el pitjor valor de la ciutat. En canvi, els Poblat de l'Oest representaria el model més negatiu amb una situació inversa, ja que tots els índexs presenten valors que el situen en pitjor situació que la mitjana del conjunt de la ciutat, excepte en el cas de l'índex de recursos educatius, en que presenta el valor més elevat.

Com a resum de tot l'anterior podem concloure que la distribució territorial dels valors de l'Índex Agregat General vindria a coincidir, de manera general, amb la de l'Índex Agregat de Resultats, i, per tant, també amb la de l'Índex Agregat de Context i amb l'Índex Agregat d'Escolarització. De manera, que es confirma una situació de segregació urbana, segons la qual l'eix central est-oest de la ciutat presenta les millors condicions generals, mentre que els Poblat Marítims, els Poblat del Sud i la zona nord-oest de la ciutat presentarien les pitjors condicions.

La ciutat de València obté els millors resultats en l'Índex Agregat General, ja que presenta els valors més elevats en els índexs agregats de context, escolarització i resultats, però els més baixos en l'índex agregat de recursos. En canvi, el País Valencià obté els pitjors resultats en els índexs agregats de context, escolarització i resultats, però no presenta un índex de recursos més elevat que la mitjana estatal, la qual cosa ens indicaria que, atenent a les deficiències generalitzades existents, els recursos econòmics i humans disponibles són clarament insuficients. Finalment els resultats del conjunt de l'Estat ens indiquen que l'assignació de recursos presentaria una situació més adequada per tal de compensar els dèficits socioculturals, d'escolarització i de resultats educatius.

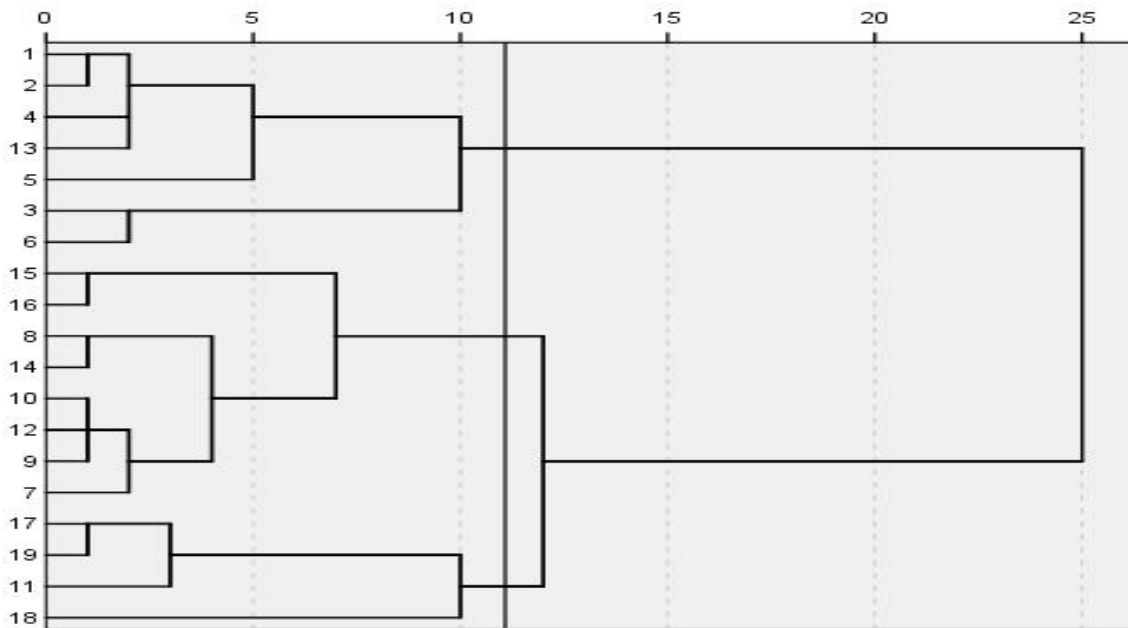
Com a tècnica d'anàlisi estadístic complementària per establir una tipologia entre els districtes de la ciutat, hem aplicat una anàlisi de conglomerats jeràrquic que contempla els quatre índexs agregats com a variables, de manera que es poden visualitzar les agrupacions resultants a través d'un dendrograma, segons el qual l'agrupació més homogènia contemplava l'existència de tres conglomerats diferenciats.

El *primer conglomerat*, que inclouria els districtes de Ciutat Vella, Eixample, Extramurs, Campanar, Saïdia, Pla del Real i Algirós, és una agrupació situada en l'eix central de la ciutat i es caracteritza per presentar unes bones condicions de context sociocultural inicials, unes bones condicions d'escolarització i una bona situació final en termes de resultats, mentre que pel que fa a l'índex agregat de recursos oferirien una major diversitat de situacions.

Un *segon conglomerat*, que inclouria els districtes de l'Olivereta, Patraix, Jesús, Quatre Carreres, Camins al Grau, Benimaclet, Rascanya i Benicalap, representaria una zona intermèdia pel que fa a la seua posició en la trama urbana i a la combinació dels quatre factors que hem utilitzat en l'elaboració de l'índex agregat general.

Finalment, el *tercer conglomerat*, que inclouria els districtes de Poblat Marítims, Poblat del Nord, Poblat de l'Oest i Poblat del Sud, es caracteritza per la seua posició perifèrica i per la combinació d'una distribució variable de les condicions socioculturals inicials i dels recursos, però amb una coincidència generalitzada pel que fa a les pitjors condicions d'escolarització i de resultats educatius.

Gràfic 144. Dendrograma resultat de l'aplicació d'una anàlisi de conglomerats jeràrquic

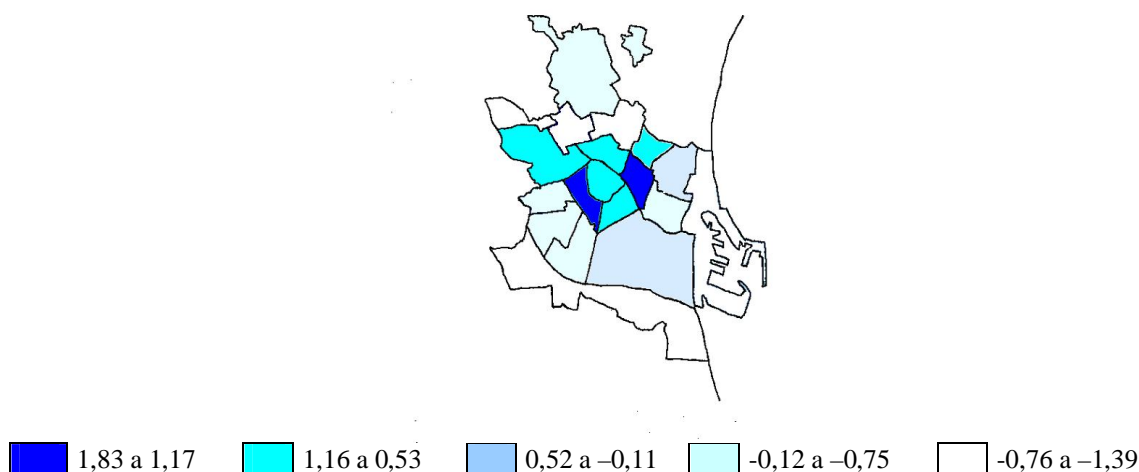


Els resultats de l'ordenació dels districtes segons els valors de l'Índex Agregat General també ens permet realitzar una agrupació en tres segments que presentaria una gran similitud amb els resultats de l'anàlisi de conglomerats jeràrquic, ja que es pot identificar l'existència d'un *primer grup* amb valors més elevats que correspon als districtes del Pla del Real, Extramurs, Eixample, Ciutat Vella, Sàidia i Campanar. El *segon grup*, amb valors intermedis, inclouria als districtes de Benimaclet, Algirós, Quatre Carreres, Patraix, l'Olivereta i Camins al Grau, mentre que en el *tercer grup* on apareixen els valors més baixos de l'IAG inclouríem els districtes dels Poblat del Nord, Poblat del Sud, Poblat Marítims i Poblat de l'Oest, però també Jesús, Benicalap i Rascanya.

Taula 371. Índex Agregat General (IAG) i valors normalitzats

		IAG	IAG normalitzat
	<b>Espanya</b>	<b>-13,1</b>	<b>-0,59</b>
	<b>País Valencià</b>	<b>-23,3</b>	<b>-1,05</b>
	<b>València</b>	<b>1,0</b>	<b>0,04</b>
<b>1</b>	<b>6. El Pla del Real</b>	<b>40,48</b>	<b>1,83</b>
<b>2</b>	3. Extramurs	38,45	1,73
<b>3</b>	2. L'Eixample	22,31	1,01
<b>4</b>	1. Ciutat Vella	20,79	0,94
<b>5</b>	5. La Saïdia	19,73	0,89
<b>6</b>	4. Campanar	17,78	0,80
<b>7</b>	14. Benimaclet	12,04	0,54
<b>8</b>	13. Algirós	3,30	0,15
<b>9</b>	10. Quatre Carreres	-2,46	-0,11
<b>10</b>	8. Patraix	-3,18	-0,14
<b>11</b>	7. L'Olivereta	-4,51	-0,20
<b>12</b>	12. Camins al Grau	-6,98	-0,32
<b>13</b>	17. Pobles del Nord	-12,92	-0,58
<b>14</b>	9. Jesús	-15,55	-0,70
<b>15</b>	19. Pobles del Sud	-20,51	-0,93
<b>16</b>	16. Benicalap	-20,65	-0,93
<b>17</b>	15. Rascanya	-28,46	-1,28
<b>18</b>	11. Pobllats Marítims	-28,90	-1,30
<b>19</b>	18. Pobles de l'Oest	-30,75	-1,39
<b>Desvítipica</b>		<b>22,16</b>	

Mapa 72. Índex Agregat General



Els coeficients de correlació entre els quatre índexs o factors i l'índex Agregat General ens mostren valors significatius positius entre els índexs agregats de context, escolarització i resultats, mentre que en el cas de l'índex agregat de recursos els valors no resulten significatius. És a dir, les correlacions ens indiquen que a millor context educatiu, ens trobem amb unes millors condicions d'escolarització i, que aquests factors es relacionen amb uns millors resultats educatius. En canvi, l'absència de correlacions significatives amb l'índex de recursos ens indicaria que la distribució d'una major disponibilitat de recursos econòmics i humans no manté cap relació significativa amb la distribució dels dèficits del context sociocultural, ni implica unes millors condicions



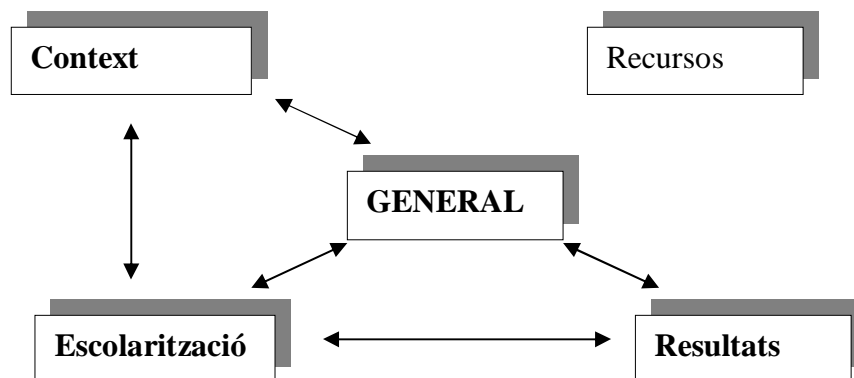
d'escolarització, ni uns millors resultats educatius. Els valors dels coeficients de correlació ens confirmen que les variables que resulten significatives en l'elaboració de l'Índex Agregat General són els índexs de resultats, escolarització i context, mentre que el de recursos presenta un valor negatiu que no arriba a resultar significatiu.

Taula 372. Coeficients de correlació lineal entre els Índexs Agregats i l'IAG

	IAREcursos	IAEscolarització	IAResultats	IAGeneral
IAContext	-0,047	<b>0,580</b>	<b>0,455</b>	<b>0,733</b>
IAREcursos		0,088	-0,237	-0,319
IAEscolarització			<b>0,778</b>	<b>0,866</b>
IAResultats				<b>0,892</b>

La representació gràfica ens ajuda a visualitzar l'existència de les relacions esmentades, que s'estableixen entre l'Índex de Context, l'Índex d'Escolarització i l'Índex de Resultats, així com amb l'Índex General. En efecte, d'una banda podem observar l'existència de relacions més o menys significatives entre aquest grup d'índexs agregats, mentre que l'Índex de Recursos quedaria al marge sense relacions significatives amb la resta.

Gràfic 145. Correlacions entre els Índexs Agregats



A continuació podem procedir a la verificació o refutació de les hipòtesis generals plantejades inicialment a partir dels resultats de l'anàlisi factorial i de les correlacions bivariants entre els índexs agregats que acabem d'analitzar, així com a la llum dels plantejaments teòrics que van formular en el capítol introductor.

Taula 373. Validació de les hipòtesis generals

Hipòtesis	Verificació	Refutació
1.1. Les desigualtats generals del sistema educatiu en els districtes de la ciutat de València responen a la reproducció de la distribució de les desigualtats del <b>context</b> social i cultural	X	
1.2. Les desigualtats generals del sistema educatiu en els districtes de la ciutat de València tindran una relació negativa amb les desigualtats en la distribució dels <b>recursos</b> econòmics i humans destinats a l'educació.		X
1.3. Les desigualtats generals del sistema educatiu en els districtes de la ciutat de València reproduïxen les desigualtats en la distribució de l' <b>escolarització</b> .	X	
1.4. Les desigualtats generals del sistema educatiu en els districtes de la ciutat de València reproduïxen les desigualtats en la distribució dels <b>resultats</b> acadèmics i d'inserció laboral.	X	

L'existència de correlacions significatives de signe positiu entre els índexs agregats de context, d'escolarització i de resultats amb l'índex agregat general ens permet concloure que les hipòtesis corresponents (1.1., 1.3. i 1.4.) es poden acceptar com a vàlides, la qual cosa, però, només ens permet afirmar que existeix una significativa probabilitat de què les diferències entre districtes observades en el context socioeconòmic, en les condicions d'escolarització i en els resultats educatius siguin els factors amb més capacitat explicativa respecte de les desigualtats generals en el sistema educatiu a la ciutat de València, mesurades a través de l'IAG.

Per altra banda, la inexistència d'una correlació significativa entre l'índex agregat de recursos i l'índex agregat general, no ens permet validar la hipòtesi 1.2., la qual cosa ens indicaria l'escassa probabilitat de què la desigual distribució de recursos econòmics i humans entre els districtes de la ciutat afecte d'alguna manera significativa a les condicions generals del sistema educatiu. Aquesta conclusió, ens indicaria que la política de distribució de recursos econòmics no segueix una estratègia de compensació de les necessitats derivades de les desigualtats observades en el context social i cultural, sinó que es troba afectada per altres factors.

Per tal d'aprofundir en la identificació dels factors subjacents a les correlacions entre els índexs agregats i per tal de validar el conjunt d'hipòtesis sobre les relacions entre

els quatre factors utilitzats en el nostre model (context-recursos-escolarització-resultats) hem aplicat la tècnica d'anàlisi factorial de components principals i de les corresponents correlacions bivariants al conjunt d'indicadors normalitzats de cada parella d'índexs agregats. De manera que hem establert sis parelles relacionals que es corresponen amb les hipòtesis relacionals: context-recursos, context-escolarització, context-resultats, recursos-escolarització, recursos-resultats i escolarització-resultats. A continuació presentem, en cada cas, les taules corresponents als estadístics de qualitat de l'anàlisi factorial, de la variància total explicada i de les matrius de components principals amb la solució després d'aplicar una rotació Varimax. Finalment, identificarem les variables que intervenen en cada tipus de factor i en farem l'anàlisi corresponent amb l'ajuda de la taula de correlacions bivariants entre el conjunt d'indicadors de cada parella relacional.

Com a consideració prèvia hem d'indicar que els estadístics de qualitat de l'anàlisi factorial ens mostren en tots els casos valors inferiors al 0,5 pel que fa a la mesura d'adequació mostral de Kaiser-Meyer-Olkin, però, per altra banda, pel que fa a la prova d'esfericitat de Barlett comprovem que en tots els casos es rebutja la hipòtesi nul·la de no correlació significativa, de manera que es pot considerar adequada l'aplicació de l'anàlisi de components principals a les variables analitzades.

En primer lloc, doncs, analitzem els resultats de l'aplicació de l'anàlisi factorial en el conjunt d'indicadors de la parella *Context-Recursos*. En aquest cas ens trobem amb quatre factors que poden arribar a explicar fins a un 89% de la variància entre els valors dels indicadors normalitzats de context i recursos. El primer factor, que anomenarem *Subsidiarietat de la despesa pública* només presenta amb valor significatiu negatiu la variable de percentatge de població jove dins de l'apartat de context, mentre que dins de l'apartat de recursos ens trobem amb valors significatius positius les variables de despesa total, despesa pública, despesa per alumne, despesa per alumne en relació al PIB i percentatge de població ocupada com a professor. A més ens mostra amb un valor significatiu negatiu la variable de nombre d'alumnes per professor. El segon factor que anomenarem *Condicció socioeconòmica* només presenta valors significatius en un grup de variables de l'apartat de context que ja hem analitzat en el seu moment (població jove amb valor negatiu i percentatge de vot a la dreta, renda estimada, taxa d'ocupació i nivell d'estudis amb valor positiu). El tercer factor que anomenarem *Despesa privada segregada*, només presenta amb valor significatiu positiu la variables de percentatge de vot al centre-dreta dins de l'apartat de context, mentre que les variables de despesa privada, despesa pública destinada a concerts, nombre d'alumnes per grup i per professor de l'apartat de

recursos apareixen també amb valors significatius positius. Per últim el quart factor, que anomenarem *Context semiurbà*, ens mostra amb valors significatius les variables de l'apartat de context referides a la densitat (amb signe negatiu) i al percentatge de població nascuda al mateix municipi o del nivell de coneixement del valencià (amb signe positiu), mentre que només apareix amb valor significatiu de signe negatiu la variable de nombre d'alumnes per grup de l'apartat de recursos.

En resum, podem establir, en primer lloc, una relació negativa entre la distribució d'un menor percentatge de població jove i un major nivell de despesa directa en relació al PIB i, especialment en el cas de la despesa pública, la qual cosa ja ens anuncia un desequilibri en la distribució de la despesa segons el lloc de residència dels alumnes i el lloc d'escolarització en un procés de concentració que deixa l'escolarització pública amb un paper subsidiari en els barris perifèrics. En segon lloc, també podem establir una relació entre la distribució d'una millor condició socioeconòmica i un major percentatge de despesa privada i dels indicadors de massificació que hi apareixen associats, però per altra banda ens trobem amb què els factors d'identitat local i el seu indicador invers, referit a la distribució de la densitat de població, es relacionen de manera negativa i positiva, respectivament amb els factors associats a la despesa privada. En general, doncs, es pot concloure que hi ha una major despesa pública en els districtes perifèrics i, especialment, en els semiurbans, mentre que el model de despesa privada és relativament més important en els districtes amb millor condició socioeconòmica i amb major densitat de població de la zona centre.

Taula 374. *Estadístics de qualitat de l'anàlisi factorial de les variables seleccionades en l'IAC i l'IARc*

Mesura d'adequació mostral de Kaiser-Meyer-Olkin		0,337
Prova d'esfericitat de Bartlett	Csi-quadrat aproximat	613,089
	gl	136
	Sig.	0,000

Taula 375. *Variància total explicada en l'anàlisi factorial de les variables de l'IAC i l'IARc*

	Autovalors inicials			Suma de les saturacions al quadrat de la rotació		
	Total	% de Variància	% Acumulat	Total	% de Variància	% Acumulat
Factor 1	6,13	36,06	36,06	4,85	28,51	28,51
Factor 2	4,81	28,27	64,33	4,13	24,30	52,81
Factor 3	3,15	18,52	82,85	3,09	18,18	70,99
Factor 4	1,04	6,14	89,00	3,06	18,00	89,00

Taula 376. Matriu de components principals després d'aplicar la rotació Varimax

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
C1. DensPob	-0,127	0,228	0,302	<b>-0,774</b>
C2. PobMun	-0,046	-0,025	-0,130	<b>0,934</b>
C3. Pob019	<b>-0,509</b>	<b>-0,650</b>	0,235	0,134
C4. Votdreta	0,074	<b>0,654</b>	<b>0,501</b>	0,462
C5. PIB/Hab.	0,122	<b>0,835</b>	0,393	0,095
C6. Ocupats2564	-0,159	<b>0,946</b>	0,088	0,042
C7. postobli2564	0,115	<b>0,890</b>	0,343	-0,187
C8. Indconval	-0,028	0,374	-0,192	<b>0,820</b>
Rc1. DestotPIB	<b>0,924</b>	0,217	0,241	-0,084
Rc2. DespubPIB	<b>0,963</b>	0,117	0,086	-0,028
Rc3. DesprivPIB	0,459	0,476	<b>0,675</b>	-0,240
Rc4. DespConcert	0,097	0,232	<b>0,786</b>	-0,323
Rc5. DespAlum	<b>0,887</b>	-0,168	-0,230	0,195
Rc6. DespAlumPIB	<b>0,787</b>	-0,460	-0,323	0,127
Rc7. Ocuprof	<b>0,915</b>	0,264	0,183	-0,099
Rc8. AlumGrup	0,050	0,202	<b>0,661</b>	<b>-0,567</b>
Rc9. AlumProf	<b>-0,510</b>	0,114	<b>0,771</b>	-0,289

Taula 377. Coeficients de correlació lineal entre les variables de context i recursos

	DestotPIB	DespubPIB	DesprivPIB	DespConc	DespAlum	DespAlumPIB	Ocuprof	AlumGrup	AlumProf
C1. DenPob	0,064	-0,059	0,452	<b>0,532</b>	-0,390	-0,384	0,077	<b>0,656</b>	<b>0,537</b>
C2. PobMun	-0,166	-0,098	-0,336	-0,401	0,166	0,151	-0,174	<b>-0,639</b>	-0,361
C3. Pob019	<b>-0,543</b>	<b>-0,517</b>	-0,435	-0,155	-0,347	-0,189	<b>-0,563</b>	-0,072	0,272
C4. Votdreta	0,276	0,166	<b>0,549</b>	0,371	-0,062	-0,330	0,272	0,232	0,276
C5. PIB/Hab.	0,361	0,235	<b>0,657</b>	0,450	-0,030	-0,381	0,378	0,417	0,271
C6. Ocupats	0,085	-0,026	0,428	0,264	-0,296	<b>-0,588</b>	0,124	0,188	0,236
C7. postobli	0,382	0,232	<b>0,748</b>	<b>0,549</b>	-0,127	-0,437	0,413	<b>0,518</b>	0,333
C8. Indcval	-0,029	0,011	-0,153	-0,342	0,068	-0,050	-0,032	<b>-0,476</b>	-0,269

En segon lloc analitzarem els resultats de l'aplicació de l'anàlisi factorial en el conjunt d'indicadors de la parella *Context-Escolarització*. En aquest cas ens trobem amb quatre factors que poden arribar a explicar fins a un 82% de la variància entre els valors dels indicadors normalitzats de context i escolarització. El primer factor, que anomenarem *Escolarització socialment selectiva* només presenta valors significatius positius en el grup de variables de l'apartat de context que ja hem establert com indicadors d'un context de millor condició socioeconòmica (percentatge de vot a la dreta, renda, ocupació i nivell d'estudis), mentre que amb valor significatiu negatiu apareix la variable de percentatge d'alumnat estranger dins de l'apartat d'escolarització. El segon factor que anomenarem *Escolarització localment selectiva* presenta el grup de variables de l'apartat de context que es relacionen amb el caràcter local de la població semiurbana (densitat amb signe negatiu i població nascuda en el propi municipi o nivell de coneixement del valencià amb signe positiu), mentre que en l'apartat d'escolarització ens mostra amb valor negatiu l'escolarització de la població estrangera i amb signe positiu l'escolarització en centres públics i en modalitats d'ensenyament en valencià. El tercer factor que anomenarem *Escolarització directa*, només presenta amb valor significatiu negatiu la variables de percentatge de població jove dins de l'apartat de context, mentre que les variables d'unitats per centre, taxa d'escolarització global i en estudis obligatoris o postobligatoris de l'apartat

d'escolarització apareixen amb valors significatius positius. Per últim, el quart factor, que anomenarem *Escolarització segons ocupació*, ens mostra un relació positiva entre la variable de la taxa d'ocupació i les variables d'esperança de vida escolar i de la taxa d'escolarització en educació infantil.

En aquest cas, també podem identificar l'existència de relacions negatives entre les característiques socioeconòmiques o identitàries del context i els factors d'escolarització. Així, per una banda, comprovem que en els districtes amb un millor nivell socioeconòmic, el percentatge d'escolarització d'alumnes estrangers és menor i, al mateix temps, també ho és en els districtes caracteritzats per una major identitat local i predomini de l'escolarització pública i en valencià. Per altra banda, la menor presència de població jove es troba associada a uns indicadors més elevats d'escolarització i, com hem vist anteriorment, amb un menor nivell de despesa pública. Finalment, la distribució d'unes taxes elevades d'ocupació es relacionarien amb una taxa més elevada d'escolarització infantil i d'esperança de vida escolar, la qual cosa ens evidencia la importància d'una adequades condicions d'accés a aquest nivell educatiu pel que fa a la inserció laboral de la població (especialment femenina) i respecte a una millora de les expectatives de permanència en el sistema educatiu.

Taula 378. *Estadístics de qualitat de l'anàlisi factorial de les variables seleccionades en l'IAC i l'IAE*

Mesura d'adequació mostral de Kaiser-Meyer-Olkin		0,377
Prova d'esfericitat de Bartlett	Csi-quadrat aproximat	402,212
	gl	136
	Sig.	0,000

Taula 379. *Variància total explicada en l'anàlisi factorial de les variables de l'IAC i l'IAE*

	Autovalors inicials			Suma de les saturacions al quadrat de la rotació		
	Total	% de Variància	% Acumulat	Total	% de Variància	% Acumulat
Factor 1	7,08	41,66	41,66	4,14	24,36	24,36
Factor 2	3,84	22,60	64,27	4,00	23,54	47,90
Factor 3	1,66	9,80	74,08	3,96	23,32	71,22
Factor 4	1,34	7,88	81,96	1,82	10,73	81,96

Taula 380. Matriu de components principals després d'aplicar la rotació Varimax

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
C1. DensPob	0,135	<b>-0,813</b>	0,047	0,132
C2. PobMun	0,256	<b>0,874</b>	-0,153	-0,219
C3. Pobjove	-0,199	-0,020	<b>-0,775</b>	-0,159
C4. Votdreta	<b>0,834</b>	0,206	0,313	-0,019
C5. PIB/Hab.	<b>0,875</b>	-0,131	0,293	0,215
C6. Ocupats	<b>0,766</b>	-0,042	0,145	<b>0,522</b>
C7. Postobli	<b>0,767</b>	-0,348	0,385	0,329
C8. Indconval	0,335	<b>0,839</b>	0,083	0,277
E1. UnitCent	-0,284	-0,080	<b>0,669</b>	0,287
E2. Pobesco	0,344	-0,193	<b>0,886</b>	0,100
E3. Espescol	0,435	-0,364	0,338	<b>0,662</b>
E4. Alpub	-0,429	<b>0,694</b>	-0,309	0,166
E5. TaxaInf	0,115	0,089	0,072	<b>0,814</b>
E6. TaxOblig	0,328	-0,161	<b>0,812</b>	0,040
E7. TaxaPostoblig	0,301	-0,213	<b>0,835</b>	-0,083
E8. Estran	<b>-0,661</b>	<b>-0,545</b>	0,012	0,039
E9. Enslengprop	-0,223	<b>0,810</b>	-0,417	-0,012

Taula 381. Coeficients de correlació lineal entre les variables de context i escolarització

	Unitcent	Pobesco019	Espescol	Alpub	TaxaInf	TaxOblig	TaxaPostoblig	Estran	Esclengprop
C1. DenPob	-0,032	0,290	0,442	<b>-0,577</b>	0,131	0,222	0,285	0,341	<b>-0,641</b>
C2. PobMun	-0,349	-0,225	-0,441	<b>0,462</b>	0,020	-0,159	-0,251	<b>-0,623</b>	<b>0,671</b>
C3. Pobjove	-0,278	<b>-0,734</b>	<b>-0,511</b>	0,200	-0,102	<b>-0,547</b>	<b>-0,818</b>	0,025	0,255
C4. Votdreta	0,054	<b>0,507</b>	0,361	-0,321	0,151	<b>0,482</b>	0,439	<b>-0,594</b>	-0,167
C5. PIB/Hab.	0,040	<b>0,606</b>	<b>0,686</b>	<b>-0,464</b>	0,233	<b>0,546</b>	<b>0,532</b>	-0,455	-0,439
C6. Ocupats	0,063	0,412	<b>0,775</b>	-0,272	0,388	0,301	0,377	-0,449	-0,211
C7. Postoblig	0,168	<b>0,688</b>	<b>0,816</b>	<b>-0,594</b>	0,305	<b>0,582</b>	<b>0,631</b>	-0,279	<b>-0,613</b>
C8. Indcval	-0,081	0,046	0,087	0,393	0,336	0,089	-0,079	<b>-0,595</b>	<b>0,551</b>

En tercer lloc analitzarem els resultats de l'aplicació de l'anàlisi factorial en el conjunt d'indicadors de la parella *Context-Resultats*. En aquest cas ens trobem amb tres factors que poden arribar a explicar fins a un 84% de la variància en els valors dels indicadors normalitzats de context i resultats. El primer factor que explica la major part de la variància i que anomenarem *Resultats segons condició socioeconòmica* presenta la variable de percentatge de població jove amb un valor significatiu negatiu i amb valors significatius positius el grup de variables de l'apartat de context que hem establert com indicadors d'un context de millor condició socioeconòmica (percentatge de vot a la dreta, renda estimada, taxa d'ocupació i nivell d'estudis), mentre que en l'apartat de resultats trobem que apareixen amb un valor significatiu negatiu les variables d'abandonament escolar prematur i la taxa d'activitat amb estudis postobligatoris, mentre que amb signe positiu ho fan el conjunt de variables que hem identificat com indicadors d'un millor nivell de resultats educatius on incloem el nivell d'estudis obligatoris o postobligatoris assolits per la població jove, les possibilitats d'accés a la universitat o la condició socioeconòmica mitjana. El segon factor que anomenarem *Resultats del context semiurbà* presenta valors significatius en un sentit invers en el grup de variables de l'apartat de context que es relacionen amb el caràcter local de la població (densitat amb signe positiu i població nascuda en el propi municipi o nivell de coneixement del valencià amb signe negatiu),

mentre que en l'apartat de resultats ens mostra amb valor positiu alguns de les variables associades amb un millor nivell de resultats (possibilitat d'accés a la universitat o taxa d'atur amb estudis postobligatoris). Per últim, el tercer factor només presenta amb valor significatiu positiu la variable de *condició socioeconòmica femenina* que seria, d'aquesta manera, l'única variable incorrelacionada amb la resta.

Així doncs, podem identificar, per una banda, l'existència d'una relació molt marcada entre la distribució de les variables associades amb el millor context socioeconòmic i aquelles que hem associat amb els millors resultats educatius a curt i llarg termini. Per altra banda, ens trobaríem amb una segona relació menys definida i de signe negatiu entre la distribució de les característiques d'un context semiurbà propi dels districtes més perifèrics i els millors resultats educatius.

Taula 382. *Estadístics de qualitat de l'anàlisi factorial de les variables seleccionades en l'IAC i l'IARs*

Mesura d'adequació mostral de Kaiser-Meyer-Olkin		0,384
Prova d'esfericitat de Bartlett	Csi-quadrat aproximat	551,968
	gl	136
	Sig.	0,000

Taula 383. *Variància total explicada en l'anàlisi factorial de les variables de l'IAC i l'IARs*

	Autovalors inicials			Suma de les saturacions al quadrat de la rotació		
	Total	% de Variància	% Acumulat	Total	% de Variància	% Acumulat
Factor 1	9,943	58,485	58,485	9,524	56,021	56,021
Factor 2	3,237	19,040	77,526	3,585	21,089	77,111
Factor 3	1,177	6,925	84,451	1,248	7,340	84,451

Taula 384. *Matriu de components principals aplicant la rotació Varimax*

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
C1. DensPob	0,234	<b>0,788</b>	0,294
C2. PobMun	-0,061	<b>-0,922</b>	0,206
C3. Pob019	<b>-0,509</b>	-0,021	-0,090
C4. Votdreta	<b>0,774</b>	-0,382	0,203
C5. PIB/Hab.	<b>0,970</b>	-0,039	-0,056
C6. Ocupats2564	<b>0,904</b>	-0,092	-0,034
C7. postobli2564	<b>0,972</b>	0,222	0,021
C8. Indconval	0,273	<b>-0,874</b>	-0,047
Rs1. Abprem	<b>-0,951</b>	-0,213	0,108
Rs2. Gradsecobl	<b>0,903</b>	0,296	-0,073
Rs3. Gradsecpost	<b>0,939</b>	0,225	-0,090
Rs4. Acunivsecpost	<b>0,698</b>	<b>0,572</b>	-0,181
Rs5. Acunivocup	<b>0,940</b>	0,309	-0,041
Rs6. Actsecpost	<b>-0,915</b>	-0,122	-0,055
Rs7. Atursecpost	0,456	<b>0,718</b>	-0,265
Rs8. Coneconbat	<b>0,902</b>	-0,078	-0,169
Rs9. Condeconbatfem	-0,035	-0,056	<b>0,949</b>



Taula 385. *Coefficients de correlació lineal entre les variables de context i resultats*

	Abprem	Nivestobl	Nivestpost	Acunsecpost	Acunocup	actsecpost	atursecpost	Conecbat	Coeccatfem
C1. DenPob	-0,333	0,418	0,340	<b>0,565</b>	0,422	-0,320	<b>0,542</b>	0,075	0,101
C2. PobMun	0,307	-0,368	-0,319	<b>-0,528</b>	-0,356	0,121	<b>-0,700</b>	-0,006	0,218
C3. Pob019	0,406	-0,391	-0,368	-0,333	<b>-0,467</b>	0,411	-0,313	<b>-0,471</b>	-0,013
C4. Votdreta	<b>-0,590</b>	<b>0,527</b>	<b>0,581</b>	0,263	<b>0,596</b>	<b>-0,767</b>	0,085	<b>0,654</b>	0,104
C5. PIB/Hab.	<b>-0,918</b>	<b>0,857</b>	<b>0,909</b>	<b>0,672</b>	<b>0,889</b>	<b>-0,935</b>	0,411	<b>0,911</b>	-0,074
C6. Ocupats	<b>-0,899</b>	<b>0,869</b>	<b>0,897</b>	<b>0,508</b>	<b>0,834</b>	<b>-0,685</b>	0,244	<b>0,806</b>	-0,048
C7. postobli	<b>-0,963</b>	<b>0,929</b>	<b>0,954</b>	<b>0,806</b>	<b>0,978</b>	<b>-0,920</b>	<b>0,596</b>	<b>0,866</b>	-0,031
C8. Indcval	-0,090	0,012	0,069	-0,273	-0,005	-0,086	-0,449	0,263	-0,006

En quart lloc passem a aplicar l'anàlisi factorial al conjunt d'indicadors de la parella *Recursos-Escolarització*. En aquest cas ens trobem amb quatre factors que poden arribar a explicar fins a un 87% de la variància entre els valors dels indicadors normalitzats de recursos i escolarització. El primer factor que explica una bona part de la variància i que anomenarem *Escolarització segons despesa directa* presenta una relació positiva entre tota la sèrie de variables que indiquen un major nivell de despesa en educació (despesa tota, pública i privada, despesa per alumne i percentatge d'ocupats com a professor) i les variables associades a un major nivell d'escolarització (taxa d'escolarització global i en els nivells obligatoris i postobligatoris). Un segon factor que anomenarem *Escolarització segons el model de despesa privada* ens mostra una relació negativa entre el conjunt de variables associades a la despesa privada i el percentatge d'escolarització pública i en valencià. El tercer factor que anomenarem *Escolarització segons distribució de la despesa* ens mostra una relació que ens indica que un menor nivell de despesa per alumne apareix associat a una major esperança de vida escolar i a un major nivell d'escolarització en educació infantil. Aquest factor, però, estaria possiblement mostrant-nos unes relacions espúries, ja que realment faria referència a la relació entre els model de despesa i d'escolarització privades, segons el qual la menor despesa per alumne es correspon amb l'escolarització en centres privats i en aquests centres escolaritzen preferentment a una població que prové de famílies de major estatus socioeconòmic els fills de les quals presenten, en general, una major esperança de vida escolar. Per últim, el quart factor només presenta amb un valor significatiu positiu la variable de percentatge *d'escolarització d'alumnat* estranger que seria, d'aquesta manera, l'única variable incorrelacionada amb la resta.

Així doncs, podem identificar, per una banda, l'existència d'una intensa relació entre la distribució de les variables associades amb un major nivell de despesa educativa i aquelles que hem associat amb els millors indicadors d'escolarització. Per altra banda, però, ens trobaríem amb una segona relació de signe negatiu entre la distribució de la despesa segons el model privat i l'escolarització pública i en valencià.

Taula 386. Estadístics de qualitat de l'anàlisi factorial de les variables seleccionades en l'IARc i l'IAE

Mesura d'adequació mostral de Kaiser-Meyer-Olkin		0,277
Prova d'esfericitat de Bartlett	Csi-quadrat aproximat	680,176
	gl	153
	Sig.	0,000

Taula 387. Variància total explicada en l'anàlisi factorial de les variables de l'IARc i l'IAE

	Autovalors inicials			Suma de les saturacions al quadrat de la rotació		
	Total	% de Variància	% Acumulat	Total	% de Variància	% Acumulat
Factor 1	8,10	44,99	44,99	6,86	38,14	38,14
Factor 2	4,58	25,42	70,42	5,13	28,50	66,64
Factor 3	1,75	9,72	80,13	2,35	13,05	79,69
Factor 3	1,21	6,72	86,85	1,29	7,17	86,85

Taula 388. Matriu de components principals després d'aplicar la rotació Varimax

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Rc1. DestotPIB	<b>0,975</b>	0,167	0,025	0,021
Rc2. DespubPIB	<b>0,981</b>	-0,023	-0,031	0,062
Rc3. DesprivPIB	<b>0,599</b>	<b>0,746</b>	0,206	-0,124
Rc4. DespConcert	0,160	<b>0,953</b>	-0,060	-0,083
Rc5. DespAlum	<b>0,759</b>	-0,316	<b>-0,517</b>	0,044
Rc6. DespAlumPIB	<b>0,594</b>	-0,423	<b>-0,621</b>	0,198
Rc7. Ocuprof	<b>0,973</b>	0,142	0,048	0,019
Rc8. AlumGrup	0,144	<b>0,756</b>	0,276	0,270
Rc9. AlumProf	-0,408	<b>0,800</b>	0,284	-0,030
E1. UnitCent	0,482	0,098	0,360	0,393
E2. Pobesco	<b>0,861</b>	0,377	0,272	-0,069
E3. Espescol	0,218	0,398	<b>0,685</b>	0,068
E4. Alpub	-0,243	<b>-0,924</b>	0,038	0,036
E5. TaxaInf	0,098	-0,110	<b>0,857</b>	-0,106
E6. TaxOblig	<b>0,819</b>	0,435	0,206	-0,130
E7. TaxaPostoblig	<b>0,780</b>	0,297	0,061	0,006
E8. Estran	-0,084	0,061	-0,139	<b>0,930</b>
E9. Enslengprop	-0,357	<b>-0,818</b>	-0,117	-0,299

Taula 389. Coeficients de correlació lineal entre les variables de recursos i escolarització

	unitcent	escoltot	espervida	escopub	taxainf	taxaobli	taxapost	estran	Enslengprop
Rc1. DestotPIB	<b>0,505</b>	<b>0,897</b>	0,241	-0,376	0,121	<b>0,885</b>	<b>0,770</b>	-0,062	<b>-0,492</b>
Rc2. DespubPIB	<b>0,481</b>	<b>0,812</b>	0,130	-0,192	0,083	<b>0,791</b>	<b>0,715</b>	-0,035	-0,340
Rc3. DesprivPIB	0,400	<b>0,855</b>	<b>0,527</b>	<b>-0,859</b>	0,202	<b>0,878</b>	<b>0,675</b>	-0,128	<b>-0,822</b>
Rc4. DespConcert	0,175	<b>0,476</b>	0,354	<b>-0,968</b>	-0,095	<b>0,557</b>	0,361	-0,004	<b>-0,804</b>
Rc5. DespAlum	0,135	0,377	-0,236	0,082	-0,340	0,386	0,427	0,019	0,021
Rc6. DespAlumPIB	0,119	0,149	<b>-0,466</b>	0,209	-0,406	0,183	0,217	0,183	0,145
Rc7. Ocuprof	<b>0,471</b>	<b>0,896</b>	0,254	-0,376	0,164	<b>0,860</b>	<b>0,784</b>	-0,036	<b>-0,491</b>
Rc8. AlumGrup	0,284	<b>0,469</b>	<b>0,525</b>	<b>-0,606</b>	0,079	<b>0,471</b>	0,365	0,175	<b>-0,764</b>
Rc9. AlumProf	0,064	0,020	0,325	<b>-0,573</b>	0,096	0,127	-0,134	-0,028	<b>-0,473</b>

En cinquè lloc apliquem l'anàlisi factorial al conjunt d'indicadors de la parella *Recursos-Resultats*. En aquest cas ens trobem amb quatre factors que poden arribar a explicar fins a un 90% de la variància entre els valors dels indicadors normalitzats de recursos i escolarització. El primer factor que explica una bona part de la variància i que anomenarem *Resultats segons despesa privada* presenta una relació positiva entre la distribució de la despesa privada i tota la sèrie de variables que indiquen un millor nivell de resultats educatius (menor abandonament escolar prematur i major nivell d'estudis de la

població jove, possibilitats d'accés a la universitat i condició socioeconòmica mitjana). Un segon factor que anomenarem *Resultats de la despesa global* només ens mostra una relació entre el conjunt de variables associades a la despesa total o pública, de manera que ens estaria indicant que la distribució d'aquest tipus de despesa no té un efecte directe sobre els resultats educatius, ja que hi actuen altres factors. El tercer factor que anomenarem *Resultats d'inserció laboral segons model de despesa privada* ens mostra que tot el conjunt de variables associades al model de despesa privada es relacionen positivament amb un major nivell d'atur entre la població amb estudis postobligatoris. Aquesta relació, però, segons vam comentar en el seu moment, ens mostraria realment la incidència d'altres factors com ara el major nivell d'inactivitat per continuació d'estudis superiors en les zones amb una millor condició socioeconòmica i on predomina el model de despesa privada en educació. Per últim el quart factor només presenta amb valor significatiu positiu la variable de *condició socioeconòmica de les dones* amb estudis postobligatoris que seria, d'aquesta manera, l'única variable incorrelacionada amb la resta.

En resum, doncs, podem identificar l'existència d'una clara relació entre la distribució de les variables associades amb un predomini del model de despesa privada i aquelles que hem associat amb els millors indicadors de resultats. Per altra banda, en canvi, ens trobaríem amb què la distribució de la despesa general o pública no mantindria una relació significativa amb els resultats educatius.

Taula 390. *Estadístics de qualitat de l'anàlisi factorial de les variables seleccionades en l'IARc i l'IARs*

Mesura d'adequació mostral de Kaiser-Meyer-Olkin		0,441
Prova d'esfericitat de Bartlett	Csi-quadrat aproximat	693,204
	gl	153
	Sig.	0,000

Taula 391. *Variància total explicada en l'anàlisi factorial de les variables de l'IARc i l'IARs*

	Autovalors inicials			Suma de les saturacions al quadrat de la rotació		
	Total	% de Variància	% Acumulat	Total	% de Variància	% Acumulat
Factor 1	9,05	50,29	50,29	6,52	36,24	36,24
Factor 2	4,51	25,03	75,32	4,66	25,89	62,13
Factor 3	1,66	9,24	84,56	3,99	22,17	84,29
Factor 3	1,06	5,88	90,44	1,11	6,14	90,44

Taula 392. Matriu de components principals després d'aplicar la rotació Varimax

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Rc1. DestotPIB	0,268	<b>0,898</b>	0,298	0,021
Rc2. DespubPIB	0,154	<b>0,951</b>	0,151	0,014
Rc3. DesprivPIB	<b>0,554</b>	0,392	<b>0,683</b>	0,032
Rc4. DespConcert	0,314	0,027	<b>0,803</b>	0,017
Rc5. DespAlum	-0,109	<b>0,908</b>	-0,278	-0,006
Rc6. DespAlumPIB	-0,436	<b>0,823</b>	-0,275	0,000
Rc7. Ocuprof	0,320	<b>0,892</b>	0,244	0,000
Rc8. AlumGrup	0,274	-0,007	<b>0,840</b>	-0,090
Rc9. AlumProf	0,147	<b>-0,568</b>	<b>0,778</b>	0,047
Rs1. Abprem	<b>-0,952</b>	0,026	-0,268	0,040
Rs2. Gradsecob	<b>0,907</b>	-0,018	0,311	-0,026
Rs3. Gradsecpost	<b>0,944</b>	-0,069	0,279	-0,017
Rs4. Acunivsecpost	<b>0,692</b>	0,233	0,491	-0,204
Rs5. Acunivocup	<b>0,916</b>	0,053	0,378	0,004
Rs6. Actsecpost	<b>-0,828</b>	-0,157	-0,360	-0,101
Rs7. Atursecpost	0,413	0,271	<b>0,689</b>	-0,291
Rs8. Coneconbat	<b>0,908</b>	0,117	-0,023	-0,115
Rs9. Condeconbatfem	-0,056	0,038	-0,093	<b>0,970</b>

Taula 393. Coeficients de correlació lineal entre les variables de recursos i resultats

	aband	nivoblig	nivpost	accunpost	accunocup	actipost	aturpost	condecon	condeconfem
Rc1. DestotPIB	-0,323	0,339	0,284	<b>0,494</b>	0,407	-0,445	<b>0,542</b>	0,315	-0,001
Rc2. DespubPIB	-0,178	0,197	0,137	0,361	0,250	-0,297	0,421	0,216	0,023
Rc3. DesprivPIB	<b>-0,694</b>	<b>0,697</b>	<b>0,679</b>	<b>0,761</b>	<b>0,788</b>	<b>-0,781</b>	<b>0,751</b>	<b>0,537</b>	-0,086
Rc4. DespConcert	<b>-0,496</b>	<b>0,485</b>	<b>0,500</b>	<b>0,597</b>	<b>0,586</b>	<b>-0,622</b>	<b>0,588</b>	0,330	-0,130
Rc5. DespAlum	0,210	-0,223	-0,251	0,008	-0,173	-0,024	-0,052	0,065	0,044
Rc6. DespAlumPIB	<b>0,516</b>	<b>-0,504</b>	<b>-0,551</b>	-0,216	<b>-0,464</b>	0,296	-0,167	-0,265	0,082
Rc7. Ocuprof	-0,355	0,360	0,317	<b>0,526</b>	0,439	<b>-0,457</b>	<b>0,558</b>	0,355	-0,011
Rc8. AlumGrup	<b>-0,488</b>	<b>0,527</b>	<b>0,491</b>	<b>0,635</b>	<b>0,554</b>	<b>-0,553</b>	<b>0,727</b>	0,264	-0,150
Rc9. AlumProf	-0,366	0,381	0,398	0,290	0,384	-0,349	0,363	0,072	-0,089

Per últim, en sisè lloc, apliquem l'anàlisi factorial al conjunt d'indicadors de la parella *Escolarització-Resultats*. En aquest cas ens tornem a trobar amb quatre factors que poden arribar a explicar fins a un 84% de la variància entre els valors dels indicadors normalitzats d'escolarització i resultats. El primer factor que explica una bona part de la variància i que anomenarem *Resultats segons escolarització pública* presenta una relació negativa entre la distribució de l'escolarització pública i en valencià i tota la sèrie de variables que indiquen un millor nivell de resultats educatius (menor abandonament escolar prematur i major nivell d'estudis de la població jove, possibilitats d'accés a la universitat i condició socioeconòmica mitjana). Un segon factor que anomenarem *Resultats de l'escolarització global* ens mostra una relació entre el conjunt de variables associades a l'escolarització global i la taxa d'atur amb estudis postobligatoris. Aquest factor, com hem indicat anteriorment, ens mostraria indirectament una relació entre la distribució d'una millor condició socioeconòmica i el predomini del model de despesa privada en educació, de manera que finalment ens estaria confirmant la connexió entre la distribució dualitzada de l'escolarització i els resultats educatius. El tercer factor que anomenarem *Resultats de la condició socioeconòmica femenina* ens mostraria que la distribució de la condició socioeconòmica mitjana de les dones manté una relació negativa,

que considerem espúria, amb l'indicador de percentatge d'escolarització d'alumnes estrangers i amb la taxa d'atur amb estudis postobligatoris, però positiva amb el del percentatge d'escolarització en modalitats en valencià. Per últim, el quart factor només presenta amb valor significatiu positiu la variable de la *taxa d'escolarització infantil* que seria, d'aquesta manera, l'única variable incorrelacionada amb la resta.

En resum, doncs, podem confirmar l'existència d'una clara relació entre la distribució de les variables associades amb un predomini de l'escolarització privada i aquelles que hem associat amb els millors indicadors de resultats. Per altra banda, en canvi, ens trobaríem amb què la distribució de les variables de l'escolarització general o pública no mantindria una relació tant evident amb els resultats educatius.

Taula 394. *Estadístics de qualitat de l'anàlisi factorial de les variables seleccionades en l'IAE i l'ARs*

Mesura d'adequació mostral de Kaiser-Meyer-Olkin		0,435
Prova d'esfericitat de Bartlett	Csi-quadrat aproximat	542,584
	gl	153
	Sig,	0,000

Taula 395. *Variància total explicada en l'anàlisi factorial de les variables de l'IAE i l'ARs*

	Autovalors inicials			Suma de les saturacions al quadrat de la rotació		
	Total	% de Variància	% Acumulat	Total	% de Variància	% Acumulat
Factor 1	9,95	55,29	55,29	7,62	42,31	42,31
Factor 2	2,19	12,16	67,45	3,78	20,98	63,29
Factor 3	1,61	8,93	76,39	2,15	11,97	75,26
Factor 3	1,29	7,19	83,57	1,50	8,32	83,57

Taula 396. *Matriu de components principals després d'aplicar la rotació Varimax*

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
E1. UnitCent	-0,108	<b>0,741</b>	0,166	0,391
E2. Pobesco	0,467	<b>0,843</b>	-0,010	0,022
E3. Espescol	<b>0,741</b>	0,233	0,228	0,388
E4. Alpub	<b>-0,557</b>	-0,369	-0,449	0,374
E5. TaxaInf	0,288	0,075	0,034	<b>0,805</b>
E6. TaxOblig	0,406	<b>0,798</b>	0,035	0,028
E7. TaxaPostoblig	0,399	<b>0,763</b>	-0,085	-0,216
E8. Estran	-0,365	0,038	<b>0,773</b>	-0,070
E9. Enslengprop	<b>-0,506</b>	-0,491	<b>-0,623</b>	0,219
Rs1. Abprem	<b>-0,932</b>	-0,233	-0,036	-0,200
Rs2. Gradsecob	<b>0,889</b>	0,263	0,073	0,247
Rs3. Gradsecpost	<b>0,929</b>	0,206	0,043	0,193
Rs4. Acunivsecpost	<b>0,759</b>	0,351	0,406	0,023
Rs5. Acunivocup	<b>0,907</b>	0,355	0,081	0,119
Rs6. Actsecpost	<b>-0,885</b>	-0,305	0,040	0,199
Rs7. Atursecpost	0,468	<b>0,560</b>	<b>0,537</b>	0,046
Rs8. Coneconbat	<b>0,890</b>	0,122	-0,190	-0,018
Rs9. Condeconbatfem	-0,125	0,146	<b>-0,611</b>	-0,332

Taula 397. *Coefficients de correlació lineal entre les variables d'escolarització i resultats*

	abadon	nivoblig	nivpost	accunpost	accunocup	actipost	aturpost	condecon	condeconfem
E1. UnitCent	-0,201	0,244	0,193	0,197	0,267	-0,041	<b>0,460</b>	-0,025	-0,085
E2. Pobesco	<b>-0,613</b>	<b>0,613</b>	<b>0,578</b>	<b>0,654</b>	<b>0,695</b>	<b>-0,682</b>	<b>0,660</b>	<b>0,547</b>	-0,034
E3. Espescol	<b>-0,842</b>	<b>0,857</b>	<b>0,827</b>	<b>0,708</b>	<b>0,813</b>	<b>-0,622</b>	<b>0,568</b>	<b>0,663</b>	-0,320
E4. Alpub	<b>0,532</b>	<b>-0,538</b>	<b>-0,530</b>	<b>-0,699</b>	<b>-0,635</b>	<b>0,650</b>	<b>-0,667</b>	-0,393	0,158
E5. TaxaInf	-0,406	0,447	0,398	0,362	0,387	-0,142	0,259	0,152	-0,190
E6. TaxOblig	<b>-0,534</b>	<b>0,538</b>	<b>0,500</b>	<b>0,620</b>	<b>0,602</b>	<b>-0,633</b>	<b>0,605</b>	<b>0,455</b>	-0,112
E7. TaxaPostoblig	<b>-0,506</b>	<b>0,492</b>	<b>0,476</b>	<b>0,504</b>	<b>0,599</b>	<b>-0,614</b>	<b>0,549</b>	<b>0,543</b>	0,113
E8. Estran	0,270	-0,230	-0,259	0,037	-0,235	0,310	0,188	<b>-0,484</b>	-0,263
E9. Enslengprop	<b>0,566</b>	<b>-0,587</b>	<b>-0,564</b>	<b>-0,837</b>	<b>-0,676</b>	<b>0,621</b>	<b>-0,852</b>	-0,327	0,202

Finalment, anem a procedir a la verificació o refutació de les hipòtesis de relacions entre els factors a partir dels resultats de les anàlisis factorials de components principals i de les correlacions entre les variables de les parelles de factors que acabem d'analitzar, tot posant-los en relació amb els plantejaments teòrics que van formular en el capítol introductori.

Taula 398. Validació de les hipòtesis de relacions entre els factors

Hipòtesis	Validació	Refutació
2.1. Les desigualtats de <b>context</b> social i cultural entre els districtes de la ciutat de València tindran una relació negativa amb la distribució dels <b>recursos</b> econòmics i humans destinats a l'educació, ja que aquests es distribuïran per tal de compensar les desigualtats socials inicials.		x
2.2. Les desigualtats de <b>context</b> social i cultural entre els districtes de la ciutat de València es reproduiran en les condicions de desigualtat de l' <b>escolarització</b> , ja que la dualització del sistema permet el manteniment de les desigualtats a través de mecanismes de selecció i segregació en l'escolarització.	x	
2.3. Les desigualtats de <b>context</b> social i cultural entre els districtes de la ciutat de València es reproduiran en els <b>resultats</b> educatius, ja que la hipotètica distribució compensatòria dels recursos no elimina les desigualtats de selecció en l'escolarització que determinen les desigualtats de resultats, de manera que es mantenen les desigualtats inicials.	x	
2.4. Les desigualtats en la distribució de <b>recursos</b> econòmics i humans entre els districtes de la ciutat de València tindran també una relació negativa amb els factors d' <b>escolarització</b> , ja que l'objectiu hipotètic de la seua distribució, segons un criteri d'equitat, serà compensar les desigualtats inicials generades per factors socioeconòmics i facilitar l'accés a l'educació en condicions d'igualtat.		x
2.5. Les desigualtats en la distribució de <b>recursos</b> econòmics i humans entre els districtes de la ciutat de València tindran una relació negativa amb els <b>resultats</b> , ja que la seua distribució hipotètica pretén compensar les desigualtats inicials generades per factors socioeconòmics, però la persistència dels mecanismes de selecció i segregació en l'escolarització, farà que les desigualtats de distribució dels resultats associades a les desigualtats inicials no es modifiquen.		x
2.6. Les desigualtats en la distribució de l' <b>escolarització</b> entre els districtes de la ciutat de València reproduïxen les desigualtats del context social i cultural a través dels mecanismes de selecció i segregació i, en conseqüència, es reproduiran en les desigualtats dels <b>resultats</b> acadèmics i d'inserció laboral, ja que la dualització del sistema educatiu contribueix a reforçar aquestes desigualtats.	x	

D'entrada, no podem confirmar la **primera** de les hipòtesis, ja que la distribució de les desigualtats en el context sociocultural *no es reproduceix* de manera inversa en la distribució de recursos perquè aquests no es distribueixen amb un criteri equitatiu de compensació de les desigualtats socials, ni tants sols amb un criteri igualitari proporcional amb la distribució de la població escolaritzable segons el seu lloc de residència. En realitat, la distribució de la despesa a la ciutat de València aplica criteris propis dels quasimercats i segueix en la seua distribució a les eleccions de les famílies a l'hora d'escolaritzar els seus fills en centres que, sovint, impliquen un desplaçament del seu districte de residència i deixen a les escoles públiques en una situació general de subsidiarietat. Per altra banda, cal tenir en compte que es produeix una compensació entre la distribució de recursos destinats a la zona cèntrica amb millor context sociocultural i major taxa d'escolarització, però amb un menor cost per alumne, a causa del predomini de l'escolarització en centres concertats, mentre que en les zones perifèriques amb major proporció de població jove i més baix nivell sociocultural, però amb menor proporció de població escolaritzada, el cost per alumne s'incrementa, ja que hi predomina l'escolarització en centre públics on les *ràtios* d'alumnes per grup o per professor són menors.

La **segona** de les hipòtesis es pot confirmar, almenys de manera general i en termes probabilístics, ja que l'anàlisi de les relacions entre els indicadors ens mostra una correlació positiva entre la distribució de l'escolarització i els districtes amb menor proporció de població jove, que coincideixen, per altra banda, amb els districtes amb un millor context sociocultural. Però, a més, cal considerar l'existència d'altres factors que explicarien el manteniment de les desigualtats en l'escolarització. D'una banda, les zones amb major estatus socioeconòmic i les zones definides per la seua identitat local escolaritzen menys alumnes estrangers. Per altra banda, les zones definides per la seua identitat local escolaritzen un major percentatge d'alumnes en centres públics i en valencià. El resultat és una doble segregació entre centres públics i privats, i entre modalitats d'ensenyament en castellà o en valencià, que provoca que en els centres privats l'escolarització es realitze preferentment en modalitats en castellà i amb pocs alumnes estrangers, mentre que en els centres públics es generen grups en castellà amb una alta concentració d'alumnat estranger i grups en valencià on els alumnes estrangers tenen, com en els centres privats, una menor presència.

La **tercera** de les hipòtesis també es confirma, ja que s'observa una clara correlació entre els districtes amb menor proporció de població jove i millor context sociocultural i aquells districtes que presenten millors indicadors de resultats acadèmics i d'inserció



laboral. Per altra banda, també s'observa una relació indirecta entre els districtes amb major densitat i menor identitat local amb uns millors resultats, ja que vindrien a coincidir amb la majoria dels districtes que es caracteritzen pel seu elevat estatus sociocultural.

La **quarta** hipòtesi tampoc podem confirmar-la, ja que, com hem avançat, la distribució dels recursos segueix directament les desigualtats en la distribució de l'escolarització, sense aplicar criteris de compensació de les desigualtats inicials, ni de distribució segons el lloc de residència, sinó que la distribució dels recursos es basa en el lloc d'escolarització. Aquesta distribució dels recursos, doncs, es veu afectada per la distribució concentrada de l'escolarització en els districtes cèntrics, i això és així encara que s'hi aconseguisca un menor cost unitari en el cas dels centres concertats, a causa fonamentalment de les majors ràtios i de la major participació de la despesa privada. Cal aclarir que la situació que es plantejava en la hipòtesi implicaria una redefinició de la distribució del mapa escolar i dels recursos disponibles, basada en una distribució més homogènia de l'escolarització i en una major assignació de recursos en aquelles zones amb majors dèficits socioculturals o d'escolarització.

La **cinquena** de les hipòtesis tampoc no es veurà confirmada, ja que la distribució dels recursos *no es correspon* de manera inversa amb la distribució global dels resultats acadèmics i d'inserció laboral. L'única correlació que s'observa només afectaria al que hem anomenat model de despesa privada, basada en la concertació, ja que estableix un relació indirecta entre els districtes amb major nivell de despesa privada i amb millor context sociocultural amb uns millors resultats educatius, la qual cosa ens confirmaria la influència dels factors socioculturals i del model dual d'escolarització en l'assoliment d'uns millors resultats.

Finalment, la **sisena** de les hipòtesis quedaria confirmada, ja que el factor determinant en la relació entre escolarització i resultats acadèmics es troba relacionat amb el model d'escolarització dual, de manera que la distribució dels millors resultats es correspon amb aquells districtes que tenen una menor proporció d'escolarització pública.

En conclusió, encara que hi ha elements evolutius que ens indicarien una reducció de les diferències en els resultats educatius, l'anàlisi de la distribució entre els districtes de la ciutat dels factors de desigualtat relacionats amb el context sociocultural ens mostren que aquestes desigualtats perduren, ja que es veuen reproduïdes en una escolarització desigual, concentrada i predominantment privada-concertada en els mateixos districtes cèntrics de la ciutat on finalment s'assoleixen els millors resultats educatius. Els recursos educatius no es distribueixen d'una manera ni equitativa, ni adaptada a les necessitats de la

població resident en cada districte, ja que la distribució concentrada de l'oferta de l'escolarització en les zones de predomini de l'escolarització privada-concertada fa que els recursos no es destinen per compensar les desigualtats inicials, sinó per a cobrir les necessitats d'escolarització que determinen les famílies en la seua "lliure" elecció de centre. Aquesta situació, per altra banda, provoca greus desequilibris en la tipologia de l'alumnat escolaritzat en centres públics i privats, la qual cosa ens explicaria que els resultats educatius siguen millors en les zones de major escolarització privada, que com hem vist, es corresponen amb els districtes amb millor context sociocultural, en un procés que acaba reproduint una estructura urbana socialment segregada.

A més, els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi dels discursos dels participants en els grups de discussió vindrien a confirmar aquestes conclusions, ja que, en general, es percep un reconeixement de les dificultats per aconseguir uns canvis substancials a partir de les actuacions educatives que es puguin aplicar en les aules i en els centres, ja que aquests processos es troben determinats per un context social marcat per les desigualtats i que es veu reforçat per la ineficàcia i inequitat de les polítiques educatives aplicades. Aquesta percepció segmentada, immobilitzadora i deslegitimadora de l'acció política en matèria educativa es manifestaria, potser, de manera més explícita entre el professorat i en el cas del grup de discussió del centre públic, però sense que, per això, es deixi de contemplar la possibilitat d'establir formes d'intervenció alternatives.

Com a confirmació d'aquestes pessimistes consideracions finals podem indicar que Hernández Dobón (2002) en la seua anàlisi de les resistències als canvis en els sistemes educatius acaba conclouent que aquests no resulten probables, ja que la configuració social de l'educació com un mecanisme de reproducció de les desigualtats o simplement com una mercaderia, compta amb els suports d'aquells que reben uns beneficis empresarials en la situació actual (fonamentalment l'església catòlica) i d'aquells grups socials que veurien malbaratades la rendibilitat de les seues inversions privades (fonamentalment les classes superiors de serveis o els grups en ascens social).

Ara bé, no podem deixar d'assenyalar que, tot i les dificultats, segueix existint la possibilitat de generar un model alternatiu d'escola a partir de polítiques educatives adequadament orientades i d'una major participació democràtica dels agents educatius en la construcció d'aquest projecte. En aquest sentit, Escudero (2005) assenyalava que la comprensió adequada dels processos d'integració o d'exclusió educativa remet a l'existència d'estructures i dinàmiques situades en diversos nivells que presenten relacions interactives i que semblen propiciar que les situacions d'exclusió educativa tinguen una

incidència variable segons els factors de l'entorn polític, econòmic, social i cultural. En definitiva, la porta dels processos de canvi restaria oberta, només cal empènyer-la en la direcció adequada:

“Si aquestes desigualtats, a més, es reproduïxen en polítiques educatives i socials marc i l'ordre escolar no és capaç de contrapesar els seus efectes, el risc i l'exclusió educativa pot ser simplement l'espai més visible i sancionador de les desigualtats escolars que acabaran per reflectir, com un espill, les desigualtats socials. Quan les fractures de la desigualtat econòmica i social no són tan extremadament injustes, i les polítiques socials i educatives procuren respondre als principis i polítiques de l'estat del benestar, s'obrin possibilitats perquè l'educació segueisca operant com un mecanisme de redistribució social i compensació activa de les desigualtats. Pot ser que d'aquesta manera els efectes macroestructurals arriben a ser contrarestats i reduïts els riscos i l'exclusió educativa i social.”

Per acabar, cal matisar que les conclusions a què hem arribat en aquest capítol es refereixen a les relacions que es poden establir entre les unitats territorials (districtes) que hem utilitzat en la nostra investigació, de manera que cal evitar una errònia interpretació que atribuïra als individus residents en aquests districtes les característiques agregades de la unitat territorial. Així doncs, no es pot deixar de considerar que la diversitat interna de cada unitat territorial pel que fa a les característiques i interessos a nivell individual, de centres escolars, de grups socials, etc. determinen les estratègies d'actuació dels diferents actors i s'haurien de considerar en el disseny i implementació de les polítiques públiques. En aquest sentit caldrà considerar que, especialment a escala local, els dissenys de les polítiques públiques i l'existència de mecanismes participatius de presa de decisions, o la seua absència, seran claus en la definició dels Plans Estratègics per al desenvolupament del territori, ja que s'hauran de concretar en polítiques sectorials que en el cas de l'educació haurien de contemplar l'existència d'aquesta diversitat d'interessos i que, al mateix temps, done resposta a les necessitats d'escolarització i de millora de la formació dels joves residents en tots els districtes de la ciutat des de la perspectiva global de l'objectiu d'una reducció de les desigualtats.

Per altra banda, com vam veure en el capítol de revisió dels processos històrics, la constitució actual de les desigualtats urbanes i del sistema escolar ha estat el resultat de

l'existència d'una pauta dominada per interessos particulars que ha tendit, en general, ha reforçar-les mútuament. Com assenyala Grace (2006) per al cas de la ciutat de Londres:

“El que la literatura de l'educació urbana demostra, als EUA o al Regne Unit, és que els governs inauguren els programes de renovació urbana de la comunitat i projectes urbans de millora de l'escolarització de tant en tant, però poques vegades hi ha un compromís sostingut en la inversió a llarg termini en aquest tipus d'intervencions. (...) és la política la que determina la constant de 'stop and go' en la política urbana. La cultura política contemporània en totes dues societats sembla estar avançant cap a una cultura del càlcul de l'interès privat i s'allunya d'una cultura moralment basada en el compromís amb els principis del bé comú o públic. Les contradiccions del poder se segueixen manifestant en una escletxa apreciable entre una retòrica de la preocupació moral i una pràctica de l'interès polític calculador. Tots els polítics i tots els ciutadans han d'entendre que si bé els programes d'intervenció urbana s'engeguen i s'apaguen d'acord amb el càlcul polític, les contradiccions a les quals van dirigits perduren obstinadament i amenacen amb convertir-se en cada vegada més nítides.”

## **Capítol 5**

### **PROPOSTES D'INTERVENCIÓ EN POLÍTICA EDUCATIVA**

La convicció en les possibilitats de canvi en les dinàmiques socials a través de l'acció política, tant en termes de polítiques macroestructurals, com de fórmules d'intervenció dels agents socials a un nivell microestructural justificaria la necessitat de plantejar-nos, ara ja en un terreny pragmàtic, quines són les dificultats i quines poden ser les estratègies d'intervenció en política educativa orientades cap a una millora de la qualitat de l'ensenyament des de la perspectiva d'una reducció de les desigualtats. Ara bé, cal tenir en compte que, com plantegen els autors d'una sèrie d'estudis sobre la influència del nou ordre internacional en la configuració dels sistemes escolars (Jones i altres, 2009):

“És possible parlar d'una ortodòxia política que afecta a tots els països, i que es basa en la interacció dels programes dels governs nacionals amb el treball de les organitzacions internacionals – la Unió Europea i l'OCDE, en particular – el repertori polític de les quals està creixent en influència (...) Aquestes polítiques interactuen amb sistemes nacionals que suporten múltiples interessos socials i tenen històries notablement diferents. En aquest punt es combinen en formes diverses, tot unint els negocis amb interessos conservadors ja establerts, amb les confessions religioses, les estructures jeràrquiques i les filosofies educatives. S'enfronten, a més, amb una oposició més o menys organitzada que prové de les tradicions nacionals de reforma educativa i contestació.”

La reflexió sociològica sobre les polítiques públiques va prendre especial protagonisme a partir dels anys 80, com a resposta a l'aplicació de polítiques de tall neoliberal iniciades pels governs conservadors de Margaret Thatcher, a la Gran Bretanya. Aquestes polítiques es trobaven emmarcades en un corrent general de revisió o “recalibració” del paper regulador i proveïdor de serveis de l'Estat del Benestar que s'hauria continuat amb les receptes polítiques aplicades pel “nou laborisme” britànic. El posicionament hegemònic dels corrents de pensament afavoridors de la reducció del

protagonisme de l'Estat ha determinat l'actuació de molts governs estatals o d'altres entitats supranacionals i ha anat generant tota una sèrie de mecanismes de privatització més o menys explícits de les polítiques públiques. En aquest sentit Gillies (2008) alertava sobre l'emergència de formes ambigües en els discursos en matèria de política educativa:

“Una característica reconeguda en tots els textos de política educativa des de l'elecció del nou laborisme en 1997 ha estat el marcat èmfasi en la *excel·lència* (...) Hi ha hagut un esforç per tal que l'excel·lència educativa, independentment de la seua definició, ho siga per a molts i no per a uns pocs. Per aquells que comparteixen aquesta filosofia política, aquest enfocament en la governança de l'educació hauria de ser valorat, fins i tot, com un trencament amb el pensament conservador anterior. Des d'una altra perspectiva, però, aquest enfocament pot ser vist com a poc compromès políticament. Des d'aquest punt de vista l'excel·lència per a tots es converteix en un exemple de la política de la Tercera Via, de la *dobla codificació*. Un terme relacionat amb la dreta – la *excel·lència* fa olor a elitisme – està unida amb el *per a tots*, un terme associat als instints igualitaris del pensament socialdemòcrata (...) Per tal que excel·lència per a tots tingués un significat real, més enllà de la ressonància emotiva, requeriria d'un *desigual* compromís de recursos que permetés als individus procedents d'entorns desafavorits un accés a la igualtat d'oportunitats.”

En el cas espanyol, amb un model d'Estat relativament descentralitzat i amb unes persistents dificultats financeres en tots els nivells de gestió per assumir les necessitats de provisió dels serveis públics de l'Estat de Benestar, també s'haurien seguit aquestes tendències mercantilitzadores. El sistema de concertació basat en un finançament públic a les entitats privades que proveeixen una part substancial dels serveis educatius ens situaria, en aquest terreny, en un punt intermedi entre la major desregulació i descentralització subsidiària cap als entorns locals que caracteritza les polítiques públiques aplicades a la Gran Bretanya i la persistència d'una major regulació estatal que encara definiria el model més centralitzat de l'Estat francès. Ara bé, com afirmen Escardíbul i Villarroya (2009):

“Igual que en altres països europeus, el govern espanyol ha promogut la llibertat de les famílies per triar entre ensenyament públic i privat, bàsicament a través de l'ús de les escoles concertades. A diferència d'altres països, però, el sistema educatiu

espanyol gaudeix d'una forta presència de centres privats finançats amb fons públics. (...) Les escoles concertades no actuen simplement com una opció més dins del sistema escolar públic, sinó més aviat com les escoles privades que són, parcialment subvencionades. Aquest resultat requereix d'accions des de les polítiques públiques que promoguin una major igualtat d'elecció entre escoles públiques i concertades. Aquestes polítiques han d'incloure canvis en els sistemes actualment utilitzats per fer l'admissió d'alumnes i la seua selecció. El que es necessita no és més regulació, que ja existeix, sinó una millora substancial en la supervisió i en la inspecció, encaminada a impedir la recepció il·legal de quotes per aspectes com ara reserva de places, taxes de matrícula, pagaments per sufragar les despeses de funcionament de les escoles i els projectes de construcció i les cotitzacions obligatòries a les fundacions de les escoles.”

Per altra banda, en analitzar els mecanismes de descentralització aplicats a nivell escolar, Jones i altres (2009) alertaven que poden presentar-se com una reforma democratitzadora, però solen anar units a una major mercantilització en tres aspectes bàsics:

“Primer, està el quasimercat de l'oferta i la demanda en relació a les admissions escolars i l'elecció dels pares. En segon lloc, la descentralització dóna lloc a relacions de mercat entre les escoles i els proveïdors externs, mitjançant els quals les escoles compren, a empreses privades o a institucions estatals, tota una varietat de bens i serveis, des del manteniment dels edificis fins al subministrament de la instrucció i el recolzament per als professors. Finalment, hi ha el disciplinament mercantil vinculat a aquests factors: pressions per mantenir baixos costos, per establir i comercialitzar una imatge pública, per augmentar els nous ingressos, per dirigir el personal d'acord amb aquestes prioritats.”

Així, doncs, encara que en aquestes reflexions finals ens centrem en les polítiques educatives aplicades en el context espanyol no podem deixar de considerar l'existència d'uns corrents internacionals hegemònics de fons, ni oblidar que les polítiques aplicades en aquest àmbit concret s'insereixen en el context general de les polítiques socials públiques que afecten aspectes tant diversos com la planificació urbanística i les polítiques d'accés a la vivenda, les polítiques migratòries, les polítiques macroeconòmiques i de foment de

l'ocupació, les polítiques de conciliació entre la vida familiar i laboral, les polítiques d'atenció als col·lectius en risc d'exclusió social, les polítiques lingüístiques, etc.

Per altra banda, considerem que la definició i l'aplicació de totes aquestes polítiques s'emmarquen en un context general que implica la necessària participació democràtica dels agents implicats en els diferents nivells d'intervenció. En aquest sentit, Colom i Rodríguez (1997) després de fer un repàs crític al paper històric de la planificació en les polítiques públiques defensaven la necessitat d'aportar un nou enfocament que substituís l'economicisme tecnocràtic dominant, ja que la nova fonamentació de la planificació hauria de ser el seu sentit democràtic, i per tant, participatiu i flexible, de manera que el dirigisme, la decisió tecnocràtica basada en criteris d'eficiència econòmica se substituís per la discussió pública i per la integració dels agents implicats en el procés de planificació. Així, la planificació ha de deixar de ser global per convertir-se en una activitat sectorial, tant a nivell geogràfic com de continguts, de manera que ambdues tendències s'haurien d'entrellaçar a través d'una participació democràtica en els entorns locals i específics. Segons aquests autors “avui en dia es parla de la planificació com un procés intermedi, a cavall entre els governs i la societat, en relació amb la realitat local i per operativitzar solucions parcials, tant a nivell de l'educació formal com no formal”.

En aquest capítol plantejarem, doncs, en primer lloc, una revisió històrica dels diferents models de polítiques educatives i dels problemes que han sorgit en la seua aplicació en el context espanyol. A continuació, analitzarem com, molts d'aquests problemes, se situen en el context de l'enfrontament ideològic i polític que ha caracteritzat el debat educatiu durant els darrers anys, la qual cosa ens portarà a justificar la necessitat d'un Pacte Educatiu que respecte els aspectes bàsics del marc actual, però que reorienta la millora del sistema educatiu a partir del principi d'equitat. Finalment, farem una revisió d'algunes de les propostes concretes que s'han realitzat en matèria de política educativa a diferents nivells i, en concret, en l'àmbit d'intervenció local.

Així, en el seu repàs de la política educativa durant els anys 70, Bonal (2002) ja destacava que en aquells anys es va haver de fer front a un conjunt de reptes enmig d'un entorn d'elevada conflictivitat social. El pacte constitucional (1978) va permetre un acord escolar bàsic sobre aspectes com el dret a l'educació, la gratuïtat i obligatorietat de l'ensenyament bàsic i la responsabilitat dels poders públics respecte de l'homologació del sistema educatiu. Hi hagueren, però, altres aspectes en què les posicions eren irreconciliables i obligaren a un intercanvi de concessions. Per una banda, l'esquerra acceptà el dret de les famílies a què els seus fills pogueren rebre formació religiosa, la



llibertat de creació de centres o la consolidació d'un sistema dual públic-privat, mentre que per la dreta s'acceptà la possibilitat d'introduir altres llengües de l'Estat a l'ensenyament, la participació de la comunitat escolar en el control i gestió de tots els centres sostinguts amb fons públics, la no obligatorietat de la formació religiosa i la llibertat de càtedra del professorat. El nucli fort dels conflictes, doncs, se situà en l'equilibri entre llibertat i igualtat, mentre que la descentralització competencial i la regulació lingüística va marcar l'altre eix de la confrontació política.

El mateix Bonal (1998) assenyalava que la pràctica impossibilitat de l'Estat per atendre les múltiples demandes i reivindicacions va generar la institucionalització de la defensa dels interessos particulars a través d'una àmplia varietat de grups o associacions. La transició democràtica trencaria la homogeneïtat d'interessos entre partits polítics i moviments socials que havia existit durant el franquisme, ja que les exigències de l'accés al poder en el nou context democràtic i la lògica partidista d'atracció d'una àmplia base social produeixen fortes contradiccions en l'acció dels partits polítics. En el cas dels sindicats d'ensenyants, tot i la baixa afiliació, han mantingut la seua influència a partir d'una especialització en les reivindicacions relatives a les condicions laborals dels docents, la qual cosa provocarà un distanciament d'altres organitzacions (moviments de renovació pedagògica, associacions de pares i mares) amb les quals havien mantingut majors afinitats estratègiques. Finalment, la fragmentació d'interessos és especialment visible en els nombrosos grups d'interès que sorgiran entre els diferents membres de la comunitat educativa (professors, famílies i alumnat) i entre els sectors públic i privat, religiós o laic de l'ensenyament que es pot veure reflectida en la complexa estructura de participació que integren els Consells Escolars d'àmbit autonòmic o estatal.

Segons Bonal i Rambla (2001) aquesta complexitat del mapa d'actors educatius es correspon amb els eixos escola pública-privada, religiositat-laïcisme, sindicats corporatius-sindicats de classe. A més, la pluralitat del sector privat i la defensa d'interessos nacionals augmenten la fragmentació i dificulten l'anàlisi de les formes d'actuació i la possibilitat d'un consens. Si a aquests factors li afegim la fragmentació del model de gestió a nivell estatal, autonòmic, local i de centre ens trobem amb un escenari que afavoreix el sorgiment d'estratègies defensives respecte de les eventuais intromissions alienes o com a necessitat d'actuació en un context definit, cada vegada més, per la competència entre centres.

Així doncs, el camp educatiu es converteix en un lloc d'enfrontament d'interessos particulars que es veurà afectat pels canvis en el terreny de la lluita política. En aquest sentit, la història recent de la política educativa espanyola, des dels anys 70, es

caracteritzaria, segons Calero (2006c) per una marcada tensió entre les ideologies liberal i igualitària, que en diferents moments han aconseguit imposar-se amb major o menor intensitat, encara que, de fet, la combinació d'elements de les dues posicions en una opció "pluralista" caracteritzarà la majoria de les polítiques aplicades durant la dècada dels anys 90, mentre que, posteriorment, les opcions "liberals" aniran prenent protagonisme. L'opció "pluralista" és la sustentada actualment per la socialdemocràcia, en la qual es combina les tendències igualitaristes amb una llibertat d'elecció que respecte el pluralisme de la societat, però amb especial atenció als problemes derivats de la dualització del sistema educatiu.

"Des de posicions liberals-conservadores, representades políticament per al conjunt de l'estat, pel Partit Popular, els dos elements bàsics relatius a l'equitat són l'equitat segons l'elecció i la cultura de l'esforç (...) Des de posicions socialdemòcrates, representades en el conjunt de l'estat pel PSOE, els elements relatius a l'equitat que es potencien en els dissenys de les seues polítiques tendeixen més cap a l'igualitarisme, però sense oblidar la presència de la llibertat d'elecció".

Marchesi i Martin (2000) descriuen com les ideologies que existeixen a la societat actuen en el món educatiu a través de quatre vectors relacionats amb l'eficiència, l'equitat, la varietat i la llibertat d'elecció. Segons aquests vectors es poden distingir tres ideologies principals: la liberal, la igualitarista i la pluralista. Un aspecte fonamental per diferenciar-les és la seua respectiva concepció del servei públic de l'educació:

"Per a la ideologia liberal l'educació és un bé individual, la gestió del qual ha de ser assumida preferentment per la iniciativa privada i la seua distribució ha de regir-se per les lleis pròpies del mercat: l'oferta i la demanda. Els poders públics tindran com a missió principal vetllar pel compliment de la lliure competència i permetre als pares la lliure elecció del producte educatiu. L'ensenyament públic es considera subsidiari de l'oferta privada, a la qual se li atribueix una major eficiència. Pel contrari, tant la ideologia pluralista, com la igualitarista (...) consideren que l'educació és un bé públic que ha d'assegurar-se per a tots els ciutadans de forma semblant per afavorir una major igualtat i una societat més integrada i cohesionada. La planificació i la gestió de l'educació ha de realitzar-se a través d'institucions sotmeses al control públic."

La concreció de la influència d'aquests corrents ideològics en les polítiques educatives aplicades en els darrers anys pels governs de diferent signe ha estat objecte d'una anàlisi crítica per part de diferents autors. Així, Martínez Celorrio i Ferran (2002) en analitzar les reformes educatives aplicades pels governs conservadors britànics ens descriuen una situació que és comparable a la viscuda en el context espanyol durant els anys de govern del PP (1996-2004):

“En la modernització conservadora conflueixen en conflicte dues ideologies elitistes però amb èmfasis diferents. La neoliberal es mostra desitjosa de reestratificar l'accés al coneixement entre les classes socials, per abaratir els costos de l'educació pública i per modernitzar les escoles i Universitats tot introduint una cultura competitiva d'empresa. La neoconservadora és nostàlgica d'un passat idealitzat de cohesió nacional, jerarquia cultural, religió i autoritat, tot defensant un Estat fort per al control polític i ideològic del *currículum*, les escoles i el professorat.”

També Bolívar (1999) en la seua crítica al model de “Gestió de Qualitat” que van posar en marxa els governs conservadors del PP, feia una reflexió sobre les diferents versions dels concepte de qualitat en l'educació. En la versió “socialdemòcrata”, la qualitat educativa s'aconsegueix a través de la participació, la inserció en l'entorn social i en l'adaptació a les necessitats de l'alumnat i del seu medi social, tot recolzant especialment aquells centres que escolaritzen alumnes amb necessitats educatives especials o que estan situats en zones socialment i culturalment desfavorides. En canvi, la versió “neoliberal” redefineix la noció de qualitat per incorporar el client en el nucli del concepte, ja que en la seua orientació mercantil la qualitat és considerada com la percepció de satisfacció dels clients que es converteixen en àrbitres a partir de les seues eleccions d'un o altre centre. Com a conclusió defensa que, front a l'eficiència competitiva, cal establir altres valors intrínsecs a la institució escolar: ciutadans que participen enfront de clients, gestió democràtica enfront de líders jeràrquics, centres bens dotats en mitjans materials i personals que es preocupen per aconseguir als nivells d'aprenentatge, tot implicant a la comunitat enfront dels criteris mercantilistes. Caldria, en definitiva, reivindicar la versió solidària de l'estat del benestar que les polítiques neoliberals han intentat desmantellar.

Coscubiela (2006) plantejava la seua reflexió crítica respecte de les tendències neoliberals aplicades en el camp de l'educació tot recordant que l'educació és, per damunt de tot, un dret i no un producte, ni una mercaderia i, en aquest sentit, considerava la necessitat bàsica de decidir si volem una educació concebuda com instrument de desenvolupament de les persones, de les polítiques d'igualtat i de cohesió social o, com a motor d'un model econòmic i de desenvolupament competitiu.

Finalment, Feito (2005) també realitza una avaluació crítica de les propostes de la més recent Llei Orgànica d'Educació (LOE) posada en marxa pel PSOE, ja que, segons considera, no es basa en un diagnòstic adequat dels problemes del sistema educatiu referits a les desigualtats de classe, ètnia i gènere, es devalua el caràcter comprensiu de l'ESO que havia introduït la LOGSE, no es planteja la problemàtica de la repetició de curs, ni la qüestió de l'ensenyament de la religió, es manté el mecanisme de designació de la direcció dels centres per l'Administració, no es clarifiquen els mecanismes de formació inicial i d'accés a la professió docent, ni s'assegura una adequada dotació pressupostària per cobrir les noves necessitats dels centres educatius.

En la seua particular revisió crítica sobre la influència dels models mercantilitzadors en l'evolució de les reformes educatives, els relators del cas espanyol en Jones i altres (2009) assenyalen que:

“Després de la mort de Franco, hi hagué moltes expectatives de canvi democràtic i igualitari. Aquestes expectatives es dugueren en marxa només mitjançant les formes inadequades i pobrament finançades de la LODE i la LOGSE (...) Les divisions dins del professorat incrementaren aquests problemes: la inestabilitat i la precarietat laboral dels treballadors de l'ensenyament va augmentar. La integració que realitzava la LOGSE d'una part de l'educació elemental en la secundària, elevà l'estatus d'un grup de professors provinents de la primària, però, al mateix temps, molts dels professors que estaven treballant en els nivells més alts de la secundària no acceptaren unes reformes que veien com a productores dels descens dels nivells acadèmics. Des de 1996, el govern conservador del PP actuava sobre aquest descontentament, tot presentant-se davant del professorat com una força que podia restituir la qualitat de l'educació, encara que simultàniament incrementava els subsidis al sector privat i tractava de restituir la influència de l'Església i les tradicions d'homogeneïtzació de l'Estat centralista. Front aquestes mesures, es va produir una resistència regional a la centralització del currículum i es restabliren les

aliances entre els sindicats i les organitzacions de pares i mares en recolzament del sector públic. El govern del PSOE de 2004 es va presentar com una força que podria resoldre aquestes tensions. Suspengué l'entrada en vigor de la llei d'educació promoguda pel seu predecessor del PP i es va declarar a favor d'un gran pacte educatiu entre les forces enfrontades. La materialització d'aquest pacte en una llei (LOE de 2006) va equivaldre a una significativa tornada al consens en la política educativa, la major beneficiària de la qual fou la dreta. La llei ha confirmat els acords que han garantit l'espai de l'ensenyament catòlic i ha estès els subsidis concedits als col·legis concertats per tal de cobrir les necessitats educatives de l'ensenyament preescolar. En contrapartida les autoritats públiques tindrien més control sobre els procediments d'admissió del sector subvencionat per l'Estat.”

Com veiem, doncs, la revisió de les polítiques educatives s'ha centrat, sovint, en analitzar els efectes negatius que han tingut els models neoliberals hegemònics durant els darrers anys en l'increment de les desigualtats. En aquest sentit, Bonal i altres (2006) destacaven que, en contra del que es plantejava des de la teoria del capital humà, l'expansió educativa no hauria tingut els efectes esperats sobre la reducció de la pobresa. Ara bé, segons aquests autors, encara que l'increment dels nivells educatius no hagen reduït les desigualtats de manera significativa, l'educació apareix, ara més que mai, com un element necessari per tal d'evitar l'exclusió social. En l'explicació d'aquesta situació intervindrien diferents factors:

- a) Les polítiques educatives tenen un efecte limitat si no s'actua en la mateixa direcció en altres polítiques socials.
- b) La globalització ha produït un increment del nivell mínim necessari per garantir la inclusió social i laboral.
- c) Aquest increment dels requisits de formació per aconseguir credencials competitives en el mercat laboral s'ha produït en un context de creixent mercantilització educativa i de contenció de la despesa pública.
- d) L'augment dels costos directes i indirectes de l'educació i la necessitat d'invertir en educació durant més anys per assolir aquests majors nivells formatius provoca una revisió a la baixa de les expectatives de les famílies més pobres i afavoreix l'abandonament prematur.

En efecte, com a transfons dels problemes en l'educació, Viñao (2001) destacava que durant els anys 80 i 90 s'hauria consolidat hegemònicament una idea de la qualitat associada a unes particulars concepcions dels processos de descentralització, autonomia dels centres o avaluació dels resultats educatius. En realitat, darrere d'aquests conceptes s'amagaria, sovint, l'aplicació de polítiques educatives neoliberals sorgides en el context de la crisi de l'Estat de Benestar que han generat una especial problemàtica en les escoles públiques i han incrementat les desigualtats. El mateix Viñao (2002) estableix una distinció entre els problemes interns i els problemes externs en l'escola pública i, dins dels problemes externs, entre els procedents del context polític i els produïts pel context social. Entre els problemes interns destacava:

- a) La concentració d'alumnat repetidor, amb retard en l'escolarització i amb dificultats d'aprenentatge, així com l'escolarització de la majoria dels alumnes anomenats "objectors escolars", de minories ètniques o fills d'immigrants.
- b) Junt a aquesta concentració es produeix una "guetització" provocada per la fugida dels fills de les famílies dels altres grups o classes socials cap al sector privat, com a resultat de la desatenció per part dels poders públics dins d'una política encaminada a produir aquest efecte.
- c) Deficiències en l'equipament i estancament de les despeses de funcionament.
- d) Una estructura organitzativa que separa els ensenyaments infantil i primari de la secundària i que va acompanyada d'una falta de coordinació en el trànsit entre ambdós nivells.
- e) Un professorat, sobretot en secundària, àmpliament desmotivats o en desacord amb les reformes aplicades, que considera que ha perdut prestigi social i que troba escàs recolzament en les administracions públiques, en les famílies i en la societat en el seu conjunt i, que, a més, es troba afectat per una tendència al gremialisme o corporativisme que res té a veure amb una concepció professional basada en la idea de servei públic.
- f) La falta d'un model organitzatiu clar d'escola pública, amb la qual cosa s'obliga a què la funció directiva adopte al mateix temps models d'actuació antagònics: burocràtic, democràtic, pedagògic i gerencial competitiu.

Pel que fa als problemes externs relacionats amb el context polític Viñao assenyala que les polítiques neoliberals aplicades pels governs del PP dirigides, teòricament, a afavorir la lliure elecció de centre constitueixen en la pràctica una estratègia dirigida a:

- a) Enfortir i expandir l'ensenyament privat en tots els nivells educatius a través de l'estancament dels fons públics i la seua redistribució a favor dels centres privats, l'extensió dels concerts a tots els nivells educatius i a tots els centres que no estaven concertats, la falta de control sobre els criteris d'adjudicació dels concerts, la permissivitat davant la llibertat de selecció directa o indirecta exercida per molts centres privats (no tots) i, fins i tot, per alguns centres públics.
- b) L'aplicació al sector públic de tècniques de gestió pròpies del sector privat que implica un desplaçament de la responsabilitat sobre la política de qualitat des dels poders públics als centres docents.
- c) Desprestigiar i desvaloritzar allò públic en general i l'ensenyament públic en particular, dins d'una estratègia de privatització gradual del sistema educatiu, tot adequant la xarxa escolar a la demanda social i llevant-li la seua legitimitat com a projecte basat en uns determinats valors de justícia social, laïcisme, pluralisme, participació i igualtat.

Finalment, pel que fa als problemes externs de l'educació relacionats amb el context social aquest autor destacava:

- a) El recolzament que el discurs sobre la llibertat d'elecció troba entre les classes socials que tradicionalment han participat en l'escola pública, ja que una vegada generalitzada l'escolarització, aquestes classes socials ascendents necessiten diferenciar-se de les minories ètniques o culturals i, al mateix temps, acostar-se als grups socials en els quals ara pretenen integrar-se. Només els centres privats i alguns centres públics els oferirien aquesta possibilitat d'accedir a una escolarització que facilite la seua mobilitat social ascendent.
- b) La debilitat d'un clima social favorable als valors d'una escola pública científica, laica, gratuïta, democràtica i comprensiva i el predomini hegemònic dels nous valors del neoliberalisme competitiu.

Bonal (2005), en un estudi sobre les desigualtats socials a Catalunya, identificava els principals dèficits de la política educativa i destacava els factors de desigualtat en el sistema educatiu. En primer lloc, assenyalava com a principals dèficits de la política educativa l'escàs finançament públic en els ensenyaments no universitaris, l'escàs nivell educatiu de la població adulta i com aquest factor influeix en les baixes taxes d'escolarització postobligatòria entre els joves, així com l'elevada despesa pública destinada als centres privats en forma de concerts i la falta de control sobre les pràctiques

irregulars que realitzen els centres privats-concertats pel que fa a l'incompliment dels principis de gratuïtat i d'igualtat d'accés a tots els grups socials i culturals. En segon lloc, com a factors que afavoreixen la desigualtat destacava l'efecte fugida d'una part de l'alumnat d'ensenyaments secundaris cap als centres concertats, produït a partir de l'aplicació de la LOGSE i de l'arribada d'immigrants, les desigualtats territorials a nivell d'escolarització i de resultats, que estarien associades a la distribució desigual de la xarxa pública i privada i als factors de segregació social i de concentració de l'alumnat immigrant i, finalment, les desiguals probabilitats d'accedir a les xarxes pública o privada d'escolarització i als ensenyaments postobligatoris.

Calero i Escardíbul (2005) coincideixen en assenyalar com a principals problemes generals del sistema educatiu les baixes taxes d'escolarització en estudis postobligatoris, el baix nivell de finançament públic que dificulta el desenvolupament de programes específics per reduir el fracàs escolar i per incentivar la participació en els estudis postobligatoris a través d'una política de beques i els problemes relacionats amb l'equitat, entre els quals destacaven la intensificació del caràcter dual del sistema educatiu segons el qual els centres privats concertats han evitat l'arribada d'alumnes immigrants. A més, destacaven que l'efecte fugida de les classes mitjanes cap als centres concertats, la millor oferta de serveis complementaris en aquests centres i la falta de dinamisme dels centres públics haurien contribuït a reforçar els desiguals patrons de distribució de fracàs escolar entre els diferents grups socials.

Calero (2006b), en el seu estudi sobre el sistema educatiu espanyol destinat al Programa Europeu sobre Eficiència i Equitat, revisa els elements relatius a les desigualtats, les mesures aplicades fins el moment per reduir-les i inclou una sèrie de propostes destinades a millorar aquestes polítiques. Les principals àrees problemàtiques que identifica i sobre les quals seria prioritari actuar són les següents:

- a) Una accés a l'educació infantil de 0 a 3 anys molt dependent del nivell de renda a causa de l'escassa oferta de centres públics de qualitat.
- b) Una baixa participació en els ensenyaments postobligatoris, sobretot entre els alumnes procedents de contextos de baix nivell sociocultural i entre els alumnes immigrants.
- c) Un elevat nivell de fracàs escolar.
- d) Els problemes d'integració de l'alumnat immigrant amb una escolarització concentrada sobretot en centres públics.



- e) Un increment de les desigualtats entre els centres públics i els centres privats concertats a partir de l'establiment de mecanismes no regulats de selecció de l'alumnat.
- f) La debilitat i falta de qualitat dels estudis professionals, sobretot en l'ensenyament secundari, que els han convertit en una segona via de poc prestigi destinada a grups socials de renda menor.
- g) Una limitada cobertura del sistema de beques i amb una eficàcia distributiva reduïda.
- h) Diferències en la despesa per alumne segons les comunitats autònomes.

Davant d'aquesta persistent problemàtica Casal (2002) en la seua anàlisi crítica de la Llei Orgànica de Qualitat de l'Educació (LOCE), impulsada pel PP, i substituïda per l'actual LOE a partir de l'arribada del PSOE al govern, ja plantejava la necessitat d'acords consensuats per millorar la situació del sistema educatiu, però assenyalava les dificultats per aconseguir-los, ja que les diferents reformes s'han orientat cap a direccions definides per posicionaments ideològics sovint contraposats:

- a) La *plena desregulació*, que seria la opció més coherent amb el pensament de la dreta, es basa en la desregulació de l'intervencionisme de l'Estat sobre el sistema escolar, així com en l'alliberament de les obligacions del sector privat, a partir del principi de mercat lliure de matriculació, de manera que aquesta opció implicaria, en definitiva, una major participació de la iniciativa privada.
- b) El *reformisme revisat* consisteix en una revisió a la baixa dels plantejaments de la comprensivitat implantada per la LOGSE. Des d'una visió idealitzada de les possibilitats pedagògiques, aquesta opció consideraria que hi ha defectes en l'atenció a la diversitat i que la seua superació poden millorar el funcionament del sistema. Els defensors d'aquesta opció es mostrarien disposats a acceptar una congelació de l'actual distribució de la doble xarxa pública-privada, mentre no s'empitjore la situació de l'escola pública.
- c) El *reformisme radical* consideraria la diversitat com un valor positiu i valora que la problemàtica relacionada amb la disparitat educativa no té a veure amb l'aplicació de mesures concretes de tractament de la diversitat, sinó amb els efectes de la doble xarxa pública-privada. La seua principal preocupació seria, per tant, els procés de *guetització* dels centres públics i la necessitat d'establir mecanismes de compensació a través del reforçament de l'escola pública, d'un major control sobre

l'escola concertada i de l'establiment d'un *currículum* més adequat a les necessitats de l'alumnat per tal de superar el fracàs escolar.

En les seues conclusions Casal considera, però, que en realitat només es poden esperar dues eixides en el context de correlacions de forces actual: una possibilitat seria un pacte entre les dues primeres posicions que portaria a una contrareforma educativa i una altra seria un pacte entre les dues darreres posicions que portaria a un reforçament de la reforma. Aquesta darrera possibilitat hauria de tindre com a criteris prioritaris: reforçar el caràcter públic dels centres privats amb concerts, reforçar la posició de l'escola pública, desenvolupar polítiques de compensació i discriminació positiva en aquelles zones d'actuació preferent que presenten condicions socials més deprimides, mantenir la comprensivitat i la millora dels mecanismes d'atenció a la diversitat mitjançant formes flexibles d'atenció a l'alumnat en situació de risc d'abandonament escolar i reforçar els mecanismes per reduir el fracàs escolar a través de programes de garantia formativa i d'inserció laboral.

Així doncs, després d'anys de reformes i contrareformes sembla que la necessitat d'un Pacte Educatiu s'haja acabat convertint en una prioritat en la definició de les actuals polítiques educatives. Pecanins (2004) en les seues reflexions sobre el finançament de l'educació també partia de la necessitat de crear acords, ja que els serveis educatius com a bens comuns han d'afavorir principis bàsics com la llibertat, la igualtat i el pluralisme, en definitiva, la cohesió social. Per aquestes raons aquest autor defensa que l'ensenyament ha de tenir prioritàriament una regulació, finançament i control públics. A partir d'aquestes premisses considera que aquest servei públic es podria oferir des de centres de titularitat pública o privada, però sempre dependent de la definició, acceptació i acompliment d'unes regles de joc i de l'avaluació dels resultats obtinguts. Les tensions entre escola pública i concertada haurien de ser superades, ja que es necessiten i estan obligades igualment a competir i a col·laborar. L'escola concertada ha d'estar convençuda de la seua obligació de col·laborar en la solució de les dificultats amb què es troba l'escola pública, especialment pel que fa al tema dels alumnes immigrants i els alumnes amb necessitats educatives especials. Per la seua banda, l'escola pública ha d'estar disposada a incorporar a la seua gestió alguna de les millores que l'escola concertada ha anat incorporant des de la iniciativa social, la renovació pedagògica i la sensibilitat per captar les necessitats de la ciutadania. L'escola pública paga la seua major protecció amb una manca d'autonomia, així com amb una regulació burocràtica que dificulta la innovació i li provoca una passivitat forçada que la pot fer caure en uns plantejaments corporatius. L'escola

concertada paga el concert econòmic, que per altra banda necessita ja que altrament entraria en un terreny d'incertesa de cara al futur, amb l'acceptació d'unes normes comunes de funcionament. Aquesta tensió, però, li ha permès adaptar-se millor als canvis, ja que la seua autonomia, la manca d'afany de lucre, almenys en una part de les seues escoles, i la col·laboració de les seues famílies li han permès aplicar millores en aspectes pedagògics i en l'oferta de serveis. Això ha estat possible, però, gràcies al doble finançament, públic i familiar, que pot produir un perillós increment de costos que dificulten la igualtat real d'accés. L'Administració, per altra banda, s'ha de responsabilitzar de gestionar aquest procés de col·laboració entre les dues xarxes educatives, més enllà de la pròpia i legítima visió partidista, ja que el seu paper no és compatible amb un posicionament que afavorisca alguna de les dues parts. Així doncs, segons Pecanins, el debat educatiu hauria estat excessivament dominat per les ideologies i cal arribar a una síntesi que supere els enfrontaments. L'actuació de l'administració ha estat molt desigual, dependent dels canvis polítics i de l'existència de diferents nivells administratius (estatal, autonòmic o local). L'acceptació d'una llibertat d'ensenyament controlada a través del sistema de concertació marca una situació d'equilibri inestable entre les dues xarxes educatives, però la por a caure en la subsidiarietat respecte de l'altre sector es converteix en una amenaça real en molts casos. La clau estaria en el finançament, però cal tenir en compte que una cosa és la quantitat de diners que es rep i una altra els criteris que s'apliquen per distribuir-lo, ja que es pot condicionar el propi funcionament dels centres. El finançament de l'escola pública no ha afavorit la seua autonomia, fins i tot es pot dir que ha estat una de les causes de la seua ineficiència, ja que no es dóna segons les seues necessitats reals basades en la seua autonomia i responsabilitat, sinó amb criteris estandaritzats i centralitzats. En aquest sentit cal transferir la gestió dels diners als equips educatius dels centres públics de manera més autònoma. També des de l'escola concertada es pot afirmar que el pagament delegat és una forma de desconfiança respecte de la seua responsabilitat i, per altra banda, tothom reconeix la insuficiència del concert, ja que no cobreix el cost de la plaça escolar i obliga a un finançament complementari de les famílies. Aquest finançament complementari privat té una conseqüència positiva ja que permet un necessari resultat econòmic positiu per aconseguir un cert grau d'estabilitat; però, per altra banda, té com a conseqüència negativa que actua com a factor dissuasori a l'hora d'escollir escola per part de determinats tipus de família amb menys recursos econòmics. El dèficit de finançament no afecta només a l'escola concertada, sinó també a l'escola pública, ja que les administracions pateixen una insuficiència crònica de diners que els impossibilita

d'atendre degudament les necessitats de l'una i de l'altra. I això ocorre perquè estem situats en un context socioeconòmic que reclama pagar menys impostos i tenir millors serveis socials, la qual cosa resulta evidentment una actitud contradictòria. En definitiva, l'aspecte fonamental és si el finançament ha de ser igual per a tothom, o bé ha de considerar les diferències socioeconòmiques i culturals i les necessitats que se'n deriven. La conclusió seria que caldria aplicar mecanismes de discriminació positiva, però no pas segons la titularitat de l'escola, sinó d'acord a la seua situació geogràfica i segons la tipologia de l'alumnat que acull.

En una línia de reflexió similar, Fernández Soria (2007) també es plantejava les dificultats per a conciliar les postures ideològiques en la qüestió de la llibertat d'elecció de centre, però conclou defensant la necessitat d'un acostament de les posicions en allò referent a les polítiques d'igualtat i de llibertat d'elecció:

“Dreta i esquerra, democràcia liberal i democràcia social conformen binomis ideològics els components dels quals s'identifiquen respectivament amb escola privada i escola pública, amb polítiques de llibertat i d'igualtat en educació (...) Malgrat les concessions fetes per la socialdemocràcia la posició liberal sembla irreductible en els seus plantejaments excloents. Aquesta actitud es veu afavorida pel predomini del discurs del pensament postmodern que fa de la recuperació de l'individu, de la seua singularitat i la seua llibertat, alguns dels seus postulats fonamentals. La conseqüència és la progressiva desactivació de la igualtat que tot i ser un dels punts forts del pensament polític occidental, és avui un concepte dèbil.”

Segons aquest autor, doncs, la llibertat d'elecció no pot rebutjar-se sense més, ja que existeix un consens bàsic sobre la legitimitat d'aquesta llibertat, reconeguda i emparada al màxim nivell legal. Ara bé, el problema que es deriva de la seua capacitat per generar desigualtats, requereix d'un pacte polític que, tot i respectar la llibertat, protegisca la igualtat:

“És millor buscar l'eficàcia de *totes* les escoles i fer-les acceptables a les famílies, que incitar-les a elegir, ja que no sols és menys costós, sinó que protegeix les finalitats socials de l'educació. (...) L'Estat, la mediació del qual en el desenvolupament de polítiques raonables de lliure elecció de centre té la responsabilitat d'intervenir sobre l'oferta per tal de mitigar els efectes perversos

que la llibertat d'elecció té sobre la igualtat, especialment, en la integració social mitjançant l'establiment d'incentius per a les escoles que assolisquen determinades metes de diversitat referides a l'alumnat".

Almenys formalment, la necessitat de donar resposta a la millora dels sistemes educatius en termes de qualitat i d'equitat en els resultats educatius també forma part de l'agenda dels governs i de les organitzacions internacionals. En aquest sentit, Field (2006) en l'estudi encarregat per l'OCDE sobre la igualtat en l'educació assenyalava que els governs poden justificar la prioritat d'assolir aquest objectiu davant de les seues poblacions com a necessitat d'aplicar un dret reconegut, com a estratègia per millorar la cohesió social o com a mecanisme per reduir els costos financers i socials a llarg termini. A continuació detallava el tipus de polítiques i de bones pràctiques que s'apliquen habitualment per aconseguir aquest objectiu:

- a) Estructures i pràctiques generals: evitar la segregació entre escoles o per capacitats acadèmiques dels alumnes, regular els mecanismes d'elecció escolar i limitar les repeticions de cursos.
- b) Estratègies i intervencions en l'aula: desenvolupar estratègies d'atenció a la diversitat de l'alumnat a través d'un protocol d'intervencions successives per tal de donar suport a l'alumnat endarrerit i fomentar el desenvolupament de la professió docent a través d'intercanvi de bones pràctiques i de la millora de la formació inicial.
- c) Reforçament de la relació escola-famílies: creació de comunitats d'aprenentatge actiu que fomenten els canals de comunicació entre els pares i l'escola i reforcen la capacitat dels pares d'ajudar als seus fills a casa.
- d) Instruments polítics d'alt nivell: extensió d'una educació infantil precoç, de bona qualitat i assequible als grups més desfavorits, reforçament de l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge en l'educació bàsica i reorientació de les prioritats de despesa cap uns objectius centrats en els nivells educatius bàsics.
- e) Grups en situació de risc: l'aplicació de mesures preventives són més eficaces que les pal·liatives de manera que cal fomentar la detecció precoç i el seguiment de l'alumnat de risc per tal de prevenir l'abandonament prematur. Cal aconseguir que els estudis secundaris postobligatoris siguin atractius per a l'alumnat en risc d'abandonament amb el reforçament de programes de capacitació professional que tinguin connexions efectives amb el món laboral. Cal reforçar els programes de

segona oportunitat a través de programes d'alfabetització, ensenyament primari i secundari per adults, programes relacionats amb el treball i amb fórmules de reconeixement de l'aprenentatge reglat i no reglat. Cal promoure mesures d'integració de l'alumnat immigrant des de l'educació infantil, tot evitant la seua concentració en determinades escoles o en grups de baix rendiment acadèmic i desenvolupant programes d'acollida i de valoració positiva de la diversitat entre tot l'alumnat.

Per altra banda, a l'hora de definir les possibles solucions als problemes de l'educació en el context espanyol, Viñao (2002) defensava la necessitat de diferenciar entre la noció d'escola pública i escola de titularitat pública. Segons aquest autor, el que defineix una escola pública no és la seua titularitat, ni el seu model de finançament, sinó l'acceptació d'un determinat ideari. Aquesta acceptació pot produir-se tant en un centre de titularitat pública, com privada o de naturalesa mixta. Així doncs, per tal de consolidar aquest model d'escola pública seria necessari:

- a) Una anàlisi crítica de les propostes neoliberals i neoconfessionals i una formulació d'un model d'escola pública.
- b) La formulació d'un currículum adaptat a les necessitats dels alumnes que siga la concreció pedagògica del model d'escola pública.
- c) La creació d'una xarxa d'associacions que promoguen el model d'escola públic de qualitat.
- d) Una atenció preferent a la formació del professorat basada en la professionalitat del treball ben fet per raons personals i socials.
- e) L'abandonament de la identificació entre escola de titularitat pública i escola pública, la qual cosa permetria un acostament a aquells centres privats concertats (sobretot els de tipus cooperatiu) que es mostren afins al projecte d'escola pública.
- f) Un reforçament del debat teòric i de l'aplicació pràctica de l'ideari de l'escola pública a partir d'un programa polític que hauria d'incloure propostes de redistribució de l'alumnat que precise una atenció educativa especial entre tots els centres que reben fons públics per tal d'evitar *guetos* educatius, l'establiment de condicions específiques de recolzament a aquells centres que, malgrat tot, escolaritzen un percentatge més elevat d'aquests alumnes, l'obertura dels centres de titularitat pública fora de l'horari i els dies lectius per tal de fomentar les activitats acadèmiques, recreatives, culturals i esportives.

Segons la definició aportada per Marchesi (2003b), el model d'escola *comunitari*, que defensa com a més adequat, es basaria en l'adopció d'actuacions en el camp educatiu centrades en sis eixos, de base sovint pedagògica, que haurien d'afavorir la millora de l'ensenyament com un projecte del conjunt de la societat:

- a) *Compromís de la societat*: la millora de la despesa pública, del context social i cultural, de les actituds de les famílies i de les expectatives sobre les possibilitats d'èxit dels alumnes i dels centres docents serien factors d'aquest compromís de tota la societat cap a la millora.
- b) *Autonomia dels centres* a partir de la igualtat en els criteris d'admissió d'alumnes amb un millor control per part de les administracions educatives, d'una estructura bàsica d'ensenyament comuna en tots els centres, de la disponibilitat dels recursos necessaris per impartir l'ensenyament amb criteris de qualitat i d'unes administracions educatives que s'han d'implicar activament per afavorir l'exercici efectiu de l'autonomia dels centres. En aquest marc s'ha de millorar l'estabilitat dels professors, els recursos disponibles, l'oferta educativa, la resposta organitzativa a la diversitat de l'alumnat i els mecanismes d'avaluació. Tot açò dins d'una millora de les formes de participació, organització i descentralització a partir d'acords entre els centres i les administracions per fomentar iniciatives innovadores que incloguen els alumnes, els pares i altres institucions del context social pròxim.
- c) *Evitar que els alumnes es retarden*. És necessari reforçar l'educació primària i reflexionar com organitzar l'ESO per poder recuperar aquells alumnes que hi accedeixen sense la preparació suficient. Dos factors bàsics són els que actuen en els retards dels alumnes: la disposició del propi alumne que es veu afectat per una reducció de la seua motivació i expectatives, i les mancances en l'organització i seguiment d'aquests alumnes en l'ESO. Les iniciatives haurien d'anar dirigides a millorar la transició entre l'educació primària i la secundària, reduir les àrees del primer cicle de l'ESO, millorar l'aplicació de les mesures de reforç i limitar el nombre d'alumnes en aquells centres amb major risc de fracàs. En aquest sentit caldria reforçar l'atenció individualitzada en educació primària als alumnes amb dificultats, promocionar la lectura, recolzar els alumnes en les seues tasques extraescolars, incrementar els desdoblaments, les agrupacions flexibles i la utilització de les noves tecnologies, dins d'una major autonomia organitzativa per als centres.

- d) *Millorar la situació dels professors.* Els canvis i les noves exigències sorgides en l'educació han generat estats d'indefensió entre el professorat. A més, el model de carrera professional dels docents presenta escassos estímuls econòmics. Entre els canvis necessaris es poden assenyalar els referits a la formació inicial del professorat de secundària, a les funcions dels professors i a la distribució del seu temps de treball, a l'increment de la seua autonomia i al desenvolupament d'una carrera professional que estimule la seua acció i dedicació.
- e) *Transformar l'ensenyament en l'aula.* Superar els enfocament metodològics tradicionals, amb excessiva preferència pels continguts sobre els procediments, de manera que caldria anar cap a un model d'ensenyament centrat en les competències.
- f) *Recuperar un sentit global de l'educació.* Les polítiques educatives no poden ser només polítiques escolars, cal millorar el nivell formatiu i de valors de la societat en conjunt i fomentar la vessant humanista de l'interés pel coneixement, per tal de superar els models individualistes i competitius imperants. En aquest sentit cal reforçar les noves formes de col·laboració amb les Organitzacions no lucratives, fomentar la participació dels pares i mares i les xarxes de centres per intercanviar experiències i recolzament.

Calero (2006c) en el seu estudi sobre les desigualtats en els nivells postobligatoris planteja una sèrie de mesures de política educativa relacionades amb l'assoliment de l'objectiu d'una major equitat en el sistema educatiu:

- a) Augmentar el nombre de joves que treballen i estudien a la vegada, tot facilitant els estudis a temps parcial i la reducció de l'horari laboral.
- b) Millorar la qualitat dels CGFM per facilitar la seua inserció laboral i educativa.
- c) Reformar el sistema de beques, tot reforçant les centrades en l'educació secundària postobligatòria.
- d) Davant de les característiques particulars del mercat de treball de les CCAA de l'arc mediterrani, planteja la necessitat de reduir els costos privats i d'oportunitat a partir d'una política de beques addicional.
- e) Reducció del fracàs escolar en l'ESO per millorar les expectatives de continuïtat d'estudis postobligatoris entre els grups socials que abandonen l'escolarització.
- f) Desenvolupament de programes d'educació infantil (0 a 3 anys) que reduïsquen les desigualtats per origen social o familiar.



El mateix Calero (2006b), en les conclusions del seu informe sobre les desigualtats en el sistema educatiu, ens recordava que l'orientació de les polítiques educatives dependrà fonamentalment de l'agenda dels partits en els governs (central i autonòmics) i dels acords destinats a incrementar els nivells de despesa pública educativa, però suggereix l'existència d'una sèrie de tendències que caldria reforçar:

- a) Millora del finançament de l'educació infantil de 0 a 3 anys, Aquesta línia s'ha concretat dins del *Plan Educa 3* que desenvolupa el govern central en coordinació amb les comunitats autònomes.
- b) Impuls quantitatiu i qualitatiu a la formació professional reglada (CFGM i CFGS) a través de mesures com la implantació de centres de referència, centres integrats o el desenvolupament de nous títols adequats als nous sectors econòmics i al procés d'elaboració de qualificacions i certificacions professionals.
- c) Reforma dels programes de "segona oportunitat" que es concreta en una modificació de les condicions d'accés, certificació professional i passarel·les educatives per als programes de PGS, que passen a convertir-se en PQPI, amb característiques que afavorisquen la permanència o reinserció de l'alumnat amb risc d'abandonament escolar.
- d) Mesures per evitar el distanciament progressiu de la xarxa de centres públics i la xarxa de centres privats concertats, encara que aquestes iniciatives dependran de l'existència de pactes i de la voluntat política dels governs autònoms.
- e) Reforma i expansió del sistema de beques en educació secundària per fomentar la participació en els ensenyaments postobligatoris.

Com a resultat d'un seminari sobre política educativa i igualtat d'oportunitats, Bonal i altres (2005) presenten un ampli ventall de propostes d'actuació relacionades amb les relacions entre l'escola i l'entorn, el currículum i la innovació, l'organització i la gestió dels centres educatius, els professionals de l'educació, el finançament i els mecanismes d'avaluació del sistema educatiu. Per altra banda, en les seues conclusions es considerava que les polítiques educatives destinades a igualar les oportunitats educatives s'han de centrar en els eixos del territori, la classe social, la immigració, el gènere i les necessitats educatives especials. En un recent anàlisi de l'estat de l'educació a Catalunya (Bonal 2006a), els col·laboradors de l'informe també fan una sèrie de propostes per combatre la dualització del sistema educatiu, per consolidar el servei públic d'educació i per lluitar contra el fracàs escolar desigualment distribuït en el territori:

- a) *Contra la dualització*, proposen la revisió del mapa escolar amb l'objectiu d'identificar les zones més afectades per la polarització urbana i educativa. Defensen un ús de la concertació com a instrument de planificació a partir de la informació del paper dels centres concertats com a factors de cohesió social o de fragmentació de la demanda educativa. A més, caldria incentivar en la carrera docent la participació en centres problemàtics, ampliar el marge d'actuació de les Juntes d'Escolarització Municipal a partir d'una informació anual sobre el perfil social i econòmic de les famílies que matriculen els seus fills en els cursos inicials d'Infantil i ESO o fer un ús actiu i flexible de mesures com la reserva de places per a alumnes amb NEE i la reducció de la ràtio en els centres amb major nombre d'alumnes amb aquestes característiques.
- b) *Per consolidar el Servei Públic d'Educació*: proposen la realització d'un estudi econòmic dels mòduls dels concerts dins d'un estudi més ampli sobre els costos públics i privats de l'escolarització. També caldria regular la qualitat i quantitat de l'oferta educativa extraescolar impulsada pels centres per evitar desigualtats. Reforçar les beques de menjador, compensatòries i les destinades a cobrir les despeses indirectes en l'escolarització. Establir Contractes Programes amb centres concertats i, a la llarga, amb centres públics que es comprometen a rebre un mòdul variable de finançament segons uns criteris de compromís social, de localització del centre i del tipus d'alumnat que escolaritzen. Avançar en l'equiparament salarial del professorat de la xarxa de centres que formen el Servei Públic d'Educació.
- c) *Contra el fracàs escolar en el territori*: Augmentar l'oferta pública de places escolars en el primer cicle d'educació infantil, especialment en zones amb població escolar més desafavorida. Desenvolupar programes de reforç escolar amb la col·laboració de joves amb trajectòries d'èxit escolar. Mantenir la diversitat social en zones proclius a la segregació social mitjançant la creació de centres d'excel·lència pedagògica i acadèmica de l'alumnat. Potenciar, mitjançant incentius en la provisió de places, que els millors professionals es destinen als contextos socioeducatius més difícils. Dotar de més recursos els centres per desenvolupar estratègies d'atenció a la diversitat (desdoblaments, reducció de ràtio...). Impulsar la coordinació entre els centres de primària i secundària de cada zona. Afavorir l'accés a recursos i serveis dins i fóra de l'horari escolar mitjançant fórmules flexibles de pagament. Potenciar el reconeixement de la formació ocupacional no

reglada (Escoles taller, tallers ocupacionals...). Millorar la connexió entre els PGS i els CFGM.

Per altra banda, com a contrast amb la sèrie de propostes anteriors, presentem, els acords del XXXVII Congrés Nacional de la Confederació Espanyola de Centres d'Ensenyament (CECE, 2009) en relació amb un possible Pacte Educatiu que sintetitzen els plantejaments del sector privat de l'educació:

- a) Consideració de l'educació no com a servei públic, sinó com a servei d'interès públic.
- b) Reconeixement dels drets i obligacions de les famílies especialment pel que fa a l'elecció de centre educatiu.
- c) Increment de l'oferta del primer cicle d'educació infantil mitjançant subvencions.
- d) Implantar una prova d'avaluació al final de l'Educació Primària.
- e) Reforçament del tronc comú de l'ESO, la diversificació ha de ser tractada com una ferramenta d'atenció personalitzada. Cal limitar la promoció automàtica i facilitar l'accés als PQPI als 15 anys.
- f) Implantar una prova de nivell en el darrer curs de batxillerat i ampliar aquests estudis a tres cursos.
- g) Implantar un curs d'accés al Grau Superior de Formació Professional per als alumnes de Grau Mitjà. Generalitzar la prova d'accés a cicles per als alumnes de PQPI.
- h) Assegurar el dret al concert d'aquells centres que tinguen demanda. Ha d'ampliar-se el finançament públic des del segon cicle d'educació infantil fins a l'ensenyament superior, tot passant pels batxillerats i pels cicles formatius de grau superior.
- i) S'han de flexibilitzar els criteris d'admissió d'alumnes que impedeixen la lliure elecció com ara la zonificació. Els centres públics i concertats han de poder fixar criteris complementaris no discriminatoris d'acord amb el seu projecte educatiu.
- j) L'autonomia dels centres ha de facilitar l'establiment d'un règim intern, la selecció del professorat i l'elaboració del projecte educatiu.
- k) El mòdul econòmic dels concerts ha d'assegurar el mateix cost del lloc escolar per alumne en els centres privats-concertats i en els públics.

En definitiva, el reconeixement de les evidents dificultats per superar els conflictes d'interessos que envolten el sistema educatiu, no pot ser un obstacle per plantejar-nos la prioritat com a objectiu social d'un pacte educatiu que, per damunt de respostes aïllades, aconseguisca, des de la participació democràtica, l'establiment de propostes de millora de la qualitat i de reducció de les desigualtats socials i educatives. La concreció d'aquest pacte i de les propostes d'intervenció en matèria de política educativa hauria d'estar en mans dels agents socials, però creiem que les diferents aportacions en la millora del coneixement de la complexa realitat educativa poden servir com a eina per a un debat obert i participatiu.

Finalment, des de la perspectiva d'un estudi centrat en les desigualtats educatives a la ciutat de València, cal fer referència a la importància de l'àmbit local com a lloc privilegiat d'intervenció en matèria de polítiques socials i educatives. En aquest sentit, Escudero (2005) en la seua explicació dels factors que incideixen en l'exclusió social i educativa assenyalava la importància de buscar solucions en el terreny de la proximitat i en l'interior dels centres educatius a partir de propostes innovadores que abasten diferents nivells d'intervenció de manera coordinada en aspectes com ara els serveis socials integrats, els projectes socioeducatius, les comunitats d'aprenentatge, els projectes educatius locals o les ciutats educadores. Calero i Bonal (2004) també destaquen el paper de l'àmbit local a l'hora de desenvolupar polítiques educatives més eficaces i equitatives en aspectes com la planificació d'accions de discriminació positiva, el treball preventiu amb col·lectius en situació de risc educatiu i d'exclusió social, la participació del territori en l'escola i de l'escola en el territori a través de programes de lluita contra l'absentisme escolar, d'acostament dels joves al món laboral, de programes d'educació en valors o de noves estratègies d'ensenyament. En el mateix sentit, Colom i Domínguez (1997) destacaven les possibilitats d'actuació de les polítiques locals en matèria educativa:

- a) Millora funcional del sistema educatiu en aspectes com les construccions escolars, manteniment i conservació dels edificis, serveis centralitzats d'escolarització, millora de les infraestructures educatives amb dotacions de material didàctic, personal subaltern, plans de seguretat en les escoles, serveis esportius. També poden contribuir a la millora del servei educatiu amb programes propis d'escolarització d'educació infantil o d'atenció a xiquets hospitalitzats.
- b) Recolzaments pedagògic-socials amb serveis de sanitat escolar, serveis de detecció de problemàtiques escolars, serveis d'orientació educativa i professional per als joves en risc d'abandonament escolar i manteniment de la xarxa de biblioteques.

- c) Gestió de nous models d'espais educatius com granges escoles, horts experimentals, gestió pedagògica dels museus, creació de ludoteques, organització d'activitats extraescolars a través de programes per conèixer la ciutat o aprendre de la ciutat, dinamització dels espais d'oci i d'activitats esportives.
- d) Actuacions de contingut pedagògic com ara l'organització d'activitats culturals, formació d'adults, campanyes d'alfabetització, programes de reinserció laboral, escoles de pares, educació compensatòria, accions educatives amb col·lectius en perill d'exclusió social, programes d'educació ambiental, viària, sanitària, de consumidors o per a la pau.

Molts dels problemes i de les propostes generals de millora que hem anat detallant en aquest capítol ja han estat plantejats durant la nostra anàlisi de les desigualtats del sistema educatiu a la ciutat de València. Així, doncs, com a conclusió assenyalarem alguns dels aspectes que també caracteritzen la problemàtica de la ciutat de la València i sobre els qualsensem que resulta prioritari actuar des de la proximitat de l'àmbit local, encara que amb una necessària implicació d'altres àmbits de l'acció política i del conjunt de les administracions educatives.

- a) En els aspectes relacionats amb els *recursos educatius*, cal destacar que el nivell de despesa pública destinada a l'educació resulta encara insuficient, tant per als centres públics, com per als centres concertats. Aquesta situació general de dèficit pressupostari implicaria la necessitat d'un increment de la despesa en educació, però, sobretot, una aplicació més flexible de criteris de distribució dels recursos financers i humans destinats als centres que més ho necessiten segons les característiques de l'alumnat que atenen o la zona on s'ubiquen. El plantejament d'una distribució vinculada a contractes-programa i, en concret, el coneixement de les particulars situacions dels centres i de les zones d'escolarització en un context local hauria d'ajudar a aplicar amb més eficàcia aquests criteris de distribució.
- b) En allò que es refereix a la distribució de l'*escolarització* a la ciutat de València ens trobem amb una excessiva concentració territorial i una marcada segregació per sectors públic i privats o per modalitats d'ensenyament bilingüe. Cal prendre mesures de manera coordinada dirigides a la reducció d'aquests desequilibris a partir d'un seguiment de l'acompliment dels criteris d'escolarització comuns als centres sostinguts amb fons públics. A més, cal actualitzar el pla d'infraestructures escolars públiques, tant pel que fa a aquelles encara pendents de realització, com

respecte a la definició d'un mapa escolar adaptat a les noves i previsibles necessitats d'escolarització. En concret, caldria ampliar, especialment en les zones més desfavorides, l'oferta pública d'educació infantil de primer cicle com a base d'una distribució més equilibrada de l'escolarització en el territori i entre els sectors públic i privat. En els ensenyaments postobligatoris, cal ampliar l'oferta educativa de la Formació Professional per tal de cobrir un previsible augment de la demanda en determinades famílies professionals. Cal adequar l'aplicació dels programes d'atenció a la diversitat a les necessitats reals i previsibles dels centres, així com avaluar els seus resultats per tal de consolidar aquells que presenten major eficàcia. Per altra banda, cal estendre els programes d'ensenyament en valencià amb la perspectiva d'una generalització d'un programa comú d'ensenyament bilingüe que garantisca realment la formació lingüística dels alumnes i que evite la segregació de l'alumnat immigrant.

- c) En els aspectes relacionats amb els *processos educatius*, cal afavorir l'autonomia organitzativa dels centres educatius amb un reforçament dels mecanismes de participació democràtica i amb una disponibilitat de recursos adequada a les seues necessitats i projectes de millora que incentive les iniciatives del professorat i del conjunt de la comunitat escolar.
- d) Cal, en definitiva, en allò que es refereix als *resultats educatius* dissenyar una estratègia global per reduir el fracàs escolar i l'abandonament prematur que incloga aspectes com ara l'extensió des de l'educació primària dels programes preventius d'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives o amb risc de fracàs escolar, el reforçament i diversificació de l'oferta de programes de segona oportunitat i dels cicles formatius adaptats a la demanda i a les necessitats de desenvolupament econòmic o l'extensió d'una política de beques per als alumnes que cursen estudis secundaris postobligatoris dirigides a reduir els costos d'oportunitat i afavorir la seua permanència en el sistema educatiu.

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- AJA, Eliseo i altres (1999): *La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius*. Barcelona. Fundació La Caixa, Col·lecció Estudis Socials núm. 1. Disponible en web: [http://obrasocial.lacaixa.es/estudiossociales/vol01\\_ca.html](http://obrasocial.lacaixa.es/estudiossociales/vol01_ca.html)
- AJUNTAMENT DE VALÈNCIA (1983a): *Inventario de Bienes Inmuebles*. València. Ajuntament de València.
- (1983b): *La població de la ciutat de València. 1981*. València. Ajuntament de València. Disponible en web: [http://www.valencia.es/ayuntamiento/otras\\_publicaciones.nsf/vDocumentosTitulo/Padron81?opendocument&lang=2&bdOrigen=ayuntamiento/estadistica.nsf&lang=2&nivel=8](http://www.valencia.es/ayuntamiento/otras_publicaciones.nsf/vDocumentosTitulo/Padron81?opendocument&lang=2&bdOrigen=ayuntamiento/estadistica.nsf&lang=2&nivel=8)
- (2005): *Actualització de l'indicador de nivell de renda dels districtes i barris de la ciutat de València per a l'any 2001*. València. Ajuntament de València. Disponible en web: [http://www.valencia.es/ayuntamiento/otras\\_publicaciones.nsf/vDocumentosTitulo/IndicadorRenta?opendocument&lang=2&bdOrigen=ayuntamiento/estadistica.nsf&lang=2&nivel=8](http://www.valencia.es/ayuntamiento/otras_publicaciones.nsf/vDocumentosTitulo/IndicadorRenta?opendocument&lang=2&bdOrigen=ayuntamiento/estadistica.nsf&lang=2&nivel=8)
- (Diversos anys): *Característiques de la població de la ciutat de València. Padró Municipal d'Habitants*. València. Ajuntament de València. Disponible en web: [http://www.valencia.es/ayuntamiento/otras\\_publicaciones.nsf/vDocumentosTitulo/Padron2006?opendocument&lang=2&bdOrigen=ayuntamiento/estadistica.nsf&lang=2&nivel=8](http://www.valencia.es/ayuntamiento/otras_publicaciones.nsf/vDocumentosTitulo/Padron2006?opendocument&lang=2&bdOrigen=ayuntamiento/estadistica.nsf&lang=2&nivel=8)
- (Diversos anys): *Anuari Estadístic de la ciutat de València*. València. Ajuntament de València. Disponible en web: [http://www.valencia.es/ayuntamiento/anuario.nsf/vDocumentosTituloAux/Anuarios%20anteriores?opendocument&lang=2&bdOrigen=ayuntamiento/estadistica.nsf&nivel=6\\_3&bdOrigen=ayuntamiento/estadistica.nsf](http://www.valencia.es/ayuntamiento/anuario.nsf/vDocumentosTituloAux/Anuarios%20anteriores?opendocument&lang=2&bdOrigen=ayuntamiento/estadistica.nsf&nivel=6_3&bdOrigen=ayuntamiento/estadistica.nsf)

- ALBERT, Cecilia i GARCÍA-SERRANO, Carlos (2004): “Tipo de escuela y logros educativos en España”. Comunicació al XIII Congrés de l’AEDE. San Sebastián.
- ALCAÑIZ, M. i ARIZA, I. (1986): *Junta Municipal de Ciutat Vella*. València, Ajuntament de València.
- (1986): *Junta Municipal de Abastos*. València, Ajuntament de València.
- (1986): *Junta Municipal de Trànsits*. València, Ajuntament de València.
- (1986): *Junta Municipal de Russafa*. València, Ajuntament de València.
- (1986): *Junta Municipal de Marítim*. València, Ajuntament de València.
- ALDÁS, Joaquin i altres (2006): *Gasto de las familias en las comunidades autónomas españolas*. CIEF, Fundación Caixa Galicia. Disponible en web:  
<http://www.fundacioncaixagalicia.org/StaticFiles/Contenidosfundacion/CIEF/Actividades/Gasto Familias I 2006.pdf>
- ALEGRE, Miquel Àngel (2007): “Educació i immigració. On és el problema?”. A Montagut, Teresa (coord.) *Societat Catalana 2007*. Barcelona, Institut d’Estudis Catalans. Associació Catalana de Sociologia. Disponible en web:  
<http://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000048/00000016.pdf>
- ALEGRE, Miquel Àngel i altres (2009): “L’elecció de centre escolar a Catalunya”. Barcelona, Fundació Jaume Bofill, Finestra Oberta núm. 53. Disponible en web:  
<http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/497.pdf>
- ALEMÁN, Carmen i altres (2003): *Políticas sociales en la España de las autonomías*. Madrid, Escuela Libre.
- ÁLVARO PAGE, Mariano i altres (1990): *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid, CIDE. Disponible en web:  
<http://www.mepsyd.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/investigacion/col043/col043pc.pdf>
- (1992): “Indicadores educativos”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm.199.
- ALVIRA, Francisco (1983): “Perspectiva cualitativa y perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* núm. 22, pàgs. 53-75. Disponible en web:  
[http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS\\_022\\_05.pdf](http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS_022_05.pdf)
- (1985): “La investigación sociológica”. A Del Campo, Salustiano. (ed.) *Tratado de Sociología Vol.1*. Madrid, Taurus.



- ANAYA, Gonzalo i altres (1992): “Educación”. A García Ferrando, Manuel (coord.): *La sociedad valenciana de los 90*. València, Edicions Alfons el Magnànim, pàgs. 289-356.
- (2002): “La quiebra del sistema dual en el sistema educativo del País Valenciano: algunas reflexiones desde la sociología de la educación”. *Arxius de Ciències Socials* núm. 7, pàgs. 275-292. Disponible en web:  
<http://www.uv.es/~sociolog/arxius/arxius7.pdf>
- ANGULO, J. Félix (1992): “El caballo de Troya”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 206.
- ARAGÓ, Lucila i altres (2007): *Valencia 1931-1939. Guia urbana, la ciudad en la 2ª República*. València, Universitat de València.
- BAIZÁN, Pau i GONZÁLEZ, M<sup>a</sup> José (2007): “¿Las escuelas infantiles son la solución? El efecto de la disponibilidad de escuelas infantiles (0 a 3 años) en el comportamiento laboral femenino”. A Navarro, V. (dir.) *La situación social en España II*. Madrid, Biblioteca Nueva-Fundación Largo Caballero, pàgs 411-443.
- BALLION, Robert (1980): “L’enseignement privé, une “école sur mesure?””, *Revue Française de Sociologie*, XXI. Traducció a Fernández Enguita, M. (ed.) (2001): *Sociología de la educación*. Barcelona, Ariel, pàgs, 203-231
- BANYULS, Josep i altres (2002): “El model valencià d’ocupació”. *Arxius de Ciències Socials* núm. 7, pàgs. 83-109. Disponible en web:  
<http://www.uv.es/~sociolog/arxius/arxius7.pdf>
- BAS, José María (1978): “Pacto de la Moncloa y política educativa”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 37.
- BELLVER, Rafael (coord.) (1993): *Valencia 1991: ciudad, población y sociedad*. València. Ajuntament de València.
- BELTRÁN, Manuel (1985): “Cinco vías de acceso a la realidad social”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 29, pàgs.7-41. Disponible en web:  
[http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS\\_029\\_03.pdf](http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS_029_03.pdf)
- BENITO, Ricard i GONZÁLEZ, Isaac (2007): “Políticas de acceso escolar y equidad educativa. Un análisis de la incidencia de la zonificación sobre la segregación escolar”. Comunicació al IX Congreso Español de Sociología. Barcelona.
- BERNAL, José Luís (2005): “Parental choice, social class and market forces: the consequences of privatisation of public services in education”. *A Journal of Education Policy*. Volum 20, núm. 6, pàgs 779-792.

- BIROU, Alain (1972): “Problemas teóricos y metodología de los indicadores sociales”. A Del Campo, Salustiano (dir.): *Los indicadores sociales a debate*. Madrid, Euroamérica.
- BLALOCK, Hubert (1968): *Methodology in Social Research*. New York. McGraw-Hill.
- BODOQUE, Anselm (2009): *La política lingüística dels governs valencians (1983-2008)*. València, Universitat de València.
- BOLÍVAR, Antonio (1999): “La educación no es un mercado. Crítica de la Gestión de Calidad Total”. *Aula de innovación educativa*, núm. 83-84, pàgs. 77-82.
- (2005): “¿Dónde situar los esfuerzos de mejora? Política educativa, escuela y aula”. *Educação e sociedade*, vol. 26, núm. 92, pàgs. 859-888. Disponible en web: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-3302005000300008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-3302005000300008&lng=en&nrm=iso)
- BONAL, Xavier (1998): “La política educativa (1976-1996): dimensiones de un proceso de transformación”. A Gomà, R. i Subirats, J. (eds.): *Políticas públicas en España. Contenidos, redes de actores y niveles de gobierno*. Barcelona, Ariel.
- (2000): *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona, Paidós.
- (2002): “El balance público-privado en el sistema de enseñanza español: evolución y efectos sobre las desigualdades educativas”. *Educar* vol. 29, pàgs. 11-29.
- (2003): “Una evaluación de la equidad del sistema educativo español”. *Revista de Educación*, núm. 330, pàgs. 59-82.
- (2005): “Educació i desigualtats socials a Catalunya”. Al *IV Simposi sobre desigualtats socials a Catalunya*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill. [document inèdit].
- (2006a): *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2005*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill. Disponible en web: <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/432.pdf>
- (2006b): “¿Es justa la libertad de elección de escuela?”. A *El País*, 13/02/2006.
- BONAL, Xavier i RAMBLA, Xavier (2001): “La política educativa a Catalunya: universalització, fragmentació i reproducció de les desigualtats”. A Gomà, R. i Subirats, J. (ed.) *Govern i polítiques públiques a Catalunya (1980-2000) Autonomia i benestar, Vol 1*. Barcelona, Universitat de Barcelona, pàgs 113-135.

- BONAL, Xavier i altres (2004): *Les desigualtats territorials en l'ensenyament a Catalunya*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill – Editorial Mediterrània. Disponible en web:  
<http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/395.pdf>
- BONAL, Xavier i altres (coords.) (2005): *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill – Editorial Mediterrània. Disponible en web:  
<http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/389.pdf>
- BONAL, Xavier i altres (2006): “¿Puede la educación erradicar la pobreza?”. *Cuadernos de Pedagogía* núm. 353, pàgs.64-67.
- BOSCH, Núria i ESPASA, Marta (2005): “El gasto social de las administraciones Públicas por Comunidades Autónomas”. A Navarro, V (dir.) *La situación social en España*. Madrid, Biblioteca Nueva-Fundación Largo Caballero, pàgs. 85-125.
- (2007): “El gasto social de la administración local”. A Navarro, V (dir.) *La situación social en España II*. Madrid, Biblioteca Nueva-Fundación Largo Caballero, pàgs.151-184.
- BOURDIEU, Pierre i PASSERON, Jean Claude (2001): *La reproducción. Elementos para una Teoría del sistema de enseñanza*. Madrid, Editorial Popular.
- CABRERA SÁNCHEZ, Juan Manuel (2006): “La evolución de la financiación pública educativa en las comunidades autónomas españolas 2000-2004”. Comunicació a les *XVI Jornadas de la AEDE*. Gran Canaria. Disponible en web:  
<http://www.pagina-aede.org/Grancanaria.pdf>
- CABRERA RODRÍGUEZ, Leopoldo (1992): “La tortuosa marcha de la Formación Profesional en España”. A *Témpora*, núm. 19-20, pàgs. 107-131.
- (1996a): “La explicación sociológica de la demanda y distribución del alumnado de FP”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 76, pàgs.193-218. Disponible en web: [http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS\\_076\\_11.pdf](http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS_076_11.pdf)
- (1996b): “Desequilibrios educativos en la España autonómica”. *Revista de Educación* núm. 310, pàgs. 197-239.
- (2001): “La escolarización en España en perspectiva territorial (1970-2000)”. Comunicació al *VII Congreso Español de Sociología*. Salamanca.
- (2007): “Desigualdad social y fracaso escolar en España”. Comunicació al *IX Congreso Español de Sociología*. Barcelona.

- CALERO, Jorge (1996): “Incidencia distributiva del gasto público educativo en España”. A Oroval, Esteve (ed.): *Economía de la Educación*. Barcelona, Ariel Educación, pàgs.229-239.
- (2004): “El finançament del sistema educatiu”. A Bonal, Xavier. i altres (coords.) *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill – Editorial Mediterrània, pàgs. 249-267.
- (2006a): “El gasto privado en educación en España y su distribución por Comunidades Autónomas y por grupos sociales”. Comunicació a les XV *Jornadas de la AEDE*. Granada.
- (2006b): *La equidad en educación. Informe analítico del sistema educativo español*. Madrid, CIDE. Disponible en web:  
<http://www.mepsyd.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/investigacion/col175/col175pc.pdf>
- (2006c): “Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias”. Madrid, *Documento de trabajo de la Fundación Alternativas*, núm. 83/2006. Disponible en web:  
<http://www.falternativas.org/index.php//laboratorio/documentos/documentos-de-trabajo/desigualdades>
- (2006d): “Les desigualtats educatives a Espanya”. Comunicació al *I Simposi sobre desigualtats educatives*. Fundació Jaume Bofill, Barcelona.
- (2008): “¿Es realmente irrelevante el gasto educativo?”. A *El País*, 31/03/2008
- CALERO, Jorge (dir.) (2007): *Desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español*. Madrid, CIDE. Disponible en web:  
<http://www.mepsyd.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/investigacion/col176/col176pc.pdf>
- CALERO, Jorge i BONAL, Xavier (1999): *Política educativa y gasto público en educación: Aspectos teóricos y una aplicación al caso español*. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.
- (2004): “La financiación de la educación en España”. A Navarro, V. (Coord.), *El Estado del bienestar en España*. Madrid, Tecnos.

- CALERO, Jorge i COSTA, Mercè (2003): “Análisis y evaluación del gasto social en España”. Madrid, *Documento de trabajo de la Fundación Alternativas*, núm. 21/2003. Disponible en web:  
<http://www.falternativas.org/index.php//laboratorio/documentos/documentos-de-trabajo/analisis-y-evaluacion-del-gasto-social-en-espana>
- CALERO, Jorge i ESCARDÍBUL, Josep Oriol (2005): “Financiación y desigualdades en el sistema educativo y de formación profesional en España.”. A Navarro, V. (coord.). *La situación social de España*. Madrid, Biblioteca Nueva-Fundación Largo Caballero, pàgs.337-384.
- (2007a): “Evaluación de servicios educativos: el rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA-2003” . Barcelona, *Document de treball de l'Institut d'Economia de Barcelona*. 2007/7. Disponible en web:  
<http://www.pcb.ub.es/ieb/aplicacio/fitxers/2007/12/Doc2007-7.pdf>
- (2007b): “Políticas educativas y ámbitos de desigualdad en la educación española”. A Navarro, V. (coord.). *La situación social de España II*. Madrid, Biblioteca Nueva-Fundación Largo Caballero, pàgs. 341-381.
- CALLEJO, Javier (2001): *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona, Ariel.
- CALLEJO, Javier i VIEDMA, Antonio (2005): *Proyectos y estrategias de Investigación Social: la perspectiva de la intervención*. Madrid, McGraw Hill.
- CARABAÑA, Julio (1983): “Le llamaban fracaso escolar”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 103.
- (1993): “Sistema de enseñanza y clase social”. A García de León, M<sup>a</sup>.A. i altres (ed.): *Sociología de la Educación*. Barcelona, Barcanova, pàgs. 209-251.
- (1996): “¿Se devalúan los títulos?”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* núm. 75, pàgs. 173-213. Disponible en web:  
[http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS\\_075\\_09.pdf](http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS_075_09.pdf)
- (1997): “La pirámide educativa”. A Fernández Enguita, M. (ed.) *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona, Horsori.
- (2002): “La LOGSE, la LOCE y el informe PISA”. Comunicació a la *IX Conferencia de Sociología de la Educación*, Palma de Mallorca.
- (2004): “Educación y movilidad”. A Navarro, V. *El estado del bienestar en España*. Madrid, Tecnos.
- (2006a): “El Informe PISA mala guía para la LOE “. A *El País*, 6-3-06.

- (2006b): “Los alumnos inmigrantes en la escuela española”. A Aja, E. I Arango, J.(eds.), *Veinte años de inmigración en España Perspectiva jurídica y sociológica (1985-2004)*. Barcelona, Fundación CIDOB.
- CARABAÑA, Julio i ARANGO, Joaquín (1983): “La demanda de educación universitaria en España, 1960-2000”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* núm. 24, pàgs. 47-88. Disponible en web:  
[http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS\\_024\\_04.pdf](http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS_024_04.pdf)
- CARBONELL, Francesc (coord.) (2000): *Educació i immigració: Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill – Editorial Mediterrània. Disponible en web:  
<http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/305.pdf>
- CARBONELL, Francesc i QUINTANA, Albert (coords.) (2003): *Immigració i igualtat d'oportunitats a l'ensenyament obligatori. Aportacions al debat sobre una futura llei d'educació a Catalunya*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill, Finestra Oberta núm. 32. Disponible en web:  
<http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/369.pdf>
- CARBONELL, Jaume i altres (1996): “Estado, mercado y escuela”. A Cuadernos de Pedagogía, núm. 253, pàgs. 20-26.
- CARITAS DIOCESANA (1973): *Guia de Recursos Sociales*. València, Caja de Ahorros y Monte de Piedad.
- CASAL, Joaquín (coord.) (2002): “En contra de la contrarreforma educativa”. A *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 312, pàgs. 77-82.
- (2007): “La transición de la escuela al trabajo”. A Fernández Palomares, F. (coord.) *Sociología de la Educación*. Madrid, Pearson Educación.
- CASAL, Joaquín i altres (1991): *La inserción social y profesional de los jóvenes*. Madrid, CIDE. Disponible en web:  
<http://www.mepsyd.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/investigacion/col050/col050pc.pdf>
- (1998): “Escolarización plena y estagnación”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 268, pàgs. 38-41.
- CASAS, Francisco (1989): *Técnicas de investigación social. Indicadores sociales y psicosociales*. Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias.

- CASTELLÓ, Rafael (2000): “La població al País Valencià: estructura i evolució”. A Ninyoles, R.L. (ed.) *La societat valenciana: estructura social i institucional*. Alzira, Bromera.
- CASTELLÓ, Rafael i altres (1998): “El anàlisis de la població: procesos demográficos”. A García Ferrando, M. (coord.) *Pensar nuestra sociedad*. València, Tirant lo Blanch.
- CCOO (1998a): *Libro blanco de la educación. Enseñanza pública*. Madrid, CCOO. Disponible en web: <http://www.fe.ccoo.es/pdf/blancopub.PDF>
- (1998b): *Libro blanco de la educación. Enseñanza concertada*. Madrid, CCOO. Disponible en web: <http://www.fe.ccoo.es/pdf/priblanco.PDF>
- CEA D’ANCONA, M<sup>a</sup> Ángeles (2001): *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid, Síntesis.
- CERDÁN, Jesús i GRAÑERAS, Montserrat (1998): *La investigación sobre el profesorado II. 1993- 1997*. Madrid, MEC-CIDE. Disponible en web: <http://www.educacion.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/investigacion/coll35/coll135pc.pdf>
- CIDE (1986): *Examen de la política educativa española por la OCDE*. Madrid, MEC. Disponible en web: <http://www.mepsyd.es/cide/espanol/publicaciones/estudios/inv1986epeecode/inv1986epeecode.html>
- (1995): *El sistema educativo español 1995*. Madrid, MEC. Disponible en web <http://www.educacion.es/cide/espanol/publicaciones/estudios/inv2002see/inv2002seees.pdf>
- (2002): *El sistema educativo español 2000*. Madrid, MEC. Disponible en web <http://www.educacion.es/cide/espanol/publicaciones/estudios/inv2002see/inv2002seees.pdf>
- COLECTIVO BALTASAR GRACIÁN (2003a): “Fracaso escolar: La estructura del fracaso escolar en la ESO dentro de la Comunidad de Madrid”. *Crisis* núm. 2.
- (2003b): “Fracaso escolar: La estructura del fracaso escolar en la ESO dentro de la Comunidad de Madrid. II”. *Crisis* núm. 4.
- (2003c): “Enseñanza pública y concertada, un inevitable antagonismo”. *Crisis* núm.4.
- (2009): “Datos para un diagnóstico”. *Crisis* núm. 15.

- COLECTIVO IOÉ (2002): *Immigració, escola i mercat de treball*. Barcelona, Fundació La Caixa, Col·lecció Estudis Socials núm. 11. Disponible en web:  
[http://obrasocial.lacaixa.es/estudiossociales/vol11\\_ca.html](http://obrasocial.lacaixa.es/estudiossociales/vol11_ca.html)
- COLEMAN, J.S. i altres (1966): *Equality of educational opportunity*, Washington D.C. US, Government Printing Office.
- (1990): *Equality and Achievement in Education*, Westview. Traducció a Fernández Enguita, M. (ed.) (2001): *Sociología de la educación*. Barcelona, Ariel, pàgs. 390-401.
- COLOM, Antoni J. i DOMÍNGUEZ, Emilia (1997): *Introducción a la política de la educación*. Barcelona, Ariel.
- COLOM, Ferran (1998): *El futur de la llengua entre els joves de València*. Paiporta, Denes.
- COMUNIDAD ESCOLAR (1999): “El fracaso escolar afecta en España al 25% de los alumnos, cinco puntos más que la media europea”. Núm. 639, 15/09/1999.
- (2002): “El nivel sociocultural influye decisivamente en el rendimiento estudiantil”. Núm. 705, 11/09/2002
- CONDE, Francisco (1990): “Una propuesta de uso conjunto de las técnicas cuantitativas y cualitativas en la investigación social. El isomorfismo de las dimensiones topológicas de ambas técnicas”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 39, pàgs. 213-224. Disponible en web:  
[http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS\\_039\\_09.pdf](http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS_039_09.pdf)
- CONSELL ESCOLAR VALENCIÀ (2009): *Informe sobre la situació de l'ensenyament a la Comunitat Valenciana 2005-06*. València, Conselleria d'Educació.
- CONSELL SUPERIOR D' AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (2008): *Sistema d'Indicadors d'Educació de Catalunya. Any 2006, núm. 11*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació. Disponible en web:  
[http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Consell\\_superior\\_d%27avalua/Pdf\\_i\\_altres/Static\\_file/Indicadors11.pdf](http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Consell_superior_d%27avalua/Pdf_i_altres/Static_file/Indicadors11.pdf)
- CONSELLERIA DE CULTURA, EDUCACIÓ I ESPORT (2006): *CreaEscola. Pla d'Infraestructures Escolars*. València, Generalitat Valenciana.
- CONSELLERIA DE PRESIDÈNCIA (2009): *Arxiu històric electoral*. València, Generalitat Valenciana. Disponible en web:  
<http://www1.pre.gva.es/argos/archivo/indexv.html>



- CONSEJO ESCOLAR DE ESTADO (diversos anys): *Informe sobre el estado y la situación del sistema educativo*. Madrid, MEC. Disponible en web:  
<http://www.educacion.es/cesces/texto-informes.htm>
- CONSORCI D'EDUCACIÓ DE BARCELONA (2006): *Mapa escolar dels ensenyaments bàsics a la ciutat de Barcelona. 2005-2010*. Barcelona.
- CONSUMER (1999): "Colegios concertados ". Núm. 26, pàgs. 3-9.  
 ——— (2001): "Escollir col·legi". Núm. 43, pàgs. 3-8.  
 ——— (2005): "Escoles infantils". Núm. 91, pàgs 4-9.
- COSCUBIELLA, Joan (2006): "Educació: dret o mercat?". *Debats d'Educació* núm. 4. Barcelona, Fundació Jaume Bofill. Disponible en web:  
<http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/404.pdf>
- CUBEL, Antonio i MORA, José-Ginés (1995): *La evolución del sistema educativo valenciano en la última década*. València, Institut Valencià d'Investigacions Econòmiques.
- CUESTA, Raimundo (2005): "Modos de educación, historia de la escolarización y formas de periodización". Comunicació al *XIII Coloquio de la Sociedad Española de Historia de la Educación: La infancia en la historia: espacios y representaciones*, vol. 2, Erein, San Sebastián.
- DE BLAS, Francisco i RUEDA, Antonio (2003): "La formación profesional en España". *Documento de trabajo de la Fundación Alternativas*, núm. 2/2003. Disponible en web:  
<http://www.falternativas.org/index.php//laboratorio/documentos/documentos-de-trabajo/la-formacion-profesional-en-espana>
- DE LA TORRE, Juan Manuel (1983): "La estadística de la desigualdad". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 103/104.
- DE INSAUSTI, Pilar i LLOPIS, Amando (eds.) (1995): *Arquitectura escolar pública. Obres i projectes 1985-1995*. Valencia, Conselleria d'Educació i Ciència.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2003): *Escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. Madrid, Defensor del Pueblo. Disponible en web:  
<http://www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=informes2.asp>
- DELORS, Jacques (1996): *Educació: hi ha un tresor amagat a dins. Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre l'Educació per al Segle XXI*. Barcelona, Centre UNESCO-Barcelona.

- DURU-BELLAT, Marie i SUCHAUT, Bruno (2005): “Organization and Context, Efficiency and Equity of Educational Systems: what PISA tells us”. A *European Educational Research Journal*. Volum 4, núm 3, pàgs. 181-194.
- EGIDO, Immaculada i HERNÁNDEZ, Carlos (1993): “El sistema educativo”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 210.
- ELLIOTT, John (1992): “¿Son los «indicadores de rendimiento» indicadores de la calidad educativa?”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 206.
- ERIKSON, R.; GOLDTHORPE, J.H. i PORTOCARERO, L.(1979): “Intergenerational class mobility in three western european societies”. A *British Journal of Sociology*, vol. 30, núm. 4, pàgs. 415-441.
- ESCARDÍBUL, Josep-Oriol i VILLARROYA, Anna (2009): “The inequalities in school choice in Spain in accordance to PISA data”. A *Journal of Education Policy*, volum 24, núm. 6, pàgs 673-696.
- ESCUADERO, Juan Manuel (2005): “Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo?”. *Revista de currículum y formación del profesorado*, núm. 1. Universidad de Murcia. Disponible en web:  
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- ESPING-ANDERSEN, Gösta i altres (eds.) (2003): *Why We Need a New Welfare State*. Oxford, Oxford University Press.
- ETXEBERRIA, Felix (2005): “Educación, identidad cultural y diversidad lingüística”. A *Cuadernos Fundación Santa Maria* núm. 4. Madrid, Fundación Santa Maria.
- EUROSTAT (Diversos anys): *Population et conditions sociales*. Comission européenne. Disponible en web:  
<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/themes>
- FEITO, Rafael (1990): *Nacidos para perder. Un análisis sociológico del rechazo y abandono escolares*. Madrid, CIDE. Disponible en web:  
<http://www.mepsyd.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/investigacion/col054/col054pc.pdf>
- (1998): “Escuela pública, escuela concertada y escuela privada”. *Claves de la Razón Práctica*, núm. 86, pàgs. 49-53.
- (2000): *Los retos de la educación secundaria*. Barcelona, Ariel
- (2005): “LOE: límites y logros del talante socialdemócrata”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 347.
- (2006): *Otra escuela es posible*. Madrid, Siglo XXI.

- FERNÁNDEZ DE CASTRO, Ignacio (1988): "El rechazo de los escolares". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 156.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (1990): *Educación y empleo en el umbral de los noventa*. Madrid, MEC/CIDE. Disponible en web:  
<http://www.mepsyd.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/investigacion/col049/col049pc.pdf>
- (1991): "Sociología sí, sociología no". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 190.
- (1997): "Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación". A Fernández Enguita, M. (dir.) *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona, Horsori.
- (1999): "¿Es pública la escuela pública?". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 284.
- (2004a). "Las desigualdades ante la educación: una herida que no cierra". A Gimeno, J. i Carbonell, J. (coords.) *El sistema educativo. Una mirada crítica*. Barcelona, Praxis.
- (2004b): *Escuela pública, escuela privada: la segregación rampante*
- (2006): "Però...¿qué querrán? ? El estatus del profesorado y el tópico del reconocimiento". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 353.
- FERNÁNDEZ PALOMARES, Francisco (1991): "La sociología y los profesores". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 190. pàgs. 20-22.
- (2002): "Reforma educativa y cambio social en la España democrática". Comunicació a la *IX Conferencia de Sociología de la Educación*. Palma de Mallorca.
- (2007): *Sociología de la educación*. Madrid, Pearson Educación.
- FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel (2007): "Igualdad y libertad de elección de centro docente: una cuestión polémica para un acuerdo necesario". *Revista de Educación* núm. 344, pàgs. 41-59. Disponible en web:  
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re344/re344\\_03.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re344/re344_03.pdf)
- FERRER, Rafael (coord.) (1984): *Libro blanco de la Educación en la Comunidad Valenciana*. València, Conselleria d'Educació i Ciència.
- FERRER, Gerard i altres (2006): "Las desigualdades del sistema educativo a través del estudio PISA 2003". *Revista de Educación*, núm. extraordinari 2006, pàgs. 399-428. Disponible en web:  
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006/re2006\\_22.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006/re2006_22.pdf)

- FIELD, Simon (2006): “La igualtat a l’educació: conclusions destacades de l’estudi de l’OCDE”. Comunicació al *I Simposi sobre desigualtats educatives*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill. [document inèdit]
- FLECHA, Ramón (1991): “Reforma, diversidad y desigualdad”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 198
- FORO CALIDAD Y LIBERTAD DE ENSEÑANZA (2005): *Libertad y financiación de la enseñanza: condiciones y exigencias*. Madrid, FERE-CECA. Disponible en web: [http://www.ferececa.es/FERE\\_Actualidad/documentos/forocalidadylibertad/foro7financiacion.pdf](http://www.ferececa.es/FERE_Actualidad/documentos/forocalidadylibertad/foro7financiacion.pdf)
- (2007a): *¿Fracaso escolar?*. Madrid, FERE-CECA. Disponible en web: [http://www.ferececa.es/FERE\\_Actualidad/documentos/forocalidadylibertad/foro8Fracasoescolar.pdf](http://www.ferececa.es/FERE_Actualidad/documentos/forocalidadylibertad/foro8Fracasoescolar.pdf)
- (2007b): *Calidad, equidad y libertad*. Madrid, FERE-CECA. Disponible en web: [http://www.ferececa.es/Publicaciones/documentos/CEL\\_07.pdf](http://www.ferececa.es/Publicaciones/documentos/CEL_07.pdf)
- FRANCH, Vicent i MARTÍN, Joaquín (2000): “Elecciones, partits i sistemes de partits”. A Ninyoles, R.L.(ed.) *La societat valenciana: estructura social i institucional*. Alzira, Bromera.
- FUENMAYOR, Amadeo i altres (2001): “La elección de centro por parte de los padres: una aproximación empírica”. Comunicació a les *X Jornadas de la AEDE*. Murcia. Disponible en web: <http://www.pagina-aede.org/Murcia/ODE7.pdf>
- FUNDACIÓN ENCUENTRO (2004): *Informe España 2004. Una interpretación de su realidad social*. Madrid, Fundación Encuentro.
- FURIÓ, Antoni (dir.) (2001): *Historia de Valencia*. València, Levante-Universitat de València.
- GALLEGO, Raquel i altres (eds.) (2003): *Estado de bienestar y comunidades autónomas*. Barcelona, Tecnos-Universitat Pompeu Fabra.
- GARCÍA, Ernest (1990): “Elements introductoris: la sociologia de l’educació com a ciència social”. A Rotger, J.M. (ed.) *Sociologia de l’educació*. Vic, Eumo.
- GARCÍA FERRANDO, Manuel (1985): “Análisis y modelización causal en Sociología”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 29, pàgs.143-164. Disponible en web: [http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS\\_029\\_07.pdf](http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS_029_07.pdf)
- (2003): *Socioestadística: Introducción a la Estadística en Sociología*. Madrid, Alianza.

- GARCÍA-LLIBERÓS, María i altres (1983): *Els nous districtes de la ciutat de València*. València, Ajuntament de València
- GARCÍA-MOLTALVO, J. i PEIRÓ, J. M<sup>a</sup>. (1999): *Capital Humano. El mercado laboral de los jóvenes: Formación, transición y empleo*. València, Fundación Bancaja/IVIE.
- GARCÍA-MONTALVO, J. i altres (2003): *Capital Humano Observatorio de la inserción laboral de los jóvenes: 1996-2002*. València, Fundación Bancaja/IVIE.
- GARRETA, Jordi i LLEVOT, Núria (2007): “La relación familia-escuela: ¿una cuestión pendiente?”. A Garreta, Jordi (ed.) *La relación familia-escuela*. Lleida, Edicions de la Universitat de Lleida - Fundación Santamaría, pàgs. 9-12.
- GASTON, Enrique (1990): “Modelos teóricos aplicables al estudio del fracaso educativo”. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, núm. 9, pàgs. 77-83.
- GIL VILLA, Fernando (1991): “El análisis social de la realidad escolar”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 190.
- GILLIES, Donald (2008): “Quality and equality: the mask of discursive conflation in education policy texts”. A *Journal of Education Policy* Volum 23, núm. 6, pàgs 685-699.
- GOMÀ Ricard i BRUGUÉ, Quim (1996): “Algunas matizaciones en relación a la privatización de los Servicios Públicos”. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, núm. 8, pàgs. 15-25.
- GÓMEZ LLORENTE, Luis (1983): “La política educativa”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 100.
- (2006): “El riesgo de la privatización encubierta”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 362, pàgs. 92-97.
- GONZÁLEZ-ANLEO, Juan (1985): *El sistema educativo español*. Madrid, Instituto de Estudios Económicos.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M<sup>a</sup> Teresa (2002): “Agrupamiento de alumnos e itinerarios escolares: cuando las apariencias engañan”. *Educación*, núm. 29, pàgs.167-182.
- GONZÁLEZ LÓPEZ, M<sup>a</sup> José (2004): “La escolarización de la primera infancia en España: desequilibrios territoriales y socioeconómicos en el acceso a los servicios”. A Navarro, V (ed.). *El estado del bienestar en España*. Madrid, Tecnos.

- (2005): “Igualando por la base: oportunidades de educación y cuidado de la primera infancia en España”. A Navarro, V. (ed.) *La situación social en España*. Madrid, Biblioteca Nueva – Fundación Largo Caballero, pàgs. 415-46.
- GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, B. (2000): “Nuevas perspectivas en la explotación y aprovechamiento de los datos secundarios”. A García Ferrando, M. i altres (eds.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación social*. Madrid, Alianza, pàgs. 299-341.
- GRACE, Gerald (2006): “Urban education: confronting the contradictions: an analysis with special reference to London”. A *London Review of Education*. Volum 4, núm. 2, pàgs. 115-131.
- GRANELL, Rafael (2003): *Vales educativos, el cheque escolar de Valencia*. València, Tirant lo Blanch-Universitat de València.
- GRAÑERAS, Montserrat i altres (1998): *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid, CIDE. Disponible en web: [http://www.mepsyd.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/investigacion/col\\_133/col133pc.pdf](http://www.mepsyd.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/investigacion/col_133/col133pc.pdf)
- (2000): *Las desigualdades de la educación en España (II)*. Madrid, CIDE. Disponible en web: <http://www.mepsyd.es/cide/espanol/publicaciones/estudios/inv2000dee2/inv2000dee2.html>
- (2001): *Las mujeres en el sistema educativo*. Madrid, CIDE-Instituto de la mujer. Disponible en web: <http://www.mepsyd.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/mujeres/colm000/colm000.html>
- HANSEN, W.L. i WEISBROD, B.A. (1969): *Benefits, Costs, and Finance of Public Higher Education*. Chicago, Markham.
- HERNÁNDEZ DOBÓN, Francesc (2000): “Notes sobre el sistema educatiu valencià”. A Ninyoles, R. (ed.) *La societat valenciana: estructura social i institucional*. Alzira, Bromera, pàgs. 189-228.
- (2002): “Otra escuela no es probable”. Comunicació a les Jornades de reflexió sobre l’actual política educativa. València, Associació en Defensa de l’Escola Pública. DEPRÉN. Disponible en web: [http://www.uv.es/~fjhernan/Textos/soc\\_educacio/otra\\_escuela.pdf](http://www.uv.es/~fjhernan/Textos/soc_educacio/otra_escuela.pdf)

- (2003a): “Informe sobre ensenyament en valencià a Valencia”. [Document inèdit]. Disponible en web: <http://www.uv.es/fjhernan/>
- (2003b): “Sobre la política educativa popular”. *Crisis* núm 3 Disponible en web: [http://www.uv.es/~fjhernan/Textos/soc\\_educacio/politica\\_educativa\\_popular.pdf](http://www.uv.es/~fjhernan/Textos/soc_educacio/politica_educativa_popular.pdf)
- (2004): *Crítica de l'escola zombie*. Alzira, Germania.
- (2007): “Teories sobre societat i educació”. Conferència al CEP d'Eivissa, 18/01/2007. [Document inèdit]. Disponible en web: [http://www.uv.es/fjhernan/Textos/soc\\_educacio/eivissa.pdf](http://www.uv.es/fjhernan/Textos/soc_educacio/eivissa.pdf)
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Fernando i SANCHO, Juana María (2005): *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid. MEC-CIDE. Disponible en web: <http://www.educacion.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/investigacion/coll62/coll62pc.pdf>
- HOMS, Oriol (2008): *La formació professional a Espanya*. Barcelona, Fundació La Caixa, Col·lecció Estudis Socials núm. 25. Disponible en web: [http://obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/7e26ec865d6b5210VgnVCM200000128cf10aRCRD/ca/vol25\\_ca.pdf](http://obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/7e26ec865d6b5210VgnVCM200000128cf10aRCRD/ca/vol25_ca.pdf)
- IBÁÑEZ, Jesús (1985): “Las medidas de la sociedad”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 29, pàgs. 85-127. Disponible en web: [http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS\\_029\\_05.pdf](http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS_029_05.pdf)
- INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN (1998): *Diagnóstico del sistema educativo 1997. La educación Secundaria Obligatoria*. Madrid, MEC. Disponible en web: <http://www.ince.mec.es/diag/index.htm>
- (1999): *Indicadores educativos sobre entorno y procesos*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en web: <http://www.ince.mec.es/ind-ocde/index.htm>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (1981): *Censo de Población*. Madrid. Disponible en web: [http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft20%2Fe241&file=ineb\\_ase&L=](http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft20%2Fe241&file=ineb_ase&L=)
- (1991): *Censo de Población y Viviendas*. Madrid. Disponible en web: [http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft20%2Fe243&file=ineb\\_ase&L=](http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft20%2Fe243&file=ineb_ase&L=)

- (2001): *Censo de Población y Viviendas*. Madrid. Disponible en web:  
[http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft20%2Fe242&file=ineb\\_ase&L=](http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft20%2Fe242&file=ineb_ase&L=)
- (2005): *Proyecciones de Población a largo plazo*. Madrid. Disponible en web:  
[http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft20%2Fp251&file=ineb\\_ase&L=](http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft20%2Fp251&file=ineb_ase&L=)
- (2005): *Encuesta de transición educativo-formativa y inserción laboral*. Madrid. Disponible en web:  
[http://www.ine.es/daco/daco42/etefil/etefil05\\_tabav.htm](http://www.ine.es/daco/daco42/etefil/etefil05_tabav.htm)
- (2009): *Encuesta sobre el gasto de las familias en educación. Módulo piloto de la encuesta de presupuestos familiares 2007*. Madrid. Disponible en web:  
<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft13%2Fp460&file=inebase&L=0>
- (diversos anys): *Encuesta de condiciones de vida*. Madrid. Disponible en web:  
<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft25%2Fp453&file=inebase&L=0>
- (diversos anys): *Anuarios estadísticos*. Madrid. Disponible en web:  
<http://www.ine.es/inebaseweb/libros.do?tnp=25687>
- (diversos anys): *Explotación estadística del padrón*. Madrid. Disponible en web:  
[http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft20%2Fe245&file=ineb\\_ase&L=](http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft20%2Fe245&file=ineb_ase&L=)
- (diversos anys): *Movimiento natural de población*. Madrid. Disponible en web:  
<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft20%2Fe301&file=inebase&L=>
- (diversos anys): *Estimaciones intercensales de Población*. Madrid. Disponible en web:  
[http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft20%2Fp263&file=ineb\\_ase&L=](http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft20%2Fp263&file=ineb_ase&L=)
- (diversos anys): *Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada*. Madrid. Disponible en web:  
<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft13%2Fp122&file=inebase&L=0>



- (diversos anys): *Contabilidad Nacional de España*. Madrid. Disponible en web:  
<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft35%2Fp008&file=inebase&L=0>
- (diversos anys): *Contabilidad Regional de España*. Madrid. Disponible en web:  
<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft35%2Fp010&file=inebase&L=0>
- (diversos anys): *Encuesta continua de presupuestos familiares*. Madrid. Disponible en web:  
<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft25%2Fe437&file=inebase&L=0>
- (diversos anys): *Encuesta de Población Activa*. Madrid. Disponible en web:  
[http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t22/e308\\_mnu&file=inebase&N=&L=0](http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t22/e308_mnu&file=inebase&N=&L=0)
- (diversos anys): *Encuesta de Estructura Salarial*. Madrid. Disponible en web:  
<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t22/p133&file=inebase&N=&L=0>
- (diversos anys): *Indicadores sociales*. Madrid. Disponible en web:  
<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft25%2Fp444&file=inebase&L=0>
- IZQUIERDO, M<sup>a</sup> del Carmen (2002): *Sistema estatal de indicadores de la educación 2002*. Madrid. MEC. Disponible en web:  
<http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/pdfs/2002.pdf>
- IZQUIERDO, M<sup>a</sup> del Carmen i ARRANZ, Begoña (2000): *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000*. Madrid. MEC-INCE. Disponible en web:  
<http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/pdfs/2000.pdf>
- JONES, Ken i altres (2009): *La escuela en Europa Occidental. El nuevo orden y sus adversarios*. Alzira, Germania.
- JORGE, Elena (2003): “Nuevos elementos para la reflexión metodológica en Sociología. Del debate cuantitativo/cualitativo al dato complejo”, *Papers Revista de Sociología*, núm. 70, pàgs. 57-81. Disponible en web:  
<http://www.raco.cat/index.php/Papers/article/view/25741/25575>
- JIMENEZ, Jesús (1999): “El día después de las transferencias. Lo común y lo diferente de las CCAA”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 280, pàgs. 65-82.

- (2004). “La educación en las comunidades autónomas”. A Gimeno, J. i Carbonell, J. (coords.) *El sistema educativo. Una mirada crítica*. Barcelona, Praxis.
- JUSTEL, Manuel i MARTÍNEZ-LÁZARO, Ubaldo (1981): “Sobre el carácter selectivo de las pruebas de acceso a la universidad”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 15, pàgs. 115-132. Disponible en web:  
[http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS\\_015\\_07.pdf](http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS_015_07.pdf)
- LACASA, José Manuel (2006): *El “efecto LOGSE” y otros cuentos*. Madrid, Instituto Forma de Investigación Educativa. Disponible en web:  
<http://www.institutoforma.com/informes/efectoLogse.pdf>
- LASSIBILLE, Gérard i NAVARRO, Maria Lucía. (1990): *Los gastos privados de educación*. Madrid, CIDE. Disponible en web:  
<http://www.mepsyd.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/investigacion/col046/col046.html>
- (1997): *Un análisis de los gastos privados de educación en España en 1991*. Madrid, CIDE. Disponible en web:  
<http://www.mepsyd.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/investigacion/col128/col128.html>
- LAVAL, Christian (2005): “Per què l’escola no és una empresa?”. *Debats d’educació* núm. 3. Barcelona, Fundació Jaume Bofill – Editorial Mediterrània. Disponible en web: <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/403.pdf>
- LAZARFELD, Paul i ROSENBERG, Morris (eds.) (1955): *The language of Social Research*. New York, The Free Press.
- LERENA, Carlos (1986a): “Formas del sistema de enseñanza: escolástico, liberal y tecnocrático”. A Fernández Enguita, M. (ed.): *Sociología de la educación*. Madrid, Ariel.
- (1986b): *Escuela, Ideología y Clases Sociales en España*. Barcelona, Ariel.
- LERENA, Carlos i FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (1988): “La investigación educativa en sociología”. Comunicació a les *Jornadas Nacionales sobre Investigación Educativa en España*, ICE de la Universidad de Cantabria, Santander.
- LÉVY, Jean-Pierre i VARELA, Jesús (2003): *Análisis multivariable para las Ciencias Sociales*. Madrid, Pearson Educación.

- LÓPEZ, Néstor (2004): “Educación y equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad”. *Document de treball de l’IPE-UNESCO*, Buenos Aires.
- LÓPEZ RUPÉREZ, Francisco (1995): “La libertad de elección en educación”. *Papeles de la Fundación* núm. 23. Madrid, FAES. Disponible en web:  
[http://documentos.fundacionfaes.info/document\\_file/filename/285/00298-00.pdf](http://documentos.fundacionfaes.info/document_file/filename/285/00298-00.pdf)
- MANCEBÓN, M<sup>a</sup> Jesús (1999): “La función de reproducción educativa: algunas conclusiones de interés en la especificación de los modelos de evaluación de la eficiencia productiva de los centros escolares”. *Revista de Educación* núm. 318, pàgs. 113-142.
- MANCEBÓN, M<sup>a</sup> Jesús i PÉREZ, Domingo (2003): “Centros privados vs. Centros públicos, ¿Quién juega con ventaja en la educación secundaria?”. Comunicació a les *XII Jornadas de la AEDE*. Getafe. Disponible en web:  
<http://www.pagina-aede.org/Getafe/26.pdf>
- MARCHESI, Álvaro (2000a): “Un sistema de indicadores de desigualdad educativa”. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 23. Disponible en web:  
<http://www.rieoei.org/rie23a04.PDF>
- (2000b): *Controversias en la educación española*. Alianza, Madrid.
- (2003a): “El fracaso escolar en España”. *Documento de trabajo de la Fundación Alternativas*, núm. 11/2003. Disponible en web:  
<http://www.falternativas.org/index.php//laboratorio/documentos/documentos-de-trabajo/el-fracaso-escolar-en-espana>
- (2003b): “Indicadores de la educación en España y cambio educativo”. *Revista de Educación*, núm. 330, pàgs. 13-33.
- (2006): “El fracàs escolar”. A *Informe Econòmic i Social de les Illes Balears 2005*. Centre de Recerca Econòmica (CRE: UIB- Sa nostra)
- MARCHESI, Álvaro i MARTÍN, Enrique (2000): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid, Alianza.
- MAROY, Christian. (2006): “Regulació dels sistemes educatius, mercat i desigualtats”. Comunicació al *I Simposi sobre desigualtats educatives*, Fundació Jaume Bofill, Barcelona, [document inèdit]
- MARTÍN CRIADO, Enrique (2004): “De la Reproducción al campo escolar”. A Alonso, L. E. (ed.) *Pierre Bourdieu, las herramientas del sociólogo*. Madrid, Editorial Fundamentos.

- MARTÍN MUÑOZ, Joaquín (coord.) (2003): *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria*. 2000. Madrid, MEC.
- MARTÍNEZ ÁLVAREZ, M<sup>a</sup> Cruz (coord.) (2002): *La escolarización de los hijos de los inmigrantes en España II*. Madrid, Confederación Sindical de CCOO.  
Disponible en web: <http://www.fe.ccoo.es/pdf/libros/escolarizacion2.pdf>
- MARTÍNEZ CELORRIO, Xavier i MIQUEL, Ferran (1998): “La nueva realidad en la España del 2000”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 268, pàgs. 43-48.
- (2002) “Política educativa sin sociología: populismo y reproducción social en las “reformas” conservadoras”. Comunicació a la IX Conferència de Sociologia de l'Educació. Palma de Mallorca
- MARTÍNEZ GARCÍA, José Saturnino (2007): “Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas”. *Revista de Educación*, núm. 342, pàgs. 287-306.  
Disponible en web: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342\\_14.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_14.pdf)
- MEDEL, Braulio i altres (1990): “La distribución del gasto del Estado en educación en España 1981”. *Investigaciones Económicas*, vol. XIV, núm. 1, pàgs.127-148.  
Disponible en web:  
<ftp://ftp.funep.es/InvEcon/paperArchive/Ene1990/v14i1a6.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (diversos anys): *Estadística de las enseñanzas no universitarias*. Madrid. Disponible en web:  
<http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas>
- (diversos anys): *Estadística de la sociedad de la información y la comunicación en los centros educativos*. Madrid. Disponible en web:  
<http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=3103&area=estadisticas>
- (diversos anys): *Estadística del gasto público en educación*. Madrid. Disponible en web:  
<http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=311&area=estadisticas>
- (diversos anys): *Estadística de becas y ayudas al estudio*. Madrid. Disponible en web: <http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=3112&area=estadisticas>
- (diversos anys): *Las cifras de la educación en España: Estadísticas e indicadores*. Madrid. Disponible en web:  
<http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=3131&area=estadisticas>
- (diversos anys): *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid.  
Disponible en web:  
<http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=3132&area=estadisticas>

- MINISTERIO DEL INTERIOR (2009): *Base histórica de resultados electorales*. Madrid. Disponible en web:  
<http://www.elecciones.mir.es/MIR/jsp/resultados/index.htm>
- MOLLÀ, Damià (2000): “La ciutat de Valencia: el procés de metropolització”. A Ninyoles, R. (ed.) *La societat valenciana: estructura social i institucional*. Alzira, Bromera.
- MOYA, C. (1972): “Sistemas de indicadores en la investigación social. Notas críticas”. A Del Campo, S. (ed.) *Los indicadores sociales a debate*. Madrid, Euramérica.
- MUÑOZ-REPISO, Mercedes (dir.) i altres (1988a): *La presencia de las mujeres en el sistema educativo*. Madrid, CIDE-Instituto de la Mujer. Disponible en web:  
<http://www.mepsyd.es/cide/espanol/publicaciones/estudios/inv1988pmse/inv1988pmse.html>
- (1988b): *El sistema educativo español 1988*. Madrid, CIDE. Disponible en web:  
<http://www.educacion.es/cide/espanol/publicaciones/estudios/inv1988see/inv1988seeepc.pdf>
- (1991): *Los calificaciones en las pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad*. Madrid, CIDE. Disponible en web:  
<http://www.mepsyd.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/investigacion/col061/col061pc.pdf>
- (1992a): *El sistema educativo español 1991*. Madrid, CIDE. Disponible en web:  
<http://www.mepsyd.es/cide/espanol/publicaciones/estudios/inv1991see/inv1991see.html>
- (1992b): *Las Desigualdades en la Educación en España*. Madrid, CIDE. Disponible en web:  
<http://www.mepsyd.es/cide/espanol/publicaciones/estudios/inv1992dee/inv1992deepc.pdf>
- (1995): *Calidad de la educación y eficacia de la escuela*. Madrid, CIDE. Disponible en web:  
<http://www.mepsyd.es/cide/espanol/publicaciones/estudios/inv1995ceee/inv1995ceee.html>
- MUÑOZ VITORIA, Fernando (1997): “Modelos y ejemplos”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 256, pàgs. 54-61.
- MURILLO, Francisco Javier i altres (1999a): “Políticas de calidad y equidad en el sistema educativo español”. *Revista de Educación*, núm. 319, pàgs.91-113.

- (1999b): *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Madrid, MEC-CIDE.  
Disponible en web:  
<http://www.educacion.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/investigacion/coll36/col136pc.pdf>
- NAVARRETE, Lorenzo (2007): *Jóvenes y fracaso escolar en España*. Madrid, Instituto de la Juventud. Disponible en web:  
<http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.downloadatt.action?id=307322974>
- NAVARRO, Vicenç (2005): “La Iglesia y el sistema escolar”. *Periódico de Catalunya*, 15/11/2005.
- (2007): “El Estado de bienestar en España y sus déficits sociales”. A Navarro, V. (dir.) *La situación social en España II*. Madrid, Biblioteca Nueva-Fundación Largo Caballero, pàgs. 25-34.
- NINYOLES, Rafael L. (coord.) (1982): *Estructura social al País Valencià*. València, Diputació de València.
- (1992): *El País Valencià a l'eix mediterrani*. València, L'Eixam.
- (1996): *Sociologia de la ciutat de València*. Alzira, Germania.
- (2000): *La societat valenciana: estructura social i institucional*. Alzira, Bromera.
- OCDE (diversos anys): *Regards sur l'éducation: Les indicateurs de l'OCDE*.  
Disponible en web:  
[http://www.oecd.org/document/62/0,3343,fr\\_2649\\_39263238\\_43597502\\_1\\_1\\_1\\_37455,00.html](http://www.oecd.org/document/62/0,3343,fr_2649_39263238_43597502_1_1_1_37455,00.html)
- OCDE (2003): *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. París, OCDE.
- ORTÍ, Alfonso (1986): “La apertura y el enfoque cualitativo y estructural: la entrevista abierta y el grupo de discusión”. A García Ferrando, M. i altres (eds.) *El anàlisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid, Alianza.
- PALAFIX, Jordi i altres (1997): *Capital humano. Educación y Empleo*. Valencia, Fundación Bancaja/IVIE.
- PARRA, Francisco (1981): “¿Para qué sirve la teoría de sistemas en Sociología?”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 15, pàgs. 77-111.  
Disponible en web: [http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS\\_015\\_06.pdf](http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS_015_06.pdf)
- PASCUAL, Belén (2006): “Calidad, equidad e indicadores en el sistema educativo español”. *Pulso-Revista de Educación*, núm. 29, pàgs 43-58. Disponible en web:  
<http://revistapulso.cardenalcisneros.es/documentos/articulos/67.pdf>

- PASCUAL ESTEVE, Josep M<sup>a</sup> i ROCHER, Elena (2004): *Valencia en los primeros años del siglo XXI: Documento para el debate ciudadano*. València, Centro de Estrategias y Desarrollo. Disponible en web:  
[http://ceyd.org/biblioteca/publicaciones/documentos\\_trabajo/documentos/Documento-3.pdf](http://ceyd.org/biblioteca/publicaciones/documentos_trabajo/documentos/Documento-3.pdf)
- PECANINS, Ramon (2004 ): “Algunes reflexions sobre l'escola i el seu finançament”. Document de treball del Seminari *El sector públic i sector privat: una visió de futur de l'escola concertada en un nou entorn social*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- PEDRÓ, Francesc (2002): “Una avaluació dels resultats de les polítiques educatives a Catalunya”. *Revista Catalana de Pedagogia*, núm. 1, pàgs. 215-232.
- (2005): “Resultados y calidad de los procesos en el sistema educativo español”. A Navarro, V. (dir.) *La situación social de España*. Madrid, Biblioteca Nueva-Fundación Largo Caballero, pàgs. 385-414.
- (2007): “El profesorado”. A Navarro, V. (dir.) *La situación social de España II*. Madrid, Biblioteca Nueva-Fundación Largo Caballero, pàgs. 385-410.
- PÉREZ DÍAZ, Víctor i altres (2001): *La família espanyola davant l'educació dels seus fills*. Barcelona, Fundació La Caixa, Col·lecció Estudis Socials núm. 5. Disponible en web: [http://obrasocial.lacaixa.es/estudiossociales/vol05\\_ca.html](http://obrasocial.lacaixa.es/estudiossociales/vol05_ca.html)
- PÉREZ ZORRILLA, M<sup>a</sup> Jesús (2005): *Evaluación de la educación primaria 2003*. Madrid. MEC-INECSE. Disponible en web:  
<http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/nacional/evaprimaria2003.pdf>
- PHILO, Greg i MILLER, David (2010): *Els mercats assassins*. València, Publicacions de la Universitat de València.
- PICÓ, Josep i GIL, Salvador (1982): *L'ensenyament general bàsic al País Valencia*. València, Institució Alfons el Magnànim-Diputació de València.
- PUELLES, Manuel (2001): “Educación, igualdad, mercados y democracia” a *Témpora*, núm. 4, pàgs. 37-61.
- (2004): *Elementos de Política de la educación*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- PUENTE, Julio i MARTÍN MUÑOZ, Joaquín (2007): *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. Prioritarios 2006*. Madrid, MEC-Instituto de Evaluación.

- QUIÑONES, Olga i DUART, Pura (1988): “Mujer y educación”. A García Rios, E. (coord.) *Las mujeres en la comunidad valenciana. Informe sociológico 1986*. València, Institut valencià de la dona-Generalitat Valenciana, pàgs. 15-44.
- RAMBLA, Xavier (2003): “Las desigualdades de clase en la elección de escuela”. *Revista de Educación*, núm. 330, pàgs. 83-98.
- RAMBLA, Xavier i BONAL, Xavier (2006): “La desigualdad que no cesa”. *Cuadernos de Pedagogía* núm. 253, pàgs. 50-54.
- RODRÍGUEZ, Josep A. (1991): “Nuevas tendencias en la investigación sociológica”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 56, pàgs. 203-217. Disponible en web: [http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS\\_056\\_11.pdf](http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS_056_11.pdf)
- ROSSELLÓ, Vicenç (1995): *Geografía del País Valencià*. València, Edicions Alfons el Magnànim.
- RUIZ, Ramon (2003): *Models socials i metròpolis europees al segle XXI*. I Jornada Tècnica del Pla estratègic municipal. Barcelona.
- SÁNCHEZ HUGALDE, Adriana (2004): “Movilidad intergeneracional de ingresos y educativa en España (1980-90)”. *Document de treball de l'Institut d'Economia de Barcelona*, 2004/1. Disponible en web: <http://www.pcb.ub.es/ieb/aplicacio/fixers/139614ART146.pdf>
- SANZ, M<sup>a</sup> Teresa (1994): “La educación en España: indicadores del gasto en educación y comparación con los países de la Unión Europea”. *Estudios de Economía Aplicada*, vol. 1-2, pàgs. 7-29.
- SERVEI D'INVESTIGACIÓ I ESTUDIS SOCIOLINGÜÍSTICS (2006): *Enquesta 2005 sobre coneixement i ús social del valencià*. València. Conselleria d'Educació. Disponible en web: [http://www.edu.gva.es/polin/docs/sies\\_docs/desp\\_interactiu/lilibre.html](http://www.edu.gva.es/polin/docs/sies_docs/desp_interactiu/lilibre.html)
- (2007): *Enquesta sociològica a la ciutat de València 2006*. València. Conselleria d'Educació. Disponible en web: [http://www.edu.gva.es/polin/docs/sies\\_docs/enquesta06/enquesta06.html](http://www.edu.gva.es/polin/docs/sies_docs/enquesta06/enquesta06.html)
- SIGUAN, Miguel (1999): *Conocimiento y uso de las lenguas en España*. Colección Opiniones y Actitudes núm. 22. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- SORRIBES, Josep i altres (2001): “La Valencia del futuro”. A Furió, A. *Historia de Valencia*. València, Levante-Univesitat de València.
- STEPV (2007): *Informe sobre l'ensenyament en valencià-2006*. Disponible en web: <http://www.intersindical.org/stepv/polival/inforval07.htm>



- SUBIRATS, Joan (dir.) (2004a): *Pobresa i exclusió social. Una anàlisi de la realitat espanyola i europea*. Barcelona, Fundació La Caixa. Estudis Socials núm. 16. Disponible en web: [http://obrasocial.lacaixa.es/estudiossociales/vol16\\_ca.html](http://obrasocial.lacaixa.es/estudiossociales/vol16_ca.html)
- (2004b): “Escola i entorn”. A Bonal, X. i altres (coords). *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill – Editorial Mediterrània, pàgs. 159-175.
- SUBIRATS, Marina (1975): “Los primeros cuatro años de la Ley General de Educación”. *Cuadernos de Pedagogía* núm.1, pàgs. 2-5.
- (1980): “La crisis escolar en Occidente. Una historia en cuatro tiempos”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 65.
- (1983): “Sociología de la educación”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 100.
- TABERNER GUASP, Josep (1999): *Sociología y educación. Funciones del sistema educativo en sociedades modernas*. Madrid, Tecnos.
- TARABINI, Aina (2008): *Educación, pobreza y desarrollo: agendas globales, políticas nacionales, realidades locales*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: <http://www.tesisenxarxa.net/>
- TEDESCO, Juan Carlos (2004): “Igualtats d'oportunitats i política educativa”. A Bonal, X. i altres. *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill–Editorial Mediterrània pàgs.141-158.
- TIANA, Alejandro (1997): “Indicadores educativos. Qué son y qué pretende”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 256, pàgs. 50-53.
- (2004): “L'avaluació del sistema educatiu”. A Bonal, X i altres. *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill – Editorial Mediterrània, pàgs. 269-288.
- TOURIÑAN, José Manuel (2000): “Globalidad y educación. Nuevas perspectivas en el debate Enseñanza pública-Enseñanza privada en el marco de la sociedad de la información”. *Revista de Educación*, núm. 322, pàgs. 189-210.
- URIEL, Ezequiel i altres (1997): *Las cuentas de la educación en España y sus comunidades autónomas: 1980-1992*. Madrid, Fundación Argentaria-Visor.
- URQUIZU, Ignacio (2005): “La selección de escuela en España”. Comunicació a la *XI Conferència de Sociologia de la Educació*, Santander.
- VALERA, Julia (1991): “El triunfo de las Pedagogías psicológicas”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 198.

- VAN ZANTEN, Agnès (2001): *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris, P.U.F.
- (2003): “Educational change and new cleavages between head teachers, teachers and parents: global and local perspectives on the French case”. A *Journal of Education Policy*. Volum 17, núm. 3
- VANDERBERGHE, Vincent (2002): “Combinación de los controles burocrático y de mercado en la educación: ¿Una respuesta a las deficiencias burocráticas y de mercado?”. A Narodowski, M. et al. *Nuevas tendencias en políticas educativas*. Buenos Aires, Granica.
- VERGER, Antoni i FELDFEBLER, Myriam (2006): “Los mecanismos de mercado en la educación. Una aproximación a sus efectos sociales”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 353, pàgs. 60-63.
- VILLARROYA, Ana (2000): *La financiación de los centros concertados*. Madrid, CIDE. Disponible en web:  
<http://www.mepsyd.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/investigacion/col147/col147.html>
- (2003): “La financiación pública de la enseñanza privada no universitaria en España”. *Revista de Educación*, núm. 330, pàgs. 187-204.
- VILLARROYA, Ana i RODRÍGUEZ, David (2000): “Evolución del gasto público por alumno en centros públicos y privados de enseñanza no universitaria en España”. Comunicació a les *IX Jornadas de la AEDE*, Jaén, pàgs. 65-77.
- VIÑAO, Antonio (2001): “El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza: su aplicación en España (1996-1999)”. A *Témpora* núm. 4, pàgs. 63-87.
- (2002): “Los problemas de la Escuela Pública y algunas posibles soluciones”. A Ruiz, A. (coord.) *La escuela pública. El papel del estado en la educación*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- ZAMORA, Begoña (2008): “Características sociodemográficas del profesorado”. Comunicació a la XIII Conferencia de Sociología de la Educación, Badajoz.

## ANNEXOS

### ANNEX 1. Sistema Estatal d'Indicadors Educatius comparats

	Estatal	Districtes de València
<b>1. Context</b>	<b>5 Indicadors</b>	<b>8 Indicadors</b>
<b>1.1. Context general</b>		
C1. Densitat de població	-	<b>1</b>
C2. Proporció de població nascuda al mateix municipi	-	<b>2</b>
C3. Proporció de població en edat escolaritzable	<b>1</b>	<b>3</b>
C4. Proporció de vots a candidatures de centre-dreta	-	<b>4</b>
C5. PIB per habitant i nivell de renda assignada	<b>2</b>	<b>5</b>
<b>1.2. Capital humà</b>		
C6. Relació de la població amb l'activitat econòmica	<b>3</b>	<b>6</b>
C7. Nivell d'estudis de la població adulta ( <i>prioritari</i> )	<b>4</b>	<b>7</b>
C8. Índex de domini de la llengua pròpia	-	<b>8</b>
<b>1.3. Expectatives socials davant l'educació</b>		
C9. Expectatives de nivell màxim d'estudis	<b>5</b>	-

	9 Indicadors	9 Indicadors
<b>2. Recursos</b>		
<b>2.1. Recursos financers i econòmics</b>		
Rc1. Despesa total en educació en relació al PIB ( <i>prioritari</i> )	<b>1</b>	<b>1</b>
Rc2. Despesa pública en educació ( <i>prioritari</i> )		
• Rc2.1. Despesa pública en educació en relació al PIB	<b>2</b>	<b>2</b>
• Rc2.2. Despesa pública destinada a concerts	<b>3</b>	<b>4</b>
Rc3. Despesa privada en educació en relació al PIB	-	<b>3</b>
Rc4. Despesa en educació per alumne ( <i>prioritari</i> )	<b>4</b>	<b>5</b>
Rc5. Despesa en educació per alumne en relació al PIB	-	<b>6</b>
Rc6. Tecnologies de la informació i de la comunicació		
• Rc6.1. Ordinadors en els centres educatius	<b>5</b>	-
• Rc6.2. Accés a Internet en els centres educatius	<b>6</b>	-
<b>2.2. Recursos humans</b>		
Rc7. Proporció de població activa ocupada com a professorat	<b>7</b>	<b>7</b>
Rc8. Alumnes per grup i per professor		
• Rc8.1. Alumnes per grup educatiu	<b>8</b>	<b>8</b>
• Rc8.2. Alumnes per professor	<b>9</b>	<b>9</b>

<b>3. Escolarització</b>	<b>12 Indicadors</b>	<b>9 Indicadors</b>
E1. Nombre d'Unitats per Centre educatiu	-	1
E2. Escolarització en cada etapa educativa		
• E2.1. Escolarització i població escolaritzable ( <i>prioritari</i> )	1	2
• E2.2. Escolarització i finançament de l'educació	2	4
E3. Escolarització i població		
• E3.1. Escolarització en les edats de 0 a 29 anys	3	-
• E3.2. Esperança de vida escolar als 6 anys ( <i>prioritari</i> )	4	3
E4. Evolució de les taxes d'escolarització en els nivells obligatoris	-	6
E5. Evolució de les taxes d'escolarització en els nivells no obligatoris		
• E5.1. Educació infantil ( <i>prioritari</i> )	5	5
• E5.2. Educació secundària postobligatòria ( <i>prioritari</i> )	6	7
• E5.3. Educació superior universitària ( <i>prioritari</i> )	7	-
E6. Accés a l'educació superior		
• E6.1. Prova d'accés a la universitat ( <i>prioritari</i> )	8	-
• E6.2. Alumnat de nou ingrés a la universitat ( <i>prioritari</i> )	9	-
E7. Alumnat estranger ( <i>prioritari</i> )	10	8
E8. Alumnat necessitats educatives especials	11	-
E9. Alumnat segons modalitats lingüístiques	-	9
E10. Participació en l'aprenentatge permanent ( <i>prioritari</i> )	12	-

<b>4. Processos educatius</b>	<b>19 Indicadors</b>	<b>0 Indicadors</b>
<b>4.1. Organització i funcionament dels centres</b>		
P1 Tasques directives		
• P1.1. Perfil del director de centres educatius	1	-
• P1.2. Temps dedicat a tasques directives	2	-
P2. Nombre d'hores d'ensenyament		
• P2.1. Nombre d'hores d'ensenyament en primària	3	-
• P2.2. Nombre d'hores d'ensenyament en secundària obligatòria	4	-
P3. Agrupament d'alumnes	5	-
P4. Participació dels pares en el centre		
• P4.1. Participació en associacions de mares i pares d'alumnes	6	-
• P4.2. Participació dels pares en les activitats del centre	7	-
<b>4.2. Pràctica educativa</b>		
P5. Treball en equip dels professors		
• P5.1. Treball en equip dels professors de primària	8	-
• P5.1. Treball en equip dels professors de secundària obligatòria	9	-
P6. Estil docent del professor		
• P6.1. Estil docent del professor de primària	10	-
• P6.2. Estil docent del professor de secundària obligatòria	11	-
P7. Activitats de l'alumne fora de l'horari escolar		
• P7.1. Treballs escolars a casa	12	-
• P7.2. Activitats extraescolars	13	-
P8. Tutoria i orientació educativa		
• P8.1. Tutoria i orientació educativa en primària	14	-
• P8.2. Tutoria i orientació educativa en secundària obligatòria	15	-
P9. Formació permanent del professorat		
• P9.1. Formació permanent del professorat de primària	16	-
• P9.2. Formació permanent del professorat de secundària obligatòria	17	-
<b>4.3. Clima escolar</b>		
P10. Relaciones en l'aula i en el centre		
• P10.1. Relaciones en els centres de primària	18	-
• P10.2. Relaciones en els centres de secundària obligatòria	19	-

<b>5. Resultats educatius</b>	<b>17 Indicadors</b>	<b>9 Indicadors</b>
<b>5.1. Resultats d'aprenentatge dels alumnes</b>		
Rs1. Resultats en Educació Primària per àrees de coneixement	<b>1</b>	-
Rs2. Resultats en ESO per àrees de coneixement	<b>2</b>	-
Rs3. Competències clau als 15 anys d'edat ( <i>prioritari</i> )	<b>3</b>	-
Rs4. Adquisició d'actituds i valors	<b>4</b>	-
<b>5.2. Promoció i certificació acadèmica</b>		
Rs5. Idoneïtat en l'edat de l'alumnat		
• Rs5.1. Idoneïtat en l'edat de l'alumnat ( <i>prioritari</i> )	<b>5</b>	-
• Rs5.2. Alumnat repetidor ( <i>prioritari</i> )	<b>6</b>	-
Rs6. Abandonament escolar prematur ( <i>prioritari</i> )	<b>7</b>	<b>1</b>
Rs7. Taxes de graduació ( <i>prioritari</i> )		
• Rs7.1. Taxa de graduació en secundària obligatòria	<b>8</b>	<b>2</b>
• Rs7.2. Taxes de graduació en estudis secundaris postobligatoris	<b>9</b>	<b>3</b>
• Rs7.3. Taxes de graduació en estudis superiors universitaris	<b>10</b>	-
• Rs7.4. Titulats superiors en ciències, matemàtiques i tecnologia	<b>11</b>	-
<b>5.3. Resultats a llarg termini</b>		
Rs8. Educació dels pares i educació dels fills		
• Rs8.1. Educació dels pares i educació dels fills	<b>12</b>	<b>4</b>
• Rs8.2. Situació laboral dels pares i educació dels fills	<b>13</b>	<b>5</b>
Rs9. Taxa d'activitat i d'atur segons nivell educatiu		
• Rs9.1. Taxa d'activitat segons nivell educatiu	<b>14</b>	<b>6</b>
• Rs9.2. Taxa d'atur segons nivell educatiu	<b>15</b>	<b>7</b>
Rs10. Ingressos laborals i nivell d'estudis		
• Rs10.1. Ingressos laborals de tota la població i nivell d'estudis	<b>16</b>	<b>8</b>
• Rs10.2. Ingressos laborals per sexe i nivell d'estudis	<b>17</b>	<b>9</b>

## ANNEX 2. Notes sobre els indicadors

### A) Notes generals

Els indicadors que hem seleccionat per tal d'elaborar els corresponents índexs agregats es presenten, sempre que hem pogut, amb diverses desagregacions, i referits als 19 districtes de la ciutat de València, així com al conjunt de la ciutat de València, del País Valencià, d'Espanya i dels 27 països de la Unió Europea. Aquesta presentació va acompanyada d'un *coeficient de variació* que ens informa de la variància relativa entre els 19 districtes de la ciutat o, dit d'una altra manera, sobre el grau de desigualtat relativa entre els districtes de la ciutat.

- *Desviació típica Districtes \*100/ Mitjana Districtes [indicadors] = coeficient de variació*

En alguns casos els indicadors també ens permeten aportar informació sobre les diferències relatives entre les variables desagregades de l'indicador:

- *(Valor indicador A- valor indicador A')\*100/ valor indicador A [sexe, edat...] = diferència relativa*

Pel que fa a les sèries històriques cal tenir en compte que no sempre hem aconseguit la informació completa per a totes les desagregacions o àmbits territorials, de manera que, encara que hem intentat prendre com a referència la sèrie quinquennal entre 1981 i 2006, sovint ens trobarem amb altres presentacions més limitades temporalment. Per altra banda, al final de cada sèrie històrica hem inclòs la seua evolució relativa, amb la corresponent indicació en els casos en què la sèrie siga de menor extensió temporal:

- *(Valor final \*100/ Valor inicial) -100 = Evolució relativa*

En l'elaboració de les estimacions de sèries històriques cal tenir en compte que, sovint, la manca de dades secundàries disponibles s'ha hagut de solucionar amb l'aplicació d'una hipòtesi *caeteris paribus*. És a dir, s'ha considerat la persistència d'unes condicions generals a partir de l'existència d'unes relacions uniformes observables amb les dades parcials disponibles, la qual cosa ens ha permès realitzar extrapolacions per a la resta de la sèrie on manquen dades, tot aplicant el principi d'inducció complerta. Aquest mètode, en definitiva, es basa en la suposició que, en unes condicions similars, les dades absents haurien de presentar uns valors coherents amb les tendències o relacions observables en la resta de casos.

Per altra banda, en general, s'han realitzat les estimacions per punt, ja que les dades secundàries que serveixen de base per establir les estimacions són constants, de manera que es pot suposar que la distribució dels valors és simètrica, la qual cosa ens permet presentar els valors com una mitjana de l'interval.

## Capítol 2. Processos històrics

### 1. El procés de metropolització de la ciutat de València

Les sèries històriques de població entre 1900 i 2006 provenen de la consulta de les pàgines web de l'INE i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València. A partir d'aquestes dades hem calculat l'evolució dels pesos relatius de la població de la ciutat de València o del conjunt del País Valencià respecte dels àmbits territorials de referència, autonòmic o estatal, en cada cas.

- $Total\ població\ País\ Valencià * 100 / Total\ població\ Espanya = Pes\ relatiu\ País\ Valencià / Espanya$
- $Total\ població\ València * 100 / Total\ població\ País\ Valencià = Pes\ relatiu\ València / País\ Valencià$

Les dades referides a la distribució de la classificació del sòl o de l'ús del sòl en els Plans d'Actuació Integral a la ciutat de València provenen de la informació sobre el PGOU que ofereix la pàgina web de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València, mentre que en el cas de les dades sobre les característiques dels habitatges o els factors residencials d'exclusió social hem utilitzat l'explotació detallada del Cens de l'any 2001 i les dades estadístiques de la Direcció General del Cadastre.

Pel que fa al càlcul de les dades sobre els desplaçament residencials intraurbans hem utilitzat les dades dels Padrons Municipals dels anys de referència on s'indiquen els moviments migratoris entre districtes i que es troben disponibles en la pàgina web de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València. El valor estimat acumulat es basa en una projecció de les taxes de desplaçaments intraurbans en els 5 anys següents.

- $(Moviments\ intraurbans\ d'eixida\ Districte - Moviments\ intraurbans\ entrada\ Districte) * 100 / Població\ Districte = Taxa\ desplaçament\ intraurbà\ Districte$
- $(Taxa\ desplaçament\ intraurbà\ 1996 * 5) + (Taxa\ desplaçament\ intraurbà\ 2001 * 5) = Taxa\ acumulada\ de\ desplaçaments\ intraurbans.$

### 2. Història de la institució escolar a la ciutat de València

Les dades sobre l'evolució històrica de l'escolarització segons la titularitat del centre provenen d'una explotació detallada del fons històric d'anuaris estadístics en la pàgina web de l'INE i de les dades sobre estadística dels ensenyaments no universitaris del MEC pel que fa al conjunt d'Espanya i del País Valencià. En el cas de les dades de la ciutat de València hem utilitzat bàsicament la informació disponible en la pàgina web de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València, però l'hem complementat amb altres fonts diverses. Així, la informació històrica referida als centres de la ciutat de València és el resultat d'una consulta detallada de diferents fonts bibliogràfiques (Cáritas Diocesana, 1973; Ajuntament de València, 1983a; Ferrer, 1984; Alcañiz i Ariza, 1986; De Insausti i Llopis, 1995; Conselleria d'Educació, 2006; Aragó i altres, 2007) i de la informació centre a centre que es pot consultar en la pàgina web de la Conselleria d'Educació o en les diferents pàgines web que els propis centres tenen disponibles. Per altra banda, l'estimació de la distribució dels centres de la ciutat de València segons la seua antiguitat és el resultat de l'exploració detallada d'aquestes fonts, mentre que en el cas del conjunt de l'Estat prové del estudi d'Avaluació de l'Educació Secundària realitzada per l'INCE en l'any 2000 (Martín Muñoz, 2003).

## Capítol 3. Sistema d'Indicadors Educatius

### 1. Context socioeconòmic general

En aquest apartat les principals fonts utilitzades han estat els Padrons i Censos d'Habitants a través de les pàgines web d'Eurostat, de l'INE o de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València, encara que també hem recorregut a les dades sobre la Comptabilitat Nacional o Regional del Ministeri d'Economia, a l'Enquesta de Població Activa o a consultes de les bases de dades electorals del Ministeri d'Interior i de la Conselleria de Presidència de la Generalitat Valenciana.

#### C1. Marc geogràfic i indicadors demogràfics

En la nostra selecció d'indicadors hem incorporat la *densitat de població* per tal de mostrar les característiques de la distribució de la població en el territori, així com el grau d'urbanització que se'n deriva. El càlcul de la densitat s'ha realitzat sobre les dades del territori en hectàrees per tal de facilitar la comprensió a nivell inframunicipal.

- ***Població/hectàrees = densitat (C1.DensPob)***

El càlcul de l'evolució del moviment natural, del saldo migratori i del creixement de la població s'ha realitzat a partir de les taxes de natalitat, mortalitat, immigració i emigració corresponents a cada any, de manera que la variació de la població que resulta no coincideix plenament amb l'evolució de la població total en els períodes intercensals, ja que aquesta realment reflecteix l'acumulació de les taxes dels cinc anys de cada període.

- *Taxa natalitat – taxa mortalitat = moviment natural o creixement vegetatiu*
- *Taxa immigració – taxa emigració = saldo migratori*
- *Moviment natural + saldo migratori = variació població*

#### C2. Població segons el lloc de naixement

També hem incorporat un indicador que es refereix al *percentatge de població nascuda al mateix municipi de residència* sobre el total de població resident en un territori. Aquesta opció ens permet copsar, per una banda, l'estructura poblacional del territori segons el lloc de naixement i, per altra, la incidència conjunta dels diferents tipus de moviments migratoris (municipals, regionals o internacionals).

- ***Població nascuda al mateix municipi\*100 / Població total = % Població nascuda al municipi (C2.PobMun)***

Així, doncs, l'evolució del percentatge de la població nascuda al mateix municipi inclou de manera inversa el conjunt de migracions internacionals, interregionals i intermunicipals que s'han produït en cada àmbit territorial analitzat. En el cas de l'evolució en els districtes de la ciutat s'hi inclouen, a més, les migracions intraurbanes, és a dir, els canvis de residència entre els diferents districtes de la pròpia ciutat de València.



### C3. Proporció de població en edat escolaritzable

Aquest indicador forma part del Sistema Estatal d'Indicadors Educatius, de manera que el *percentatge de població en edat escolaritzable de 0 a 19* sobre el total de la població ens permetrà valorar les necessitats d'escolarització i utilitzar els valors absoluts per grups d'edat per tal de realitzar el càlcul de les taxes d'escolarització. La selecció d'aquest grup d'edat com a referència es correspon amb les edats teòriques d'escolarització en els ensenyaments no universitaris.

- ***Població 019\*100 / Població total = % Població escolaritzable 019 (C3. Pob019)***

El càlcul de la distribució i de l'evolució de la població dels districtes per grups d'edat d'escolarització o per sexe s'ha realitzat a partir de les dades de distribució de la població en grans grups d'edats o en grups de cinc anys per districte, tot ajustant-les, quan ha estat necessari, amb les dades sobre la distribució de la població any a any disponibles per al conjunt de la ciutat.

El càlcul de les projeccions de població per grups quinquennals d'edat per al conjunt de la ciutat de València s'ha realitzat a partir de les projeccions de l'INE a llarg termini basades en el cens de 2001. En el nostre càlcul estimat hem pres com a referència les variacions interanuals per grups d'edat de la província de València, tot aplicant-les a les dades disponibles del padró de 2006 de la ciutat de València.

- *(Població València 2006\* % Variació Població Província València 2006-2016) / 100 = Població València 2016*

### C4. Resultats a les eleccions municipals

Hem incorporat a la nostra selecció un indicador que es refereix al *percentatge de vots a candidatures de centre-dreta en les eleccions municipals* per tal de valorar les relacions entre el context polític i social i, en concret, amb les característiques del sistema educatiu. Aquest indicador l'hem elaborat a partir de la suma dels vots vàlids a candidatures que hem situat dins de l'espectre polític del centre-dreta a nivell estatal, autonòmic o local en relació amb el total de vots vàlids a candidatures.

- ***Vots candidatures centredreta\*100/ Total vots candidatures = % Vots centredreta (C4. Votdreta)***

L'evolució del percentatge de vots a candidatures de centre-dreta en les eleccions municipals, autonòmiques, estatals o europees s'ha de considerar de manera aproximada ja que es refereix als vots d'un grup de partits polítics o coalicions electorals que han anat variant de manera complexa al llarg dels anys, segons el tipus de convocatòries electorals i segons els àmbits territorials. En concret, hem inclòs, per als àmbits territorials valencians, els percentatges de vots dels següents partits o coalicions: UCD, CDS, AP, PP, UV i CV. En el cas del conjunt de l'Estat també hem inclòs, per la seua relativa importància electoral, una sèrie de partits nacionalistes o regionalistes de les diferents comunitats autònomes que es poden situar en el centre-dreta polític, com ara CiU (Convergència i Unió), PNB (Partit Nacionalista Basc), PAR (Partit Aragonès Regionalista), PA (Partit Andalusista), UM (Unió Mallorquina), UPN (Unió del Poble Navarrès), CC (Coalició Canària) o PRC (Partit Regionalista de Cantàbria).

## C5. PIB per habitant i nivell de renda assignada

L'indicador del *PIB per habitant* expressat en euros a preus corrents també forma part del Sistema Estatal d'Indicadors, però cal tenir en compte que en el cas de la ciutat de València i els seus districtes no existeixen dades sobre el PIB, de manera que s'ha hagut de calcular de manera estimativa a partir de l'indicador de Nivell de renda assignada elaborat per l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València i de les dades referides al Producte Interior Brut de la província de València.

Així doncs, per realitzar aquesta estimació del PIB i del PIB per habitant als districtes de la ciutat de València ens hem basat en un estudi de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València on s'aporta un indicador del Nivell de renda assignada a partir de les dades dels censos de 1981, 1991 i 2001 que utilitzem com a referència. Les variables que s'utilitzen en el càlcul d'aquest indicador agregat que serveix per una assignació de renda per districtes són:

- MITSUP: % de població major de 24 anys amb estudis universitaris
- PRIMAR: % de població major de 17 anys amb estudis de nivell primari.
- ATURAT: % de població activa en situació d'atur
- TURHAB: Turismes per cent habitants
- TURI16: % de turismes amb més de 16 CV fiscals.

Per altra banda, hem aportat com a sistemes d'aproximació alternatius al nivell de renda assignada per districtes les dades del valor mitjà cadastral urbà de 2001 i els valors de l'índex de condició socioeconòmica mitjana que aporta l'INE en el cens de 2001 a partir d'una valoració ponderada sobre una sèrie de variables relacionades amb la situació professional (ocupats, aturats o inactius) i amb el tipus d'ocupació professional que es pot consultar a la pàgina web de l'INE. Les elevades correlacions en la distribució entre els districtes de la ciutat d'aquests diferents models d'assignació de renda ens indicaria que resulta acceptable la seua utilització en l'elaboració dels corresponents indicadors o dels càlculs estimats que se'n deriven.

Així, doncs, el càlcul de l'estimació del PIB de la ciutat de València i de la seua evolució, no s'ha pogut fer a través del mecanisme habitual d'acumulació del valor dels seus diferents components (béns i serveis produïts en un territori durant un període de temps), sinó que s'ha partit d'una fórmula basada en la relació entre el PIB de la província de València a preus corrents i el percentatge de població de la ciutat de València respecte del total de la seua província, tot ajustant-lo amb un increment obtingut a partir de la diferència entre la condició socioeconòmica mitjana de la província de València i de la ciutat de València segons el cens de 2001. Malgrat les limitacions d'aquest mecanisme d'estimació, cal considerar que es tracta d'un indicador clau que ens ha de permetre el càlcul de tota una sèrie d'indicadors relacionats amb la despesa en educació, com ara els percentatges de la despesa total, pública o privada en educació respecte al PIB, o la despesa per alumne en relació al PIB per habitant.

- $((\% \text{ Població València} / \text{Població Província València}) * \text{PIB Província València}) / 100$
- \*  $\text{Increment Condició Socioeconòmica València} = \text{PIB València}$

Una vegada aconseguida una estimació del PIB per al conjunt de la ciutat de València, hem procedit a realitzar una estimació del PIB i de la seua evolució en els diferents districtes de la ciutat. En aquest cas, l'evolució de l'indicador de renda assignada que ofereix l'Oficina d'Estadística Municipal per als anys 1981, 1991 i 2001 a nivell de districtes de la ciutat, en combinació amb l'estimació de l'evolució del PIB per al conjunt

de la ciutat de València, ens ha servit per realitzar una estimació de l'evolució del PIB i del PIB per habitant per districtes. Caldrà tenir en compte, però, que en el cas de l'estimació del PIB per districtes per a l'any 2006 hem hagut de realitzar encara una projecció a partir de les tendències evolutives observables en els districtes durant el període 1981-2001.

- $PIB\ València + ((PIB\ València * \text{Índex Renda Assignada Districtes})/100) = PIB\ districtes\ València$
- $PIB\ Districtes\ València / Població\ Districtes\ València = PIB/hab.\ Districtes\ València$

En resum, en l'elaboració de l'indicador del PIB per habitant a nivell dels districtes de la ciutat de València hem partit d'un càlcul estimat del PIB per al conjunt de la ciutat i, posteriorment, hem realitzat l'estimació del PIB i del PIB per habitant de cada districte a partir de l'indicador de nivell de renda assignada per districtes que estableix l'Oficina d'Estadística Municipal.

- $((\%Població\ València / Població\ Província\ València) * PIB\ Província\ València) / 100 * Increment\ Condició\ Socioeconòmica\ València = PIB\ València$
- $PIB\ València + ((PIB\ València * \text{Índex Renda Assignada Districtes})/100) = PIB\ districtes\ València$
- $PIB\ Districtes\ València / Població\ Districtes\ València = PIB/hab.\ districtes\ València$  (C5. PIB/hab)

## C6. Relació de la població amb l'activitat econòmica

En general, els conceptes i les operacionalitzacions que hem utilitzat en aquest apartat segueixen les recomanacions de l'OIT (Organització Internacional del Treball), però hem combinat una presentació de les dades d'activitat econòmica de la població entre 25 i 64 anys segons el cens de 2001, amb la que facilita l'Enquesta de Població Activa per als majors de 16 anys segons diferents desagregacions per sexe, nacionalitat, grups d'edat, sector d'activitat econòmica o tipus d'ocupació professional.

*Població activa* (o persones en disposició de treballar): Població de 16 i més anys que té las condicions necessàries per a la seua inclusió entre les persones ocupades o aturades. La taxa d'activitat és el quocient entre el total d'actius i la població total de 16 anys o més.

*Població ocupada* (o persones actives amb treball): Persones de 16 i més anys que té un treball per compte d'altre (assalariats) o exerceixen una activitat per compte propi. La taxa d'ocupació és el quocient entre el total d'ocupats i la població de 16 anys o més.

*Població aturada o desocupada* (o persones actives sense treball): Persones de 16 i més anys que estan simultàniament sense treball, en recerca de treball i disponibles per treballar. La taxa d'atur és el quocient entre el nombre d'aturats i el d'actius.

*Població inactiva* (o persones que no es troben en disposició de treballar): Població de 16 i més anys no classificades com ocupades ni aturades. En aquest grup s'hi inclouen persones que s'ocupen de la seua llar, estudiants que no exerceixen una activitat econòmica, jubilats o prejubilats, incapacitats per treballar i rendistes.

- $Població\ activa + 16 * 100 / Població\ total + 16 = Taxa\ activitat$
- $Població\ ocupada + 16 * 100 / Població\ total + 16 = Taxa\ ocupació$
- $Població\ aturada + 16 * 100 / Població\ activa + 16 = Taxa\ atur$
- $Població\ inactiva + 16 * 100 / Població\ total + 16 = Taxa\ inactivitat$

L'indicador que hem seleccionat per tal de reflectir la distribució de l'activitat econòmica és un dels que s'utilitzen en el Sistema Estatal d'Indicadors i correspon a la *taxa d'ocupació de la població adulta de 25 a 64 anys*. Aquest indicador ens permet evitar entre altres factors distorsionadors, la incidència de les taxes d'escolarització, ja que no s'hi inclou la població inactiva, o del pes relatiu de la població en els grups d'edat extrems (de 16 a 24 anys o majors de 65 anys).

• ***Població ocupada 2564\*100 / Població total 2564 = Taxa ocupació 2564***  
**(C6. Ocupats2564)**

Pel que fa a les sèries històriques del diferents indicadors d'activitat econòmica hem recorregut a les dades de l'Enquesta de Població Activa per als majors de 16 anys en les versions de Mitjanes Anuals o Trimestrals (referides al 1r Trimestre) segons la disponibilitat de dades. En el cas de les dades històriques de València i els seus districtes, en canvi, hem hagut de combinar les dades que provenen dels censos de 1981, 1991 i 2001, amb les dades del Padró de 1986 i les dades de l'EPA per als anys 1996 i 2006 (amb valors trimestrals només disponibles per al conjunt de la ciutat).

En el cas de la distribució de la població ocupada major de 16 anys per sectors econòmics també hem combinat la utilització de les dades del Cens de 2001, amb les dades de l'Enquesta de Població Activa per a les sèries històriques.

Pel que fa a l'anàlisi de l'estructura de classes socials cal considerar que es pot basar en diferents models teòrics i variables descriptives. En aquest cas ens hem basat en el tipus d'ocupació professional segons el model que plantegen Erikson i altres (1979). La nostra aplicació parteix de la informació sobre ocupació professional que aporten els censos de 1981, 1991 i 2001, però cal tenir en compte les dificultats que hem trobat a l'hora de realitzar l'assignació de classe social a causa de la diversitat de classificacions ocupacionals que aporten les diferents fonts emprades al llarg del temps. Finalment, en l'any 2001 hem assignat les diferents ocupacions professionals segons la CNO94 (a 1 dígit) a tres classes socials:

En la *classe alta* hem inclòs les següents ocupacions professionals: directors de empreses i de les administracions i professionals o tècnics superiors que es podrien assimilar a les classes I i II que integren les "classes de servei" en la classificació d'Erikson, Goldthorpe i Portocarero.

En la *classe mitjana* incloem les següents ocupacions: Professionals o tècnics de recolzament, administratius, personal dels serveis comercials o d'hostaleria, artesans, treballadors qualificats agraris i no agraris i forces armades que es poden assimilar a les classes III i IVa que integren les "classes intermèdies" en la classificació d'Erikson, Goldthorpe i Portocarero.

I, finalment, en la *classe baixa* hem inclòs les següents ocupacions: operaris de maquinària i muntadors i treballadors no qualificats que es poden assimilar a les classes IVb i V que integren la "classe obrera" en la classificació d'Erikson, Goldthorpe i Portocarero.

## **C7. Nivell d'estudis de la població adulta**

La majoria dels sistemes educatius europeus han experimentat darrerament grans canvis en la seua estructura. Per classificar-los s'ha adoptat el sistema de Classificació Internacional de Nivells Educatius (CINE97), que es revisa periòdicament. Aquesta classificació intenta homogeneïtzar les estadístiques d'ensenyament pel que fa als nivells educatius, per tal que les dades de cada país siguin comparables. Pel que fa al sistema

educatiu espanyol, la correspondència de cada nivell educatiu amb la Classificació Nacional d'Educació (CNED2000) seria la següent:

- CINE 0: *educació preescolar o infantil*. Es defineix com la primera etapa d'ensenyament organitzat dins d'una escola. Des dels 0 als 5 anys. Inclou els dos cicles de l'educació infantil.
- CINE 1: *ensenyament primari*. Comença als 6 anys i és un ensenyament obligatori que té una durada de sis anys. Inclou les tres etapes de l'educació primària.
- CINE 2: *ensenyament secundari obligatori o primer cicle d'ensenyament secundari*. Completa l'educació bàsica obligatòria i té una durada de quatre anys. Inclou les dues etapes de l'educació secundària obligatòria.
- CINE 3: *ensenyament secundari postobligatori o segon cicle d'ensenyament secundari* que inclou batxillerat i cicles formatius de grau mitjà. Comença als 16 anys, quan ha finalitzat l'ensenyament obligatori, i té una durada de dos anys.
- CINE 4: *ensenyament superior postobligatori no universitari* que correspon als cicles formatius de grau superior amb una durada de dos anys.
- CINE 5: *ensenyament superior universitari de primer nivell* que inclou Diplomatures, Enginyeries tècniques i Arquitectures tècniques de tres anys de durada i Llicenciatures, Enginyeries i Arquitectures amb cinc anys de durada. En l'actualitat, però, s'està produint la seua substitució pels estudis de Grau de quatre anys de durada.
- CINE 6: *ensenyament superior universitari de segon nivell* que inclou les modalitats de postgrau en forma de doctorat o màsters.

Cal tenir en compte que ens les diferents fonts que hem utilitzat varia sovint el sistema de classificació i que els canvis introduïts per la LOGSE en l'estructura del sistema educatiu espanyol en el període analitzat afecten a l'assignació a cada nivell educatiu. En general hem considerat que el primer nivell de formació (CINE 0/1) inclou totes les persones que, com a màxim, tenen acabat l'ensenyament primari. El segon nivell (CINE 2) inclou les que han acabat l'ensenyament secundari obligatori (graduat en secundària, graduat escolar o batxiller elemental). El tercer nivell de formació (CINE 3/4) inclou totes les persones que han acabat l'ensenyament secundari postobligatori (batxillerat, cicles formatius de grau mitjà o tècnic auxiliar) i el superior no universitari (cicles formatius de grau superior o tècnic especialista), i en el quart nivell (CINE 5/6) s'inclou tota la població que té estudis de nivell universitari (diplomat, llicenciat o doctor).

L'indicador del *nivell de formació de la població adulta* que hem seleccionat coincideix amb el que s'utilitza en el Sistema Estatal d'Indicadors i forma part dels indicadors prioritaris seleccionats des de l'edició de l'any 2007. Fa referència a la proporció de població adulta de 25 a 64 anys que ha assolit com a mínim estudis secundaris postobligatoris (batxillerats, cicles formatius o estudis universitaris).

• ***Població amb estudis postobligatoris*** $2564*100/$  ***Població 2564 = Nivell d'estudis postobligatoris de la població adulta 2564 (C7. Postobli2564)***

En el cas del nivell de formació segons sexe i de les sèries històriques basades en els censos i padrons entre 1981 i 2001, els indicadors de nivell de formació es refereixen a la població major de 10 anys. Finalment, la sèrie històrica del nivell de formació assolit segons la classe social definida a partir de l'ocupació professional es refereix a la població ocupada major de 16 anys segons les dades disponibles a partir dels censos de 1981, 1991 i 2001.

Per altra banda, aportem la informació disponible a nivell estatal sobre les expectatives de nivell màxim d'estudis dels alumnes i de les seues famílies, però cal tenir en compte que aquest indicador del Sistema Estatal no l'hem pogut seleccionar per a l'elaboració de l'Índex Agregat perquè la seua elaboració implicaria la realització prèvia de complexes enquestes en els districtes de la ciutat.

## **C8. Nivell de competència en la llengua pròpia**

Per últim, en la nostra selecció hem incorporat un altre indicador que fa referència a l'índex de domini de les llengües pròpies per tal de valorar la seua incidència en el context sociocultural. Cal tenir en compte que és tracta d'un indicador sintètic que hem elaborat com a agregació ponderada de les diferents competències lingüístiques de la població major de 3 anys a partir les dades obtingudes dels censos o padrons. Segons aquesta ponderació hem atribuït un valor doble a les competències actives (parlar i escriure), ja que aquestes tenen un major nivell de complexitat i pressuposen una competència passiva. És a dir, qui sap parlar la llengua pròpia, l'entén perfectament i qui la sap escriure, també la sap llegir.

- $Pob. entén+3*100/Població total+3 = Taxa de competència oral passiva (entenen)$
  - $Pob. parla+3*100/Població total+3 = Taxa de competència oral activa (saben parlar)$
  - $Pob. llig+3*100/Població total+3 = Taxa de competència escrita passiva (saben llegir)$
  - $Pob. escriu+3*100/Pob. total+3 = Taxa de competència escrita activa (saben escriure)$
- $(Taxa Entenen+(Taxa Parlen*2)+Taxa Lligen+(Taxa Escriuen*2)) = Índex de domini de la llengua pròpia (C8. Inddomllen)$

Els valors dels indicadors de competències lingüístiques i les diferents desagregacions que presentem segons sexe, grups d'edat, nacionalitat, situació d'activitat o nivell d'estudis assolits es refereixen a la població major de 3 anys segons les dades obtingudes en l'explotació detallada del cens de 2001. En el cas de les sèries històriques utilitzem dades dels censos i padrons, però, ens trobem amb limitacions, ja que en els anys 1981 i 1996 només disposem de dades referides a la ciutat de València i els seus districtes.

## **2. Recursos educatius**

### **2.1. Recursos econòmics i financers**

Les dades referides a despesa pública i privada destinada a l'educació emprades en aquest apartat per al conjunt de l'Estat i del País Valencià provenen de l'estudi *Las Cuentas de la educación en España* (Uriel i altres, 1997) per als primers anys de la sèrie (1981, 1986, 1991). En aquest treball es presenta uns annexos amb sèries temporals (1980-1991) sobre tota una sèrie d'indicadors de despesa educativa pública i privada desagregada per comunitats autònomes, nivells educatius i capítols de despesa que provenen d'una estimació de la distribució territorialitzada a partir de les dades disponibles de despesa pública, així com de l'Enquesta de Pressupostos Familiars i de l'Enquesta de Finançament i Despeses de l'Ensenyament Privat.

Les dades de l'any 1996 provenen, en canvi, del treball *La financiación de los centros concertados* de Villarroya (2000), encara que en alguns casos hem hagut de fer estimacions a partir de les dades detallades disponibles en el MEC a partir de l'any 1999.

Finalment, en els darrers anys de la sèrie (2001 i 2006) s'han pogut utilitzar les dades de *l'Estadística del Gasto Público en Educación* del MEC. En els darrers anys de la sèrie també s'han utilitzat de manera habitual les dades disponibles en l'Enquesta de Finançament i Despeses de l'Ensenyament Privat i de l'Enquesta de Pressupostos Familiars de l'INE, encara que a partir de càlculs estimats amb increments basats en l'evolució general del l'IPC, ja que els anys de referència de les enquestes (1994, 1999 i 2004) no es corresponen exactament amb els que utilitzem en la nostra sèrie històrica (1996, 2001 i 2006).

En el cas de les dades estimades referides al conjunt dels 27 països de la Unió Europea provenen de l'explotació de les bases de dades disponibles d'Eurostat o dels estudis anuals de l'OCDE.

En qualsevol cas, cal aclarir que, sovint, hem trobat variacions significatives segons les diferents fonts consultades pel que fa a les dades estadístiques educatives referides a la despesa pública o privada i al nombre de centres, unitats, personal que treballa en l'educació o alumnes escolaritzats segons diferents desagregacions, de manera que hem intentat centrar-nos en aquelles que facilita Eurostat a nivell europeu, el MEC per al conjunt de l'Estat o del País Valencià i l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València respecte de les dades de la ciutat de València i els seus districtes. A més, en el cas de les dades de 2006, es tractava en alguns casos d'informació provisional que ha pogut variar en la versió definitiva dels comptes públics estatals o autonòmics.

### **Rc1. Despesa en educació no universitària en relació al PIB**

Totes les dades de la ciutat de València o dels seus districtes que apareixen en aquest capítol referides als recursos financers destinats a l'educació no universitària són estimacions realitzades a partir de la informació disponible a nivell estatal i autonòmic combinada amb algunes dades bàsiques a nivell municipal o de districte com ara la quantitat i la tipologia (segons titularitat i nivell educatiu) de centres escolars, d'unitats escolars, de professorat o d'alumnes escolaritzats. Aquest conjunt de dades ens han permès fer una estimació del recursos que s'hi destinen en educació a la ciutat de València i els seus districtes, tot utilitzant un procediment que es basa en calcular els valors mitjans de despesa en el conjunt del País Valencià, per tal de multiplicar-los posteriorment per la quantitat corresponent, segons els casos, de centres, unitats, professors o alumnes de la ciutat de València i els seus districtes. Aquest mecanisme de càlcul accepta com a criteri general una homogeneïtat entre el model de despesa de la ciutat o els seus districtes i el nivell territorial autonòmic, ja que hem considerat la hipòtesi que al País Valencià el model de despesa que s'aplica en els entorns urbans és el més general, tot considerant que el 70% de la població valenciana viu a municipis de més de 20.000 habitants i un 45% en els municipis de més de 50.000 habitants. Tanmateix en alguns casos (despesa en personal, en inversions reals...) hem aplicat factors correctors per tal d'adaptar les dades estimades de la ciutat o els seus districtes a unes determinades condicions particulars que afecten al seu model de despesa.

Per altra banda, cal tenir en compte que el mecanisme general per elaborar aquestes estimacions dels indicadors de recursos financers ha estat ascendent; és a dir, el càlcul de la despesa total en educació és el resultat del càlcul previ detallat de la despesa pública i privada en educació. Per altra banda, el càlcul de la despesa pública en educació, com veurem en l'indicador següent, ha estat el resultat del càlcul previ de la despesa pública en els diferents capítols segons la seua naturalesa econòmica: personal, béns i serveis, transferències i altres tipus de despeses (inversions, despeses de capital...). Igualment, el càlcul de la despesa privada en educació és el resultat d'unes estimacions prèvies basades

en la despesa en educació de les famílies segons la titularitat del centre i el nivell educatiu en què s'escolaritzen els seus fills o filles.

- $(Despesa Pública) + (Despesa Privada) = Despesa Total$

Finalment, cal recordar que l'estimació dels percentatges de despesa en educació no universitària en relació al PIB en el conjunt de la ciutat de València i els seus districtes es basa en les estimacions prèvies referides al PIB de la ciutat i els seus districtes que hem explicat en el corresponent indicador de context. Aquest conjunt d'estimacions ens ha permès elaborar els tres indicadors que ens informen de la relació entre la *despesa total*, la *despesa pública* i la *despesa privada destinada a educació en relació amb el PIB* de cada territori. El sistema d'indicadors estatal només inclou la despesa total en relació al PIB com un dels indicadors prioritaris en l'edició de 2007, però la incorporació dels altres dos indicadors ens permetrà analitzar els diferents models de distribució segons l'origen públic o privat de la despesa.

- $Despesa Total * 100 / PIB = \%Despesa Total / PIB$  (Rs1. DesTot/PIB)
- $Despesa Pública * 100 / PIB = \%Despesa Pública / PIB$  (Rs2. DesPub/PIB)
- $Despesa Privada * 100 / PIB = \%Despesa Privada / PIB$  (Rs3. DesPriv/PIB)

Aquests càlculs, doncs, es basaran en una doble perspectiva segons es tracte de l'origen o de la destinació de la despesa. Així la Despesa Pública de les administracions educatives pot anar destinada a centres públics, a centres privats en forma de subvencions i concerts o a les famílies en forma de beques o ajudes. Per altra banda, la Despesa Privada de les famílies pot anar destinada als centres públics o als centres privats, per tal de cobrir una part o la totalitat dels costos de l'ensenyament o dels serveis complementaris, però també es destina en una part substancial a altres aspectes (llibres, material escolar, uniformes, acadèmies...) que no repercuteixen directament en els recursos econòmics disponibles pels centres.

## **Rc2. Despesa pública en educació no universitària**

En el Sistema Estatal aquest indicador, que s'inclou també entre els prioritaris en l'edició de 2007, fa referència al percentatge de despesa pública destinada a educació sobre el total de la despesa de les administracions públiques. En el nostre cas, però, no l'hem pogut incloure amb aquesta formulació en el càlcul de l'índex agregat a causa de la dificultat de fer una distribució territorialitzada a nivell de districtes de la despesa pública total, ja que s'hi haurien d'incloure tota una sèrie de conceptes de la despesa pública estatal destinada a les comunitats autònomes o del conjunt de despeses que les diferents administracions destinen a l'àmbit municipal o inframunicipal que no es troben disponibles.

Per altra banda, cal aclarir que en el nostre cas, tot atenent a la delimitació del nostre objecte d'estudi i per tal de mantenir una homogeneïtat amb les dades històriques disponibles ens referim a una versió restringida de la despesa pública en educació, ja que només incloem la despesa en els nivells no universitaris i, per tant, no hem inclòs les despeses universitàries, ni tampoc les destinades a la formació ocupacional o les cotitzacions socials del personal.

Ens hem basat, a més, en la despesa realitzada per les administracions educatives (MEC i administracions educatives de les CCAA), sense incloure les despeses d'altres administracions públiques com ministeris, conselleries o departaments no educatius, ja que



solen destinar la major part dels seus recursos a despeses en formació ocupacional o en altres capítols que no hem inclòs en el nostre càlcul a causa de la dificultat per desagregar-los territorialment. En canvi, si que hem fet una agregació estimada de la despesa de les administracions locals per comunitats autònomes, ja que aquesta es destina de manera prioritària als nivells no universitaris.

Com hem indicat anteriorment, l'estimació de la despesa pública en educació no universitària es basa en l'acumulació de les despeses en els diferents capítols segons la seua naturalesa econòmica desglossada pels diferents nivells educatius no universitaris. Aquesta metodologia de càlcul ens permet obtindre, a més, valors estimats de despesa per districtes segons els dos nivells educatius bàsics no universitaris (infantil/primària i secundària) i segons els diferents capítols de la despesa pública que ens serviran per calcular els indicadors de despesa per alumne segons nivells educatius o titularitat dels centres.

•  $((\text{Despesa pública personal} + \text{Despesa pública bens} + \text{Despesa pública transferències} + \text{Despesa pública Inversió i Finançament}) [\text{administracions educatives}]) + (\text{estimació despesa administració local per capítols de despesa}) = \text{Despesa pública}$

La despesa en educació no universitària de les administracions públiques es pot classificar segons el tipus d'administració que realitza la despesa (MEC i Conselleries d'Educació; Altres Ministeris o Conselleries; Corporacions locals), segons l'activitat educativa a la qual va dirigida (Infantil i Primària, Secundària i Formació Professional, Règim Especial, Educació Especial, Adults, Exterior, Serveis Complementaris, Compensatòria, Activitats extraescolars, Formació professorat, Investigació i Administració general) i segons els capítols econòmics a què es destina (Despeses Corrents que inclouen el capítol 1 de personal, el capítol 2 de béns i serveis i el capítol 4 de transferències corrents; Despeses de Capital que inclou el capítol 6 d'inversions reals i el capítol 7 de transferències de capital; Despeses Financeres que inclou el capítol 3 de despeses financeres i els capítols 8 i 9 d'actius i passius financers).

En el nostre treball, a efectes pràctics i a causa de la limitacions de les fonts disponibles en les sèries històries hem simplificat la presentació de les dades. De manera que, encara que en presentem una evolució històrica, no fem distinció segons el tipus d'administració. A més, hem redistribuït de manera proporcional les despeses segons activitat educativa en només dos grans nivells (Infantil/Primària i Secundària/FP), i, finalment, hem agrupat els capítols econòmics en només quatre: personal, béns i serveis, transferències corrents i despeses de capital i financeres.

El càlcul de la despesa en el *capítol de personal* docent en centres públics s'ha basat en una estimació prèvia de la distribució per districtes i per nivells educatius del personal docent no universitari dels centres públics que explicarem en l'apartat corresponent. Cal tenir en compte que la dificultat d'obtenir dades històriques de la distribució del personal no docent (administratiu, subaltern i de serveis) per nivells educatius i titularitat del centre en el cas de la ciutat de València ens ha obligat a limitar-nos a les dades referides al personal docent. Es tracta d'una limitació important ja que el personal no docent pot arribar a representar un 10% del personal del centres públics i un 15% del personal dels centres privats. Ara bé, si tenim en compte que el seu nivell salarial mitjà és inferior, la seua participació en termes de despesa representaria un percentatge inferior, però encara molt considerable. Per evitar aquest dèficit hem optat per assignar de manera proporcional al pes relatiu de cada nivell educatiu els valors totals de la despesa en els capítols de personal, encara que alguns càlculs posteriors s'han realitzat només en relació a les dades del personal docent.

- $((\text{Despesa pública personal Infantil i Primària}) + (\% \text{ Despesa personal InfPrim} * \text{Altres despeses personal}) / 100)) = \text{Total Despesa Pública Personal Infantil i Primària}$
- $((\text{Despesa pública personal Secundària i Formació Professional}) + (\% \text{ Despesa personal SecunFP} * \text{Altres despeses personal}) / 100)) = \text{Total Despesa Pública Personal Secundària i Formació Professional}$

Per altra banda, cal tenir en compte que un càlcul ajustat del sou mitjà del professorat presenta una dificultat afegida a causa de la complexitat dels elements que configuren els seus salaris (sou base més tota una sèrie de complements variables que inclouen antiguitat, funcions o complements específics) i que expliquen les importants variacions entre les retribucions dels docents segons la titularitat del centre, els anys d'antiguitat o la seua estabilitat laboral.

El càlcul de l'estimació de la despesa en personal a la ciutat de València i els seus districtes es realitza, doncs, a partir de les dades de retribucions mitjanes del professorat segons titularitat i nivells educatius (Primària i Secundària) del conjunt dels centres del País Valencià i de les estimacions que, com veurem més endavant, hem aconseguit sobre la distribució del professorat segons districtes, titularitat del centre i nivells educatius. A més, cal considerar que en aquest cas hem aplicat un factor d'increment a la despesa mitjana del professorat del conjunt del País Valencià, ja que, com veurem més endavant, la mitjana d'edat del professorat que imparteix classes en els centres de la ciutat de València és clarament superior, la qual cosa repercuteix en un increment de la massa salarial relacionada amb la major quantia econòmica dels complements d'antiguitat.

- $((\text{Professorat Infantil i primària Centres Públics València} * \text{Sou mitjà Personal Infantil i primària Centres Públics País Valencià}) * \text{Increment Antiguitat}) + ((\text{Professorat Secundària i Cicles Formatius Centres Públics València} * \text{Sou mitjà Personal Secundària i Cicles Formatius Centres Públics País Valencià}) * \text{Increment Antiguitat}) = \text{Despesa pública en Personal en Centres Públics València}$

Pel que fa a les despeses de béns i serveis dels centres públics de la ciutat de València i els seus districtes, s'han calculat a partir de les dades del conjunt del País Valencià desglossades segons nivells educatius (centres de primària i de secundària). La despesa d'aquest capítol en cada nivell educatiu s'ha dividit pel total de centres públics de cada nivell del conjunt del País Valencià i s'han obtingut uns valors mitjans de despeses en béns i serveis segons el nivell educatiu del centre. Aquests valors s'han multiplicat pel nombre de centres públics segons nivells educatius de cada districte de la ciutat de València per obtenir el valor de la despesa pública en aquest capítol.

- $(\text{Centres Públics Infantil i Primària València} * \text{Despesa Mitjana Béns Centres Públics Infantil i Primària País Valencia}) + (\text{Centres Públics Secundària València} * \text{Despesa Mitjana Béns Centres Públics Secundària País València}) = \text{Despesa pública en béns en centres públics València}$

Pel que fa a les despeses en el capítol de *transferències corrents* a la ciutat de València i els seus districtes, s'han calculat d'una manera similar a partir de les dades del conjunt del País Valencià desglossades segons nivells educatius. En aquest cas, però, la despesa d'aquest capítol en cada nivell educatiu s'ha dividit pel total d'unitats concertades de cada nivell del conjunt del País Valencià, ja que la major part d'aquestes transferències corresponen a les despeses destinades als concerts educatius en centres privats. D'aquesta manera s'han obtingut uns valors mitjans de despeses en transferències segons el nivell educatiu de les unitats concertades en centres privats. Aquests valors s'han multiplicat pel

nombre d'unitats concertades segons nivells educatius de cada districte de la ciutat de València per obtenir el valor de la despesa pública en aquest capítol.

- *(Unitats Concertades Infantil i Primària València\*Despesa Mitjana en Transferències per Unitat Concertada Infantil i Primària País Valencià)+(Unitats Concertades Secundària València\*Despesa Mitjana en Transferències per Unitat Concertada Secundària País Valencià) = Despesa pública en Transferències a València*

En els capítols de les despeses en *inversions i financeres* hem partit una vegada més de les dades globals del conjunt de País València pel que fa a les despeses en inversions i despeses financeres i al nombre de centres segons nivells educatius per tal d'obtenir unes mitjanes. Aquestes mitjanes s'han multiplicat pel nombre de centres públics de la ciutat de València segons nivells educatius, de manera que hem obtingut els valors estimats de despesa en aquest capítol. Cal tenir en compte la dificultat d'establir amb precisió la distribució de la despesa en aquests capítols a nivell de districtes ja que hem hagut d'incloure les despeses d'inversions extraordinàries realitzades en els darrers anys (nous centres, adequacions de centres existents...) a partir de les dades detallades del programa Creascola (2006) de la Conselleria d'Educació.

- *((Centres Públics Infantil i Primària València\*Despesa Mitjana Inversions i Finançament centres Públics Infantil i Primària País Valencià)+(Centres Públics Secundària València\*Despesa Mitjana Inversions i Finançament Centres Públics Secundària País Valencià))+(Increment inversions extraordinàries)) = Despesa pública en Inversions i Finançament en centres públics a València.*

Per altra banda, hem incorporat una estimació de l'evolució de la despesa pública destinada a beques i ajudes a la ciutat de València a partir de les dades disponibles per al conjunt del País València, de manera que hem calculat la despesa mitjana en beques per alumne perceptor segons nivells educatius i l'hem multiplicat pel nombre d'alumnes perceptors a la ciutat de València segons una estimació a la baixa basada en la hipòtesi d'una menor cobertura que es justificaria pel fet que els alumnes residents a la ciutat de València viuen en unes famílies que, en general, compten amb unes millors condicions socioeconòmiques mitjanes.

- *((% Cobertura reduïda alumnes País Valencià\* Nombre alumnes Valencià)/100) = Nombre alumnes perceptors València.*
- *(Nombre alumnes perceptors València\*Quantitat Mitjana per perceptor País Valencià)= Despesa pública en beques i ajudes València.*

Finalment, hem aportat la sèrie històrica (2002-07) de dades disponibles en el MEC a nivell estatal i autonòmic respecte a l'evolució del nombre mitjà d'alumnes per ordinador segons la titularitat del centre. Aquest és uns dels indicadors del Sistema Estatal de més recent incorporació i sobre el qual no disposem de dades a nivell de districtes de la ciutat de València, de manera que no l'hem pogut incloure en el càlcul de l'Índex Agregat.

### **Rc3. Despesa pública destinada a concerts educatius**

El càlcul de la *despesa pública destinada a concerts educatius* del curs 2006/07 a la ciutat de València i els seus districtes s'ha realitzat a partir de les dades del MEC sobre la despesa pública destinada a concerts en el conjunt del País Valencià i el nombre d'unitats concertades a nivell de País Valencià segons nivells educatius. Amb aquestes dades s'ha obtingut un valor mitjà anual del concert per unitat segons els diferents nivells educatius que s'ha multiplicat pel nombre d'unitats concertades en el conjunt de la ciutat de València i els seus districtes segons els nivells educatius.

- *Despesa pública en Concerts País Valencià per nivell educatiu / Unitats Concertades País Valencià per nivell educatiu = Despesa Mitjana del Concert per Unitat i nivell educatiu País Valencià*
- *Unitats Concertades per Nivell educatiu València \*Despesa Mitjana del Concert per Unitat i nivell educatiu País Valencià = Despesa en Concerts per Nivell educatiu València*

Amb aquest valor estimat de la *despesa pública destinada a concerts* hem pogut elaborar l'indicador que la relaciona amb el total de la despesa pública i que també constitueix un dels indicadors prioritaris del Sistema Estatal.

- *Despesa Pública en Concerts\*100/ Despesa Pública Total = %Despesa Pública destinada a Concerts (Rc4. DesPubCon)*

Les sèries històriques s'han calculat igualment a partir de les dades de despesa pública destinada a concerts del conjunt del País Valencià i el nombre d'unitats concertades a nivell de País Valencià, amb aquestes dades s'ha obtingut un valor mitjà anual del concert per unitat segons els diferents nivells educatius que s'ha multiplicat pel nombre d'unitats concertades anualment al conjunt de la ciutat de València segons els nivells educatius. Cal tenir en compte, però, que en aquest cas les dades de despesa pública en concerts o d'unitats concertades provenen de l'Enquesta de Finançament i Despeses de l'Ensenyament Privat a través del treball d'Uriel i altres (1997) o directament de la pàgina web de l'INE a partir de l'any 1996.

### **Rc4. Despesa privada en educació no universitària**

Pel que fa a l'estimació de la despesa privada en educació no universitària hem partit de les dades detallades de l'Enquesta de Pressupostos Familiars de 2006 per al conjunt de l'Estat i del País Valencià, amb les quals hem pogut establir l'estimació de la despesa mitjana per alumne en educació de les famílies en diferents conceptes de despesa, segons la titularitat dels centres i segons els nivells educatius. Els aspectes que hem contemplat per al càlcul inclouen de manera aproximada el conjunt de despeses de les famílies en educació: les quotes per activitats educatives (ensenyaments reglats, activitats extraescolars o activitats complementàries) o per serveis complementaris (menjador, transport o residència), així com les despeses en materials escolars (llibres, uniformes...). Cal tenir en compte, però, que les dades referides a la despesa de les famílies en educació segons l'EPF de 2006 es trobava esbiaixada a la baixa ja que no incloïa algunes d'aquestes despeses privades destinades a l'educació. El darrer mòdul de l'EPF de 2007, referit a la despesa familiar en educació en el conjunt de l'Estat publicat per l'INE, resol en part aquestes deficiències. A continuació hem aplicat aquests costos mitjans estimats per alumne a les dades d'escolarització del País Valencià i dels districtes de la ciutat de

València i hem obtingut una distribució detallada de la despesa privada per nivells educatius i per titularitat dels centres.

- *(Despesa Privada Mitjana per Alumne en Infantil/Primària País Valencià [quotes,serveis,material]\*Alumnes Infantil/Primària València)+(Despesa Privada Mitjana per Alumne en Secundària País Valencià [quotes,serveis,material]\*Alumnes Secundària València)=Despesa Privada València per nivells educatius*
- *(Despesa Privada Mitjana per Alumne em Centre Públic País Valencià) [quotes,serveis,material]\*Alumnes Centres Públics València)+(Despesa Privada Mitjana per Alumne en Centre Privat País Valencià [quotes,serveis,material]\* Alumnes Centres Privats València)=Despesa Privada València segons titularitat del centre*

Les sèries històriques de despesa privada en educació s'han elaborat amb la informació de l'Enquesta Contínua de Pressupostos Familiars per al conjunt de l'Estat i del País Valencià desglossades per nivells educatius obtinguda del treball d'Uriel i altres (1997) o directament de la pàgina web de l'INE en els darrers anys de la sèrie, a partir de 1996. Les dades referides al País Valencià ens han permès calcular la despesa privada mitjana per alumne segons nivells educatius i l'hem aplicada al cas de la ciutat de València segons el mètode de càlcul que hem explicat anteriorment.

De la mateixa manera, també hem realitzat una estimació de l'evolució de la distribució de la despesa de les famílies segons la titularitat del centre on s'escolaritzen els seus fills i filles, tenint en compte les dades disponibles sobre la destinació de la despesa privada de les famílies als centres públics o als centres privats en el conjunt del País Valencià i la variació de l'escolarització segons la titularitat dels centres a la ciutat de València.

Per últim, junt a les dades del conjunt de l'Estat o del País Valencià obtingudes de les estadístiques del MEC, hem incorporat una estimació del percentatge de centres segons la seua titularitat que ofereixen alguns d'aquells serveis complementaris bàsics (menjador, residència, transport o ampliació d'horari) que constitueixen una part important dels costos indirectes de la despesa privada de les famílies en educació. Per tal de realitzar aquesta estimació en el cas de la ciutat de València hem fet una consulta detallada centre a centre de l'oferta de serveis complementaris que s'hi ofereixen segons la informació que la Conselleria d'Educació té disponible a la seua pàgina web.

Per altra banda, les dades de l'Enquesta de Finançament i Despeses de l'Ensenyament Privat per al conjunt del País Valencià també ens ha servit per realitzar un càlcul estimat del valor total i de la distribució de les Despeses i dels Ingressos segons la seua naturalesa econòmica en el sector de l'ensenyament privat a nivell de la ciutat de València i els seus districtes.

Segons les dades disponibles a nivell del conjunt del País Valencià hem pogut establir una distribució bàsica de les Despeses en els centres privats segons la seua naturalesa econòmica (personal, béns i serveis o capital) i segons els nivells educatius. Amb aquests valors desagregats de despesa i amb les dades referides a l'estimació de personal docent que treballa en centres privats o al nombre de centres privats segons nivells educatius hem pogut calcular una valors mitjans per als diferents capítols de despesa. Aquests valors mitjans els hem multiplicat per nombre estimat de professors en centres privats o pel nombre de centres privats de la ciutat de València i els seus districtes segons nivells educatius per obtenir els valors corresponents al curs 2006/07 i els valors de les sèries històriques.

En el cas del càlcul dels Ingressos dels centres privats segons la seua naturalesa econòmica hem partit dels valors absoluts a nivell de País Valencià en els capítols de quotes d'ensenyament, subvencions públiques i altres transferències privades segons nivells educatius. Les dades disponibles sobre alumnes escolaritzats en centres privats i el nombre d'unitats concertades segons nivells educatius ens han permès calcular uns valors mitjans que hem multiplicat per les dades corresponents d'alumnes i unitats concertades a la ciutat de València i els seus districtes.

Per últim, el compte de resultats dels centres privats és el producte de restar als ingressos totals, les despeses totals. Ara bé, caldrà tenir en compte que es tracta d'una sèrie de càlculs basats en unes dades facilitades pels propis titulars dels centres privats a través de l'Enquesta de Finançament i Despeses de l'Ensenyament Privat i que, en alguns casos, no coincideixen totalment amb les dades obtingudes per altres fonts (despesa pública destinada a concerts i subvencions als centres privats que facilita el MEC, despesa de les famílies en quotes o serveis en centres privats segons l'Enquesta de Pressupostos Familiars..).

En general, també cal tenir en compte que els anys en què s'ha realitzat l'Enquesta de Finançament i Despeses de l'Ensenyament Privat no coincideixen amb els anys de la nostra sèrie històrica. Així, en els primers anys hem pogut utilitzar les dades del treball d'Uriel i altres (1997), però a partir de 1996 hem hagut d'aplicar increments basats en els valors obtinguts a partir d'altres fonts. Per ajustar aquests increments als anys de la nostra sèrie, per una banda, hem utilitzat les dades disponibles en la pàgina web del MEC sobre el conjunt del País Valencià referides al nombre de professors en centres privats per nivells educatius, al nombre de centres privats i al valor total de la despesa pública destinada a concerts per nivells educatius. I, per altra banda, hem utilitzat el valor total de la despesa de les famílies en quotes d'ensenyament i en altres despeses (serveis complementaris) en els centres privats que, com hem comentat anteriorment, hem obtingut de l'Enquesta Continua de Pressupostos Familiars. A partir d'aquestes dades ajustades als anys de referència (1996, 2001 i 2006) hem calculat els valors mitjans del País Valencià en els diferents capítols de despesa o d'ingressos i, com en el cas de la despesa pública, hem multiplicat en cada cas aquests valors mitjans pel nombre de professors, centres, unitats o alumnes de la ciutat de València i els seus districtes.

- $(\text{Professorat Centres Privats València} * \text{Despesa Mitjana Personal Centres Privats País Valencià}) + (\text{Centres Privats València} * \text{Despesa Mitjana Bens Centres Privats País Valencià}) + (\text{Centres Privats València} * \text{Despesa Mitjana Capital Centres Privats País Valencià}) = \text{Despeses dels Centres Privats València}$
- $(\text{Alumnes Centres Privats València} * \text{Ingrés Mitjà Quotes Centres Privats País Valencià}) + (\text{Unitats Concertades València} * \text{Ingrés Mitjà Subvencions Públiques Centres Privats País Valencià}) + (\text{Alumnes Centres Privats València} * \text{Ingrés Mitjà Transferències Privades Centres Privats País Valencià}) = \text{Ingressos dels Centres Privats València}$
- $\text{Ingressos Centres Privats} - \text{Despeses Centres Privats} = \text{Compte de Resultats Centres Privats}$

## **Rc5. Despesa en educació per alumne**

L'indicador de la *despesa en educació per alumne* s'ha obtingut, dividint les dades de la despesa total en educació pel nombre d'alumnes. Es tracta d'un dels indicadors prioritaris del Sistema Estatal i cal aclarir que en el seu càlcul s'inclou tant la despesa pública, com la despesa privada de les famílies. A més, com que les dades estimades que

hem elaborat sobre la despesa pública i privada referida als districtes de la ciutat es poden desagregar segons la tipologia dels centres i els nivells educatius als quals va destinada, hem pogut calcular la despesa per alumne segons aquests criteris.

- ***Despesa Total (Pública+Privada) / Total Alumnes = Despesa per Alumne***  
**(Rs5. Despalum)**

Cal tenir en compte que en el càlcul de la despesa per alumne segons la titularitat del centre on es troba escolaritzat, hem partit de les estimacions que hem realitzat sobre la distribució de la despesa pública segons la naturalesa econòmica i de la despesa privada segons la titularitat del centre on s'escolaritzen els alumnes. Hem assignat dos components com a despesa destinada alumnes escolaritzats en els centres públics: d'una banda, el conjunt de la despesa pública, excepte la que fa referència al capítol de transferències, ja que aquesta despesa va destinada bàsicament als centres privats en forma de concerts i subvencions. I per altra banda, la part de la despesa privada de les famílies que va destinada als centres públics.

- ***((Despesa Pública -(Despesa Pública en Transferències)) + (Despesa Privada en Centres Públics)) / Alumnes en centres Públics = Despesa per Alumne en centres Públics***

Pel que fa a la despesa per alumne escolaritzat en centres privats, hi hem assignat la despesa pública destinada al capítol de transferències, que inclou concerts i subvencions, i la despesa privada de les famílies destinada als centres privats. Cal recordar que aquestes dades presenten algunes variacions respecte a les que ofereix l'Enquesta de Finançament i Despeses de l'Ensenyament Privat, en la qual es fa referència als capítols d'ingressos per subvencions públiques i per quotes o altres transferències. Per altra banda, cal assenyalar que no hem fet una desagregació dins dels centres privats, segons es tracte de centres concertats o privats, però teòricament es podria realitzar amb les dades actualitzades del mòdul l'Enquesta de Pressupostos Familiars de l'any 2007.

- ***(Despesa Pública en Transferències + Despesa Privada en Centres Privats) / Alumnes en centres Privats = Despesa per Alumne en centres Privats***

Per últim, el càlcul de l'evolució de la despesa en educació per alumne desglossada segons nivells no universitaris i segons la titularitat dels centres s'ha realitzat dividint les dades de les sèries de despesa total (pública i privada) en cada nivell educatiu segons la metodologia explicada anteriorment pel nombre d'alumnes en els nivells educatius i tipologia de centre corresponents en cada any.

## **Rc6. Despesa en educació per alumne en relació al PIB**

Com a indicador complementari hem inclòs el càlcul de la *despesa per alumne* dels nivells no universitaris *en relació al PIB/habitant* a partir de l'estimació d'aquest darrer indicador que ja hem explicat prèviament.

- ***Despesa per Alumne \*100 / PIBhab = Despesa per Alumne/PIBhab***  
**(Rs6. DespalumPIB/hab)**

## 2.2. Recursos humans

En primer lloc, cal recordar que les dades descriptives d'aquest apartat es refereixen fonamentalment al personal docent i de suport (serveis psicopedagògic, pedagogia terapèutica, logopedes, professorat de compensatòria...) i deixen de banda, per tant, a tota a una sèrie de persones que treballen de manera més o menys directa en els centres educatius: personal administratiu dels centres docents i de l'administració general, personal subaltern que inclou conserges, serveis de neteja i manteniment, serveis de transport o menjador, personal que col·labora en activitats extraescolars, etc. A més, caldria considerar aquelles persones que exerceixen treballs relacionats d'alguna manera amb l'educació com ara atenció a menors, treballadors socials, professors d'acadèmies o particulars, etc. Un conjunt de professionals sobre els quals resulta difícil aconseguir dades, i encara menys històriques o referides a l'àmbit local.

### Rc7. Població ocupada com a personal docent

Cal tenir en compte que en aquest aspecte com en altres que s'hi troben relacionats (centres, unitats o alumnes) ens hem limitat als nivells educatius no universitaris de règim general i que, per tant, no hem inclòs les dades corresponents ni als estudis de règim especial, ni als d'educació d'adults. Per altra banda, ens hem limitat a les dades referides al personal docent, ja que ens ha estat impossible aconseguir dades referides al personal no docent anteriors a l'any 1999.

Hem obtingut una primera aproximació a la proporció de la població ocupada empleada com a professorat segons sexes en els districtes de la ciutat de València a partir de les dades del cens de 2001. Cal tenir en compte que, en aquest cas, es tracta de professorat resident en cada districte, però que no treballa necessàriament en el mateix districte de residència, ni de fet en la pròpia ciutat.

Aquestes dades no són, doncs, les que podem utilitzar finalment per elaborar l'indicador de població ocupada com a professorat no universitari per districtes, ni per determinar la distribució del professorat segons el nivell educatiu i la titularitat del centre on treballa, ni per a fer els càlculs de despesa en personal per districtes, ni per establir l'evolució del percentatge de població ocupada que treballa com a professor. En tots aquests casos hem hagut de recórrer a una estimació del professorat que treballa en els centres de cada districte de la ciutat a partir de les dades de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València que provenen de la Conselleria d'Educació.

Aquest càlcul estimat de la distribució del personal docent per districtes s'ha basat en les dades disponibles sobre la distribució del personal docent en el conjunt de la ciutat de València segons la titularitat del centre i el nivell educatiu en què imparteix la seua docència. En primer lloc hem calculat el nombre mitjà de professors per unitat segons nivells educatius i segons la titularitat del centre. Hem comprovat que els resultats obtinguts es corresponen de manera general amb els factors de necessitats de personal per línies i unitats educatives que s'acordaren en 1996 entre els sindicats (Llibres blancs de l'educació pública i privada de CCOO, 1998a i 1998b) i els responsables de l'administració educativa per a la determinació de les plantilles docents dels centres:



En l'ensenyament *Públic*:

- Primària : 2 línies (6 Infantil + 12 Primària) = 26 mestres (1,4 mestres per unitat)
- Secundària seccions: 2 línies (8 ESO) = 16 mestres (2 mestres per unitat)
- Secundària complets: 2 línies (8 ESO+4 Batxillerat) = 35 mestres (2,9 mestres per unitat).

En l'ensenyament *Privat*:

- Primària = 1,2 mestres per unitat
- Secundària Primer Cicle = 1,2 mestres per unitat
- Secundària Segon Cicle i Batxillerat = 1,4 mestres per unitat
- CFGM = 1,6 mestres per unitat
- CFGS = 1,5 mestres per unitat

A continuació, aquestes mitjanes obtingudes, les hem multiplicades pel nombre d'unitats segons nivells educatius i segons la titularitat del centre dels districtes de la ciutat i, finalment, hem agregat els valors de cada nivell educatiu segons la titularitat del centre per obtenir el nombre total de professorat per districtes.

- *(Unitats infantil i primària Districtes\*Mitjana Professorat per unitat infantil i primària València)+(Unitats Secundària i Cicles Formatius Districtes\*Mitjana Professorat per unitat secundària i Cicles Formatius València) [Públic, Privat] = Professorat total Districtes*

Finalment, també hem pogut comparar les dades globals de professorat obtingudes per als centres públics amb les dades disponibles sobre la plantilla funcional de tots els centres públics de la ciutat de València (publicada cada any per al concurs de trasllats), la qual cosa ens ha permès fer una estimació del nivell d'estabilitat del professorat dels centres públics de la ciutat de València.

Amb els valors estimats de professorat per districtes i amb les dades de població ocupada segons el cens de 2001 hem pogut elaborar l'indicador corresponent al percentatge de població ocupada en l'ensenyament que també s'inclou en el Sistema Estatal d'Indicadors.

- ***Professorat \*100/ Població Ocupada = % Ocupats en ensenyament (Rc7. Ocuprof)***

El càlcul de les sèries històriques s'ha realitzat a partir de la consulta de fonts diverses, ja que en els primers anys de la sèrie, en el conjunt de l'Estat i del País Valencià hem recorregut a les dades de professorat segons nivells educatius i titularitat del centre dels anuaris estadístics de l'INE, mentre que a partir de l'any 1991 hem pres les dades directament de la pàgina web del MEC. Pel que fa a les dades de la ciutat de València, en els primers anys de la sèrie el càlcul és una estimació basada en la mitjana de professors per unitat del País Valencià segons nivells educatius i titularitat dels centres i les dades disponibles referides al nombre d'unitats segons nivells educatius i titularitat dels centres del conjunt de la ciutat de València que hem obtingut del *Llibre Blanc* de l'Educació a la Comunitat Valenciana (Ferrer i altres, 1984) i de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València. A partir de l'any 2001 les dades de professorat del conjunt de la ciutat de València apareixen reflectides amb les corresponents desagregacions en les dades de l'Oficina d'Estadística Municipal. La consulta d'aquestes i altres diverses fonts ens ha permès, a més, obtenir dades absolutes detallades i elaborar indicadors i sèries històriques relacionats amb el percentatge de població ocupada en l'ensenyament i amb la distribució del professorat per grups d'edat, per sexe, per nivells educatius o per titularitat del centre.

**Rc8. Alumnes per grup****Rc9. Alumnes per professor**

Els valors d'aquests indicadors que es corresponen amb els que s'utilitzen en el Sistema Estatal s'han obtingut a partir de la informació sobre unitats i alumnes escolaritzats segons nivells educatius no universitaris i titularitat dels centres, junt amb les estimacions de la distribució del professorat no universitari per districtes, nivells educatius i titularitat del centre que hem comentat anteriorment.

- *Alumnes / Grups o Unitats = Alumnes/Grup (Rc8. Alumgrup)*
- *Alumnes / Professors = Alumnes/Professor (Rc9. Alumprof)*

En el cas de les sèries històriques ens hem limitat a oferir dades del conjunt de la ciutat, ja que no disposem d'una evolució històrica de la distribució del professorat per districtes.

**3. Escolarització**

Com en el cas de les dades referides als recursos educatius, la informació sobre centres, unitats i alumnes escolaritzats que utilitzem en aquest apartat per al conjunt de l'Estat i del País Valencià provenen de diverses fonts segons el període de què es tracte. En els primers anys de les sèries fins a l'any 1986 hem recorregut a consultes sobre aspectes educatius en els *Anuaris Estadístics* de l'arxiu històric de la pàgina web de l'INE. En canvi a partir de l'any 1991 s'han pogut consultar les dades de *l'Estadística del ensenyaments no universitaris* del MEC, però també s'ha utilitzat en alguns casos les dades de l'Enquesta de Finançament i Despeses de l'Ensenyament Privat o la Guia de centres de la Conselleria d'Educació. Per altra banda, l'explotació detallada del cens de 2001 i les dades de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València ens ha permès disposar d'una àmplia informació sobre l'escolarització en el conjunt de la ciutat de València o dels seus districtes, encara que en aquest àmbit hem hagut de recórrer, a més, a una àmplia consulta de fonts complementàries. Finalment, en el cas de les dades referides al conjunt dels 27 països de la Unió Europea provenen igualment de l'explotació de les bases de dades disponibles d'Eurostat o de l'OCDE.

**E1. Nombre d'unitats escolars i d'alumnes per centre**

En el conjunt de centres escolars es pot distingir, d'una part, *els centres sostinguts amb fons públics*, entre els quals hi ha els centres de titularitat pública i els centres privats-concertats que reben finançament públic i, per altra part, els centres privats que funcionen fonamentalment en règim de mercat. En l'actualitat, la titularitat dels *centres públics* correspon habitualment a l'Administració educativa autonòmica i, en ocasions, a l'Estat o a una corporació local (Ajuntaments o Diputacions Provincials). La titularitat dels *centres privats* l'ostenta una persona física o jurídica de caràcter privat. En l'elaboració del present treball s'ha utilitzat la terminologia comuna de públic i privat per a referir els conceptes següents:

*Públic*, tot allò (titularitat, escolarització, professorat, etc.) de gestió directa per les administracions públiques a través dels seus serveis estatals, autonòmics o locals.

*Privat*, tot aquell àmbit d'ensenyança la titularitat del qual és privada, encara que el finançament estiga subvencionat amb fons públics a través dels concerts educatius.

L'Administració pública pot subscriure concerts amb els centres privats que reunisquen unes característiques i infraestructures determinades, en aquest cas es denominen *centres privats concertats*. Els concerts educatius s'estenen als centres que imparteixen 2n cicle d'Educació Infantil, Educació Primària, Educació Secundària Obligatòria i, de manera excepcional, en els ensenyaments postobligatoris de batxillerat o cicles formatius.

Segons aquesta conceptualització, en el grup de titularitat privada distingirem entre els centres *concertats* que reben d'alguna manera fons públics per subvencionar les ensenyances que s'hi imparteixen i els centres estrictament *privats* que depenen fonamentalment dels seus propis ingressos a través de les quotes a les famílies o altres instruments de finançament privat (fundacions...). En alguns casos, però, ens trobarem amb què les subvencions públiques poden distribuir-se de manera indirecta en forma d'ajudes o beques directes a les famílies (xec escolar) i, sovint, ens trobem amb centres que imparteixen en règim de concert alguns nivells educatius, generalment els obligatoris, mentre que no reben subvencions en els altres nivells.

Per altra banda, dins del grup de titularitat privada es poden diferenciar entre aquells centres que tenen com a titular una entitat de tipus *religiós* (ordres religioses o el bisbat de cada zona) i els que tenen com a titular una entitat *laica*. En aquest cas, encara podríem distingir entre les entitats que s'organitzen empresarialment com a societat limitades i aquelles que actuen en règim de cooperativa.

Finalment, cal tenir en compte l'existència de diferents tipologies de centres segons els nivells educatius que s'hi imparteixen o la titularitat del centre, ja que s'hi inclouen centres de dimensions menors com aquells on només s'imparteix educació infantil, fins a centres de grans dimensions, generalment privats, on es poden arribar a impartir tots els nivells educatius no universitaris.

Les dades dels curs 2006/07 referides als centres del conjunt de l'Estat o del País Valencià s'han obtingut a partir de les dades que ofereix el Ministeri d'Educació i Ciència en la secció d'estadístiques no universitaris de la seua pàgina web. En el cas de les dades referides als centres de la ciutat de València s'han obtingut de la pàgina web de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València i s'ha complementat amb una consulta detallada de la guia de centres que publica la pàgina web de la Conselleria d'Educació, la qual cosa ens ha permès crear una àmplia base de dades amb les característiques de cada centre de la ciutat que inclouen la seua titularitat i les característiques del titular, les unitats per nivells educatius, les unitats concertades o no concertades en el cas dels centres privats, les modalitats d'ensenyament bilingüe, de batxillerats o de famílies professionals en els Cicles Formatius que s'hi imparteixen, l'adscripció entre centres de primària i secundària, els programes educatius d'atenció a la diversitat que s'hi apliquen, els serveis complementaris disponibles o l'any de creació. Un conjunt de dades molt detallades que ens ha permès realitzar, fins i tot, una sèrie d'estimacions referides al nombre d'alumnes o professorat centre a centre que hem pogut validar amb les dades reals d'alguns centres concrets.

Per tal d'elaborar les sèries històriques de centres en el conjunt de l'Estat o en el País Valencià ens hem basat en les dades dels anuaris estadístics de l'arxiu històric de l'INE i a partir de l'any 2001 en les dades disponibles en el MEC. En el cas del conjunt de la ciutat de València, però, ha estat necessari recórrer a les dades que ofereix l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament i a altres fonts per a les dades de l'any 1981 i 1986. Aquestes fonts ens aportaven diversa informació sobre centres educatius (Llibre Blanc de l'educació a la Comunitat Valenciana, Ferrer i altres, 1984) recursos socials i educatius (Cáritas Diocesana, 1973), béns immobles educatius de l'Ajuntament de València (1983), recursos educatius segons els informes de les Junes Municipals (Alcañiz i Ariza, 1986) o els projectes de construcció d'infraestructures escolars públiques (De Insausti i Llopis,

1995). En definitiva, tot i trobar-nos amb dificultats d'interpretació per les diferents conceptualitzacions, la consulta d'aquestes fonts ens ha permès d'obtenir una visió general de l'evolució de les infraestructures escolars a la ciutat de València i detectar la creació o supressió de centres al llarg del període analitzat.

L'obtenció de les dades històriques de la ciutat de València referides al nombre d'unitats escolar s'ha basat en les mateixes fonts descrites en el cas del nombre de centres, però amb dificultats específiques per trobar informació sobre el nombre d'unitats concertades (amb subvenció o conveni) en els primers anys de la sèrie analitzada, la qual cosa ens ha obligat a realitzar estimacions a partir de l'evolució de les dades en el conjunt de l'Estat o del País Valencià.

Finalment, cal tenir en compte que el càlcul del *nombre total* de centres de les sèries històriques de tots els àmbits territorials es basa en un model d'estimació utilitzat en el cas de la ciutat de València a partir de les desagregacions per nivells educatius i titularitat dels centres. Així, el nombre total és el resultat de sumar d'una banda els centres d'educació infantil (que inclouen els centres de primària) i, d'altra banda, els centres de batxillerat, més els de formació professional fins a l'any 1996. A partir d'aquest any, els canvis introduïts per la LOGSE fa que sumem els centres d'educació infantil, que inclouen els centres de primària, i només els centres de Batxillerat que passen a incloure tant els centres que imparteixen ESO, com cicles formatius.

•  $(\text{Nombre centres infantil}) + (\text{Nombre centres Batxiller}) + (\text{Nombre centres FP}) = \text{Nombre total centres LGE}$

•  $(\text{Nombre centres infantil}) + (\text{Nombre centres Batxiller}) = \text{Nombre total centres LOGSE}$

La combinació de les dades sobre nombre de centres, nombre d'unitats i nombre d'alumnes segons nivells educatius i titularitat del centre ens ha servit per elaborar els indicadors referits a les dimensions dels centres mesurades en nombre d'unitats per centre i en nombre d'alumnes per centre. Finalment, hem incorporat a la nostra selecció l'indicador referit al *nombre d'unitats per centre* com a mecanisme per mostrar la incidència de les dimensions mitjanes dels centres en els condicions d'escolarització.

•  $\text{Nombre Alumnes} / \text{Nombre Centres} = \text{Alumnes per Centre}$

•  $\text{Nombre Unitats} / \text{Nombre Centres} = \text{Unitats per Centre (E1. UnitCen)}$

## **E2. Escolarització i població escolaritzable en cada etapa educativa**

En general, en l'elaboració dels indicadors d'escolarització en els districtes de la ciutat de València hem utilitzat dues fonts estadístiques. D'una banda, el cens de 2001 que ens aporta les dades d'escolarització de la població resident en cadascun dels districtes de la ciutat; i d'altra banda, les dades d'escolarització de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València que es aporta informació sobre escolarització en els centres educatius no universitaris situats en els diferents districtes de la ciutat de València. Ambdues fonts són complementàries, però ens aporten visions ben diferents, ja que la informació del cens de 2001 ens permet establir les taxes d'escolarització dels residents per districtes, mentre que les sèries de dades de l'Oficina d'Estadística Municipal ens permeten obtenir les taxes d'escolarització segons la distribució dels centres, així com la distribució de l'escolarització segons la titularitat del centre i una perspectiva evolutiva a partir de les dades dels diferents cursos escolars.

Les dades de l'Oficina d'Estadística Municipal ens donen, per tant, una visió de la distribució de l'oferta i de l'escolarització en cada districte, mentre que les dades del Cens

de 2001 ens informen de les taxes d'escolarització dels residents en cada districte, independentment del lloc on estiguen escolaritzats realment. L'adequada combinació de les dues fonts ens permetrà establir les característiques de les desigualtats territorials en l'escolarització en forma dels índexs de concentració de l'escolarització, així com fer una estimació dels desplaçaments de l'alumnat de la ciutat de València a nivell intraurbà i interurbà.

Per altra banda, en l'anàlisi de l'evolució de l'escolarització, cal tenir en compte els canvis que s'ha produït en la transició entre el sistema educatiu de la LGE de 1970 i la LOGSE de 1990. El sistema educatiu que va sorgir de la Llei General d'Educació de 1970 (LGE) incloïa com a període d'escolarització obligatòria, l'EGB des dels 6 als 14 anys. Hi havia un període d'escolarització preobligatòria (educació preescolar) i uns estudis postobligatoris diferenciats, als quals s'accedien segons s'hagués obtingut el graduat d'EGB o simplement el certificat d'escolarització. El títol de graduat en Educació General Bàsica donava accés al BUP, de tres anys de duració i que es completava amb el COU, curs preparatori per a l'accés a la Universitat. En canvi, si no s'havia obtingut el graduat en EGB, el certificat d'escolarització només donava accés als estudis de Formació Professional de Primer Grau, en finalitzar els quals es podia accedir als de Segon Grau, a través d'un curs pont. Finalment hi havia contemplada una Formació Professional de Tercer Grau que mai es va arribar a posar en pràctica. La legislació contemplava, teòricament, una escolarització obligatòria fins als 16 anys, bé en l'opció acadèmica (BUP) o en l'opció professional (FP de primer grau), però en la pràctica aquesta obligatorietat tampoc es va aplicar i una bona part de la població abandonava els estudis en acabar l'EGB i, fins i tot, abans.

#### Nivells educatius no universitaris segons la Llei General d'Educació de 1970

No obligatori		Obligatori	No Obligatori	
Jardí d'Infància 0 a 2 anys	Educació Preescolar 3 a 5 anys	Educació General Bàsica 6 a 13 anys	Batxillerat Unificat Polivalent i COU 14 a 17 anys	
			Formació Professional de Primer Grau 14 a 15 anys	Formació Professional de Segon Grau 16 a 18 anys

L'escolarització no universitària que es reflecteix en el cens de 2001 encara se situa en un moment final de la transició cap a l'estructura del nou sistema educatiu, que a partir de 1990 amb la promulgació de la LOGSE, quedaria configurat de la següent manera: Les ensenyances no Universitàries es divideixen, segons la LOGSE, en Ensenyances Obligatòries i Ensenyances No Obligatòries. Entre les primeres trobem: l'educació primària (6 a 11 anys) i l'educació secundària obligatòria (12 a 15 anys). En aquests nivells s'inclouen també les ensenyances d'Educació Especial per als alumnes amb Necessitats Educatives Especials que s'escolaritzen en centres específics, o bé integrats en els centres ordinaris. L'educació primària inicia l'educació obligatòria que finalitzarà als 16 anys. Per això, cada col·legi de primària haurà d'estar adscrit a un Institut, secció o col·legi que impartisca l'educació secundària. En alguns casos els centres de primària estaran autoritzats a impartir el primer cicle de l'educació secundària de manera transitòria durant el període d'implantació de la nova llei, encara que en la pràctica aquesta situació s'ha perllongat durant un període més ampli i, en alguns casos, encara es manté.

Pel que fa a les ensenyances no obligatòries cal distingir entre l'etapa preobligatòria, que inclou el Primer Cicle d'educació infantil (0 a 2 anys) i el Segon Cicle d'educació infantil (3 a 5 anys), i l'etapa postobligatòria, en la qual es poden cursar estudis de Batxillerats o Cicles Formatius de Grau Mitjà. Com un nivell d'educació superior no

universitària al qual es pot accedir a través dels estudis de Batxillerat, ens trobem amb els Cicles Formatius de Grau Superior que, com en el cas del Batxillerat, també donen accés als Estudis Superiors Universitaris.

*Nivells educatius no universitaris segons la Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu de 1990*

No obligatori		Obligatori		No Obligatori	
Primer Cicle d'Educació Infantil 0 a 2 anys	Segon Cicle d'Educació Infantil 3 a 5 anys	Educació Primària 6 a 11 anys	Educació Secundària Obligatòria 12 a 15 anys	Batxillerats 16 a 17 anys	Cicles Formatius de Grau Superior 18 a 19 anys
				Cicles Formatius de Grau Mitjà 16 a 17 anys	
Educació Especial					

La complexitat de l'anàlisi de l'evolució en un sistema educatiu que inclou diferents regulacions, a més d'altres nivells educatius, programes específics i modalitats d'estudis (estudis universitaris, de règim especial, formació d'adults, formació ocupacional, estudis no formals...), fa necessària una delimitació de l'objecte d'estudi. En aquest treball ens hem centrat en l'anàlisi de les dades referides a les ensenyances reglades de règim general no universitàries.

*Sistema educatiu segons la LOGSE de 1990*

Ensenyaments Regulats								
Règim General								
No Universitaris						Universitaris		
No obligatori		Obligatori		No Obligatori				
Primer Cicle d'Educació Infantil	Segon Cicle d'Educació Infantil	Educació Primària	Educació Secundària Obligatòria	Batxillerat	Cicles Formatius Grau Superior	Diplomatura	Llicenciatura	Doctorat
Educació Especial				Cicles Formatius Grau Mitjà				Màsters, Postgrau...

Ensenyaments Regulats			Ensenyaments No regulats			
Règim Especial						
No Universitaris						
No Obligatori						
Artístiques (Música i Dansa)	Idiomes	Educació d'Adults	Formació permanent	Formació Ocupacional	Acadèmies, classes particulars	Cursos d'ONG...

En l'estructura dels ensenyaments no universitaris es va produir un període de transició des de l'inici de l'aplicació anticipada de la LOGSE en el curs 1991-92 fins a la total substitució dels antics ensenyaments de la Llei d'Educació de 1970 que es va completar en el curs 2002-2003, segons el següent calendari:

### Calendari de supressió dels estudis de la LGE i d'aplicació de la LOGSE

Curs	Deixa d'impartir-se (LGE 1970)	S'implanta (LOGSE 1990)	Implantació anticipada
1991-92			Infantil
1992-93	1r i 2n EGB	1r i 2n Primària	2n Cicle ESO i Batxillerat
1993-94	3r i 4t EGB	3r i 4t Primària	1r Cicle ESO
1994-95	5è EGB	5è Primària	CFGM i CFGS
1995-96	6è EGB	6è Primària	
1996-97	7è EGB	1r ESO	
1997-98	8è EGB	2n ESO	
1998-99	1r BUP i 1r FP-I	3r ESO	
1999-2000	2n BUP i 2n FP-I	4t ESO	
2000-2001	3r BUP, 1r FP-II	1r Batxillerat i CFGM	
2001-2002	COU, 2n FP-II i 1rFP-II (règim general)	2n Batxillerat	
2002-2003	3r FP-II (especialitzats) i 2n FP-II (general)	CFGS	

La relació entre la població escolaritzable i la població escolaritzada segons els grups d'edat corresponents ens permet elaborar les diferents taxes d'escolarització. Les dades de *població escolaritzable* per districtes segons els grups d'edat corresponents als diferents nivells educatius, s'han aconseguit, com hem indicat anteriorment, a partir de les dades dels grups d'edat quinquennals segons el cens de 2001, tot ajustant-les a les xifres del conjunt de la ciutat, per a les quals si que disposem de les dades de població any a any.

Pel que fa a la *població resident escolaritzada* per districtes segons els grups d'edat corresponents als diferents nivells educatius, l'obtenció de les dades ha estat més complexa ja que l'explotació del cens del 2001 només aporta una informació parcial referida als majors de 16 anys. En general, hem partit de les dades sobre alumnes escolaritzats per districtes en grups d'edats quinquennals i les hem ajustades amb les dades sobre alumnes escolaritzats en el conjunt de la ciutat any a any. En primer lloc, hem establert la distribució de les dades dels alumnes escolaritzats en l'etapa no obligatòria d'educació infantil en les edats corresponents. Hem continuat amb les dades d'escolarització en les edats corresponents als nivells obligatoris d'educació primària i secundària. Finalment hem aconseguit les dades d'escolarització en les etapes postobligatòries no universitàries (Batxillerat, CFGM i CFGS) en valors totals i en les franges d'edat d'escolarització teòriques d'aquestes etapes (entre 16 i 19 anys).

Amb aquestes dades hem pogut elaborar les taxes netes i brutes d'escolarització per districtes dels alumnes residents segons el cens de 2001. En el cas de les taxes netes es tracta del quocient entre el nombre d'alumnes escolaritzats en cada nivell educatiu amb les edats teòriques d'escolarització respecte de la població total en les edats teòriques d'escolarització. En canvi, les taxes brutes d'escolarització fan referència al quocient entre el nombre d'alumnes que, independentment de la seua edat, es troben escolaritzats en un nivell educatiu, respecte de la població total en les edats teòriques d'escolarització.

- $\text{Alumnes Escolaritzats amb Edat Teòrica Escolarització} * 100 / \text{Població Edat Teòrica [nivell educatiu]} = \text{Taxa neta Escolarització}$
- $\text{Alumnes Escolaritzats} * 100 / \text{Població Edat Teòrica [nivell educatiu]} = \text{Taxa bruta Escolarització}$

Les diferents taxes netes d'escolarització per edat i etapes educatives s'han obtingut combinant la informació sobre l'edat de la població resident que està estudiant amb la informació dels tipus d'estudis en curs a partir dels 16 anys, segons el cens de 2001. En les franges d'edat corresponents a l'educació infantil i primària (0 a 11 anys), s'ha considerat una total equivalència entre l'edat i el curs d'escolarització. En la franja de 12 i 13 anys, en el trànsit de l'educació primària a la secundària obligatòria o en la franja de 15 i 17 anys en el trànsit entre la secundària obligatòria i postobligatòria, hem hagut de tenir en compte l'efecte de repeticions acumulades al llarg de l'educació primària i de l'educació

secundària obligatòria, de manera que s'han utilitzat les dades d'escolarització per cursos i edat que ens va aportar el Servei d'Estudis de la Conselleria d'Educació a través d'una sol·licitud d'informació específica sobre les dades de matrícula dels alumnes d'educació secundària obligatòria de la ciutat de València.

Aquestes taxes netes d'escolarització dels residents contrasten amb les taxes brutes obtingudes a partir de les dades d'escolarització per centres en els nivells no universitaris segons el Ministeri d'Educació i l'Oficina d'Estadística Municipal. Recordem que ara, en el cas de les dades referides a la ciutat de València, es basen en la ubicació del centre on s'escolaritza l'alumne i no en el lloc de residència d'aquest alumnat. La comparació d'aquests dos mecanismes d'aproximació a la situació d'escolarització posa de manifest dos aspectes fonamentals per establir les característiques de les desigualtats territorials en l'ensenyament a la ciutat de València: D'una banda, la mobilitat interurbana en l'escolarització tant en el sentit d'eixida, pel que fa a alumnes residents a la ciutat que es troben escolaritzats fóra de la ciutat, com en el sentit d'entrada, pel que fa a alumnes residents fóra de la ciutat que s'escolaritzen en els centres de València. Per altra banda, la importància de la mobilitat intraurbana, ja que la irregular distribució dels centres en els districtes de la ciutat genera un flux d'alumnes entre els districtes que presenten dèficits d'oferta d'escolarització cap als districtes que en tenen una oferta més completa.

Els indicadors que s'utilitzen en el Sistema Estatal es refereixen tant a la taxa neta com a la taxa bruta d'escolarització i s'inclouen entre els indicadors prioritaris en l'edició de 2007. En el nostre cas, l'indicador que finalment hem seleccionat ha estat la *taxa bruta d'alumnat escolaritzat per centres*, ja que considerem que reflecteix millor la realitat de la desigual distribució de l'escolarització entre els districtes de la ciutat.

• ***Alumnat escolaritzat\*100 /Població019 = Taxa bruta escolarització019***  
(C2. *Pobesc019*)

L'indicador de diversificació de l'oferta en els ensenyaments postobligatoris elaborat per Bonal i altres (2004) reflecteix el grau de diversitat en l'oferta de modalitats de batxillerats (4 modalitats) i cicles formatius (22 modalitats) en un territori amb valors que oscil·len entre 0 i 3. L'anàlisi de les modalitats d'escolarització en batxillerat i cicles formatius a la ciutat de València a partir de les dades de la Guia de centres de la Conselleria d'Educació ens ha permès aplicar aquest indicador de diversificació al cas dels districtes de la ciutat.

• *(Oferta Modalitats Batxillerat / 4 (modalitats de Batxillerat)) + (Oferta Modalitats CFGM / 22 (modalitats de CFGM)) + (Oferta Modalitats CFGS / 22 (modalitats de CFGS)) = Indicador de diversificació de l'oferta d'estudis postobligatoris*

En l'elaboració de les sèries històriques d'escolarització i de les taxes brutes d'escolarització segons sexe, nivells educatius o ocupació professional del pare hem recorregut a una àmplia diversitat de fonts ja assenyalades, com ara anuaris estadístics, censos i padrons de l'INE, estadístiques dels ensenyaments no universitaris del MEC i, en els àmbits valencians, el *Llibre Blanc de l'Educació de la Comunitat Valenciana* (Ferrer i altres, 1984) o les dades disponibles a partir de l'any 1986 en la pàgina web de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València.

En el cas del càlcul de les taxes d'escolarització dels joves entre 0 i 19 anys segons l'ocupació professional del pare cal tenir en compte, a més, que les dades del cens de 2001 es refereixen als joves que segueixen residint en la llar familiar, de manera que en general, les taxes globals obtingudes presenten uns valors superiors, la qual cosa s'explicaria per la



menor proporció d'escolarització entre els joves menors de 19 anys que s'han emancipat prematurament dels seus pares.

### **E3. Esperança de vida escolar als 6 anys**

En aquest indicador, que ens informa del nombre mitjà d'anys de permanència previsible en el sistema educatiu no universitari d'un xiquet o xiqueta de sis anys, hem optat per utilitzar les dades d'escolarització segons el lloc de residència que facilita el cens de 2001, per tal d'obtenir un indicador que reflectís la distribució global de l'escolarització segons el districte de residència. Així, doncs, hem calculat *l'esperança de vida escolar no universitària als sis anys a partir de les taxes brutes d'escolarització* per nivells educatius des del començament de l'educació primària (6 anys) referides a la població resident en cada districte. Cal tenir en compte que el càlcul d'aquest indicador prioritari en el Sistema Estatal es realitza a partir de les taxes netes d'escolarització, però en el nostre cas hem utilitzat les taxes brutes per tal d'assimilar-lo al model de càlcul que hem hagut d'utilitzar en les sèries històriques.

•  $((\text{Taxa bruta Primària} * 6) + (\text{Taxa bruta ESO} * 4) + (\text{Taxa bruta Batxiller} * 2) + (\text{Taxa bruta CFGM} * 2) + (\text{Taxa bruta CFGS} * 2)) [\text{residents}] / 100 = \text{Esperança vida escolar als 6 anys (E3. Espescol)}$

L'estimació de l'evolució de l'esperança de vida escolar als sis anys en els nivells no universitaris s'ha realitzat utilitzant el mateix mecanisme de càlcul, però en aquest cas hem hagut d'utilitzar les sèries de taxes brutes d'escolarització per nivells educatius basades en dades del MEC o de l'Oficina d'Estadística Municipal sobre alumnes escolaritzats en els nivells educatius no universitaris per centres, per la qual cosa els valors obtinguts són encara superiors, especialment en el cas del conjunt de la ciutat de València, ja que l'escolarització en els nivells postobligatoris d'alumnat que prové d'altres municipis incrementa els seus valors. A més cal tenir en compte que s'han utilitzat dos mecanismes de càlcul per tal d'adequar-se als canvis en l'estructura del sistema educatiu. Així, entre 1981 i 1991 s'ha utilitzat el següent càlcul que contempla la duració de cada nivell educatiu:

•  $((\text{Taxa bruta EGB} * 8) + (\text{Taxa bruta Batxiller} * 4) + (\text{Taxa bruta FP1} * 2) + (\text{Taxa bruta FP2} * 3)) / 100 = \text{Esperança vida escolar LGE}$

En canvi, a partir de 1996, una vegada avançat el procés d'implantació anticipada de la LOGSE, el mecanisme de càlcul utilitzat ha estat el següent:

•  $((\text{Taxa bruta Primària} * 6) + (\text{Taxa bruta ESO} * 4) + (\text{Taxa bruta Batxiller} * 2) + (\text{Taxa bruta CFGM} * 2) + (\text{Taxa bruta CFGS} * 2)) / 100 = \text{Esperança vida escolar LOGSE}$

Per tal de calcular l'estimació d'esperança de vida i la seua evolució segons sexe s'ha seguit el mateix procediment, però amb les taxes brutes d'escolarització desagregades per sexe, les quals les hem obtingut a partir de les dades per grups d'edat de la població total i les dades d'escolarització per nivell educatiu desagregades per sexe.

#### **E4. Escolarització i finançament de l'ensenyament**

Les diferències socioeconòmiques en la distribució de l'escolarització segons la titularitat del centre constitueix un aspecte clau sobre el qual només hi ha informació a partir d'enquestes. En el cas concret de la ciutat de València hem recorregut a una enquesta realitzada pel propi autor d'aquest treball (Colom, 1998) entre 860 alumnes de batxillerat i formació professional distribuïts en 30 centres públics i privats de la ciutat on, entre altres qüestions, se'ls preguntava sobre l'ocupació professional del seu pare. L'exploració d'aquesta enquesta ens ha permès elaborar una estimació de la distribució de l'alumnat segons la classe social assignada i la titularitat del centre que, en general, confirma els resultats obtinguts per altres estudis en el conjunt de l'Estat (Bonal, 2002 i Martín Muñoz, 2003).

L'indicador que reflecteix la distribució de *l'escolarització segons la titularitat del centre* també s'inclou en el Sistema Estatal i es refereix al percentatge d'alumnes escolaritzats en centres públics sobre el total d'alumnes escolaritzats.

• ***Alumnes centres públics\*100/ Total Alumnes = % Escolarització en centres públics (E4. Alumpub)***

Per altra banda, hem presentat una distribució dels centres, de les unitats i dels alumnes que s'hi escolaritzen en els diferents nivells educatius segons el tipus de dependència (pública, concertada o privada) i el tipus de titular dels centres privats (religiós o laic), així com informació sobre el percentatge d'alumnat femení segons la titularitat del centre i el nivell educatiu.

En l'elaboració de les sèries històriques, cal tenir en compte que les dades d'escolarització de l'alumnat per districtes segons la titularitat del centre i segons els nivells educatius en els anys 1981 i 1986 es basen en estimacions realitzades a partir del nombre de centres o d'unitats, ja que l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València només disposa de dades detallades d'escolarització de l'alumnat des de l'any 1991. A més, en el cas de l'any 1981 hem pogut d'utilitzar les dades d'escolarització del conjunt de la ciutat de València segons nivells educatius i titularitat del centre del *Llibre Blanc de l'Educació de la Comunitat Valenciana* (Ferrer i altres, 1984) combinades amb la informació sobre la distribució de centres per districtes que, com hem comentat anteriorment, hem aconseguit de fonts diverses (fonamentalment les dades sobre béns immobles de l'Ajuntament de València i sobre els recursos educatius a través dels informes de les Junes Municipals). Per altra banda, en l'any 1981 la distribució de l'alumnat i les unitats que estan concertades són estimades a partir de les dades de l'any 1986, i, en realitat, es refereixen als centres que s'acollien al règim de subvencions o convenis extraordinaris, ja que el sistema de concertació pròpiament dit no començaria a existir, com a tal, fins a l'aprovació de la LODE en 1985.

En el cas de l'any 1986 s'han utilitzat les dades de l'Oficina d'Estadística Municipal referides al nombre d'unitats per nivells educatius i titularitat del centre, a partir de les quals hem fet una estimació basada en les dades reals del nombre d'alumnes per unitat en el curs 1988/89. Caldrà tenir en compte, però, que les importants variacions en l'escolarització de l'alumnat que cursa estudis postobligatoris segons la titularitat dels centres per districtes ens obliguen a fer una valoració prudent de l'estimació, però ens permet disposar d'una visió general dels canvis en el percentatge d'escolarització en centres públics en el conjunt de la ciutat i els seus districtes.

## E5. Taxes d'escolarització en les edats de les etapes obligatòries

La LOGSE va establir com a taxes d'escolarització que es pretenien assolir en els diferents nivells educatius amb la implantació de la reforma els següents valors:

- Educació infantil (3-5 anys): 100% de la demanda.
- Educació primària (6-11 anys): 100% de la població.
- Educació secundària obligatòria (12-15 anys): 100% de la població.
- Batxillerat (16-18 anys): 80% de la població.
- Formació professional:
  - Cicle mitjà: 20% dels alumnes que terminen l'ESO.
  - Cicle superior: 20% d'alumnes que terminen el batxillerat LOGSE.

Així doncs, s'estimava que en conjunt, entre els batxillerats i els cicles formatius de grau mitjà i superior, es podria assegurar una escolarització pràcticament total fins els 18 anys. Com podem comprovar, algunes de les previsions de la llei no s'ha vist acomplertes en la realitat, circumstància que, per altra banda, ja s'havia produït en el moment de l'aplicació de la LGE de 1970.

Com hem indicat anteriorment, la *taxa neta d'escolarització* és la relació percentual entre l'alumnat escolaritzat en un determinat nivell educatiu dins de la franja d'edat teòrica considerada respecte del total de població d'aqueix grup d'edat. Aquestes taxes les hem obtingut a partir del cens de 2001 i segons el procediment descrit anteriorment.

Pel que fa a la *taxa bruta d'escolarització*, es tracta de la relació percentual entre l'alumnat escolaritzat en un determinat nivell, independentment de la seua edat, respecte del total de població de l'edat teòrica d'escolarització. Aquestes taxes les hem obtingut, en canvi, a partir de les dades d'escolarització per centres que aporta anualment el MEC o l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València amb dades que provenen de la Conselleria d'Educació.

En general, per tant, hem presentat les taxes d'escolarització de dues maneres: En primer lloc, presentem les taxes brutes d'escolarització per centres del conjunt dels ensenyaments obligatoris del sistema LOGSE, és a dir, el percentatge d'alumnes escolaritzats en Educació Primària i Educació Secundària Obligatòria independentment de la seua edat per al curs 2006/07, respecte del total de la població entre 6 i 15 anys. Aquest és un dels indicadors que hem seleccionat encara que no s'utilitza en el Sistema Estatal, ja que ens permet una visió global de les desigualtats en la distribució de l'escolarització entre districtes de la ciutat en el conjunt de les etapes obligatòries.

### • *(Alumnat Primària + Alumnat ESO)\*100 / Població 615 = Taxa bruta Ensenyament Obligatori (E6. TaxaOblig)*

En segon lloc, presentem les taxes d'escolarització de cada nivell educatiu obligatori, d'una banda, en forma de taxes netes a partir de les dades del cens de 2001 sobre la població resident escolaritzada i, per altra, en forma de taxes brutes a partir de les dades d'escolarització segons la ubicació del centre que facilita l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament per al curs 2001/02. Així, hem distingit entre una taxa neta d'escolarització dels residents ajustada a les edats teòriques de cada nivell educatiu i una taxa bruta d'escolarització segons centres que inclou tots els escolaritzats en un àmbit territorial en cada nivell educatiu independentment de la seua edat.

- $Escolarització\ residents_{611} * 100 / Població\ residents_{611} = Taxa\ neta\ primària$
- $Escolarització\ residents_{1215} * 100 / Població\ residents_{1215} = Taxa\ neta\ ESO$
- $Escolarització\ primària * 100 / Població\ residents_{611} = Taxa\ bruta\ primària\ en\ centres$
- $Escolarització\ ESO * 100 / Població\ resident_{1215} = Taxa\ bruta\ ESO\ en\ centres$

Aquesta doble presentació de les taxes d'escolarització permeten interpretacions diferents segons els àmbits territorials, ja que en el conjunt de l'Estat, del País Valencià o de la ciutat de València ens informa de les diferències que hi ha entre el percentatge de població resident que es troba escolaritzada dins de les edats teòriques de cada nivell educatiu i el percentatge de població de resident que es troba escolaritzada en cada nivell educatiu, independentment de la seua edat. Aquestes diferències poden fer referència a aspectes tant diversos com ara l'existència de repeticions acumulades (en els ensenyaments obligatoris), la falta d'idoneïtat en les edats dels escolaritzats en un determinat nivell educatiu per repeticions acumulades o reincorporacions tardanes al sistema educatiu (en els ensenyaments secundaris postobligatoris) o les variacions entre les dades oficials d'escolarització i el nivell d'escolarització real per vies no reglades (en el cas de l'educació infantil de primer cicle). En canvi, en els districtes de la ciutat de València, les diferències entre les taxes netes i brutes d'escolarització de cada nivell educatiu ens informen bàsicament de les desigualtats entre la demanda d'escolarització (alumnes que resideixen en un districte i cursen estudis en un nivell educatiu determinat) i l'oferta d'escolarització en aquell districte (l'escolarització real en centres educatius de cada districte).

Aquestes diferències ens ha permès, per tant, identificar l'existència de desajustaments en la distribució de l'escolarització, a partir de l'elaboració d'un *Índex de concentració d'escolarització*. Aquest índex es basa en la hipòtesi d'una teòrica distribució homogènia entre el lloc de residència i el lloc d'escolarització, i ens indica, d'una banda, els fluxos d'escolarització interurbans a nivell del conjunt de la ciutat i, per altra banda, els moviments intraurbans entre els districtes produïts per l'excés (o pel dèficit) d'escolarització en els centres de cada districte, respecte de l'alumnat resident en aqueix districte.

- $Taxa\ bruta\ escolarització\ en\ centres * 100 / Taxa\ neta\ escolarització\ residents = Índex\ concentració\ escolarització$

Per altra banda, hem elaborat un *Índex de concentració d'escolarització en centres públics*, que ens mostra l'excés (o el dèficit) d'escolarització en els centres públics de cada districte, respecte de la taxa bruta d'escolarització en els centres del districte.

- $\%Escolarització\ Centres\ Públics * 100 / Taxa\ Bruta\ Escolarització\ en\ centres = Índex\ Concentració\ en\ centres\ Públics$

En les sèries històriques, hem pogut fer els càlculs de les taxes brutes d'escolarització per districtes per als cursos en què existien paral·lelament dades de població dels districtes per edat; és a dir, en els casos dels censos de 1981, 1991 i 2001 i dels padrons de l'any 1986, 1996 i 2006, raó que ha estat determinant a l'hora d'elegir aquesta estructura quinquennal en la sèrie històrica. A més, cal tenir en compte que, segons hem indicat en l'explicació de l'elaboració de les sèries històriques de l'indicador d'esperança de vida escolar, hem calculat la taxa bruta d'escolarització de 6 a 11 anys o de 12 a 15 anys tot adaptant-nos als canvis en l'estructura del sistema educatiu. Així, entre 1981 i 1991 s'ha utilitzat el següent càlcul que contempla l'adequació de cada nivell educatiu als grups d'edat corresponents:

- *Escolarització EGB 1r-6è\*100/Població 611=Taxa bruta escolarització primària*
- *((Escolarització EGB 7è-8è)+(Escolarització BUP 1r-2n))\*100/Població 1215=Taxa bruta escolarització secundària inferior*

En canvi, a partir de 1996, una vegada avançat el procés d'implantació anticipada de la LOGSE, el mecanisme de càlcul utilitzat ha estat el següent:

- *Escolarització Primària\*100/Població 611=Taxa bruta escolarització primària*
- *Escolarització ESO\*100/Població 1215=Taxa bruta escolarització secundària inferior*

Finalment, cal assenyalar que, en el càlcul de l'estimació de l'alumnat d'educació primària i secundària obligatòria que es veu obligat a desplaçar-se del seu districte de residència per tal de poder escolaritzar-se, hem partit, per una banda, de les dades de la població resident en cada districte en les edats corresponents a cada nivell educatiu (de 6 a 11 anys en primària i de 12 a 15 en secundària obligatòria) i, per altra banda, de les dades d'escolarització per districtes en aquests mateixos nivells educatius. En primer lloc, hem restat el nombre d'alumnes escolaritzats del nombre total d'alumnes residents en cada districte, amb la qual cosa hem obtingut la quantitat de joves que no es troben escolaritzats en el seu districte. A continuació hem sumat tots els valors dels districtes amb resultat positiu (amb desplaçament en sentit d'eixida) amb la qual cosa hem obtingut el total d'alumnes de la ciutat que es trobarien escolaritzats, bé en un altre districte, bé en un altre municipi. Finalment, amb aquests totals hem pogut calcular els percentatges d'alumnes desplaçats en el conjunt de la ciutat de València.

- *Població resident (6-11 anys) - (escolaritzats primària) = escolaritzats desplaçats primària districtes*
- *Població resident (12-15 anys) - (escolaritzats ESO) = escolaritzats desplaçats ESO districtes*
- *$\Sigma$  (escolaritzats desplaçats signe positiu primària)\*100/ Total escolaritzat primària = % desplaçat primària València*
- *$\Sigma$  (escolaritzats desplaçats signe positiu ESO) \*100/ Total escolaritzat ESO = % desplaçat ESO València*

## **E6. Taxes d'escolarització en les edats de les etapes no obligatòries**

En aquest capítol hem inclòs informació sobre les taxes d'escolarització en educació infantil i en les etapes postobligatòries (batxillerats i cicles formatius). En general, hem realitzat els càlculs d'una manera similar als del capítol anterior, però amb la possibilitat d'utilitzar les dades detallades del cens de 2001 sobre estudis en curs per als majors de 16 anys per tal de calcular directament les taxes netes d'escolarització dels residents en els estudis postobligatoris.

Així, en primer lloc, hem elaborat un indicador a partir de les taxes brutes d'escolarització per centres del conjunt de l'educació infantil per al curs 2006/07. Aquest indicador que hem seleccionat per a l'elaboració de l'Índex Agregat, també forma part dels indicadors prioritaris del Sistema Estatal i ens permet obtindre una visió global de les desigualtats en la distribució de l'escolarització en el conjunt de l'educació infantil.

- *(Alumnat educació infantil primer cicle + Alumnat educació infantil segon cicle)\*100 / Població 0-5 = Taxa bruta Educació Infantil (E5. TaxaInf)*

En el cas concret del primer cicle de l'educació infantil, les taxes netes d'escolarització obtingudes a partir del cens de 2001 resulten molt elevades en comparació a les taxes brutes d'escolarització del mateix any, la qual cosa ens ha portat a aprofundir en les particularitats de l'escolarització en aquesta etapa educativa a partir de la informació de l'Enquesta de condicions de vida de l'any 2007, de manera que hem pogut comprovar la important incidència de les modalitats d'escolarització no regulades.

Per altra banda, hem elaborat un indicador a partir de les taxes brutes d'escolarització per centres del conjunt dels ensenyaments postobligatoris no universitaris per al curs 2006/07. Aquest indicador també forma part dels indicadors prioritaris del Sistema Estatal i ens permet una visió global de les desigualtats en la distribució de l'escolarització en el conjunt dels ensenyaments postobligatoris.

**•  $(\text{Alumnat batxillerat} + \text{Alumnat CFGM} + \text{Alumnat CFGS}) * 100 / \text{Població 16-19} = \text{Taxa bruta Postobligatòria no universitària (E7. TaxaPostOblig)}$**

En l'anàlisi de la distribució de l'escolarització en els estudis de batxillerat a la ciutat de València, l'estimació de la distribució percentual segons la modalitat del batxillerat i la titularitat del centres s'ha realitzat a partir de les dades detallades centre a centre sobre l'oferta de modalitats que facilita la Conselleria d'Educació anualment en la Guia de centres. En canvi, l'estimació sobre la distribució per sexe en les modalitats de batxillerat, s'ha realitzat a partir de les dades del conjunt del País Valencià, combinades amb la informació global d'escolarització en batxillerats per sexe per al conjunt de la ciutat de València.

Pel que fa als estudis de Formació Professional de grau mitjà i superior, l'estimació de la distribució percentual de l'alumnat segons la branca professional i segons la titularitat al conjunt del País Valencià i a la ciutat de València s'ha realitzat igualment a partir de les dades centre a centre sobre l'oferta de branques professionals que facilita anualment la Conselleria d'Educació en la Guia de centres. En el cas de la distribució de l'escolarització en les branques professionals per sexe, ens hem limitat a facilitar les dades del conjunt de l'Estat, ja que no hem aconseguit aquesta informació per als altres àmbits territorials.

En el càlcul de la distribució segons modalitats d'estudis secundaris postobligatoris (batxillerats o CFGM) s'han utilitzat les dades d'escolarització en aquests nivells educatius del cens de 2001 per als residents, de manera que s'hi pot observar les desigualtats en el grau de predomini de la via acadèmica segons el districte de residència. En la sèrie històrica de la distribució per modalitats d'estudis secundaris postobligatoris, però, hem hagut de recórrer a les dades d'escolarització per centres.

En general, en les sèries històriques de les taxes brutes d'escolarització en els nivells no obligatoris per districtes cal tenir en compte la incidència de factors com la modificació territorial d'alguns districtes o la creació i supressió d'un important nombre de centres d'educació infantil, batxillerat o de formació professional, de manera que les dades estimades que hi aportem s'han de prendre a la necessària prudència.

Per últim, també hem calculat, a partir de les dades del cens de 2001, les taxes brutes d'escolarització segons l'ocupació professional declarada del pare en aquelles etapes no obligatòries amb un menor nivell d'escolarització (educació infantil de primer cicle, batxillerat, cicles formatius de grau mitjà i superior) per tal de valorar les desigualtats d'accés segons les classes socials assignades.

## E7. Atenció a la diversitat

### E7.1. Alumnat amb Necessitats Educatives Especials

Les dades estimades referides a la distribució segons la titularitat del centre dels alumnes que participen en els diferents programes d'atenció a la diversitat a la ciutat de València s'han obtingut a partir d'una consulta detallada centre a centre a la pàgina web de la Conselleria d'Educació. En els altres àmbits territorials les escasses dades disponibles només es refereixen a alguns dels programes esmentats i provenen fonamentalment de les Estadístiques no universitàries del MEC. En el cas concret de les dades referides als alumnes amb Necessitat Educatives Especials, la informació que s'ofereix és més detallada, però no permet una anàlisi a nivell de districtes de la ciutat, ni una comparació entre àmbits territorials pel que fa a les tipologies de diagnòstics d'aquests alumnes, raons per les quals finalment no hem inclòs aquest indicador en la nostra selecció per a l'elaboració de l'Índex agregat.

### E7.2. Alumnat estranger

L'indicador que hem seleccionat és el mateix que apareix com a prioritari en el Sistema Estatal i es refereix al *percentatge d'alumnat estranger* escolaritzat en ensenyaments no universitaris sobre el total d'alumnes no universitaris.

- *Alumnat estranger\*100/ Total Alumnat = % Escolarització Alumnat estranger (E8. Estrang)*

Cal tenir en compte que la falta de dades per districtes sobre l'escolarització de l'alumnat estranger en els ensenyaments postobligatoris per al curs 2006/07, ens ha obligat a realitzar una estimació basada en les dades de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València per al curs 2007/08 on sí que apareix aquesta informació. Una vegada aconseguida aquesta distribució de l'alumnat estranger escolaritzat en les etapes postobligatòries per districtes, s'ha pogut realitzar tota la resta de càlculs dels indicadors.

En l'estimació de l'evolució de l'alumnat estranger escolaritzat entre 1991 i 2006 a la ciutat de València, cal tenir en compte que només les dades de l'any 2006 s'han obtingut directament de les dades d'escolarització de l'Oficina d'Estadística Municipal. En els altres anys de la sèrie, l'indicador s'ha calculat de manera estimada a partir de les dades dels censos i padrons referides a la població estrangera menor de 19 anys. Per calcular aquestes dades estimades hem utilitzat la taxa bruta d'escolarització de l'alumnat estranger a l'any 2006, és a dir, el percentatge d'alumnes estrangers escolaritzats en els centres de cada districte sobre el total de la població estrangera resident en aqueix districte, ja que d'aquesta manera podem aproximar-nos als valors d'escolarització en els centres de cada districte durant els anys de referència.

- *((Població Estrangera 0-19 anys resident per Districte\*Taxa bruta d'escolarització alumnat estranger 06)/100)= Alumnat Estranger Districte*

L'índex de concentració d'alumnat estranger en els centres públics és una manera de mesurar el desequilibri en la distribució d'aquests alumnes en les dues xarxes de centres de la ciutat, ja que l'indicador del percentatge d'alumnes estrangers en centres públics es troba esbiaixat per la desigual escolarització dels alumnes estrangers en les dues xarxes. El

càlcul es fa a partir del percentatge d'escolarització general en centres públics i del percentatge d'alumnes estrangers escolaritzats en centres públics.

- $\% \text{Alumnat Estranger en centres Públics} * 100 / \% \text{Total alumnat Públic} = \text{Índex Concentració estrangers en centres públics}$

Els percentatges d'escolarització d'alumnat estranger en centres públics de l'any 2006 s'han obtingut directament de les dades de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València i en els àmbits territorials estatal i autonòmic s'han utilitzat les dades disponibles en el MEC. En el cas de la distribució segons la titularitat del centre dels alumnes escolaritzats en ensenyaments postobligatoris per districtes, hem hagut de recórrer, com hem comentat anteriorment, a una aproximació a partir de les dades del curs 2007/08. Aquests valors ens han servit com a referència per realitzar els càlculs de l'estimació de l'evolució del percentatge d'alumnat estranger escolaritzat segons la titularitat del centre en el conjunt de la ciutat de València entre 1991 i 2001. A més s'han utilitzat les sèries de dades disponibles de distribució de l'alumnat estranger segons titularitat en el conjunt del País València, combinades amb les dades de distribució de l'alumnat total segons la titularitat en el conjunt de la ciutat de València.

Per últim, a causa de la manca de dades per districtes del curs 2006/07 referides a la distribució de l'alumnat estranger en els nivells postobligatoris segons el continent de procedència s'ha hagut de fer una nova estimació a partir de les dades disponibles de distribució per continents de l'alumnat estranger en nivells postobligatoris del curs 2007/08, de manera que una vegada aconseguida aquesta aproximació hem pogut realitzar els càlculs per al conjunt de l'alumnat estranger. En el cas de l'estimació de l'evolució de la distribució de l'alumnat estranger per continents en el conjunt de la ciutat de València en els anys 1996 i 2001 hem utilitzat les dades disponibles en els censos i padrons per a la població estrangera de 0 a 19 anys.

## **E8. Escolarització segons modalitat lingüística**

Finalment hem incorporat en l'elaboració de l'índex agregat d'escolarització un indicador que no apareix en el Sistema Estatal i que fa referència al percentatge d'alumnes escolaritzats en alguna modalitat lingüística (en el cas valencià, Programes d'ensenyament en valencià o Programes d'Immersion Lingüística) en la qual s'utilitza preferentment la llengua pròpia com a llengua vehicular dels ensenyaments.

- $\text{Alumnat modalitat lingüístiques en llengua pròpia} * 100 / \text{Total alumnat} = \% \text{Escolarització en modalitat lingüístiques en llengua pròpia (E9. Escllenprop)}$

Les dades sobre el nombre de línies d'ensenyament en valencià segons nivells educatius en els districtes de la ciutat de València es basen en la informació centre a centre que facilita la Conselleria d'Educació anualment a través del servei d'ensenyaments en valencià. Pel que fa a les dades de l'alumnat escolaritzat en modalitats lingüístiques vehiculades en la llengua pròpia de cada comunitat autònoma s'han obtingut del MEC. En el cas de les dades de Galícia o Catalunya, però, hem hagut de realitzar unes estimacions basades en el nivell de competència lingüística de la població jove d'aquestes comunitats autònomes, en les tendències generals observades en altres territoris i en les escasses dades que faciliten els departaments d'educació respectius, ja que la normativa en matèria lingüística d'aquestes comunitats autònomes indica que tots els alumnes segueixen, almenys teòricament, els estudis en modalitats lingüístiques on s'utilitza de manera



preferent la llengua pròpia. Com en la resta de comunitats autònomes, les dades del País Valencià provenen del MEC, encara que les dades d'aquesta font difereixen lleugerament de les que facilita anualment el Servei d'ensenyaments en valencià de la Conselleria d'Educació. Per al conjunt de la ciutat de València hem utilitzat les dades disponibles en la pàgina web de l'Oficina d'Estadística Municipal, mentre que pel que fa a les dades d'escolarització a nivell de districtes de la ciutat de València per modalitats lingüístiques segons titularitat i nivells educatius s'han obtingut a partir d'una comparació entre les dades disponibles per al curs 2007/08 en la pàgina web de l'Oficina d'Estadística Municipal i els informes d'escolarització del curs 2006/07 que els servei d'Inspecció Educativa de la Conselleria d'Educació facilita als sindicats docents en la Comissió d'Escolarització Municipal i que hem pogut consultar a través de la Federació d'Ensenyament de CCOO. Aquesta font detallada centre a centre, ens ha permès establir una sèrie de dades d'escolarització en valencià per districtes referides als nivells educatius d'infantil, primària i secundària obligatòria. Les dades de batxillerat s'han obtingut del Servei d'Ensenyament en Valencià de la mateixa Conselleria d'Educació a partir de fullets informatius anuals, de consultes directes fetes amb el personal d'aquest servei i de les dades detallades per a tots els nivells educatius referides al curs 2007/08 que ofereix l'Oficina d'Estadística Municipal i que ens han servit per ajustar les dades obtingudes a partir d'altres fonts. Com en apartats anteriors hem pogut elaborar un Índex de concentració d'escolarització en la llengua pròpia en centres públics a partir dels percentatges d'escolarització en modalitats lingüístiques en llengua pròpia en centres públics i del percentatge total d'escolarització en centres públics:

- $\% \text{Alumnat en modalitat en llengua pròpia en centres públics} * 100 / \% \text{Total alumnat en centres públics} = \text{Índex Concentració modalitats en llengua pròpia en centres públics}$

La combinació de les dades d'escolarització de l'alumnat estranger segons la titularitat del centre amb les dades d'escolarització segons modalitats lingüístiques ens permeten fer una estimació del percentatge d'alumnat estranger en el grups de les modalitats lingüístiques que utilitzen de manera preferent el castellà (PIP), basada en la hipòtesi observable que només una minoria (que estimem en un 10%) dels alumnes estrangers s'escolaritzen en modalitats lingüístiques en valencià (PEV-PIL).

- $(\text{Total Alumnes}) - (\text{Alumnes grups PEV-PIL (modalitats lingüístiques en valencià)}) = \text{Alumnes grups PIP (modalitat lingüística en castellà)}$
- $((\text{Alumnes estrangers}) - (10\% \text{ alumnes estrangers en modalitats lingüístiques en valencià})) * 100 / \text{Alumnes grups PIP} = \% \text{ Alumnes estrangers en grups PIP}$

Les sèries històriques del conjunt del País Valencià referides a centres i alumnes segons nivells educatius que ofereixen o segueixen estudis en les modalitats lingüístiques en llengua pròpia s'han obtingut dels fullets informatius que anualment edita el Servei d'Ensenyaments en valencià de la Conselleria d'Educació. Cal tenir en compte que la sèrie històrica en els nivells educatius de secundària s'inicia en 1991, ja que la implantació de programes d'ensenyament en valencià va ser més tardana en aquests nivells educatius. En el cas de la ciutat de València les sèries històriques anteriors a l'any 2001 s'han obtingut de les mateixes fonts, però com que només ens informen del nombre de centres que imparteixen ensenyaments en valencià a la ciutat segons nivells educatius (Programa d'Ensenyament en Valencià o Programa d'Immersion Lingüística en primària o en secundària), per tal d'establir els percentatges d'alumnes escolaritzats en valencià hem realitzat un estimació basada en el fet que, normalment, en cada centre de la ciutat només hi ha una línia en valencià, així com en les dades a nivell de districtes del nombre mitjà

d'alumnes per grup en cada nivell educatiu dels centres públics. El càlcul total d'alumnes escolaritzats en valencià per districtes s'ha fet, doncs, a partir d'un càlcul per nivells educatius, tot considerant el nombre de grups de cada nivell educatiu i el nombre mitjà d'alumne per unitat de cada any en cada districte.

•  $((\text{Unitats modalitats lingüístiques en llengua pròpia Infantil i primària} * \text{Mitjana Alumnes per unitat Infantil i primària}) + (\text{Unitats modalitats lingüístiques en llengua pròpia ESO i Batxillerat} * \text{Mitjana Alumnes per unitat en ESO i batxillerat})) * 100 / \text{Total Alumnat No Universitari} = \% \text{Alumnat modalitats lingüístiques en llengua pròpia}.$

Per últim, hem presentat una comparació entre el percentatge d'escolarització en modalitats lingüístiques en llengua pròpia i els indicadors de competències lingüístiques de la població de 0 a 16 anys per tal de comprovar l'existència de correlacions entre aquests aspectes.

#### **4. Processos educatius**

En aquest apartat ens hem limitat a reflectir les dades quantitatives disponibles obtingudes de les enquestes realitzades per l'INCE en l'avaluació de l'educació primària (2003) i en l'avaluació de l'educació secundària (2000) i que apareixen reflectides en les diferents versions del Sistema Estatal d'Indicadors Educatius (2000, 2002, 2004, 2006).

Pel que fa a la presentació de les dades, cal tenir en compte que en molts casos els resultats de les enquestes d'educació primària i educació secundària no són totalment homologables, de manera que apareixen amb variables diferenciades. Per altra banda, alguns indicadors es presenten amb valors d'escala o necessiten aclariments metodològics particulars que es poden consultar en les especificacions del corresponent document d'avaluació d'educació primària o secundària.

La majoria de les dades es refereixen al conjunt de l'Estat i només en alguns aspectes puntuals hem pogut aportar informació referida al conjunt del País Valencià.

Finalment, per tal d'establir una articulació entre les dades quantitatives i les valoracions qualitatives obtingudes en els grups de discussió hem presentat els resultats de l'anàlisi dels discursos generats segons la titularitat del centre i els diferents col·lectius participants en relació amb cadascun dels indicadors de processos educatius.

#### **5. Resultats educatius**

En l'elaboració dels indicadors d'aquest apartat ens hem trobat amb importants limitacions per falta de dades adequades als àmbits territorials que hem pres com a referència, per la qual hem optat per reduir la selecció dels que utilitzem en l'elaboració de l'índex agregat de resultats als que resultaven més aclaridors o als que, simplement, era possible l'elaboració de l'indicador a nivell de districtes de la ciutat de València a partir de les dades del cens de 2001.

Tanmateix, cal assenyalar que en el procés de recerca d'informació sobre aquests aspectes hem aconseguit una àmplia recopilació de dades del conjunt de la UE-27, de l'Estat, del País Valencià i, en alguns casos, del conjunt de la ciutat de València, així com sèries històriques que, en general, però, resultaven incompletes respecte a les que hem utilitzat en la resta de la investigació (1981-2006).

## 5.1. Resultats d'aprenentatge

Els indicadors de resultats d'aprenentatge s'elaboren, en general, a partir de proves externes amb els alumnes d'un nivell educatiu determinat. La seua complexa realització explicaria que se solen utilitzar, sobretot, en els estudis comparatius internacionals (PISA, PIRLS, TIMSS...). A nivell autonòmic només disposem de dades comparables referides a l'any 1997, ja que en la resta de proves d'avaluació realitzades per la Conselleria d'Educació a través del seu Institut Valencià de Qualitat Educativa (IVQE, 2000) o bé, utilitzen una metodologia diferent que no permet la comparació directa amb els resultats d'àmbit estatals o, bé no es troben disponibles els seus resultats.

### RS1. Resultats dels alumnes per àrees de coneixement

L'Institut d'Avaluació del MEC ha realitzat a nivell estatal diferents proves diagnòstiques i ha publicat els corresponents informes amb els resultats dels alumnes d'educació primària i secundària obligatòria per àrees (castellà, matemàtiques, anglès o coneixement de medi). Els estudis d'avaluació diagnòstica dels resultats dels alumnes d'educació infantil (2007), educació primària (1995, 1999, 2003 i 2007) i secundària obligatòria (1997, 2000), s'inclouen en el marc d'un programa d'avaluació general que tindrà difusió i continuïtat en el propers anys. De fet, recentment s'ha publicat un informe sobre els resultats de les proves diagnòstiques d'educació primària de l'any 2009 que aporta dades desagregades per comunitats autònomes

En el cas del País Valencià, les proves diagnòstiques realitzades en l'any 2000 han tingut continuïtat en una sèrie de proves censals aplicades als alumnes d'educació primària (2006 i 2009) i educació secundària (2009), però no s'ha donat l'adequada publicitat als resultats obtinguts en l'àmbit autonòmic, de manera que només disposem de dades de l'any 2000 a través d'una informació parcial de la pàgina web de l'Institut Valencià de Qualitat Educativa (IVQE) que ha deixat d'estar accessible.

### RS2. Competències claus als 15 anys

Els resultats de les competències claus provenen, en canvi, dels informes de les proves d'avaluació del programa PISA en les seues diferents edicions (2000, 2003 i 2006). Aquests informes s'emmarquen en el projecte INES de l'OCDE, amb el qual es vol aconseguir una informació comparable a nivell internacional sobre els resultats dels alumnes de 15 anys en competències claus (lectura, matemàtiques i ciències).

Aquest és un dels indicadors prioritaris en el Sistema Estatal i la seua importància i, sobretot interès públic, ha fet que cada vegada més comunitats autònomes participen en les proves diagnòstiques amb una mostra ampliada que els permet obtenir resultats comparables a nivell internacional. En el cas del País Valencià, però, en cap edició anterior, ni en la darrera l'edició de l'any 2009, s'ha considerat oportú per part de les autoritats educatives valencianes participar-hi, la qual cosa agreuja la situació de falta d'informació comparable pel que fa als resultats educatius dels alumnes valencians.

### RS3. Manifestació de conductes en els alumnes

En aquest apartat només podem aportar, una vegada més, la informació a nivell estatal que prové, com en altres indicadors, de les enquestes realitzades en els estudis d'avaluació de l'educació primària (2003) i de l'educació secundària (2000).

## 5.2. Promoció i certificació acadèmica

Els indicadors d'aquest apartat ens informen de les decisions administratives que prenen els docents respecte a la promoció o certificació acadèmica dels seus alumnes. Es tracta, doncs, de dades que resulten teòricament accessibles, ja que constitueixen actes administratius que es recullen en les corresponents Memòries anuals dels centres i que les administracions educatives autonòmiques s'encarreguen de traslladar a l'administració educativa central. Aquest procés, però, implica una certa complexitat que produeix retards en la publicació i algunes utilitzacions interessades dels resultats, segons quina administració els faça públics. Per altra banda, en alguns casos només hem pogut accedir a algunes dades referides al conjunt de la ciutat de València (taxes d'idoneïtat o de repetició) a través d'una consulta específica al servei d'estudis de la Conselleria d'Educació, mentre que altres indicadors els hem pogut incloure's amb adaptacions en el sistema d'indicadors agregats de resultats, ja que hem pogut elaborar estimacions per a la ciutat de València i els seus districtes a partir de l'explotació detallada del cens de 2001.

### RS4. Taxes d'idoneïtat en l'edat de l'alumnat

Les taxes d'idoneïtat en diferents edats de l'alumnat, és a dir, els percentatges d'alumnes matriculats en el curs que per la seua edat els correspon és un dels indicadors prioritaris en el Sistema Estatal, però no l'hem pogut incloure en la nostra selecció, ja que no disposem de dades d'escolarització segons l'edat dels alumnes a nivell de districtes de la ciutat.

Les dades disponibles per al conjunt de l'Estat o del País Valencià inclouen les taxes d'idoneïtat als 8, 10, 12 i 15 anys, abasten un període que va des de l'any 1986 fins al 2006 i es presenten desagregades segons sexe, mentre que en el cas del conjunt del País Valencià o de la ciutat de València disposem, a més, de dades referides a les taxes d'idoneïtat als 12 i 15 anys, que es limiten al període 1996-2006, però permeten una desagregació segons sexe i segons la titularitat del centre, ja que provenen de l'explotació estadística facilitada pel Servei d'Estudis de la Conselleria d'Educació i de dades de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València referides a l'any 2006.

### RS5. Taxes de repetició

El percentatge d'alumnes que repeteixen algun curs en relació al total de la població escolaritzada en aquell curs constitueix la *taxa de repetició*. Com en el cas de l'indicador anterior es tracta d'un dels indicadors prioritaris del Sistema Estatal, però no l'hem pogut incloure en la nostra selecció, ja que no disposem de dades dels alumnes repetidors a nivell de districtes de la ciutat.

Les dades disponibles en el MEC a nivell estatal o autonòmic inclouen les taxes de repetició en educació primària i educació secundària obligatòria per etapes o cursos, abasten un període any a any que va des de l'any 2000 fins al 2006 i es presenten desagregades segons sexe i titularitat. En el cas del conjunt de la ciutat de València, les sèries en l'educació primària abasten des de l'any 2000 fins al 2006, però només es presenten desagregades segons la titularitat del centre ja que provenen de dades d'escolarització curs a curs obtingudes de la pàgina web de l'Oficina d'Estadística Municipal que permeten realitzar una estimació de la taxa de repetició a partir de la comparació entre el nombre d'alumnes en cursos consecutius.

- $(\text{Nombre alumnes 6è curs } n - \text{Nombre alumnes 5è curs } n-1) * 100 / \text{Nombre alumnes 6è curs } n = \text{Taxa repetició 6è curs } n.$

En canvi, en el cas de les dades referides a l'ESO es limiten al període 2002-2006, però permeten una desagregació segons sexe i segons la titularitat del centre en l'ESO, ja que provenen de l'explotació estadística facilitada pel Servei d'Estudis de la Conselleria d'Educació i en els darrers anys de la informació disponible en l'Oficina d'Estadística Municipal.

## **RS6. Abandonament escolar prematur**

L'indicador d'*abandonament escolar prematur* es refereix al percentatge de joves de 18 a 24 anys que no romanen en el sistema educatiu una vegada finalitzada l'educació secundària obligatòria. També es tracta d'un dels indicadors prioritaris en el Sistema Estatal, però en aquest cas l'hem pogut incloure en la nostra selecció, ja que l'hem pogut calcular de manera estimada a nivell de districtes a partir de la informació detallada del cens de 2001 referida a la població no escolaritzada del conjunt de la ciutat entre 18 a 24 anys que ha assolit, com a nivell màxim de formació, l'educació secundària obligatòria. A partir de les dades del conjunt de la ciutat per al grup d'edat entre 18 i 24 anys, s'ha realitzat un ajustament amb les dades disponibles per districtes referides al grup de població entre 15 i 24 anys.

- $\text{Població No Estudia amb Nivell Màxim estudis Secundària Obligatòria } 1824 * 100 / \text{Població } 1824 = \text{Taxa Abandonament Prematur (Rs1. Abanprem)}$

Les explotació detallada del cens de 2001 també ens permet calcular la taxa d'abandonament prematur segons sexe, nacionalitat o ocupació professional declarada del pare en el conjunt de l'Estat, del País Valencià i de la ciutat de València. Per altra banda, les consultes a la pàgina web d'Eurostat, del MEC i l'explotació dels censos i padrons de la ciutat de València permeten establir una sèrie històrica de l'indicador d'abandonament prematur desagregat per sexe des de l'any 1991 fins al 2006.

## **RS7. Taxes de graduació i promoció**

En primer lloc hem aportat les dades estimades de la sèrie històrica (1976-1991) referida a la taxa de graduació en l'Educació General Bàsica, que constituïa la certificació final dels estudis obligatoris segons el sistema educatiu de la LGE de 1970 fins a l'aprovació de la LOGSE (1990). Aquest indicador estimat l'hem calculat amb les dades de graduació desagregades per sexe dels anuaris de l'arxiu històric de l'INE i amb les dades dels censos i padrons dels anys corresponents.

- $\text{Alumnat amb Graduat EGB} * 100 / \text{Total Població } 13 = \text{Taxa bruta Graduació EGB}$

### **RS7.1. Taxes de graduació i promoció en Educació Secundària Obligatòria**

La *taxa bruta de graduació* es refereix als alumnes que, independentment de la seua edat, ha assolit un determinat nivell d'estudis respecte a la població total en l'edat teòrica de graduació (16 anys en el cas de l'ESO) i forma part dels indicadors prioritaris del Sistema Estatal en la versió de 2007. En canvi, la *taxa de promoció* fa referència al

percentatge d'alumnes que s'han graduat en un determinat nivell d'estudis respecte del total d'alumnat escolaritzats en el curs terminal d'aquella etapa.

- $\text{Alumnat Graduat} * 100 / \text{Població edat teòrica graduació 16} = \text{Taxa de graduació}$
- $\text{Alumnat Graduat} * 100 / \text{Alumnat escolaritzat curs terminal} = \text{Taxa de promoció}$

Les dades de la sèrie històrica de graduació o promoció entre l'any 2000 i 2006 en el conjunt de l'Estat o del País Valencià provenen del MEC i s'ajusten al moment en què comencen a haver-ne graduats en l'ESO una vegada implantada aquesta nova etapa educativa. En el cas de la ciutat de València només podem presentar dades referides a la taxa de promoció del curs 2005/06 que s'han obtingut a partir de la informació facilitada per l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València per aqueix curs.

Davant de la manca de dades de graduació a nivell de districtes, hem seleccionat com a indicador alternatiu per a incloure en l'elaboració de l'índex agregat de resultats el *percentatge de població de 15 a 19 anys que ha assolit almenys el nivell de formació d'Educació Secundària Obligatòria* segons les dades de l'explotació detallada del Cens de 2001 a nivell dels districtes de la ciutat que permeten diferents desagregacions segons sexe, nacionalitat i ocupació professional del pare.

- ***Població Nivell estudis Secundària Obligatòria 1519\*100 / Població 1519 = Nivell formació secundària obligatòria 1519. (Rs2. Formoblig)***

## **RS7.2. Taxes de graduació en estudis secundaris postobligatoris**

L'estimació de les taxes brutes de graduats en estudis secundaris postobligatoris (Batxillerat, CFGM o CFGS) per al curs 2006/07 s'han obtingut a partir de dades de l'OCDE, del MEC i, en el cas de la ciutat de València, de l'Oficina d'Estadística Municipal. Com en el cas de l'indicador anterior, aquest forma part dels indicadors prioritaris en el Sistema Estatal.

- $\text{Graduats Batxillerat} * 100 / \text{Població 18} = \text{Taxa Graduació Batxillerat}$
- $\text{Graduats CFGM} * 100 / \text{Població 18} = \text{Taxa Graduació CFGM}$
- $\text{Graduats CFGS} * 100 / \text{Població 20} = \text{Taxa Graduació CFGS}$

Les dades estimades de les sèries històriques de graduació entre l'any 1981 i 2006 en el conjunt de l'Estat i del País Valencià provenen de l'explotació de les dades dels Anuaris històrics de l'INE en els primers anys i del MEC a partir de l'any 1991, tot combinades amb les dades de població per grups d'edat que provenen dels censos i padrons dels anys corresponents.

També en aquest cas, hem inclòs en l'elaboració de l'índex agregat de resultats com a indicador alternatiu el *percentatge de població de 20 a 24 anys que ha assolit almenys el nivell de formació d'Educació Secundària Postobligatòria* (batxillerat o CFGM) segons les dades de l'explotació detallada del Cens de 2001 a nivell de districtes de la ciutat.

- ***Població Nivell Secundària Postobligatòria (batxillerat+CFGM)2024\*100 / Població 2024=Nivell formació Secundària Postobligatòria 2024 (Rs3. Formpostoblig)***

En aquest cas, hem pogut elaborar una estimació de la sèrie històrica d'aquest indicador entre 1991 a 2006 a nivell europeu, estatal, autonòmic i de la ciutat de València amb una desagregació per sexe a partir de les dades d'Eurostat, el MEC i els Censos i Padrons Municipals dels diferents anys de referència.

Per altra banda, l'explotació detallada del Cens de 2001 ens ha permès, com en el cas de l'indicador anterior referit al nivell de formació en secundària obligatòria assolit per la població de 15 a 19 anys, realitzar uns càlculs desagregats segons sexe, nacionalitat o la classe social assignada a partir de l'ocupació professional del pare.

### 5.3. Resultats a llarg termini

Les dades de resultats a llarg termini en els diferents àmbits territorials s'han obtingut, en general, partir de la informació que aporta l'explotació detallada del cens de 2001, per tal de donar homogeneïtat als resultats. A més, cal tenir en compte que el MEC facilita les seues pròpies dades a través del Sistema Estatal d'Indicadors, però referides normalment només a l'àmbit estatal. En l'elaboració dels indicadors de resultats a llarg termini, hem triat com a referència el nivell d'estudis secundaris postobligatoris perquè és el que s'utilitza per establir el nivell de formació *suficient* de la població a nivell europeu.

#### RS8. Educació dels pares i educació dels fills

L'indicador referit a la *possibilitat d'accedir a estudis superiors segons el nivell d'estudis dels pares* s'ha calculat amb l'explotació detallada del Cens de 2001 a partir de la població entre 20 i 24 anys amb possibilitat d'accés a l'ensenyament universitari, és a dir, aquells que havien assolit com a mínim els nivells de batxillerat o CFGS o ja havien accedit a la universitat, respecte del total de la població entre 20 i 24 anys; distribuïts pel nivell d'estudis assolit pels seus pares. Cal tenir en compte, però, que en el càlcul d'aquest indicador i del següent han quedat fóra aquells joves que segons el Cens de 2001 no resideixen en la llar del pare.

- *Població 2024 amb Nivell Mínim Batxillerat o CFGS\*100/ Total Població 2024 [nivell estudis pare] = Accés Universitat segons Nivell estudis Pares*

L'indicador que hem seleccionat per a l'elaboració de l'índex agregat de resultats es refereix, en concret, al percentatge de joves de 20 a 24 anys que tenen possibilitats d'accedir als estudis superiors universitaris, els pares dels quals han assolit un nivell de formació d'estudis secundaris postobligatoris (batxillerat o formació professional).

- *Població 2024 amb Nivell Mínim Batxillerat o CFGS\*100/ Total Població 2024 [nivell estudis pare secundària postobligatòria] = Accés Universitat segons Nivell estudis Pares secundària postobligatòria (Rs4. Acunivparepostobl)*

La sèrie històrica entre 1987 i 2005 a nivell estatal d'aquest indicador desagregada segons sexe prové, en canvi, de les diferents edicions del Sistema Estatal d'Indicadors (2000, 2002, 2004 i 2006), segons dades proporcionades per l'INE a partir de l'EPA.

#### RS9. Situació laboral dels pares i educació dels fills

De la mateixa manera, l'indicador que es refereix a la *possibilitat d'accedir als estudis superiors universitaris en relació amb la situació laboral dels pares*, s'ha calculat a partir de la població entre 20 i 24 anys amb possibilitat d'accés a l'ensenyament universitari, és a dir, aquells que havien assolit com a mínim els nivells de batxillerat o CFGS o ja cursaven estudis universitaris, respecte del total de la població entre 20 i 24 anys; distribuïda segons la situació laboral des seus pares (ocupat, aturat o inactiu)

- *Població 2024 amb Nivell Mínim Batxillerat o CFGS\*100/ Total Població 2024 [situació laboral pare] = Accés Universitat segons Situació Laboral Pares*

L'indicador que hem seleccionat en aquest cas per a l'elaboració de l'índex agregat de resultats es refereix al percentatge de joves de 20 a 24 anys que tenen possibilitats d'accedir als estudis superiors universitaris, els pares dels quals es troben ocupats.

- *Població 2024 amb Nivell Mínim Batxillerat o CFGS\*100/ Total Població 2024 [pares ocupats] = Accés Universitat pares ocupats (Rs5. Acunivpareocup)*

Com a l'indicador anterior, la sèrie històrica entre 1987 i 2005 a nivell estatal desagregada segons sexe prové de les diferents edicions del Sistema Estatal d'Indicadors (2000, 2002, 2004 i 2006), segons dades proporcionades per l'INE a partir de l'EPA.

### **RS10. Taxa d'activitat segons nivell d'estudis**

En aquest indicador, es presenten les taxes d'activitat segons el nivell educatiu desagregades per grups d'edat i per sexe. L'indicador ens mostra el percentatge de població activa amb un determinat nivell d'estudis assolit en cada grup d'edat i sexe sobre el total de població que ha assolit el corresponent nivell d'estudis.

- *Població Activa segons Nivell estudis \*100 / Total Població segons Nivell estudis [grups edat i sexe] = Taxa d'Activitat segons Nivell d'Estudis [grups edat i sexe]*

En concret, l'indicador que hem seleccionat es refereix a la població activa entre 25 i 64 anys que ha assolit un nivell d'estudis secundaris postobligatoris (batxillerat o formació professional) sobre el total de la població de 25 a 64 anys amb el mateix nivell de formació assolit.

- *Població Activa amb estudis Secundària Postobligatòria 2564 \*100 / Total Població amb estudis Secundària Postobligatòria 2564 = Taxa d'Activitat amb Secundària Postobligatòria 2564 (Rs6. Actpostobl)*

La sèrie històrica entre 1981 i 2006 d'aquest indicador ha estat elaborada a partir de la informació de l'Enquesta de Població Activa, encara que, en el cas de la ciutat de València, hem hagut de completar-la amb les dades dels Censos de Població.

### **RS11. Taxa d'atur segons nivell d'estudis**

En aquest indicador, com en l'anterior, es presenten les taxes d'atur segons el nivell educatiu desagregades per grups d'edat i per sexe. L'indicador ens mostra el percentatge de població aturada amb un determinat nivell d'estudis assolits en cada grup d'edat i sexe sobre el total de població que ha assolit el corresponent nivell d'estudis.

- *Població Aturada segons Nivell estudis \*100 / Total Població segons Nivell estudis [grups edat i sexe] = Taxa d'Atur segons Nivell d'Estudis [grups edat i sexe]*

En concret, l'indicador que hem seleccionat es refereix a la població aturada entre 25 i 64 anys que ha assolit un nivell d'estudis secundaris postobligatoris (batxillerat o



formació professional) sobre el total de la població de 25 a 64 anys amb el mateix nivell de formació assolit.

• ***Població Aturada amb estudis Secundària Postobligatòria 2564 \*100 / Total Població amb estudis Secundària Postobligatòria 2564 = Taxa d'Atur amb Secundària Postobligatòria 2564 (Rs7. Aturpostobl)***

La sèrie històrica entre 1981 i 2006 d'aquest indicador també ha estat elaborada a partir de la informació de l'Enquesta de Població Activa, encara que d'igual manera, en el cas de la ciutat de València, hem hagut de completar-la amb les dades dels Censos de Població.

## **RS12. Condició socioeconòmica mitjana segons nivell d'estudis**

El Sistema Estatal utilitza un indicador que es refereix a la relació entre els ingressos laborals mitjans de la població ocupada i el nivell d'estudis assolits. En aquest cas hem hagut de recórrer a un indicador alternatiu basat en l'indicador de condició socioeconòmica mitjana segons el Cens de 2001 per la impossibilitat d'aconseguir dades referides a nivells d'ingressos laborals a nivell municipal o de districte.

L'exploració detallada del cens de 2001 ens facilita un indicador de la condició socioeconòmica mitjana de la població que, com hem comentat anteriorment, ens pot servir com a criteri d'assignació de renda. Aquest indicador es basa en la mitjana aritmètica d'uns càlculs ponderats sobre situació laboral i tipus d'activitat professional que venen detallats en la pàgina web de l'INE. Aquest mecanisme d'aproximació a la renda de la població ja l'hem utilitzat per comparar-lo amb l'indicador de renda assignada que utilitza l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València i hem pogut comprovar l'elevada correlació que hi existeix. En aquest cas l'hem ajustat a la *condició socioeconòmica mitjana de la població ocupada* per tal de centrar-nos en aquella població que rep rendes salarials. La resta del càlcul de l'indicador s'ajusta a unes condicions que situen com a índex 100 de referència, la condició socioeconòmica mitjana de la població ocupada que ha assolit estudis de batxillerat en el conjunt de la ciutat de València, de manera que hem pres aquest nivell d'estudis com a referència per elaborar l'indicador que utilitzem en l'elaboració de l'índex agregat de resultats.

• ***Condició socioeconòmica mitjana població ocupada [nivells estudis batxillerat] \*100 / Condició socioeconòmica mitjana població ocupada amb batxillerat = Índex de Condició socioeconòmica mitjana població ocupada amb batxillerat (Rs8. Conecobat)***

Les sèries històriques de dades sobre l'evolució de l'índex d'ingressos laborals mitjans que hem utilitzat provenen de les mateixes fonts de l'INE: el Panel de Llars de la UE, l'Enquesta de Pressupostos Familiars i l'Enquesta de Condicions de Vida. Tanmateix la presentació dels Indicadors Socials de la pàgina web de l'INE i del Sistema Estatal d'Indicadors Educatius del MEC utilitzen metodologies diferents, de manera que els resultats de l'evolució també difereixen en alguns aspectes. Aquestes diferències es podrien explicar per l'existència d'alguns canvis operacionals en el càlcul dels indicadors.

**RS13. Condició socioeconòmica mitjana segons nivell d'estudis i sexe**

En el cas del càlcul de la condició socioeconòmica mitjana de les dones ocupades segons el nivell de formació assolit també hem recorregut a una explotació detallada del Cens de 2001 per tal d'elaborar un indicador a nivell de districtes. En aquest cas, però, l'índex de referència és, en cada cas, el corresponent per als homes i l'indicador que hem seleccionat es refereix a la *condició socioeconòmica mitjana de les dones ocupades* amb nivell de formació de batxillerat en relació a la condició socioeconòmica mitjana dels homes ocupats amb el mateix nivell de formació.

• ***Condició socioeconòmica mitjana dones ocupades amb batxillerat\*100 / Condició socioeconòmica mitjana homes ocupats amb batxillerat = Índex de Condició socioeconòmica mitjana dones ocupades amb batxillerat (Rs9. Conecobatdona)***

Les sèries històriques que presentem provenen, d'una banda, del Sistema Estatal d'Indicadors Educatius a partir de l'Enquesta de Condicions de Vida i del Panel de Llars de la UE i, per altra banda, de l'Enquesta d'Estructura Salarial, però en aquest cas cal tenir en compte que els resultats de l'evolució dels indicadors presenten diferències molt més significatives.

## D) Càlcul dels índexs agregats

### 1. Índexs agregats parcials

La *selecció* dels indicadors que utilitzem en el càlcul dels índexs agregats s'ha basat en el model del Sistema Estatal d'Indicadors Educatius, però com hem vist en els diferents apartats hi hem incorporat alguns indicadors nous i no n'hi hem inclòs d'altres per falta de dades disponibles o perquè no s'adequaven a l'àmbit d'anàlisi no universitari que ens hem plantejat.

Un segon problema que ens hem hagut de plantejar ha consistit en *l'assignació d'una valoració* positiva o negativa a cada indicador segons el model teòric i segons les correlacions que s'establien entre els diferents indicadors de cada apartat. En la majoria de casos l'anàlisi de les correlacions amb la resta d'indicador de cada apartat ens han permès establir aquesta assignació directament, mentre que en el cas dels indicadors incorrelacionats hem pogut definir-la a partir de les correlacions amb indicadors d'altres apartats.

Una vegada seleccionats els indicadors i assignats els signes de les valoracions hem elaborat l'Índex Agregat de l'Apartat corresponent segons un procediment que s'inicia amb la normalització dels valors dels indicadors seleccionats, per tal d'aconseguir puntuacions adimensionals, independents de les unitats utilitzades, que ens puguin permetre la seua agregació:

$$\bullet \text{ (Valor Indicador - Mitjana Districtes) / Desviació Típica Districtes = Indicador Normalitzat}$$

A continuació hem calculat a través del programa de tractament estadístic SPSS els valors de curtosi i d'asimetria de la distribució de cada variable. També hem aplicat la prova d'adequació mostral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) i la prova d'esfericitat de Bartlett per tal de valorar l'adequació de les variables utilitzades en la realització de l'anàlisi factorial. Amb aquests valors normalitzats i validats s'ha realitzat una anàlisi factorial de components principals, amb una rotació varimax. L'aplicació d'aquesta anàlisi multivariable ens ha proporcionat una taula amb el percentatge de variància explicada per cada factor a partir de la solució inicial o a partir de la solució rotada on apareixen destacats en negreta els factors que expliquen la major part de la variància (valors superiors a 1).

Per altra banda, hem obtingut les corresponents matrius de components principals amb les correlacions entre els indicadors i els factors o variables subjacents. En aquestes matrius hem destacat en negreta aquells indicadors que presenten correlacions significatives superiors a 0,5 amb els factors que ens explicaven la major part de la variància, amb la qual cosa hem pogut establir l'existència d'una sèrie de factors explicatius als quals hem atribuït un nom representatiu segons el tipus d'indicadors correlacionats. Per altra banda, la matriu de correlacions entre variables i factors ens ha servit per assignar el pes de cada variable, a partir de la suma dels valors de les correlacions assignats a cada variable en la matriu.

Finalment hem realitzat l'agregació de les variables normalitzades amb un signe positiu o negatiu segons la valoració atribuïda inicialment multiplicades pel pes assignat segons la matriu de components principals i hem obtingut l'Índex Agregat de cada apartat. Els valors de l'Índex Agregat obtinguts han estat normalitzats segons el procediment descrit anteriorment per tal de facilitar la comparació i la seua agregació posterior en l'Índex Agregat General.

**• *Indicador Normalitzat1\* Pes solució rotada anàlisi components principals + Indicador Normalitzat2\* Pes solució rotada anàlisi components principals + Indicador Normalitzat n\* Pes solució rotada anàlisi components principals = Índex Agregat***

Una vegada elaborat l'Índex Agregat hem identificat els districtes que han obtingut la major i la menor puntuació i hem establert una modelització segons els valors que presentaven en els diferents indicadors que componen l'Índex Agregat. A continuació hem calculat i analitzat les correlacions entre els diferents indicadors i l'Índex Agregat en un procediment que ens ha permès acabar de perfilar els conjunts d'interrelacions que s'estableixen entre les variables i que ja havíem establert a través de l'anàlisi de les matrius de components principals. Aquesta anàlisi ens permet dissenyar, a la llum del marc teòric que hem establert inicialment i d'altres teories intermèdies, un model de relacions causals entre els indicadors que ens ajuda a elaborar una explicació probabilística del seu funcionament. Finalment, a partir del model explicatiu que hem anat construint, hem inclòs una anàlisi de l'evolució històrica dels valors dels indicadors de cada apartat que ens permet tindre una visió del seu paper en els processos de canvi i concloure amb una explicació final de les seues interrelacions.

## **2. Índex agregat general**

L'apartat de Conclusions Generals inclou, per una banda, l'elaboració de l'Índex Agregat General segons un procediment similar al que hem aplicat en l'elaboració dels Índexs Agregats de cada apartat i, per altra banda, la verificació o refutació de les hipòtesis generals i de les hipòtesis de relacions entre els factors plantejades inicialment a través d'uns procediments específics.

En el cas de l'elaboració de l'Índex Agregat General s'ha procedit de la mateixa manera que hem explicat anteriorment, tot considerant els Índexs Agregats Normalitzats dels quatre Apartats seleccionats (context, recursos, escolarització i resultats) com les variables que utilitzem en l'anàlisi factorial. En aquest cas, hem inclòs com a tècnica d'anàlisi estadístic complementària els resultats d'una anàlisi de conglomerats jeràrquics on hem utilitzat com a variables els quatre Índexs Agregats, de manera que hem pogut visualitzar les agrupacions entre districtes a través d'un dendrograma.

Pel que fa al procediment de verificació o refutació de les hipòtesis segons el model teòric plantejat inicialment hem establert dos mecanismes diferenciats segons es tractés de les hipòtesis generals o de les hipòtesis de relacions entre els factors.

En el cas de les hipòtesis generals hem utilitzat els resultats de l'anàlisi factorial de components principals aplicat sobre els quatre Índexs Agregats i les correlacions que s'estableixen entre els Índexs Agregats de cada Apartat i l'Índex Agregat General per tal de verificar o refutar les hipòtesis generals.

En el cas de les hipòtesis de relacions entre els factors hem hagut de realitzar la verificació o refutació a partir de l'aplicació de la tècnica d'anàlisi factorial de components factorials i les corresponents correlacions bivariants al conjunt d'indicadors normalitzats de cada parella d'índexs agregats. De manera que hem establert sis parelles relacionals (context-recursos, context-escolarització, context-resultats, recursos-escolarització, recursos-resultats i escolarització-recursos) que ens han permès identificar els factors explicatius i les pautes de relacions causals entre els indicadors de cada parella relacional. Amb aquest conjunt d'elements explicatius probabilístics hem procedit, finalment, a verificar o refutar la sèrie d'hipòtesis de relacions entre els factors establerts segons el model teòric.

## ANNEX 3. Transcripcions dels grups de discussió

### Grup de discussió en el centre públic

**Professor Batxillerat:** Jo voldria fer un comentari previ i és que si anem a parlar d'organització cal considerar que l'organització és simplement una de les funcions que ha de fer una direcció. I quan parlem de la direcció, de qui estem parlant? Estem parlant de la direcció del centre? Estem parlant de la direcció del sistema educatiu?. És a dir, cal aclarir quina és la meua capacitat de decisió. I dic que és una de les funcions perquè una direcció a qualsevol nivell ha de planificar, ha d'organitzar, ha de gestionar i ha de controlar. Les quatre qüestions ha de tindre-les perquè sinó... I això, en funció de que prèviament ha d'haver definit uns objectius. És una prèvia, dic, perquè si no plantegem els objectius que es volen assolir a qualsevol nivell, podem caure en una successió d'anècdotes personals i no sé si anem a tindre una visió de conjunt que siga aprofitable o no... Tots nosaltres tenim clars quins són els objectius que es marca el sistema educatiu? Tots sabem que hi ha lleis, en aquest cas estatals, que marquen, defineixen i delimiten eixe objectiu que se suposa... Eixes mateixes lleis que sabem que en els últims temps han anat canviant sistemàticament. Però és que, si això ve en el BOE, a nivell estatal, és a nivell de la comunitat on es torna a concretar. Què vol dir això? Que quan arriba a l'institut, tenim un marc ja prèviament establert d'estos objectius i el que li cal aleshores al centre és, sobre eixe marc, organitzar al seu nivell, gestionar al seu nivell, controlar al seu nivell.

**Moderador:** Sempre és interessant tindre en compte aquestes qüestions generals, però es tracta que cadascú des del punt de vista particular explique com veu el funcionament de l'organització del centre o en general. Quines coses considera que pot comentar sobre tot això, simplement això. Podeu opinar lliurement sobre com està organitzat el centre o com està l'organització a nivell general.

**Professora ESO:** Quan parlem de l'organització, a banda de la directiva, pel que ha dit ell, tenim també el consell escolar, porque aunque sea el equipo directivo el que gestione una serie de cosas al final todo pasa por ahí. En estos órganos, que en principio se crean como democráticos, mucho de lo que se decide no es realmente representativo de la opinión del colectivo al que se representa, ya que es difícil que se aglutine lo que piensa todo ese colectivo. Entonces partiendo de ahí, no sé si representan al colectivo realmente, o si tienen cauces, sobretudo los alumnos, que les facilite la representación real. Y a partir de ahí, como dice él, hay muchas cosas que ya vienen dadas y entonces ¿cómo se gestiona? En muchas cosas va a depender de la dinámica de ese consejo escolar, de la dinámica de los distintos órganos del centro, que indudablemente también van a funcionar de una manera o de otra según como trabaje el equipo directivo o como se de margen a que estén representados los colectivos de una manera real.

**Alumna ESO:** Yo pienso que cuando nos representa un alumno en el consejo escolar no nos preguntan ni nada. Yo no estoy enterada de lo que se habla, yo creo que no nos preguntan sobre los temas de los que habláis.

**Moderador:** ¿Tu como ves que está organizado el instituto? ¿Tu crees que está bien organizado?

**Professora ESO:** ¿Conoces como está organizado el centro? O sea, ¿como es el equipo directivo? ¿Por quien está compuesto? ¿Quienes toman las decisiones de una cosa o de otra?

**Alumna ESO:** Algo sé...

**Moderador:** Y ¿qué te parece de lo que sabes? ¿Crees que hay alguna cosa que se podría mejorar? ¿crees que funciona bien?

**Alumna ESO:** Yo creo que nos tendrían que preguntar más a los alumnos, que no opinamos sobre las cosas que habláis allí, porque no sabemos nada de lo que pasa allí.

**Pare ESO:** Yo como padre, desde luego tengo una ligera idea del funcionamiento del instituto, pero muy ligera, porque cuando el AMPA hace las reuniones, realmente no se dice mucho de la organización del centro. Te vas enterando un poco si tienes alguna reunión con el tutor o si tu hijo o tu hija te comentan cosas. Yo, de ejemplos particulares este año puedo decir que la organización en matemáticas ha sido fatal en 4º de la ESO. No sé la culpa de quien es, porque a mi me dijeron que la culpa era que no se había tenido la previsión, pero eso se sabe en junio, luego se podría haber hecho una división de dos grupos en lugar de un grupo tan grande. En general, de la organización, yo creo que el 80 o el 90 por ciento de los padres no sabemos como funciona el centro, o sea, no tenemos información. Cuando hay una reunión del AMPA son sobre cosas muy concretas, si hay una actividad para esto... Luego al largo del curso tampoco se van haciendo ni reuniones ni seguimiento en general de lo que es la organización del centro.

**Alumne CF:** Por lo que yo sé, yo organizado lo veo bien, bueno con sus cosas, por ejemplo el caso de este año. Hemos tenido, si no recuerdo mal, tres sustitutas para la misma clase. O sea no sabíamos cuando volvía... cada evaluación nos la ha hecho una profesora distinta, claro a la hora de juntarlo todo, cada una examina de una manera, cada una lo hace de otra manera, por lo tanto es mucho mas difícil adaptarse en ese caso. Ese es el único problema que he visto en este año, yo por lo demás lo he visto bien... Yo no sé el nivel de ESO ni... Siempre es el mismo problema o falta un profesor o falta otro. Eso desde 1º de la ESO que ha sido así. O porque no avisan...

**Professora ESO:** O sea que tu piensas que si se organizarán mejor eso no pasaría, si tuvieras una previsión..

**Alumne CF:** No sé, que avisen... voy a estar de baja, el médico me ha dicho que tres meses...es que no nos han dicho nada, o sea, ha venido una sustituta, luego decían, no, es que la titular va a volver, no volvió y nos colaron otra más.

**Professora CF:** Es una cosa extrañísima, se quedó embarazada la profesora, viene la sustituta que también estaba embarazada y viene la tercera sustituta para substituir a la segunda sustituta que estaba embarazada y de baja. Es decir son casos muy puntuales...

**Pare ESO:** Pero en general, ¿tiene que pasar un tiempo para hacer la sustitución?, yo sé que tiene que ser una semana o quince días...

**Professora ESO:** Eso es lo que comentaban, que se escapa de la organización del centro.

**Pare ESO:** No es una cuestión del centro, sino de la Conselleria.

**Professor Batxiller:** Jo vaig a dir la meua, sinó jo personalment no m'aclarisc. Jo insistisc en què efectivament la planificació és posar les grans línies d'actuació a qui correspon i, a cada nivell, s'ha de planificar i establir les grans línies. Quan jo parlo d'organitzar, parlo d'establir clarament quines són les tasques. Què s'ha de fer i assignar els mitjans humans i materials per aconseguir eixos objectius que prèviament hem planificat. Si tenim en compte que al centre, prèviament, li venen marcades eixes grans línies poc es pot variar... I si els mitjans materials i humans també li venen marcats per la conselleria, l'únic que pot fer en este cas és distribuir eixos mitjans materials, siguen aules, siguen cadires o eixos professors que possiblement ell no té la capacitat de decidir si van a ser més o menys, i gestionar-los. En el cas que tu plantejaves, la capacitat de decisió del centre està limitada, és a dir, se li pot dir: vosté ha demanat en temps i hora una substituta? Per què a partir d'aquí, la responsabilitat és d'un altre, i per tant, això és important. Després ve la gestió i el control... el control bàsicament és comparar els resultats que hem obtingut i, per tant, caldria quantificar-los, cosa que no estem fent, i comparar-los amb els objectius de la planificació, per veure què hem aconseguit. Si hi ha divergències automàticament han d'haver alternatives. Jo el que dic és que no hi ha cap control en el sistema educatiu.

M'explique, és a dir, està la gran planificació, les grans lleis, estan els altres que simplement es limiten pràcticament a reproduir esta qüestió... Però no existeix... és a dir, com mesurem el grau d'assoliment dels objectius? En algun moment s'ha dit que es mesurarien a partir del fracàs escolar, un nivell determinat de fracàs vol dir que no s'han assolit els objectius. El que no hi ha en cap cas, o com a mínim jo no conec, són propostes o modificacions per assolir eixos resultats, és a dir, ho farem d'una altra forma, però a tots els nivells, estic parlant des de dalt fins a baix, a tots els nivells. Correspondria a cadascú al seu nivell, si efectivament jo estic observant que eixa falta d'educació, de formació, mesurada en notes o d'una altra forma, perquè ni tan sol s'han posat d'acord com ho anem a mesurar. Eixa és la primera, no s'han ficat d'acord com estes coses es mesuren. Al final, com és una qüestió quantitativa que es pot sumar, que siguen les notes. Si jo veig que no estic assolint els objectius, al meu nivell, he de plantejar alternatives, encara que no les puga decidir, però he de plantejar-les automàticament. Esta comunicació no existeix. Existeix la comunicació de dalt cap avall, d'imposició, de llei, però no existeix la comunicació de baix cap amunt. La realitat ens diu que està mal distribuïda, la realitat ens diu que l'objectiu és inabastable, la realitat ens diu... el que ens diga la realitat. Aquesta comunicació no existeix, és a dir, el sistema en general no està funcionant, per tant, adequadament. D'ací poden vindre una quantitat de frustracions enormes. Si la meua situació en aquest institut és d'un 30% de persones immigrants, i no perquè siguen immigrants sinó per les dificultats d'integració que puguen tindre, cal prendre unes alternatives diferents a les d'una altra situació en l'escola d'aquí enfront.

**Moderador:** Estem parlant de moltes coses, i en concret m'interessa que reflexionem sobre com estan funcionant ací, amb les seues dificultats, en comparació amb un centre concertat... Penseu que en un centre concertat tenen la possibilitat de fer les coses d'una altra manera? o que es fan d'una altra manera?, coneixeu centres concertats que tinguen una dinàmica diferent?

**Professora ESO:** El fet que jo haja parlat del consell escolar és per una raó, com ha dit X (professor de batxillerat), perquè si tot ve de dalt cap avall, l'únic òrgan que, no és que poguera canviar les normes, sinó donar una alternativa dins del que mana la llei, per a mi seria aquest òrgan, que és el consell escolar. Si en el consell escolar, els col·lectius desconeixen o no saben com podrien participar o quines possibilitats tenen, doncs no funciona. És de veres que la llei està per damunt, però, tu pots llegir-la o fer coses canviant segons les necessitats del centre i això per a mi està dins de les competències del consell escolar. Si també en el mateix centre, i ja vaig a parlar d'este en concret, tot ve de dalt cap avall, les alternatives ja estan fetes, les coses ja estan donades, la capacitat que tenim com a col·lectiu de canviar-les o de prendre decisions és zero.

**Moderador:** Estàvem parlant de l'organització dels centres, però anem a passar a un altre tema, ja que de totes formes moltes coses estan enllaçades. Estem parlant del funcionament dins de les escoles i havíem parlat en principi de l'organització general dels centres. Estem dient que hi ha determinats aspectes organitzatius que no depenen de la nostra capacitat de decisió, però anem a baixar una miqueta més, anem a parlar de com treballem els professors. Ací interessa molt que també vosaltres opineu, els pares i els alumnes. Com treballem els professors, ens organitzem en equips o cadascú anem a la nostra? El treball del professorat és suficient? què implica a nivell d'alumnes? implica un treball molt exigent? necessiten moltes hores? necessiten ajudes externes els alumnes perquè amb el treball dels professors no resultat la cosa clara o suficient? Estem ben formats els professors? necessitem una millor formació...?

**Professora ESO:** Però a quin nivell? Estem parlant d'educació i estàs parlant ara del treball que els toca a ells i aleshores crec que estem parlant de coneixements...

**Moderador:** de coneixements i d'actualització...

**Professora ESO:** D'actualització...no, no, però vull dir que a vegades el que ens passa ara, i sobretot en un centre com el nostre, és que perds més temps en les qüestions educatives o de valors entre cometes que en poder transmetre coneixements. Aleshores, si parlem de la formació del professorat, a quin nivell? a nivell de coneixements o a nivell d'adaptació d'una situació que ha canviat i que no és socialment la que era abans? Perquè per a mi són dos coses diferents, jo diria que de fet a nivell de coneixement, el meu reciclatge hauria d'anar endarrere, no cap avant. És a dir, l'exigència per part dels alumnes cada any és menor, m'exigeixen menys. Jo puc donar el mateix que donava i no necessite actualitzar-me en aquest sentit, seria cosa de canviar el meu treball d'una altra manera, pense que són dos coses diferents...

**Moderador:** de quina manera...?

**Professora ESO:** Doncs o estàs en un centre, com dius tu, que potser és el que es canvia, dic valors o dic una qüestió que creiem que és sentit comú que al final és el menys comú dels sentits. I tu estàs en un classe, a un nivell que abans, tu no havies de dir "entrega un treball d'una manera..." i ara has, inclús amb setze anys, d'explicar que un treball no es pot entregar de qualsevol manera... O com estar en una classe...

**Alumna ESO:** Jo pense que cada vegada els alumnes, no sé, és que els professors no... hi ha alguns que no insisteixen tant, que no exigeixen el suficient...i aleshores els alumnes es despreocupen més.. i no estudien el que caldria...

**Pare ESO:** Yo en cuestión de lo que dice ella de presentación de trabajos o en general del comportamiento del alumno, pienso que casi es más labor de los padres que de los profesores...

**Professora ESO:** Yo pienso igual que tú, pero cuando eso es dentro de un colectivo, cuando tu te encuentras en una clase con veinte...

**Pare ESO:** A ver, yo también pienso que la cultura la dais vosotros más que los padres y la educación la tenemos que dar los padres más que los profesores, aunque todo va relacionado. Pero la educación que yo tengo que dar a mi hija para que entregue un trabajo bien, se la tengo que dar yo, a parte de que el profesor la exija. Y eso lo tiene que exigir porque es una cosa que está bien hecha. Es de lógica, yo no puedo llegar a clase y poner los pies encima la mesa porque es de mala educación y eso lo tienen que estar viviendo también en casa. Si los padres nos relajamos ellos se relajan mucho, yo creo que en la educación últimamente está pasando mucho que hay una relajación general de los padres, porque cualquier problema que hay en clase enseguida el padre se tira al profesor y está quedando un poco desprotegido el trabajo del profesor. A parte, los alumnos, lo veo por mi hija, hay muchas veces que, por ejemplo, en matemáticas son casi cuarenta alumnos y sí, el profesor lanza todos los problemas en la pizarra, pero no los explica, mi hija tiene que estar dando clases de matemáticas porque no le llega con las clases que le dan porque hay tanto alumno que no da tiempo a explicar un problema, y en lo demás, en general, va bien... También dependerá de los profesores, o en este caso a lo mejor del centro, haber puesto dos clases o un poco más de organización en el sentido ese. Pero sí que creo que la labor de los padres es fundamental en el sentido de la educación de los alumnos dentro de la clase.

**Alumne CF:** Yo creo que hay, no sé si es así, creo que sí, pocos profesores para tanto alumno... a lo mejor vosotros tendréis, cuantos alumnos?... ochenta, no sé, muchos. Hay profesores que tienen muchos alumnos y cada alumno tiene su ritmo, tiene en casa su historia, su realidad... y es la misma clase y es lo mismo para uno que se le da muy bien estudiar, le entra a la primera, que al que le cuesta muchísimo. Pienso que con más profesores y con menos alumnos por profesor...

**Professora CF:** Jo sí que he notat una gran diferència a mesura que passa el temps, entre els alumnes com arriben. De totes formes hi ha una constant. Si els pose als alumnes deu, ells em donen fins a set, si els pose sis, ells em donen fins a quatre. Sempre, sempre... el



problema està en on pose jo el nivell d'exigència. Quan en la realitat tinc una classe on tinc gent molt brillant i gent que no és tan brillant. Aleshores jo sé que tinc gent que perdré per dalt i gent que perdré per baix, això ho tinc claríssim... perquè si jo vull arribar al 80% de l'alumnat o que el 80% de l'alumnat m'arribi fins al set que jo vull, no he d'atendre al bons o sacrifique als roïns. Us estic contant la meua experiència, no del que siga ideal, ni del que estaria bé. També tinc molt clar que una vegada marques les normes de disciplina costa moltíssim..., estic parlant de la meua experiència que és amb un alumnat de cicles que no té a veure amb els d'ESO ni amb els de Batxiller... Una volta marques les normes del que tu dius que acceptaràs i no acceptaràs, passes dos o tres mesos horrorosos, però passats eixos dos o tres mesos ja s'ha entrat en la dinàmica del que vols en classe i del que no vols en classe i els costa, cada volta els costa més... perquè una segona cosa que tinc molt clara és que no hi ha cultura de l'esforç i la disciplina. La cultura de l'esforç, que era el que teníem abans, s'ha perdut...

**Pare ESO:** ¿No crees que eso será también culpa nuestra?

**Professora CF:** Jo no sé de qui serà la culpa, jo comente el que hi ha.

**Professora ESO:** Yo sí que me hago responsable.

**Professor Batxillerat:** En qualsevol cas és l'esperit del que hi ha fora, és a dir, açò no és una illa...

**Pare ESO:** No, quiero decir que con el cinco les vale, tu ves la capacidad de tu hijo o de tu hija, tu puedes aprobar, si sacas un cinco a mi me vale y llega otro padre y dice, no, tu tienes capacidad para sacar un ocho, te exijo un ocho, si no, no te compro el portátil, no te compro... ¿lo veis en general vosotros así?

**Professora CF:** I la última cosa que vull comentar és respecte al que tu has apuntat sobre la qüestió del reciclatge i l'actualització. En principi, pense que la conselleria ho va deixar molt al que és la voluntat de cada professor i, en principi, més que en coneixements, a mi m'agradaria que ens donaren reciclatge en metodologia.

**Pare Batxiller:** Yo sobre el tema del reciclaje, como ella ha dicho al principio, los profesores ahora más que aprender a ser profesores ahora tienen que aprender a ser psicólogos. A lo mejor antes no les hacía tanta falta, y ahora en cambio pueden saber menos, tener menos conocimientos técnicos o científicos, pero hacen falta más labores pedagógicas porque el público que tienen ahora pues está más indisciplinado. No creo que sea culpa exclusiva de los padres, creo que ahí es más el medio social, donde influye muchos los medios de comunicación, los que arrastran a los padres a tener una forma de conducta... porque no sé, no quería sacar el tema, pero está el caso de este padre, el caso famoso del padre que puso la webcam para controlar a su hija..., pero lo que quiero decir es que si cuando un padre intenta imponer una disciplina, sufre rechazo social es lógico que los padres no quieren saber nada, y digan: pues que haga lo que quiera, no sea que...

**Professora ESO:** Pero yo no creo que sea solo por el rechazo social, también porque para muchos que no tienen unos ideales que podáis tener vosotros y les es más cómodo. Entonces tienden a descargar la responsabilidad en la sociedad...

**Pare Batxiller:** Las películas hacen mucho también, digamos que todo lo que sale por televisión influye en que cualquier cosa que huele a disciplina o a orden, es mala o es retrógrada.

**Moderador:** ¿Pero los alumnos lo veis eso así también? ¿Pensáis que vuestros padres os exigen poco?

**Alumna ESO:** Según el nivel de cada persona creo yo, no sé, a mi, mi madre sí que me exige, pero hay veces que no se preocupan los padres por sus hijos, creo que no les exigen...

**Pare Batxiller:** Pero a lo mejor el problema es por el tema del trabajo, quiero decir, ahora vivimos en una economía donde casi es indispensable que trabajen el padre y la madre

porque uno paga el piso y el otro paga el resto de gastos. Entonces si trabajan los dos padres, es difícil que se haga cargo alguien adecuadamente de los hijos porque siempre están los hijos de actividad extraescolar en actividad extraescolar... A lo mejor el problema es eso, no tanto...

**Professora ESO:** Entonces es un problema social y a lo mejor el padre podría trabajar menos horas y no aspirar a tener un Audi 5. Por eso he dicho que es un problema social, o sea, si a mi como valor me han puesto que estamos en una economía, o sea, en una situación en que el bienestar está en poseer, voy a meter más horas en poseer que en educar. A mi, por lo que ha dicho del fracaso escolar famoso, me preocupa, porque se habla de fracaso escolar por el número de suspensos, no por lo que significaría que tu los aprobarás con conocimientos que consideras que a esa edad no son los que se corresponden. Por eso, cuando tratamos de salvar ese ochenta por ciento, para mi es un riesgo enorme porque estamos bajando los niveles para que no aparezca ese llamado fracaso escolar. Cuando hace años estuve en un curso, yo lo comenté, a mi me aterra más el fracaso en el sentido que estamos dando títulos, estamos aprobando asignaturas con unos conocimientos que para mi no son adecuados. Pero alguien dirá, no, si se les exige mucho... no sé, todos los más mayores aquí habremos hecho... y no somos verdes ni nos salen cosas raras de la cabeza. Y ellos son capaces de aprenderse una serie de cosas si les interesa, entonces a mi me preocupa ese fracaso escolar que solo pasa por un número de aprobados o suspendidos y no que sea el fracaso, porque salen con qué conocimientos, con qué hábitos o con pocas técnicas de trabajo...

**Moderador:** Pero, insisto, los alumnos ¿pensáis que salís con pocos conocimientos?... ahora no hablamos de exigencia de los padres, ahora hablamos de poca exigencia de nivel de conocimientos del profesorado.

**Alumne CF:** Yo no sé el nivel que había hace quince o veinte años...

**Moderador:** Ya, eso tu no lo puedes saber, pero ¿tu piensas que a ti te exigimos poco el profesorado? ¿Lo percibís así?

**Alumna ESO:** Algunos, hay algunos que muy poco y otros que mucho.

**Alumne CF:** Un caso que tengo, no voy a decir nombres....Una vez en segundo de la ESO tenía un profesor, era su último año, ya, este hombre se jubilaba. No nos ha dado una clase en condiciones en todo el curso, te lo juro, y regalaba los aprobados. Entonces la gente iba a clase a ver el móvil, a tocarse la narices, porque dice: no, como es su ultimo año le da igual...

**Moderador:** Bien, vamos a cambiar de tema porque esto da pie a lo que cerraría la discusión, porque esas circunstancias de falta a veces o de control o de exigencia de unos hacia otros influyen también en un clima escolar determinado. Se permiten ciertas cosas y otras no se permiten. Entonces se trata de que acabemos hablando sobre como vemos, como está organizada esta cuestión de la relaciones dentro del aula y, en general, en el centro. Muchas veces la convivencia no es solamente con tus compañeros de clase sino también lo que pasa en el patio o en los pasillos. Y cuestiones también relacionadas con el absentismo, con el alumno que falta, porqué falta, mecanismos de control de todas estas cuestiones aquí en el centro. ¿Como lo veis en general...?

**Pare Batxiller:** Eso del absentismo supongo que es una cosa que depende más del centro o quizá... si luego se le comunican al padre, pues la responsabilidad será del padre, pero digamos que aquí la ley está muy clara en ese aspecto, hay poco que decir al respecto.

**Moderador:** Y del tema de la convivencia, de las relaciones entre los alumnos... y entre los profesores y entre los profesores y alumnos.. porque aquí es todo una dinámica...

**Pare Batxiller:** Pues...hombre yo cuando era pequeño recuerdo que había muchos jaleos en el patio, quiero decir... lo que pasa es que ahora parece que solo pasa ahora, pero siempre ha pasado. A mi de niño siempre me han puteado muchísimo, y eso que dicen: no

es que ahora hay mucha violencia en los centros... no se, en el mío también la había, lo que pasa es que a lo mejor ahora sale más por la tele y enseguida hay una denuncia judicial por delante, pero... es un tema difícil porque los niños son niños, no son adultos y muchas veces reaccionan impulsivamente, entonces a veces hacen cosas que no se deben hacer y que rayan la ilegalidad y es muy difícil... ahí supongo que es cosa vuestra de los profesores que tenéis la experiencia y habréis visto más cosas, para saber que hacer en cada momento, si se puede hacer la vista gorda o si por el contrario hay que actuar ya. Yo desde luego, soy más partidario de no dejar pasar ni una, pero bueno, a veces, a lo mejor otro que tiene más experiencia sabe que no pasa nada, que es una tontería, que si lo olvidas es más razonable que si le haces caso.

**Professor Batxiller:** Supose que també dependrà... quan estàvem parlant d'absentisme, jo crec que sí que s'ha instal·lat una idea, en l'alumnat com a mínim en els centres públics, on la presència en l'aula no és massa necessària ni significativa. És a dir, un pot prendre la decisió a nivell individual d'absentar-se perquè hi ha un examen després i aleshores, jo no vaig a la primera classe, però sí que vaig a la segona i això no vol dir que no estiga treballant, me'n vaig a la biblioteca, és a dir, d'autoorganitzar-se... s'ha generat una sensació de..., que des del meu punt de vista va en contra d'uns dels objectius... A més s'estan prenent decisions, jo crec, que sense la necessària maduresa. I jo crec que en este centre en concret no s'estan posant els mitjans adients, dels que conec tampoc s'estan posant els mitjans adients. És més, quan un ha passat l'obligatòria ja no sols està a la biblioteca, sinó que la mateixa presència o no presència en l'institut va com va... Si realment això és un fet pensat, madur... res a dir, cadascú sap que ha d'assumir les seues conseqüències. Jo pense que és d'alguna forma, parlant de clima escolar, una relaxació del que hauria de ser una institució d'aprenentatge, d'educació, on haurien d'haver unes mínimes normes de comportament, entre altres estes, que haurien de ser acceptades. Entre altres coses perquè per a mi es important això, perquè evidentment si que es generen, a partir d'aquí, uns altres problemes.. perquè un estarà estudiant i un altre no va a classe perquè en eixe moment no li abelleix i sí que pot estar molestant, alterant la forma de funcionament de la resta. Si no fem veure a l'alumnat que el fet que faça això pot estar distorsionant a trenta persones més... , que pensen que és una gracieta i que això no té efectes, és a dir, caldria posar els mecanismes perquè vegem que qualsevol fet té conseqüències, bones, roïnes... i que hauria que mirar tant el fet com les conseqüències, és a dir, incloure-ho dins d'un procés d'aprenentatge, tots han fet això, tots s'han pelat la classe.. No sé si actualment en el tema de les conseqüències som capaços de mirar-nos a l'espill... si aquest fet té unes conseqüències i per tant jo reaccione en un sentit o en un altre... em reivindique en el que estic fent o canvie la meua actuació.

**Professora ESO:** Sobre el absentismo, él habla de la dificultad que supone que alguien luego distraiga o este haciendo la gracia mientras están treinta en clase, pero yo creo que hay luego otro problema grave, cuando la persona vuelve a esa clase, que te afecta a ti como profesor si quieres que esa persona aprenda o se integre, el hecho que un día o dos días no haya ido eso es un problema, como ha dicho él, son muchos en clase, entonces habrá profesores que pasarán y habrá el profesor que no. En mi asignatura distorsiona mucho el hecho, no que haya uno fuera haciendo una gracia, sino que el día que ese se incorpora a clase y, sobretudo lo hacen precisamente los alumnos menos interesados que encima cuando vienen quieren..., yo estoy aquí, atiendeme. Entonces, ese absentismo que alguien puede pensar, bueno, pues mejor... o sea, no viene, pues mejor. Como ese absentismo no es coherente, porque no es que yo decido que me voy a preparar el examen, sino que es hoy me apetece, mañana me quedo con el bocata..., sí que distorsiona, no solamente porque en un momento uno pueda estar molestando fuera del ambiente de

trabajo, sino cuando se incorpora a una clase, o sea, para mi el absentismo sí que es un problema.

**Alumna ESO:** Yo creo que los que se la pelan es porque no les interesa la clase y no quieren estudiar, no quieren estar... sí que entorpecen un poco... si un profesor quiere avanzar más tiene que estar pendiente del otro que no ha venido el otro día, tiene que explicar y entonces retrasa la clase...

**Pare Batxiller:** Yo quisiera haceros una pregunta, ¿que pensáis de la posibilidad..., bueno me vais a decir que no, pero quiero que me digáis porque no... o sea, de dividir las clases en grupos de nivel?, con lo cual podrías trabajar con grupos atentos que les interesa y podrías tratar de entenderte o hacer lo que pudieras con grupos que simplemente pasan de todo.

**Alumne CF:** Como tontos y listos...

**Pare Batxiller:** Algo así, que es cruel, pero... lo decide cada uno..

**Alumne CF:** Porque una cosa es el que no aprueba porque no quiere y otra el que no puede, o sea meter ahí, separados...tu eres más limitado, te vamos a meter aquí, mira tu eres mas inteligente, me caes bien, al otro, no sé, no...me parece mal.

**Pare Batxiller:** ¿Y tres grupos?, uno de ... y otro que no pueden porque no quieren...

**Professor Batxiller:** No, sin necesidad de hablar de listos y tontos, sí que es cierto que esas leyes, ese marco general en este momento, de una forma semidisimulada está propiciando esto, se crean grupos de compensatoria...aquellos que tienen dificultades de aprendizaje en unos momentos determinados se les refuerza, no se les sigue la marcha normal, se les refuerza en unas áreas determinadas donde sí puedan tener dificultades. Quiero decir que sin ser tan estricto como el planteamiento que hacías tu, o sea, sin separar, sí que es cierto que de una forma o de otra se está haciendo, pero bajo la forma... no del que quiere o no quiere, sino de los que pueden tener objetivamente dificultades de aprendizaje en un momento determinado. Un inmigrante que no conoce la lengua es difícil que lo puedas incorporar en ese mismo momento a donde corresponde por su edad, no es un problema de tontos, de listos, de querer o no querer, sino que simplemente no me puedo comunicar con él, parece lógico que lo primero, si voy a utilizar esta herramienta, es que la conozca...

**Professora CF:** Una matización, como profesora nunca me ha gustado las separaciones entre las personas con más capacidad y con menos capacidad, porque insisto es cuestión de niveles, si en toda clase, por muy brillantes que sean, habrá tres que serán más brillantes que el resto y tres que serán menos brillantes que el resto, y un grupo central que vaya más o menos al mismo ritmo, siempre...no importa lo brillantes que sean. Y sí que es cierto que cuando están mezclados, muchas veces lo que hace el grupo es ayudar a la gente de abajo. Sí, es verdad que te condiciona, si ya de entrada vas a un grupo que no es tan brillante como el resto, estás condicionado y te condiciona en un futuro cuando tienes catorce, quince, doce años que todavía no has madurado para saber que es lo que quieres. Y luego, cuando están mucho más mezclados, hay una parte que tira de ellos, muchas veces un alumno que no daría de sí, se sienta entre dos que le ayudan.

**Pare Batxiller:** Entonces, supongo que será un problema de difusión, por lo tanto, dependiendo de la cantidad, de los porcentajes que haya, lo que pasará será al revés, a lo mejor, negativamente quiero decir..

**Professora ESO:** El que es brillante en una cosa, o sea imagínate la organización en matemáticas es que, a parte de que no, o sea, yo no soy partidaria... tu has dicho lo de que si la escuela concertada tiene los mismos problemas. Yo voy a contar una anécdota, no porque sea anecdótico, sino por lo que refleja. ¿Porqué no pasa allí? porque trabaja en otras condiciones... en la concertada quiero decir. Recuerdo que estando en una guardia de patio, un alumno se dedica a tirar la bolsa de la porquerías que llevaba en el pasillo, le dije: mira

te vas a ir, coges una escoba y lo barres. Pasó un compañero mío y me dijo: tu has trabajado en la concertada o en la privada, entonces yo me quedo un poco así, y digo no, no es una cuestión de eso, es una cuestión de que como defiendo precisamente la enseñanza pública, creo que eso no tiene lugar, o sea no creo que...Entonces creo que parten con otros valores y con otros modelos de... y que parten además con otra facilidad, digamos lo que digamos, aunque la ley es de una manera, esos a los que se cargan, a los que no trabajan, se los liquidan, se los quitan de encima. O sea filtran primero en el ingreso, indudablemente si tu te vas, con todo el respeto, a mi no me molesta el inmigrante, sino la dificultad que él tiene, como se ha venido, como ha estado escolarizado en el país de origen...Tu te vas a la puerta de (centro concertado 1), aquí al lado y seguramente no verás... y a mi no me molesta el colectivo inmigrante, ojo, lo único es que cuando tu tienes en una clase quince personas o la mitad de la clase con dificultades... entonces tu te vas a la puerta, aquí tienes varios al lado, creo que el más normal es (centro concertado 2), por lo que yo conozco, pero tu te vas a la puerta de (centro concertado 1) o de (centro concertado 3) y no te ves esa gente problemática. Es más, cuando lo tengo por algo, al mes o cuando llega la matricula al año siguiente, me lo quito de encima y desde arriba la inspección lo permite...

**Moderador:** ¿Alumnos problemáticos? Porque aquí estamos hablando de absentismo, de niveles...pero no nos hemos detenido a hablar de problema de violencia, de acoso... de estos temas no habéis querido hablar... ¿creéis que no es un tema...?

**Alumne CF:** Este año se ha metido conmigo un cierto sector de clase, es que en clase estamos divididos, o sea, pero no unos van con unos, otros van con otros, sino por los gustos que tiene cada uno, a mi se me ha puesto una etiqueta este año de freeki. Yo no lo considero ofensa, pero ellos sí, o sea, me has estado todo el año diciendo freeki... llevo gafas, será por eso, será porque me gustan los videojuegos...

**Moderador:** Y ¿el centro ha hecho algo en este caso?

**Alumne CF:** No, me han dicho que no les hagas caso.

**Professora ESO:** Porque tu no lo has necesitado...

**Alumne CF:** Porque yo no llego a las manos..

**Professora ESO:** No, porque tienes un grado de... bueno, yo soy como soy... pero a lo mejor otra persona que es más débil de carácter o teniendo menos claras las cosas sí que podría sufrir... Tu no has sufrido, afortunadamente porque sufristes lo que tenías que sufrir de niño...o sea yo te conozco, te he tenido de alumno y tu has creado tu mecanismo de defensa, me parece fenomenal, yo soy lo que soy y a mi... y encima no te voy a replicar porque te doy gusto... Pero él creo que plantea que si tu has vivido situaciones en el centro, no hacia ti, sino que veas de una persona que sí que es más débil y que sí que sufre porque no tiene ese mecanismo, o no tiene ese madurez, o no tiene el afecto o llámale h, de que alguien le diga, no, a mi me gusta como eres y me da igual que te digan freeki o gótico...

**Alumne CF:** Ya, pero conectando con lo de antes, son los mismos que no vienen a clase, son gente que vienen poco, pero cuando vienen se dedican a tocar las narices, por eso yo prefiero que... tío, si no quieres venir no vengas, tampoco te obligan a venir...Vienen, madrugan, se van al bar de aquí al lado, que también por parte del bar, me parece que tiene más responsabilidad el bar que el instituto...Se les llena a esas horas siempre de alumnos, luego vienen a las diez de la mañana y están hasta las once, como no se traen ni los libros...

**Professora CF:** En un ciclo formativo de grado medio...que no es enseñanza obligatoria...

**Alumne CF:** Claro, ahí vamos para aprender, ostras, yo las tonterías me las suelo dejar...

**Moderador:** Vamos a acabar ya y vamos a enlazar con algunos temas que van saliendo, del marco social general, de la responsabilidad de los otros niveles administrativos, ahora mismo el problema de estos chavales que ya no están en enseñanzas obligatorias, y que sí que estan aquí o no depende de una voluntariedad. Me gustaría que diéramos un último

repaso a como afecta a la enseñanza en general en España, aquí en Valencia en concreto, en términos de... se habla mucho en la prensa del fracaso escolar, los niveles comparados con Europa, si invertimos bastante dinero, es decir, hay gente que dice que sí o que haría falta más, con dinero solucionaríamos las cosas. El problema de este abandono prematuro, como veis un poco todo esto...

**Pare Batxiller:** Yo creo que la educación en España está bastante bien, sobretodo comparada con el resto de Europa, lo que hay es mucho bulo y mucho rumor callejero, pero yo creo que está bastante bien, y el nivel que se imparte en los institutos, me refiero a los centros públicos de enseñanza es bastante bueno, con los problemas que tiene, con eso de que unos tiran, otros no tiran, unos van a no hacer nada, pero en general es bastante alto, de hecho. Bueno yo doy clases a los alumnos de la universidad y mi problema es más con los que vienen de centros privados que con los que vienen de centros públicos. El nivel de los centros públicos es muy alto, mucho más alto que el de los privados, a pesar que en los privados tengan un público selecto, pero les falta algo, les falta el espíritu de enseñar y a los alumnos de los centros públicos, no... yo noto que son más espabilados, con una inteligencia más aplicada, en los públicos. Y luego, yo he estado trabajando en Alemania un año, y he podido ver lo que hay por ahí, yo pienso que el nivel cultural y educativo de España está bastante alto, bastante más de lo que se dice. Otra cosa es que, no sé, a lo mejor en una competición de un tema determinado no quedemos los primeros, pero creo que, en general, el nivel es bastante alto, la cuestión está en mantenerlo, yo creo que nuestro problema es mantener ese nivel... y eso más que dinero, es de motivación. Hombre, el dinero puede ayudar a que hayan más profesores por aula, que eso es importante, pero no es lo único, el dinero no es lo único para dar una buena enseñanza.

**Professora ESO:** No lo digo por lo que he leído, ni por la prensa, yo no creo que el nivel educativo en España esté más alto que en el resto de Europa, y además aquí volvemos a caer en el error de que cuando los estamentos, en este caso en la Comunidad Valenciana, quieren arreglar con un parche, quieren meter más horas, cuando por ejemplo en Finlandia, al margen de los datos, como ninguno de nosotros creo que hemos estado, no es así, no es una cuestión de horas. También creo que es una cuestión si queréis de clima, o sea aquí se vive en la calle, la presencia a lo mejor de los padres que ellos sí que lo consideran importante, por como estamos socialmente o como la gente piensa actualmente, pues nada, más horas de trabajo, meto más horas, me compro el segundo piso, entonces las necesidades que te creas por nuestros valores son otras. Para mi, los hijos pasan muchas tiempo fuera, creo que con el parche no solamente..., o sea indudablemente se tiene que invertir más en educación que es muy poco, porque aquí pues, hoy lo decía un compañero por otra cosa... si mi abuelo viniera aquí, en este centro, encontraría diferentes a los profesores, pero todo el resto sigue teniendo la tiza, sigue teniendo la pizarra...

**Professor Batxiller:** El meu avi com a mínim tenia un mapa... o un esquelet...

**Professora ESO:** A eso se refería, que la inversión en educación tendría que ser mayor pero que no todo se arregla metiendo, como en este caso, por ejemplo en la Comunidad Valenciana, ni hacer más horas, o sea al final se acaba convirtiendo en un sitio, donde precisamente el problema es mayor porque hay gente que mete muchas horas, pero que encima no quiere estar o que incluso para uno que quiere estar no se dan cuenta de que son muchas horas, cuando en otros países, tienden a que sea al revés, lo normal es no tener clase por la tarde porque hacen y pueden hacer otras cosas, mientras que aquí al padre eso, en general, les supone un problema. No, no, mire que estén más rato en la escuela que sino ahora me toca llevarlo a balet, me toca llevarlo a inglés y yo no creo que, incluso en el inglés que creo que es importantísimo, que muchas veces los erasmus que vienen aquí y te lo dicen que vienen porque hay mas juerga. La exigencia, porque hay mucha gente profesor universitario que dice que si los erasmus vienen aquí... es que tu no sabes porque

vienen aquí, a lo mejor tu, español te vas a un sitio porque quieres una determinada cosa, además está hecha la encuesta, aquí les ofrecen la fiesta en la universidad, todas las noches me voy de juerga, en general, muchos de los que vienen, vienen porque aquí se lo pasan muy bien.

**Professora CF:** Pues yo estuve en Utrecht y bueno aquello era...

**Professora ESO:** Ya, pero me refiero que no podemos valorar el nivel por esto...

**Alumne CF:** Cuando vinieron los suecos aquí, se pasaron más tiempo de fiesta que en museos, que en tal y que en cual...es verdad.

**Professor Batxiller:** Però, quin es el paper de l'educació? Quin paper socialment li anem a donar a l'educació? Si és una guarderia caldrà, potser farà falta més gent per guardar-los, si és una altra història, vull dir depén... Jo sincerament així en general i, disculpeu que torne a allò del principi, mentre no ens aclarim què nassos volem, va a ser difícil que plantegem cap a on hem d'anar. Seran parxes sistemàticament o declaracions abans d'unes eleccions...

**Moderador:** Tu, per a què vols l'educació?

**Alumna ESO:** Per a tindre un futur, si tens millor educació, sabràs més i tindràs més possibilitats de trobar les coses que t'agraden...no sé...

**Moderador:** I els pares, què espereu de l'educació? Tu, què esperes de l'educació per als teus fills?

**Pare ESO:** Para mi lo principal es el desarrollo personal de mi hija en este caso, tanto culturalmente como persona. Que a través de la educación pueda ser feliz en lo que ella quiera y le guste, tanto porque coja una carrera que ella esté plenamente convencida de que le va a gustar y que pueda hacerla, porque claro tiene que poder... y para eso está la labor también de los tutores de orientarla porque ellos son los que mejor ven como funciona dentro de unas determinadas asignaturas... yo también lo veo y la puedo orientar pero... para mi la educación es el desarrollo personal integro de lo que es la persona, tanto en el mundo académico como en el suyo personal, ser feliz y poder vivir lo mejor que pueda... dentro de lo que es una sociedad que tiene unos valores y tiene unas normas...

**Moderador:** Y tu, la enseñanza en general, ¿como la ves?

**Alumne CF:** Yo la veo bien, lo que pasa, hombre es que no se.. como he dicho yo no he estado en un centro privado, ni en el extranjero, ni nada, pero dicen que está bien... lo que pasa es que la gente se cree mucho lo que lee en el periódico... España está a la cola en educación... la gente se lo cree... a lo mejor no es verdad...

**Moderador:** Y eso ¿que efecto tiene? positivo, negativo, ¿positivo porque anima a mejorar..?

**Alumne CF:** Pues que la gente no crea en la educación... en la pública... es que dicen esto de la pública, voy a meter a mi hijo en una privada, aunque me cuesta un riñón... es que se piensan que como pagan ya es lo mejor, se piensan que ya pagando...

**Professora ESO:** O como pagan ¿exigen más al hijo...? O sea, lo que muchos toleran aquí, no lo tolerarían en otro sitio... el padre, yo pago y yo me entero si vas a clase... y a lo mejor muchos que lo traen aquí pues...

**Professor Batxiller:** Hay una intencionalidad, por favor, hay toda una intencionalidad. És a dir, si mediàticament s'està dient que els conflictes només existeixen en la pública... jo al meu fill, que el vull molt, vaig a pagar perquè no estiga dins del conflicte... hi ha tota una intencionalitat... açò no és de gratis...Hem de situar-nos en el context, és a dir, en aquest moment, qui està utilitzant propagandísticament determinades qüestions? És difícil que isca un comentari com el del company, és molt difícil que siga publicat, és a dir, mire vosté jo tinc moltes més dificultats.. l'alumnat té esta intel·ligència, este nivell de coneixement tenen els que venen... es difícil que isquen estes qüestions, el que va a sortir pràcticament és l'entrevista amb el director... i si no despús-demà, quan acabe la selectivitat dient que ell ha presentado trenta y cuatro y que han aprobado todos y no como otros que... estas cosas

si que funcionen... Pense que, a més a més, en tot el que esteu dient hi ha una intencionalitat, que està dirigida en un cas i en un altre... però això no evita en general que l'educació, tant en l'educació estan aquells com aquestos, indistintament... tots estem en el sistema... independentment que després cadascú com... i torne a repetir tant a aquells com a nosaltres, i dic aquells no per separar i fer una..., ens trobem amb la mateixa problemàtica. Quina consciència hi ha?, és a dir, perquè es du al fill a educar?, que és el que un poc era... el mecanisme que havien dit els dos pares... si algú el du a una guarderia exigirà unes qüestions, si vol que se li forme com a persona, exigirà unes altres..i a partir d'ací, l'alumne lògicament actuarà...

**Professora CF:** Doncs jo no estic d'acord amb vosaltres, perquè sí que hi ha molta diferència entre l'escola del teu avi i la meua. Jo me'n recorde perfectament que, fins als sis anys aní a una escola nacional de la Fonteta, i estàvem tots juntets des dels tres anys fins al catorze, tots en la mateixa aula, cadascú en el seu pupitre i això ha canviat un fum. Jo pense que la pública té.. o siga, sempre quan més sucre més dolç, quan més mitjans hi haja molt millor, que hi ha una inversió que podria millorar, que quan més diners molt millor, però també estic d'acord amb què amb els diners a soles no hi ha prou. Hi ha centres que estan molt ben dotats, jo pense que aquest centre és un dels que estan ben dotat, parle sempre des dels cicles, vull dir perquè jo no he donat a l'ESO... i hi ha centres que no estan tan ben dotats... jo estiguí a (centre públic) i allí els alumnes s'havien de pagar la fulla dels exàmens perquè allí no hi havia diners per a fulles.. i no es broma, vull dir perquè hi havia un problema de goteres i s'havien gastat tots els diners... però pense que el problema de l'ensenyament està sobretot en l'actitud, en l'actitud de dir... ay, diuen els professors, que horror que malos eran todos tus alumnos. Estan molt, estem molt desmotivats perquè no et sents reconegut, com a mínim no et sents recolzada a voltes per la directiva, no et sents recolzada a voltes per alguns companys, no et sents recolzada a voltes pels pares i, per suposat, tu entres a la classe i dius... a vore qui guanya! i això desmotiva i fa moltes voltes que perdes temps en el que no hauries de perdre... però jo pense que l'ensenyança és bona, que pot millorar, però és molt millor que la que tenia jo, això us ho jure.



## Grup de discussió en el centre privat-concertat

**Moderador:** Lo primero sería hablar sobre la organización del centro, sobre las agrupaciones de los grupos, sobre la dirección y la responsabilidad de la dirección, la participación de los padres... cómo veis el funcionamiento interno del centro, a nivel de cómo están distribuidas las funciones de la dirección, del profesorado, la organización general, la participación de padres y alumnos... ¿cómo lo veis?

**Professor Batxiller/ESO:** Desde el punto de vista del profesor, en particular todo lo que tiene que ver con decisiones, con temas importantes sí que se nos da participación al profesorado, siempre se crean unos foros donde podemos manifestar nuestras opiniones. Evidentemente luego las decisiones finales corren de parte de dirección, del equipo directivo. En cualquier tipo de cuestión que afecta al centro siempre hay oportunidades de manifestar cada uno su punto de vista.

**Professora ESO(i mare d'alumnes de Primària):** Lo que pasa es que aquí pesa mucho la opinión del director y del titular. Luego hay un equipo directivo, o sea, la organización es jerárquica. Estamos los profesores, luego hay el coordinador, los coordinadores que forman el equipo directivo y arriba de la cúspide está el director. Entonces las decisiones las toma el director, apoyado en el equipo directivo, supongo, pero participación lo que se dice participación no hay. El profesorado propone y el equipo directivo... dispone. Y ya está, y a nivel de padres pues está la asociación de padres, pero que también está muy dirigida por la dirección, porque de hecho el director va a todas las reuniones de la asociación de padres y un poco la asociación de padres rinde cuentas, quiero decir no hace cosas sin la aprobación de dirección, con lo cual no funciona de forma autónoma nunca.

**Alumne ESO:** Los alumnos yo creo que lo único que hacemos es, si se puede hacer algo, es a través de los delegados que muchas veces no se les escucha y que tampoco se les toma mucho en cuenta, aunque ahora se ha hecho un trato para ver que quieren decir y... Nos piden muchas veces propuestas para mejorar y si nos parece bien... nos hacen encuestas para ver si funciona todo bien y eso... pero muchas veces no se toma de verdad en cuenta lo que el alumno quiere decir.

**Mare ESO:** Yo también comparto con la profesora lo que ha dicho. Yo en general estoy contenta con el centro, lo que pasa es que a veces, yo me acuerdo de una reunión del APA que se propuso, por poner un ejemplo, el tema que se votara, si había posibilidad de ponerse uniforme y el director dijo que eso no se planteaba, por no se cuantos... Una persona del APA dijo que no y ya no hubo más que decir, o sea, se zanjó el tema a pesar de... entonces te das cuenta que te encuentras una barrera fuerte.

**Moderador:** Estáis hablando de aspectos internos del centro que es lo que os había preguntado, pero después de todo estáis dentro del sistema educativo general, dependéis de las directrices generales de la leyes orgánicas sobre la educación. ¿Tenéis posibilidades de gestionar con cierta autonomía o seguís a rajatabla?, ¿tenéis un margen de maniobra para generar maneras de funcionar propias?, respetando la ley por supuesto. ¿Se habla de estas cuestiones?

**Professor Batxiller/ESO:** No se si he entendido bien la cuestión que planteas, pero lo que es actualizar cada área a las nuevas tecnologías, a la cuestión de las competencias que están ahora en boga, evidentemente es un tema que esta sobre la mesa a diario. Estamos trabajando en ello durante todo el año, son temas que preocupan mucho por lo menos al profesorado, estamos encima de ellos. Pasado mañana tenemos una reunión para hablar de ello. Estamos trabajando los temas de innovación, de intentar cambios metodológicos, eso no preocupa muchísimo, por supuesto dentro de la legalidad vigente, pero sí que hay una

preocupación sería y sí que hay margen para la mejora y en ese sentido creo que el centro sí que deja una libertad total a los profesores para que puedan desarrollar...

**Professora ESO:** Se intenta también con los medios de los que disponemos, intentamos sacar de la ley lo que podemos, por ejemplo este año se han dividido los grupos en matemáticas, se han hecho varios grupos adaptados a los niveles para intentar... no en todo dependemos del presupuesto, o sea dentro del presupuesto con el que nos manejamos sí que se intenta y dentro de la ley... aún así estamos muy limitados... porque es verdad que de recursos estamos mucho mejor, ahora mismo el centro dispone de dos salas de audiovisuales para todo el centro, luego algunos departamentos tenemos el ordenador portátil y el cañón, pero claro si quieres poner algo en una clase y te tienes que ir con la mochila del portátil y el cañón, montar el... quiero decir no hay pantallas...que a la hora de intentar innovar tecnológicamente estamos limitados... eso con respecto a lo que la ley nos permite hacemos todo lo que podemos, pensando en que el máximo número de alumnos supere el máximo de objetivos.

**Moderador:** ¿tu cómo la ves la organización interna del centro, tu crees que se hacen cosas?

**Alumna ESO:** Yo creo que sí, por ejemplo, sobre lo que está apuntando ella, las aulas de bachillerato sí que están equipadas porque creo que las ha equipado la Universidad Católica, pero yo también entiendo que si el centro tiene un presupuesto tampoco puedes pedirle mucho. Entonces muchas veces los alumnos si que se quejan de que no hay mucha tecnología en el colegio, pero también es verdad... por ejemplo los ordenadores que están más viejos que yo que sé, van superlentos... yo también entiendo que se hace lo que se puede.

**Professor Batxiller/ESO:** Los ordenadores se cambian este verano...

**Moderador:** Y los grupos de desdobles, ¿como funcionan?

**Alumna Batxiller:** Sí, eso también está bien, parece que no se note mucho, pero el hecho de ser menos alumnos a la hora de la atención del profesor en la clases se nota mucho en el rendimiento. Yo creo que eso sí que es bueno.

**Professora ESO:** Eso se hace solo en mates...

**Alumna ESO:** Se hace solo en matemáticas, sí que hubo otros años que se hacía también en lengua, pero este año no, este año se ha hecho solo en matemáticas, eso depende también del profesorado supongo...

**Professor Batxiller/ESO:** No y que este año estaban los talleres, como se han puesto también los talleres de matemáticas y de lengua, con lo cual también se permitía un poco la diversificación.

**Mare ESO:** A mi lo del desdoble me parece maravilloso, porque si cada uno tiene un nivel, que sean menos están mucho más atendidos...

**Moderador:** Vamos a pasar a concretar. Ahora hay cuestiones que afectan sobretudo a la organización del profesorado, quiero decir coordinación interna entre los profesores. El trabajo extraescolar, con el trabajo que hacéis aquí, con el trabajo que hacen aquí los profesores con vosotros, ¿es suficiente, necesitáis apoyos?... ¿pensáis que la formación de los profesores es suficiente, es la adecuada?. Y vosotros, los profesores, ¿pensáis que necesitaríais renovaros de alguna manera, ya no solamente en conocimientos, sino en nuevas maneras de relacionarse con los alumnos?. O sea lo que se llama el estilo docente y la organización de coordinación, formación, niveles... estas cuestiones...

**Alumna ESO:** Yo creo que eso depende mucho de los profesores, hay profesores que llegan a clase y se nota que se han preparado la clase, que le han dedicado tiempo, a lo mejor hay otros que vienen, ya lo tienen más visto y ya... y luego por ejemplo la coordinación, eso se nota mucho cuando un profesor da cuarto de la ESO, por hablar del curso en que estamos nosotros, si viene un profesor y le da a todos los cuartos es más fácil

para él dar lo mismo a todas las clases: El problema surge cuando hay varios profesores, por ejemplo matemáticas, en una clase da una persona y en otra clase da otra persona... Yo ahí comprendo que es más difícil coordinarse porque a lo mejor una da más importancia a unas cosas, uno va más rápido, otro va más lento. Entonces claro, es más complicado y entonces ahí está la cosa de coordinarse...

**Professora ESO:** No te preocupes, puedes decirlo tranquilamente que no nos coordinamos, lo puedes decir...

**Alumna ESO:** Hay años en que ha habido quejas, en los desdobles siempre hay quejas, porque siempre se dice que en los desdobles se exige menos que en los que estamos en la clase, claro también hay que tener en cuenta que el que va a los desdobles es porque tiene más dificultad.

**Alumne ESO:** Yo a ver, sobre la formación de los profesores. También hay profesores que según la carrera que han estudiado y según como son ellos, la forma de dar la clase es muy diferente. Porque hay profesores que aunque hayan estudiado una carrera y hayan hecho el CAP, luego la clase no la saben dar correctamente, o les cuesta mucho. En cambio hay otros que enseguida se hacen con los alumnos y de verdad aprendes. Eso también depende mucho del estado en que está el profesor y a pesar que todos hayan estudiado una carrera y todos hayan...

**Mare ESO:** Yo últimamente mis hijos comentaban de profesores diferentes, que se comparan, quiero decir que este se lo ha puesto como más fácil, les ha dejado más tiempo en el examen, por ejemplo, hemos tenido una hora y media y otro tres cuartos, con lo cual unos tienen mucho más tiempo, en matemáticas creo que era, para hacerlo... Quiero decir que ellos piensan que si hay varios profesores, no pueden estar coordinados, y entonces siempre hay comparaciones y ellos comparan mucho porque hablan muchísimo. Entonces lo ideal sería que fuera el mismo profesor para los tres cursos igual.

**Alumne ESO:** Pero para eso no pueden haber desdobles, porque si tienen todos el mismo profesor, el profesor no puede dar a...

**Mare ESO:** Pero si son a diferentes horas sí. Si un profesor solo da matemáticas y tiene 25 horas lectivas... no lo sé, yo no sé como lo organizan... pero ellos se comparan, a este le han dado más tiempo y se quejan, luego cada clase es un mundo, si se habla más, el profesor luego tarda más tiempo en hacer el examen...

**Alumna Batxiller:** O simplemente cada profesor le da más importancia a una cosa, eso se nota, luego hay profesores que siguen más el libro al pie de la letra, otros van más por libre...

**Mare ESO:** Otros mandan más trabajos...

**Professora ESO:** Yo siempre lo he dicho, quiero decir la coordinación... es que realmente no hay mucho tiempo, no hay espacio, un lugar, ni tiempo para coordinar. Nosotros funcionamos con departamentos, nuestra organización está en los departamentos. Entonces los departamentos agrupan muchas áreas, para que os hagáis una idea yo estoy en el de matemáticas, como podría estar en el de sociales o en el de lengua. El de tecnología también está, pero también da matemáticas, vaya que tiene más relación. Quiero decir, pero que no hay una facilidad en el horario para decir, mira este ratito lo tenéis para coordinarse. Entonces el día a día, el día de mover las clases hace que eso no se de, entonces yo no se cuando sería en momento, tampoco puedes planificar a principio de curso todo el año, es complicado porque hay muchas horas y los huecos que pueden haber no coinciden, yo intento todo lo que puedo coordinarme con otras asignaturas y hacer cosas compartidas. Por ejemplo en primero hay una parte que es de geometría y intento coordinarme con ellos para no repetir... imagino que a vosotros, a los alumnos también os pasa que os cuentan lo mismo desde distintos profesores, cada uno de una forma, y si lo hubiera contado solo uno hubiera tenido más tiempo para...

**Moderador:** Y sobre el tema de la formación, no ya sobre la formación básica, legal, sino sobre las nuevas necesidades que tenemos...

**Professor Batxiller/ESO:** Antes de empezar con la formación, por alusión, quiero comentar el tema de las coordinaciones que es muy complicado. El año pasado por la disponibilidad temporal del centro si que había una hora semanal de coordinación en distintas aulas, este año no se puede disponer de este tiempo por las razones, de distribución del tiempo... pero yo debo reconocer que por lo menos a nivel de departamento de matemáticas sí que ha habido una coordinación porque estamos sentados todos en la misma mesa y yo estoy coordinándome con mis compañeros permanentemente... Cuando hacemos el examen, el examen lo hacemos juntos y lo revisamos, quiero decir que por lo menos a nivel de departamento de matemáticas los de cuarto, yo este año tenía segundo y tercero, pero los de cuarto, yo estaba con mis compañeros de tercero, pero se que los de cuarto se estaban coordinando igualmente aprovechando reuniones de departamento para coordinar. El año pasado si que existía y este año no, pero si que se ha hecho la coordinación. Sí que es verdad que después llega la hora de la puesta en práctica puede haber diferencias, un grupo puede tener más tiempo y al día siguiente será al revés, uno podrá alargar el examen y otro tendrá clase y tendrá que salir corriendo, eso ya cuestión del profesor...o vendrá el profesor que viene detrás, otra cosa es que sea la última hora. Y en cuanto a formación se refiere, bueno pues aquí, lo que es la Escuela Pía si que tiene un compromiso fuerte y durante todo el año se plantea la formación que previamente se ha consensuado con el profesorado, se dan una serie de temas, algunos vienen impuestos previamente, pero otros si que son temas que el propio profesorado ha solicitado... A parte cada profesor a nivel particular puede hacer un cursillo, a nivel general si que existe...

**Moderador:** Últimamente ¿que se ha hecho aquí en el centro de formación?

**Professora ESO:** Este año más que nada a nivel de la provincia o a nivel del centro se trabajan determinados temas pedagógicos, este año era “la escuela positiva”. Algunos compañeros que venían de la escuela de San José, han estado dando una serie de charlas, más a nivel teórico que prácticos. Por ejemplo ahora tenemos uno que empezamos hace un par de semanas y que continuaremos en septiembre para trabajar el tema de la competencias, como las trabajamos, como las enfocamos, es una cosa global del centro. Son temas de todo el centro no solo de secundaria, sino de primaria y secundaria.

**Moderador:** ¿Cuándo habláis de “escuela positiva” os referís a cuestiones de relación afectiva, emocional con los alumnos...?

**Professora ESO:** Sí, sí de ese tipo, o entre profesores...ha estado bien, son cosas que muchas ya te las sabes... pero claro son charlas que te sientas y la escuchas y cada uno lo recibe o lo procesa... habrá alguno que lo escuche y piense, menuda chorrada, y otro que piense, pues, sí, mira tienen razón, el resultado no será igual.

**Mare ESO:** Formación de padres también hay, son una charlas que yo la verdad, a las que he ido me han encantado, muy interesantes, sobre las drogas, sobre alimentación... cada mes y medio había una charla. Van poquísimos padres, que seamos treinta o cuarenta en un centro de tantos alumnos es triste, pero viene gente muy buena y está muy bien, es una pena que muchos padres se lo pierdan porque va muy bien.

**Professora ESO:** Luego también a nivel de formación de profes es difícil encontrar un curso, porque, sobretodo, estos que son de la Conselleria, tienen siempre preferencia los profesores de los centros públicos y si resulta que te encuentras uno que te gusta, que te acopla, que puedes.. tiras a solicitar y entran primero todos los de los centros públicos y si sobra alguna plaza... también ahora online hay un montón, tampoco es excusa...

**Alumna ESO:** También este año se ha perdido, refiriéndome a la atención del profesorado al alumno. El año pasado había una hora los lunes por la tarde que se llamaba de atención

de alumnos, porque hay personas que a lo mejor llegan a una clase, le dan la lección, llegan a casa y lo entiende todo, pero hay gente que necesitan que se lo repitan que se lo vuelvan a explicar y hay gente que tiene su profesor o tiene a su papá que se sienta a su lado, pero hay gente que no... entonces esta hora estaba muy bien sobretodo para exámenes, si tienes dudas, o has estado enfermo o cualquier cosa, puedes acudir a un sitio para que el profesor que te hace falta... Yo creo que ha sido problema de horarios, se ha quitado el lunes por la tarde y entonces al quitar esas dos horas se han tenido que poner en algún lado y entonces se ha quitado eso. Yo creo que esto es un poco perjudicial porque sí que ha habido gente que lo ha aprovechado.

**Professora ESO:** Era una hora lectiva en que estabas disponible o aprovechabas para citar algún alumno... llevaba años y se ha quitado este año por tema de horarios

**Professor Batxiller/ESO:** Hombre si que se ha hecho, pues muchos profesores fuera de horario han seguido atendiendo, se ha suplido con la buena voluntad...

**Professora ESO:** O sea, la atención el que la ha necesitado sí que la ha tenido...

**Moderador:** Para ir acabando, hay temas que pueden ser más delicados, con el tema del clima escolar, las relaciones, conducta, absentismo, disciplina... Los centros tenemos que poner en marcha planes de convivencia a nivel formal, pero a nivel de centro ¿cómo veis que funcionan estas cosas?

**Mare ESO:** Yo veo un problema muy serio, muy serio, muy serio, que los alumnos tengan que estar hasta los dieciséis años porque el que no quiere estudiar y desmonta una clase... luego, hacer un examen, según mis hijas: mamá, no me puedo concentrar, están chillando, tirando papeles... no lo pueden tirar de clase. Eso lo veo, quiero decir, tendrían que haber una medida, no digo en este colegio, sino en general, que el profesor pudiera hacer algo, llevárselo a un sitio y que dejara hacer el examen a los demás, dejar dar la clase a un profesor como toca, porque ya a nivel de tercero y cuarto de la ESO, hay muchos o unos cuantos que no quieren estudiar y desbaratan totalmente. Entonces esto es un grave error de este nuevo plan que hay, el plan que sea, que tienen que estar aquí hasta los dieciséis por narices y tienen que estar en la clase y es un problema gordísimo porque ni ellos quieren, ni hacen ni dejan hacer, entonces es que llega un momento en que dices que no puede ser...

**Alumne ESO:** Es que hay momentos en que un profesor esta indefenso ante los alumnos, porque hay alumnos que le dicen cosas al profesor que dices... y no saben que hacer y tampoco les pueden, ya no es pegar, pero es que no les puedes ni tirar, ni tampoco decir nada, porque sino van y... vamos le pueden poner hasta una denuncia al profesor.

**Alumna ESO:** El alumno está desmotivado y viene aquí por obligación y se dedica a fastidiar a los demás.

**Professora ESO:** Yo es que a veces la desmotivación esta de algunos alumnos, como conoces la situación personal, pues la entiendes, no la compartes, pero la entiendes. Como intentas pensar en el bien del chaval, yo creo que a veces, nosotros en este colegio, a veces, nos pasamos, de pensar en el bien del chaval conflictivo, y a veces no tenemos tanto en cuenta el bien del resto de chavales que han venido aquí para recibir una formación. Entonces, pues ahí muchas veces la balanza no está compensada. Sí que es verdad que a veces se consienten cosas que no se deberían consentir. Luego a nivel de centro tenemos en plan de convivencia que se aplica, pero es mucho de notita informativa, nota de incidencia, o sea sanción, sanción, se empieza a poner una sanción cuando ya hay una acumulación de notificaciones o de faltas leves, si es un falta grave si que se sanciona, pero la sensación... yo creo que ahí algo que no está funcionando porque la sensación general que tienen los alumnos es que aquí da igual lo que hagas porque no pasa nada...

**Moderador:** ¿Aquí hay algo de mediación?

**Professor Batxiller/ESO:** Sí, este año se ha puesto en marcha y bueno yo sí que creo que ha dado resultado. Yo estoy de acuerdo con lo que has dicho pero yo quiero hablar de la figura del mediador, porque por lo menos en estos casos más conflictivos les han hecho reflexionar, sino al cien por cien, si que algunos de estos se lo replanteasen de alguna forma y por lo menos estuvieran en clase con más normalidad...

**Mare ESO:** Mi sobrina me dice que las sillas van por los aires, los papeles, los borradores... me refiero a que a veces el clima no es ni para hacer un examen, ni para dar una clase, bueno algunos días está claro, pero es que me refiero que habría que...

**Professor Batxiller/ESO:** Está claro que el centro este, también por el entorno, bueno pues en principio...

**Mare ESO:** A mi me parece muy normalito, porque te cuentan cosas de otros centros...

**Alumne ESO:** Yo creo que somos los alumnos los que muchas veces venimos al colegio sin ninguna motivación, porque vienes porque dicen que tienes que estudiar, pero muchas veces no nos damos cuenta que tenemos un regalo de poder venir a un colegio, entonces no apreciamos lo que se nos está ofreciendo y por eso hay muchas personas que están tomando actitudes incorrectas en la clase y en el colegio que fastidian muchas veces, o sea no se dan cuenta de la suerte que tienen de venir al colegio, no estamos concienciados en esto.

**Moderador:** De todas maneras, el centro tiene algún servicio de orientación psicopedagógico, y ¿trabajáis con otras opciones de dirigir a los alumnos...?

**Professora ESO:** Sí que se trabaja, lo malo es que... aquí están todos muy bien, ha pasado muchas veces de críos que han pasado por cinco colegios, llegan aquí y de aquí ya no se mueven... Sí que se intenta a los quince años, lo del PCPI este, sí que se conocen las opciones y se intenta derivar lo que pasa es que claro hasta que llegan a ese momento, pues pasa mucho tiempo y se toman las medidas... lo que pasa es que nosotros el PDC hasta cuarto no está, el curso este de tercero que hay en algunos centros, no sé, hay un grupo que se da en tercero que aquí no se da porque por número de alumnos tampoco llega para abrir otro grupo en tercero de la ESO. Compensatoria van muy poquitos... porque además son también solo unas horas al día, que tampoco...

**Moderador:** Y para ir acabando ya, el tema de la educación es un trabajo de todos, pero como sabéis también depende de los recursos, recursos económicos que faciliten que los profesores puedan trabajar en condiciones, las familias tienen que hacer gastos... quiero decir toda la cuestión económica relacionada con la educación ¿como lo veis? Y bueno si todo esto que estamos hablando, tanto los recursos, como el funcionamiento interno de los centros, ¿cómo está afectando eso al fracaso escolar, al abandono escolar que estamos hablando?, ¿cómo veis todo esto?, ya para acabar, es un poco hablar de la educación así en general.

**Mare ESO:** Yo creo que los centros concertados, creo que reciben menos dinero por alumno que los públicos... entonces en verdad este centro es un centro muy viejo que todo está muy viejo, con lo cual tiene muchos más problemas... y eso influye en el centro...

**Alumne ESO:** Hay cosas que no se pueden tocar porque tienes que respetar que es un colegio histórico que no lo puedes tocar, que no puedes hacer algunas cosas que en otros colegios si que se tienen.

**Alumna ESO:** Pero yo creo que también se deteriora mucho porque... se pone un corcho y claro si los alumnos se dedican a hacer agujeros, pues hombre, yo creo que también deberíamos aprender un poco a respetar ya no solo a los compañeros, sino también el material que se nos ofrece, si nosotros respondemos así pues entonces ellos lo que hacen es pues pasamos, pasamos de todo...

**Professora ESO:** Bueno, yo creo que si que es necesario, más medios mejoraría la educación, más medios ya no solo me refiero a más tecnología, no estoy hablando de tener

un ordenador cada uno, sino a lo mejor de reducir el número de alumnos por aula, por ejemplo, que pudiéramos tener más... Luego es verdad que el fracaso escolar se da, pues yo creo que en el fondo por un problema de atención individualizada, quiero decir que... aquí la verdad que el nivel de abandono escolar no es muy alto, creo que alumnos de cuarto de la ESO que se salen, que no es abandono tampoco, que se salen sin el graduado, creo que es un 11% o así, que está bien. Y todos salen derivados pues o a módulos o hacen el examen... quiero decir que se vayan de aquí sin acabar, yo creo que hay muy pocos, lo que pasa es que los medios ayudarían a mejorar la calidad de la educación, pero no es solo una cuestión de medios, yo creo que es más una cuestión, pues de eso de dedicación... medios no solo materiales, sino a nivel de menos alumnos por aula, yo creo que mejoraría mucho la atención...

**Professor Batxiller/ESO:** Sí efectivamente, hay una falta de recursos económicos, tanto económicos como personales, que como decía, conllevan problemas de mantenimiento... el centro se deteriora mucho por humedad, pero no se puede sacar de otro grupo de gasto. Yo no sé, a nivel económico tampoco lo tengo muy claro, yo creo que aquí se está partiendo un poco del sueldo de los religiosos para cubrir determinados problemas...

**Professora ESO:** No aquí este centro dedica mucho a becas, colabora con centros de otros países..

**Moderador:** ¿Aún hay mucho religioso docente? Quiero decir que hay centros que eso ha bajado...

**Professor Batxiller/ESO:** Eso se ha ido bajando evidentemente.

**Professora ESO:** Aún así, mi reivindicación más antigua es disponer de una aula de plástica, y la seguiré planteando mientras no exista. Con más medios te permite hacer más cosas, no es lo mismo pintar con ceras, que vamos a hacer unas mezclas fantásticas de pintura, que nos da igual... Yo sobre el nivel de fracaso escolar, yo no sé comparado un concertado que tiene menos medios, comparado con un público que tiene más medios, yo no sé esa comparativa como saldría, quiero decir que a lo mejor no es tanto el material sino el uso que se haga del material y sobretodo la atención personalizada a cada uno de los alumnos, porque cada uno es un mundo y cada uno necesita unas cosas...

**Alumna ESO:** Yo también creo que en el fracaso escolar muchas veces hay que mirar la situación personal del alumno, muchas veces yo creo que si la persona abandona y pasa ya de todos los estudios y de todo, es muchas veces porque su situación personal, a lo mejor en casa, pues lo que le han transmitido a él no ha sido pues... tampoco lo han apoyado, ni le han motivado...

**Professora ESO:** En general los casos que tenemos aquí, de más fracaso, de dejar el colegio y tal, suelen ser familias de inmigrantes, este año, ¿quién ha dejado el colegio...? este que vino este año y se ha ido... y ¿quién no ha conseguido el graduado?

**Alumne ESO: Mare ESO:** Yo creo que como madre, yo veo que la atención a los alumnos yo creo que es buena, lo veo en mis hijos y en los problemas de otros chavales que me comentan mis hijos... yo pienso que los tutores están muy pendientes de los chavales, enseguida se preocupan por ellos, les preguntan...