

ANÁLISIS PROSPECTIVO ANDALUCÍA 2020

SISTEMA EDUCATIVO Y CUALIFICACIÓN DE RECURSOS HUMANOS: EL ESCENARIO DEL 2020 EN ANDALUCÍA

ANTONIO TRINIDAD REQUENA
UNIVERSIDAD DE GRANADA

*“No siembres hoy lo que no quieres cosechar mañana;
no utilices ahora la represión para conseguir más libertad,
ni aumentes la violencia para que un día nos liberemos de la violencia,
ni favorezcas la mentira como herramienta
para conseguir en el futuro la verdad”
Fernando Savater*



El Centro de Estudios Andaluces es una entidad de carácter científico y cultural, sin ánimo de lucro, adscrita a la Consejería de la Presidencia de la Junta de Andalucía.

El objetivo esencial de esta institución es fomentar cuantitativa y cualitativamente una línea de estudios e investigaciones científicas que contribuyan a un más preciso y detallado conocimiento de Andalucía, y difundir sus resultados a través de varias líneas estratégicas.

El Centro de Estudios Andaluces desea generar un marco estable de relaciones con la comunidad científica e intelectual y con movimientos culturales en Andalucía desde el que crear verdaderos canales de comunicación para dar cobertura a las inquietudes intelectuales y culturales.

Ninguna parte ni la totalidad de este documento puede ser reproducida, grabada o transmitida en forma alguna ni por cualquier procedimiento, ya sea electrónico, mecánico, reprografía, magnética o cualquier otro, sin autorización previa y por escrito de la Fundación Centro de Estudios Andaluces.

Las opiniones publicadas por los autores en esta colección son de su exclusiva responsabilidad



SISTEMA EDUCATIVO Y CUALIFICACIÓN DE RECURSOS HUMANOS: EL ESCENARIO DEL 2020 EN ANDALUCÍA

SUMARIO:

1. LA DEMOGRAFÍA DEL 2020: La demografía educativa en Andalucía. Los alumnos de padres inmigrantes.
2. EL SISTEMA EDUCATIVO Y LOS RECURSOS HUMANOS: Evolución de los indicadores de acceso. La financiación educativa por CC.AA. Los indicadores del mercado de trabajo.
3. TENDENCIAS HACIA EL ESCENARIO DEL 2020: De la Modernidad a la Postmodernidad: el escenario del cambio. Sembrar hoy para cosechar mañana: los retos cuantitativos. El cambio de lo cualitativo: la familia y los centros. ANOTACIONES FINALES.

Antonio Trinidad Requena
Universidad de Granada

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

- 1 LA DEMOGRAFÍA EDUCATIVA DEL 2020
 - 1.1. La demografía educativa en Andalucía
 - 1.2. Los alumnos de padres inmigrantes
2. EL SISTEMA EDUCATIVO Y LOS RECURSOS HUMANOS
 - 2.1. Evolución de los indicadores de acceso (1980/2005)
 - 2.2. El capital humano en el mercado de trabajo
 - 2.3. La financiación educativa por CC. AA
3. TENDENCIAS HACIA EL ESCENARIO DEL 2020
 - 3.1. De la Modernidad a la Postmodernidad: el escenario del cambio
 - 3.2. Sembrar hoy para cosechar mañana: los retos cuantitativos
 - 3.3. El cambio de lo cualitativo: el capital social y cultural
4. ANOTACIONES FINALES
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SISTEMA EDUCATIVO Y CUALIFICACIÓN DE RECURSOS HUMANOS: EL ESCENARIO DEL 2020 EN ANDALUCÍA

“No siembres hoy lo que no quieres cosechar mañana; no utilices ahora la represión para conseguir más libertad, ni aumentes la violencia para que un día nos liberemos de la violencia, ni favorezcas la mentira como herramienta para conseguir en el futuro la verdad” (Fernando Savater)

INTRODUCCIÓN

El capital humano es un recurso productivo que no sólo contribuye al crecimiento económico, sino que es uno de los pilares básicos para conseguir la igualdad de oportunidades en nuestra sociedad. El adecuado funcionamiento y la calidad de los sistemas educativos son vitales para la formación del capital humano durante las diferentes etapas educativas. Con esta afirmación comienza el programa nacional de reformas de España en el eje “aumento y mejora del capital humano”.

Pero ¿qué se entiende por capital humano?, según la OCDE es el conjunto de conocimientos, cualificaciones, aptitudes y otras cualidades que un individuo posee y que interesan a la actividad económica. El capital humano constituye, por consiguiente, un bien inmaterial que puede hacer progresar o sostener la productividad, la innovación y el empleo. Por ello, uno de los grandes objetivos de las sociedades post-industriales modernas es la fácil accesibilidad a los servicios educativos. Se pretende que toda persona, cualquiera que sea su origen social, tenga la oportunidad de alcanzar el más alto nivel de educación que desee. Los beneficios que la sociedad obtiene de la inversión en educación son netamente superiores a los costes de formación que asume, como se ha comprobado, los beneficios calculados son más elevados que los costes de formación.

Beneficios que van más lejos que los del conjunto de la sociedad. Es bien conocido el hecho de que el nivel de formación/educación está relacionado de manera positiva con los resultados individuales obtenidos en el mercado de trabajo. Aquellos individuos que tienen niveles de formación más elevados tienen mayores oportunidades para encontrar un empleo, corren menos riesgo de estar en paro, reciben remuneraciones más altas y están mejor preparados para afrontar los retos de la globalización.

Pero si en las sociedades modernas la inversión en capital humano es importante¹, en la que se ha llamado la sociedad del conocimiento es determinante, sobre todo por tres razones:

- 1- Cada vez se producirá más conocimiento: se estima que el volumen de conocimiento se dobla actualmente en menos de cinco años.
- 2- La media de edad del conocimiento está bajando rápidamente.
- 3- La economía que regirá en esta sociedad es la economía del conocimiento.

¹ En los presupuestos para el 2007 se contempla una partida presupuestaria con el nombre de Capital Humano y Tecnológico con 8.917 millones de euros, siendo el 31% del gasto total del Estado.

Ante esta nueva realidad social, el Consejo Europeo de Lisboa del 2000 se marca el objetivo estratégico de convertir Europa antes del 2010 en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social. Para responder a este reto, se establecieron objetivos comunes para los sistemas de educación y formación europeos, con arreglo al principio del *aprendizaje permanente*, a fin de:

- Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación en la Unión Europea, para que se conviertan en una referencia de calidad mundial.
- Facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación.
- Abrir los sistemas educativos y de formación a un mundo más amplio.

Como establecen los artículos 282 y 283 del Tratado de la Constitución Europea, los Estados miembros tienen la responsabilidad sobre el contenido y la organización de sus sistemas educativos. Por tanto, los Estados miembros son los que deben adoptar medidas para seguir los objetivos del Consejo Europeo de Lisboa. Para el seguimiento de estos objetivos se han fijado unos indicadores de referencia, agrupados en seis áreas: inversión en educación; abandono escolar prematuro; titulados en matemáticas, ciencia y tecnología; población que ha terminado la enseñanza secundaria superior; competencias en matemáticas, lectura y ciencias; y, por último, el aprendizaje permanente. Con ello, como se recoge en la conclusión de la Presidencia del Consejo Europeo de Lisboa "las personas constituyen en Europa el principal activo, por lo que deberían convertirse en el centro de las políticas de la Unión".

Por lo tanto, el reto al que se enfrentan los distintos sistemas educativos europeos hará que se tenga que rediseñar toda la educación y formar personas con un alto nivel de educación y una gran adaptabilidad, como dice Manuel Castell (1997): "¿Qué tipo de individuo necesitamos? Quien quiera vivir bien tendrá que reunir dos condiciones: un alto nivel de educación y una gran adaptabilidad personal. Una educación no tanto técnica como general, que es la que se puede reprogramar, y que se basa en la capacidad de combinación simbólica: filosofía, matemáticas, historia y geografía, lengua y literatura, es decir, lo tradicional. Deberán aprender que los ordenadores cambian; de hecho, el ordenador personal está dejando de existir a favor de un mundo con decenas de pequeños instrumentos de comunicación conectados en red y esparcidos por todos los ámbitos de la vida. Por tanto, lo esencial será la capacidad de adaptación a un mundo de cambio constante, tanto en lo tecnológico como en lo personal. Hace falta inteligencia y capacidad de aprendizaje porque siempre estaremos aprendiendo, siempre, pero sólo se nos han enseñado cómo aprender".

Entrar en la línea señalada por Castell implica un conjunto de medidas políticas de carácter distinto. Pero en la realidad de las políticas educativas, ninguna medida es absolutamente ventajosa. Todo tiene su contrapartida y es preciso adquirir conciencia de ella: el cóctel entre las diversas cosas que queremos debe estar bien mezclado, porque si se le va a uno la mano en uno de los ingredientes, por delicioso que en sí mismo parezca, o falta alguno esencial, puede resultar indigerible. Las decisiones políticas en materia educativa, al estar mediatizadas, como cualquier política, por la posición e intereses ideológicos del que las toma, en raras ocasiones se introducen en la coctelera todos los ingredientes y en su justa medida, dando como resultado un análisis sesgado, donde se priman las variables que interesan y se

ocultan aquellas no deseadas. Todo ello conduce a una radiografía distinta, según quien la hace, a pesar de ser del mismo paciente. Como reconoce la actual Ministra de Educación, Mercedes Cabrera, en la entrevista publicada el domingo 8 de octubre de 2006 en el periódico El País: “éste es un problema del que yo, tengo que confesarlo, era consciente de manera muy relativa. Pero es cierto que hay una interpretación muy cargada de ideología sobre el sistema educativo y también formas muy distintas de entender lo que debe ser la educación”.

En defensa de esta línea argumental se posiciona Giddens en su propuesta de Tercera Vía o más recientemente en la de “Neoprogresismo”, cuando recomienda a los partidos socialdemócratas tener una concepción del mundo más amplia y multilateral. Con ello no quiero decir que este informe sea una defensa de la propuesta de Anthony Giddens, ni mucho menos, pero si una defensa de una visión amplia y multivariable de los sistemas educativos, donde todas las variables se tienen presente, se controlan y se analizan para ver su peso o carácter explicativo. Por ello, cuando nos encontramos ante un hecho educativo, se analiza en sus múltiples variantes, ofreciendo las distintas alternativas posibles, con sus ventajas e inconvenientes.

Abordado el tema de los múltiples factores que intervienen en el análisis de la realidad educativa, se plantea otra cuestión no menos importante, el tener que estudiar el sistema educativo desde una visión prospectiva. Como dice Fernando Savater, en *Política para Amador*, “tenemos que conocer el pasado, ocuparse mucho del presente y sólo un poco del futuro. Lo contrario suele ser charlatanería contraproducente”. Siguiendo este sabio consejo, este informe no ha utilizado ninguna bolita mágica, ni el autor ha intentado ser un visionario del 2020, tan sólo ha intentado estudiar el pasado, conocer el comportamiento del presente y sólo dice un poco del futuro. A pesar de poder resultar reiterativo, no quiero dejar de poner otra cita, en este caso de Kafka, de uno de sus cuentos que dice: “por favor, deja que el futuro siga todavía durmiendo como merece. Ya que, si uno lo despierta antes de tiempo, tiene entonces un presente dormido”.

Siguiendo el espíritu de esas palabras, el presente informe se articula en tres grandes bloques o capítulos. En el primero se hace un análisis de la demografía escolar del presente y se comparan con las previsiones realizadas por el Instituto Nacional de Estadística (INE) para el año 2020, lo que nos permite conocer las futuras demandas de escolarización. El segundo capítulo corresponde al análisis de la capacidad que tienen los sistemas educativos en formación del capital humano, analizando los indicadores de acceso, el gasto público en educación y el capital humano de la población activa, todo ello comparado entre las distintas Comunidades Autónomas que conforman el Estado español. El último de los capítulos, el tercero, se centra en las aportaciones teóricas de la Sociología en relación al cambio social y su repercusión en el ámbito educativo, como en las medidas a tomar para mejorar los indicadores cuantitativos analizados en el capítulo dos. Sin olvidar que el tema transversal de todo el informe es el dar respuesta a los siguientes interrogantes: **¿cuál es la cualificación de los recursos humanos de Andalucía?, ¿qué papel desempeña el sistema educativo en esa cualificación? y ¿cómo aumentar el capital humano de Andalucía?**

1. LA DEMOGRAFÍA EDUCATIVA DEL 2020

1.1. La demografía educativa en España y Andalucía

Como reflejo de los altos índices de escolaridad del conjunto del sistema educativo, el número de alumnos matriculados en la educación no universitaria, incluidos infantil, primaria y secundaria, no ha dejado de crecer hasta el curso 1981/82, superando los 3 millones de alumnos matriculados en este tipo de enseñanzas. Estabilizándose hasta el curso 1995/96, donde se empieza a perder alumnado, debido a que llega a la educación infantil y primaria el descenso de la natalidad de nuestro país, alcanzando los niveles más bajos en el curso 1998/99. Descenso que aún no ha llegado a la educación secundaria que continúa creciendo a lo largo de todo este periodo de tiempo. En el curso 2003/04 empieza un repunte del número de alumnos matriculados, debido, sobre todo, a la incorporación de alumnos de padres inmigrantes y a la escolarización de alumnos de 2 y 3 años. El número de alumnos de padres inmigrantes, en el curso 2006/07, alcanzará la cifra de 600.000 alumnos matriculados en la educación no universitaria, con un peso del 8.4%.

Pero ¿cuál será el escenario demográfico escolar del 2020 en cuanto al total de población comprendida entre los 0 y 22 años?. Como se recoge en la tabla 1, en el conjunto del territorio nacional la población de 0 a 17 aumentará, especialmente los tramos de 6 a 11 años y de 12 a 15 años, que son los que corresponden con educación obligatoria, lo que implica que el número de alumnos que se escolarizarán en el 2020 es superior a los que hay en la actualidad. No ocurre lo mismo con la educación universitaria, donde desciende el número de personas con edad de estar en la universidad.

En el caso de Andalucía la situación es diferente. La población comprendida entre los 0 y 22 años disminuye en 225.539 personas, según las previsiones realizadas por el Instituto Nacional de Estadística para el 2020. Pero por tramos de edad las cosas son diferentes. Mientras que en el tramo de 0 a 11 años aumenta el número de niños, en el de 12 a 17 disminuye el número de adolescentes. Este aumento de población en los primeros tramos de la vida implica el tener que aumentar el número de plazas escolares en la educación infantil y en primaria, teniendo que dar respuesta desde la Administración Educativa Andaluza tanto a los temas cualitativos como a los cuantitativos. No ocurre lo mismo en los últimos tramos de la educación obligatoria y postobligatoria, donde desciende el número total de personas en edad escolar.

En el caso de los jóvenes comprendidos entre los 18 y 22 años, corresponde con la educación universitaria, la disminución es importante, pasamos de 546.805 jóvenes en el 2005 a 395.632 en el 2020, lo que supone una disminución potencial de pérdida de alumnos, en concreto 151.173 menos. Esto no implica una disminución directa del número de alumnos matriculados en la educación universitaria en el 2020, ya que se supone que aumentará el porcentaje de población de este tramo que pase por las aulas universitarias, sin olvidar los de otras edades, como las personas mayores.

Tabla 1. Población total por tramos de edad en España y Andalucía en el 2005 y estimaciones para el 2020

EDAD	ESPAÑA			ANDALUCÍA		
	2005	2020	Diferencias 2005-2020	2005	2020	Diferencias 2005-2020
0-2 años	1.252.578	1.324.308	71.730	239.382	245.768	6.386
3 a 5 años	1.247.662	1.427.722	18.006	247.243	259.416	12.173
6 a 11 años	2.441.150	3.028.765	587.615	508.927	534.514	25.587
12 a 15 años	1.777.741	2.039.748	262.007	386.264	343.251	-43.013
16 a 17 años	926.923	997.267	70.344	196.739	165.386	-31.353
18 a 22 años	2.691.829	2.370.272	-321.557	546.805	395.632	-151.173

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE 2006.

1.2. Los alumnos de padres inmigrantes

Los movimientos migratorios de la población, en todo el mundo, han provocado que grupos sociales con culturas distintas tengan que convivir en el mismo territorio. El hecho multicultural es una realidad a la que tiene que hacer frente el sistema educativo, fomentando la integración y caminar hacia una educación intercultural como proceso de intercambio y comunicación cultural.

La importancia de los alumnos de padres inmigrantes en el aumento de la demografía escolar para el año 2020, tanto en España como en Andalucía, ha quedado reflejado en el apartado anterior. Un ejemplo más de esta nueva realidad social es el caso de España es su crecimiento, donde el fenómeno de la inmigración es reciente, pero su evolución en los últimos años lo ha convertido en una de las respuestas más importantes a las que tiene que responder el sistema educativo. Los alumnos matriculados de padres inmigrantes han pasado de 36.661 en el curso 1991/92 a los 554.082 del curso 2005/06, siendo su peso sobre el total de alumnos matriculados del 7,4 % (ver tabla 2), con un reparto desigual entre los centros públicos (8,9%) y los centros privados (4.2%).

En la tabla 2 se puede apreciar el cambio tan importante que se ha producido en nuestro sistema educativo, donde la variación porcentual de alumnos extranjeros entre el curso 1996/97 y el curso 2001/02 ha sido espectacular, especialmente en las comunidades autónomas de Murcia, Navarra, Extremadura, La Rioja y Aragón (columna 2). Sin embargo, como se recoge en la columna 3, las comunidades con el mayor número de alumno de origen extranjero son Madrid con 98.020 alumnos, Cataluña con 77.273 y Andalucía con 44.240 alumnos. Pero el dato que mejor refleja la diversidad de cada comunidad es el de la columna 5, donde se indica el porcentaje de alumnos de padres extranjeros sobre el total de cada comunidad. En este sentido, es en Baleares donde el peso de los alumnos extranjeros es más importantes, un 12%; le sigue Madrid con el 11.4%; luego La Rioja y Murcia, con el 11.2% y el 10,3% respectivamente.

Tabla 2. Evolución y peso de los alumnos extranjeros en la enseñanza no universitaria					
	Total alumnos extranjeros no Universitarios.	Variación porcentual respecto a	Total alumnos extranjeros	(%)	Porcentaje de alumnado extranjero en la enseñanza no universitaria.
	2001/2002	(1996/97)	2003/2004	2003/04	2005/2006
España	207.252	230,5	402.116	100	7,4
Andalucía	22.749	371,6	44.240	11	4,2
Aragón	5.214	437,5	11.762	2,9	8,6
Asturias	1.661	228,3	3.236	0,8	3,1
Baleares	8.712	294,7	15.591	3,9	12,2
Canarias	14.185	169,3	21.996	5,5	7,5
Cantabria	1.097	306,3	2.609	0,6	4,6
Castilla y León	6.274	170,4	12.318	3,1	4,8
Castilla la Mancha	5.801	446,7	13.419	3,3	6,0
Cataluña	36.308	97,7	77.273	19,2	10,2

Valencia	23.139	278,5	52.831	13,1	9,9
Extremadura	1.950	537,3	3.156	0,8	2,1
Galicia	3.497	140,2	6.539	1,6	2,4
Madrid	57.573	263,7	98.020	24,4	11,4
Murcia	8.370	913,3	18.740	4,7	10,3
Navarra	3.611	805	7.101	1,8	8,8
País Vasco	4.723	195,2	8.618	2,1	4,0
Rioja (La)	1.520	569,6	3.472	0,9	11,2
Ceuta	135	462,5	182	0	1,6
Melilla	733	439	1.013	0,3	5,2

Fuente. Elaboración propia a partir de los datos del MEC (2006).

En el caso de Andalucía, la evolución de la presencia de alumnos de padres extranjeros ha sido significativa. En el curso 2003/04 se ha duplicado el número de alumnos respecto al curso 2001/2002, pasando de los 22.749 alumnos a 44.240, y la variación porcentual de este con respecto al curso 1996/97 ha sido del 371,6%. Andalucía es la tercera Comunidad Autónoma en cifras absolutas de alumnos de origen extranjero, con un peso sobre el total de alumnos del 4.2%.

2. SISTEMA EDUCATIVO Y CAPITAL HUMANO

2.1. Evolución de los indicadores de acceso

La transición de los alumnos a los niveles postobligatorios es una cuestión crucial para aumentar el capital humano de un país, sin olvidar el papel esencial de este tramo educativo para corregir las desigualdades sociales. Toda política basada en la equidad tiene que prestar toda su atención a la educación secundaria no obligatoria. El porcentaje de alumnos que acceden a Bachillerato y a los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) en España se sitúa por debajo de los países de nuestro entorno económico más inmediato (Calero 2006). En este sentido, el porcentaje de población de 20 y 24 años que ha terminado la educación secundaria no obligatoria en España en 2004 es del 62,5% (mujeres 70%, hombres 55,2%) frente al 91% de la República Eslovaca. La media de la Unión Europea de los 25 países es de 76,4% y de 73,5% de los 15 países. Datos alejados del objetivo de la Unión Europea y del Gobierno español para el 2010, fijado en que al menos el 85% de la población mayor de 22 años debe haber completado estudios de secundaria superior.

Si la situación a nivel nacional es un tanto preocupante ¿cuál es la realidad por Comunidad Autónoma? Como se refleja en la tabla 3 las diferencias entre unas Comunidades Autónomas y otras es importante. El porcentaje de población de 16 y 17 años escolarizados en la enseñanza postobligatoria para todo el territorio nacional es del 56,9%.

Entre las comunidades autónomas por debajo de la media nacional se encuentran, entre otras, Andalucía, Baleares, Canarias y Extremadura. Muy por encima de la media se encuentra

el País Vasco, Navarra, Madrid, Cantabria y Aragón. Entre los factores explicativos de esta importante diferencia Calero (2006) señala la más fácil incorporación de los jóvenes al mercado de trabajo en algunas de ellas como Baleares, así como el desarrollo más reciente de la escuela de masas de Canarias, Andalucía y Extremadura. En referencia a la Comunidades por encima de la media nacional, señala como causas de su éxito las dificultades en la transición al mercado de trabajo, o bien en la larga tradición de los estudiantes hacia niveles postobligatorios y por la política educativas reciente de estas comunidades, entre las que se encuentra Aragón, Navarra y el País Vasco.

Tabla 3. Porcentaje de población de 16 y 17 años matriculada en educación secundaria postobligatoria por CC. AA. (2001)

CC. AA.	Porcentajes
Andalucía	50.7
Aragón	64.6
Asturias	63.7
Baleares	47.9
Canarias	51.0
Cantabria	63.2
Castilla- la Mancha	52.1
Castilla y León	61.7
Cataluña	59.4
Comunidad Valenciana	53.7
Extremadura	52.0
Galicia	58.0
Madrid	62.4
Murcia	51.9
Navarra	69.3
País Vasco	70.0
Rioja	61.0
Ceuta	49.1
Melilla	47.0
Total	56,9

Fuente: INE. Censo del 2001.

En resumen señala Calero como causas del cuello de botella que se producen en la enseñanza no obligatoria el bajo rendimiento académico de determinados grupos en la ESO y el sesgo antiacadémico de las elecciones educativas de estos mismos grupos, además estas causas dependen de factores como la clase social, el género y la inmigración. Mientras que para el grupo de profesionales de grado superior la tasa de hijos matriculados es del 85,3%, para los trabajadores manuales cualificados es del 52,2% y para los trabajadores manuales no cualificados y semicualificados es del 27,5%.

Descendiendo al caso específico de Andalucía, el mercado laboral devora a las clases sociales menos pudientes sobre las acomodadas y a los hombres sobre las mujeres. Esta situación, trascurridos los cuatro últimos años desde el censo del 2001 y los datos del 2005 de la tabla 4, no ha mejorado mucho, mejor dicho nada. El porcentaje de jóvenes de 16 y 17 años matriculados en la secundaria postobligatoria en Andalucía es del 50,48% en 2005, y de 50,7% en 2001. Su distribución por provincias es desigual, siendo las provincias andaluzas donde el acceso al mercado de trabajo es más difícil, donde se concentra el mayor porcentaje de alumnos matriculados en la enseñanza no obligatoria, como es el caso de Jaén, Granada y Córdoba, por encima de la media andaluza. Por debajo de la media se encuentran Huelva, Almería, Sevilla y Málaga. Pero, sobre todo, en Andalucía es la mujer la que permanece en la educación no obligatoria, que en todas las provincias superan la media andaluza, siendo notoria su presencia en provincias como Jaén, Córdoba y Granada. Este tránsito continúa también en el caso de los estudios universitarios, donde en el curso 1995/96 ya las mujeres suponen el 53% del alumnado universitario andaluz, (Trinidad 2005).

Tabla 4. Población total de 16 y 17 años por provincia y alumnos matriculados en la enseñanza postobligatoria de la misma edad por provincia en 2005

	TOTAL (1)			ENSEÑANZA SECUNDARIA POST-OBLIGATORIA (2)			PORCENTAJE DE ESTUDIANTES SOBRE LA POBLACIÓN TOTAL (2)/(1)		
	Varones	Mujeres	Ambos sexos	ALUMNOS	ALUMNAS	Ambos sexos	ALUMNOS	ALUMNAS	Ambos sexos
Almería	8.187	7.439	15.626	3.296	4.082	7.378	40,26	54,87	47,22
Cádiz	16.042	15.287	31.329	7.318	8.833	16.151	45,62	57,78	51,55
Córdoba	10.245	9.640	19.885	4.753	5.875	10.628	46,39	60,94	53,45
Granada	11.212	10.731	21.943	5.260	6.516	11.776	46,91	60,72	53,67
Huelva	6.212	5.849	12.061	2.446	3.152	5.598	39,38	53,89	46,41
Jaén	8.905	8.378	17.283	4.123	5.205	9.328	46,30	62,13	53,97
Málaga	17.763	16.752	34.515	7.623	9.467	17.090	42,92	56,51	49,51
Sevilla	22.695	21.402	44.097	9.537	11.832	21.369	42,02	55,28	48,46
Andalucía	101.261	95.478	196.739	44.356	54.962	99.318	43,80	57,57	50,48

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del IEA (2006).

2.2. El capital humano en el mercado de trabajo

Uno de los diversos efectos del nivel de educativo sobre el mercado de trabajo es su relación con la permanencia en el mismo. En la actualidad el bajo nivel educativo de los más mayores ha arrastrado a un proceso de prejubilaciones, debido al bajo nivel educativo heredado, que les ha colocado en una situación laboral vulnerable, acompañada de una política de empleo decidida a reciclar la cualificación de los trabajadores en busca de una mayor productividad a menor coste, y en detrimento de la antigüedad sin una experiencia ajena al sector primario. Según la OCDE (2004), los trabajos poco especializados conllevan una mayor aversión del empleador ante elementos como la antigüedad y la experiencia, que acaban convirtiéndose en un handicap para ser desempeñados por los trabajadores de mayor edad (ver tabla 5). Según este informe los trabajadores de menor nivel de cualificación abandonan el mercado laboral tres años de media antes que sus coetáneos más cualificados. De hecho, los despidos y abandonos tempranos de las personas mayores se dan en aquellos sectores declinantes que requieren un menor nivel de cualificación en el desempeño de su actividad. Esto lleva a que aquellos con mayor nivel de formación permanecen más tiempo en el mercado laboral, ocupan mejores posiciones y su cotización a la seguridad social es mayor, por lo que su pensión será más elevada y, probablemente, tenga mayor patrimonio.

Tabla 5: Tasa de empleo por especialización y grupo de edad

	55- 59	60- 64
Especialización alta	74,1	42,8
Especialización baja	41,2	20,2

Fuente. Employment in Europe, 2003.

Ante estos y otros efectos parece razonable conocer cuál es el stock de capital humano de la población activa y desempleada, tanto de Andalucía como del resto de Comunidades Autónomas, con la intención de poder activar aquellas políticas más apropiadas para aumentarlo. Como se desprende de la tabla 6, la población ocupada en el conjunto del mercado de trabajo del territorio nacional tiende a un stock de capital humano propio de la economía basada en el conocimiento, alejándose de la economía productiva. Los titulados universitarios son el grupo de personas más destacado del total de ocupados en el 2005, representan el 31,5% del total de ocupados, le sigue el grupo que ha terminado la ESO (27,8%), y a corta distancia, los que han superado la secundaria no obligatoria (23%), siendo un porcentaje residual los analfabetos. Por sexo nos encontramos con diferencias importantes: son las mujeres las que poseen mayor capital humano.

Por Comunidades Autónomas, las diferencias son importantes. Nos encontramos comunidades donde el porcentaje de personas que sólo han alcanzado el nivel de educación primaria es notable, este es el caso de Andalucía, Castilla – La Mancha y Murcia (ver tabla 6) entorno a un 20% de su población ocupada, mientras que este grupo tan sólo representa el 10% en el caso del País Vasco. Las Comunidades Autónomas donde el grupo más representativo de ocupados lo forman aquellas personas que han terminado la educación obligatoria son

Extremadura, Baleares, Castilla – La Mancha, la Comunidad Valenciana y Andalucía. Entre las comunidades con el mayor stock de capital humano se encuentran el País Vasco, Navarra, Madrid, Cantabria, Cataluña y la Rioja, donde los que tienen estudios universitarios superan a los restantes niveles educativos, destacando el País Vasco con un 47,2% de su población ocupada con estudios universitarios, seguido de Navarra con el 39,9% y la Comunidad de Madrid con el 38,1% de los ocupados licenciados.

Centrándonos en el análisis de la población ocupada en Andalucía merece destacar en primer lugar, que de los 2.959.600 personas que forman la población ocupada, algo más del 50% sólo ha terminado la educación obligatoria (20,9% con educación primaria y el 30,9% con secundaria obligatoria), siendo sobre todo hombres. De otro lado, los que tienen el mayor stock de capital humano representan el 26,3%, donde destacan las mujeres frente a los hombres. En un hipotético ranking, entre las distintas comunidades y ciudades autónomas que tienen los mayores porcentajes de ocupados con estudios universitarios, Andalucía ocuparía el puesto 15, estando por debajo Murcia, Extremadura, Castilla-La Mancha y Baleares, comunidades donde el peso del turismo y la agricultura sigue siendo importante.

Tabla 6. Población ocupada por nivel educativo y Comunidad Autónoma en el 2005

	Población Total	Analfabetos	Educación primaria	Educación secundaria primera etapa y formación e inserción laboral correspondiente	Educación secundaria segunda etapa y formación e inserción laboral correspondiente	Educación superior, excepto doctorado	Doctorado
		PORCENTAJES HORIZONTALES					
Andalucía	2.959.600	0,5	20,9	30,9	20,5	26,3	0,9
Aragón	568.500	0,3	14,4	25,3	25,8	33,5	0,6
Asturias (Principado de)	405.200	0	12,7	26,6	23,7	35,8	1
Baleares (Illes)	468.100	0,5	14,7	36	26,9	21,7	0,2
Canarias	836.100	0,4	17,8	29,1	24,5	27,4	0,5
Cantabria	239.200	0,1	14,2	24,8	25	34,6	0,8
Castilla y León	1.022.700	0,1	19,5	26,2	22,1	31,1	0,7
Castilla - La Mancha	763.700	0,5	21,6	34,5	19,6	23,4	0,3
Cataluña	3.291.100	0,4	17,9	24,7	23,7	32,6	0,6
Comunidad Valenciana	2.053.100	0,3	12,9	33,9	23,9	28,4	0,6
Extremadura	385.800	0,5	16	41,7	16,7	24,4	0,5
Galicia	1.130.100	0,1	15,7	33,5	19,5	30,4	0,6
Madrid (Comunidad de)	2.858.800	0,2	13,8	20,4	26,1	38,1	0,9
Murcia (Región de)	569.700	0,8	20,1	30,7	22,7	25	0,7
Navarra (Comunidad Foral de)	274.400	0,3	14,1	22,6	22,2	39,9	0,8
País Vasco	958.200	0,1	10,5	20,6	21	47,2	0,6
Rioja (La)	140.800	0,2	20,3	22,1	25,2	31,6	0,5
Ceuta	26.100	1	22,2	28,6	19,2	28,7	0,2
Melilla	22.000	.	14,6	25	25,2	34,7	0,5
Total Nacional	18.973.200	0,3	16,6	27,8	23	31,5	0,7

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la EPA del 2005.

En relación al capital humano de los desempleados españoles, la relación se invierte con respecto a los ocupados. Son los que tienen menor capital humano los que suele ocupar la lista de los desempleados; en otras palabras, a medida que aumenta el nivel de estudios desciende el número de parados. Entre el conjunto de personas sin empleo a nivel nacional, un 53,9% tan sólo tiene estudios obligatorios, sin olvidar que un 23% con estudios universitarios sigue buscando empleo, según datos de la Encuesta de Población Activa del conjunto del 2005, como puede verse en la tabla 7. Por sexos se mantienen diferencias, siendo las mujeres las que más capital humano poseen entre los parados.

Por comunidad autónoma también hay diferencias importantes, como era de esperar. Las comunidades con menos stock en capital humano tienen menos paro entre los licenciados y aumenta entre aquellas personas con un menor nivel de formación. Por el contrario, entre las que tienen un mayor stock de capital humano el desempleo es considerable entre los licenciados y menor a medida que se desciende en el nivel educativo alcanzado. En el caso de Andalucía, ser hombre y poseer un alto nivel de capital humano aumenta las posibilidades de no estar en el paro. En conjunto son las personas con un nivel de estudios bajo los que se encuentran en situación de parado, en concreto el 63,4% de los desempleados en nuestra comunidad sólo han alcanzado el nivel de la educación obligatoria, siendo un 25,4% los que tienen educación primaria. En resumen, el tener un buen stock de capital humano tiene beneficios individuales y sociales, mejor posición en el mercado de trabajo, mejores retribuciones, en el plano societario, mayor contribución a los gastos comunes y menores prestaciones por desempleo.

Tabla 7. Población desempleada por nivel educativo y Comunidad Autónoma

	Población Total	Analfabetos	Educación primaria	Educación secundaria primera etapa y formación e inserción laboral correspondiente	Educación secundaria segunda etapa y formación e inserción laboral correspondiente	Educación superior, excepto doctorado	Doctorado
		PORCENTAJES HORIZONTALES					
Andalucía	475.600	1,2	25,4	38	18,5	16,7	0,1
Aragón	35.200	0,2	20,1	24,5	30,3	25	.
Asturias (Principado de)	46.200	.	9,2	29,3	24,4	37	0,1
Baleares (Illes)	36.400	0,4	21,2	41,7	18,4	18	.
Canarias	111.000	0,4	19,1	36,3	25,7	18,2	0,2
Cantabria	22.200	.	11,7	27,2	29,2	31	.
Castilla y León	97.700	0	16,3	27,5	23,3	32,4	0,2
Castilla - La Mancha	77.000	1,8	24,7	40	17,2	16,2	.
Cataluña	245.900	2,1	20,6	33,9	22,2	21,2	0
Comunidad Valenciana	198.300	0,5	13,9	40,8	22,8	21,6	0,4
Extremadura	72.300	2,1	20,5	45,7	14,4	17	0,1
Galicia	124.800	0,3	12,2	31,3	22,8	33,3	0
Madrid (Comunidad de)	208.700	0,1	15,6	27,6	27,6	29	0,2
Murcia (Región de)	49.600	1,4	24	33	21,7	20	.
Navarra (Comunidad Foral)	16.400	.	15	23,7	26	35	0,4
Pais Vasco	75.800	0,3	14,3	25,3	22,2	37,8	.
Rioja (La)	9.300	.	19,3	29	24,8	27	.
Ceuta	6.400	3	42,3	35,2	12,6	6,6	.
Melilla	3.600	2,3	13,9	33,1	30,1	20,7	.
Total Nacional	1.912.500	0,9	19,3	34,6	22	23	0,1

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la E.P.A. del 2005.

2.3. La financiación pública de la educación

¿Qué gasta cada comunidad en educación?² La respuesta es clara: las diferencias son importantes entre lo que gastan unas y otras comunidades. A nivel estatal el gasto público en educación, medido como proporción del PIB, es del 4,47% en el curso 2006/07, cuando en el curso 1995/96 era del 4.5%, situándose en ambos casos por debajo de la media de la Unión Europea que se sitúa por encima del 5%. En la tabla 8 se puede ver el gasto público en educación que cada comunidad autónoma realiza en relación con su PIB en la educación universitaria y en la educación no universitaria, así, como el gasto por estudiante en ambas enseñanzas. El gasto público con relación a su PIB en educación no universitaria, son las comunidades de Extremadura (5,53%), Castilla La Mancha y Andalucía (3,69%). Las que menos gastan son las más ricas, como era de esperar, siendo estas la Comunidad de Madrid y Cataluña. Una excepción es el caso del País Vasco, comunidad de las más ricas y gasta el 3.58% de su PIB a la enseñanza no universitaria.

En el caso de la educación universitaria la situación difiere respecto a la educación no universitaria. En este caso, las comunidades que más gastan en relación con su PIB en educación universitaria son Valencia (0,945), Asturias y Andalucía (0,87%), en el extremo opuesto se encuentran Baleares, Navarra y la Rioja (0,51%). Como señala Bonal y Rambla (2005), resulta notable el caso de algunas comunidades, como Baleares, donde el reducido desempleo juvenil desincentiva la matrícula universitaria y mantiene muy bajo el gasto correspondiente.

Pero el indicador que mejor refleja la situación económica del sistema educativo de cada comunidad autónoma es el gasto por estudiante. En el caso de la educación no universitaria las diferencias entre comunidades son importantes. A la cabeza está el País Vasco que gasta 4.723 € anuales por estudiante, casi 2.000 € más que la media nacional (2.977 €). Las comunidades que menos gastan son Andalucía, con 2.459 € anual por alumno no universitario, le sigue Madrid, Murcia y Cataluña. Si nos referimos a la educación universitaria las diferencias son menos destacables, siendo Extremadura, Navarra y Andalucía (3.180 €) las que menos gastan. La media nacional es del 3.766 € por alumno. Por el contrario, las que más invierten por estudiante son Castilla-La Mancha (4.688), Canarias y Valencia, con 4.532 € anual por alumno universitario.

² Los datos sobre financiación educativa son difíciles de conocer, las CC.AA tardan en hacerlos públicos.

Tabla 8. Gasto público en educación por comunidad autónoma en el 2002

	Gasto en educación no universitaria. PIB (%)	Gasto en educación universitaria PIB (%)	Gasto por estudiante s no universitarios.	Gasto por estudiante universitario
Andalucía	3,69	0,87	2.459	3.180
Aragón	2,64	0,67	3.250	3.656
Asturias	3,22	0,88	3.	3.681
Baleares	2,51	0,31	497	4.122
Canarias			3.077	
Cantabria	3,60	0,74		4.580
Castilla y León	2,81	0,63	3.	4.270
Castilla la Mancha	3,20	0,85	139	3.423
	4,33	0,65	3.	4.688
			086	
			3.	
			380	
			3.339	
Cataluña	2,2	0,63	2.798	4.185
Valencia	3,01	0,94	3.001	4.532
Extremadura	5,53	0,69	3.389	2.985
Galicia	3,66	0,86	3.397	3.452
Madrid	1,87	0,79	2.535	3.888
Murcia	3,67	0,84	2.709	3.588
Navarra	2,97	0,47	4.269	3.020
País Vasco	3,28	0,52	4.723	3.236
Rioja (La)	2,58	0,51	3.249	4.000
Total	2,91	0,74	2.977	3.766

Fuente. Ministerio de Educación y Ciencia 2006.

Calero, en su trabajo *“Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias”* publicado en 2006, señala “la falta de significatividad de la variable correspondiente a la renta del hogar. Esta falta de significatividad se repite en diversos estudios de acceso a diferentes niveles del sistema educativo (véase, por ejemplo, Calero 1996) e indica que el efecto de la renta queda absorbido, en los tratamientos multivariantes, por los efectos de otras variables relativas a la situación cultural y social de la familia “. Este hecho debe de hacernos pensar y redefinir muchas de las políticas educativas encaminadas al fracaso escolar, como él dice: “la mejor política educativa, sin duda, consistiría en “comprar” padres y madres con elevados niveles educativos para niños y niñas desaventajados”.

En este sentido es oportuno plantearse el papel de las familias en la financiación de la educación, nos encontramos con una clase media urbana que está dispuesta a gastar en la

educación de sus hijos, lo que podría suponer una inyección económica para el sistema y frenar la demanda de centros concentrados de estas clases medias, lo que contribuiría al aumento de capital social de la escuela pública.

3. TENDENCIAS HACIA EL ESCENARIO DEL 2020

3.1. De la Modernidad a la Postmodernidad: el escenario del cambio social

Abordar la educación desde una visión prospectiva implica analizar los nuevos planteamientos teóricos que vislumbran la sociedad del conocimiento o de la información. Si algo caracteriza a las sociedades contemporáneas es que se hallan inmersas en un mundo de profundos cambios sociales: globalización, nuevas tecnologías, riesgos, incertidumbres y complejidad. Algunas de las aportaciones teóricas más recientes ponen de manifiesto estas argumentaciones. Las *teorías de la Postmodernidad y del Individualismo Contemporáneo* abordan el estudio de la nueva sociedad en la complejidad de las interrelaciones del mundo cotidiano, alterando los valores establecidos y modificando la cultura. Estas modificaciones interesan a todos los niveles, especialmente las referentes al sistema educativo como parte importante de la sociedad.

Para teóricos de la Postmodernidad como Lyon, (1994), el término Postmodernidad hace referencia a la multitud de cambios significativos que se han producido en las sociedades contemporáneas. Entre estos cambios, hay que mencionar el rápido cambio tecnológico que ha venido acompañado de las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías, la globalización de la economía y las relaciones sociales, la distinción en el consumismo, las nuevas maneras de ejercer el poder y la política y, como no, el nuevo papel de los movimientos sociales en la estratificación social. Todos estos cambios son transferidos a la vida cotidiana de los ciudadanos, en ámbitos tan diversos como la sanidad, el bienestar social, la educación, la política y el empleo.

Uno de estos cambios es el que puso de manifiesto Lipovetsky³ en la década de los ochenta, como el auge del afán de autonomía subjetiva, siendo uno de los fenómenos sociales más característicos y con más futuro de las sociedades democráticas contemporáneas. Gana terreno la exigencia de depender menos de las normas colectivas, de liberarse de las normas impuestas desde fuera, de vivir más acorde con la voluntad y los deseos propios, lo que ha llevado a una nueva era del individualismo. El punto de arranque del nuevo individualismo fue la revolución de las necesidades, la explosión de la producción y del consumo de masas, que alcanzó su máxima expresión después de la Segunda Guerra Mundial. Esto no constituye indudablemente una novedad: a partir del siglo XVIII el hedonismo es moneda de cambio en determinados ambientes cultos, pero lo peculiar de nuestra época es haberlo generalizado, haberlo convertido en un valor reconocido por las masas.

³ Gilles Lipovetsky, autor de *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo* y *El crepúsculo del deber: la ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*.

Junto al hedonismo, en 1996 Bruckner plantea el victimismo y la infantilización como modalidades que adoptan las personas para eludir sus responsabilidades y que impiden la madurez y el ejercicio de las libertades. En su libro *La tentación de la inocencia*⁴, analiza los dos fenómenos emergentes y considera que “el desarrollo del infantilismo es reciente y consecuencia de haber sido acogido y apoyado por la actual sociedad de consumo. Es decir, la posibilidad de satisfacer, sin ningún límite, todos sus deseos y todas sus diversiones”.

La “enfermedad del individualismo” consiste en tratar de escapar de las consecuencias de los propios actos, ese intento de gozar de los beneficios de la libertad sin sufrir ninguno de sus inconvenientes. El infantilismo y la victimización son dos maneras de huir de la dificultad de ser. En sus diversas modalidades, el infantilismo es llevar a la vida adulta las exigencias de protección del niño sin tener que asumir las obligaciones inherentes al adulto. La victimización consiste en asumir el modelo de los “pueblos perseguidos”. Por otra parte, está el choque de valores que se produce entre la participación y el individualismo. El sistema educativo, político y los movimientos sociales demandan implicación por parte de los actores, para dar legitimidad a sus valores, mientras que éstos no desean movilizarse si no es por su beneficio personal.

Este nuevo escenario social no está exento de contradicciones. En el análisis de las sociedades contemporáneas que realiza Daniel Bell (1982), pone de manifiesto que desde la década de los 60 la sociedad ha estado regida por tres lógicas que se contradicen: racionalidad funcional (en economía), legitimidad-participación (en política) y autorrealización sin límites (en cultura). Los antagonismos más destacados surgirían entre la economía y la cultura, por un lado, y entre la cultura y la política por otro y con todo ello en el campo de la educación.

La última de las lógicas que señala Bell es la que pone de manifiesto *la autorrealización sin límites* que se refleja sobre todo en el cambio cultural y de valores, de repercusión directa sobre la escuela, y explicando muchos de los conflictos y tensiones a los que se encuentra avocado el sistema educativo. En esta nueva situación social, los sistemas educativos deben desempeñar un papel relevante, redefiniendo su situación y dando respuesta a los nuevos escenarios surgidos. Estos cambios plantean un nuevo concepto de la educación, así como la aparición de una serie de características que van a conformar la nueva educación: necesidad de un aprendizaje permanente, estructuras flexibles, surgimiento de nuevos valores, revalorización de la cultura general y socialización en las nuevas tecnologías. Pero sobre todo, el conflicto de las lógicas en el seno de las organizaciones educativas. En resumen, nos encontramos con un sistema educativo que funciona bajo la lógica económica –racionalidad funcional- y la lógica política –legitimidad y participación-, mientras las nuevas generaciones han sido socializadas en la lógica cultural –autorrealización sin límites-. Por ello, se hace necesario abordar las soluciones desde esas contradicciones, siendo el principal reto al que tiene que hacer frente el sistema educativo.

⁴ En este ensayo, el también autor de novelas como *“Lunas de hiel”* indaga en la infantilización y el victimismo.

Hacia una nueva definición de educación

Las actuales pautas del cambio educativo y, por tanto, del propio concepto de educación que se está imponiendo, están promovidas por una poderosa y dinámica confrontación entre dos inmensas fuerzas sociales: las de la Modernidad y las de la Postmodernidad. Hargreaves (1996), en su libro *Profesorado, cultura y Postmodernidad*, señala que la Modernidad se define por el culto a la Razón y a la ciencia, la confianza en la técnica para resolver problemas. Presupone la existencia de una verdad común, una ética universal, una historia compartida por toda la Humanidad, que se desarrolla por las sendas del progreso. El Postmodernismo se siente receloso por las consecuencias de la Modernidad. Se le ha dado demasiado poder a la Razón en su afán de poder técnico, lo que ha llevado a la sociedad a un callejón sin salida. Su confianza en la verdad ha llevado al dogmatismo, al fanatismo, al etnocentrismo, al colonialismo y a otras injusticias semejantes. Los postmodernos piensan que hay que devolver a cada cultura su autonomía.

En la sociedad postmoderna resulta imposible una educación universal y permanente. Hay que educar para la constante readaptación a los continuos cambios. Los cambios culturales y educativos deben ser paralelos para así poder “crear” una pluralidad cultural y educaciones más ricas. En definitiva, la educación en la Modernidad estaría caracterizada por los criterios de objetividad, diseño universalmente válido, planificación educativa y currículo estandarizado. En contraposición, la educación en la Postmodernidad responderá a los criterios de parcialidad, multiculturalismo, negación de la ingeniería educativa y desregulación curricular.

Desde un punto de vista más filosófico, el profesor Gadamer, en *“La educación es educarse”*, defiende que la educación es educarse y que la formación es formarse. En su opinión, nos educamos a nosotros mismos y el llamado “educador”, por ejemplo la madre o el maestro, participa sólo con una modesta contribución. Se trata, por encima de todo, de aprender a atreverse a formar y exponer juicios propios. La educación es así un proceso natural que cada cual acepta siempre cordialmente, procurando entenderse con los demás.

En este sentido, E. Morin (2000), dice que “los grandes desafíos de la enseñanza contemporánea deben ser originar mentes bien ordenadas antes que bien llenas, enseñar la riqueza y la fragilidad de la condición humana, iniciar en la vida, afrontar la incertidumbre. En una palabra: formar al ciudadano del nuevo milenio”.

Los nuevos desafíos educativos

- *El aprendizaje permanente.* El paso a una economía postfordista necesita una educación caracterizada por potenciar el aprender a aprender. A partir de ahora ninguna formación inicial, por completa que sea, podrá garantizar la aptitud de cada uno para hacer frente a las necesidades del sistema productivo. La educación será una formación continua y no bastará con poseer un saber y un saber hacer adquirido de una vez para siempre. La apuesta por un aprendizaje permanente se convierte en la apuesta de futuro.

-*La flexibilidad en la estructura de los sistemas educativos.* En consonancia con la educación permanente, la Unión Europea, ha puesto de manifiesto algunas de las preocupaciones y propuestas que institucionalmente se han formulado con respecto a la educación del futuro. Considera que la educación debe funcionar en un mundo de mutación rápida. Hace falta un sistema de enseñanza que sea capaz de responder rápidamente a las demandas de una sociedad centrada sobre la información y cuyas estructuras sean lo suficientemente flexibles para facilitar una puesta al día constante y permitan a todos continuar estudiando a lo largo de la vida.

- *La calidad.* Considerada de un modo integral, como un objetivo referido a todas las funciones y actividades principales del sistema educativo: calidad de enseñanza, de formación y de investigación, lo que implica necesariamente calidad de las personas y de los programas presentes en el proceso de aprendizaje. Este concepto será el clave en las próximas décadas. En el proyecto de Constitución Europea en su artículo III-282-1 dice: "La Unión contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre Estados miembros y, si es necesario, apoyando la acción de estos. Respetará plenamente la responsabilidad de los Estados miembros en cuanto a los contenidos de la enseñanza y la organización del sistema educativo, así como su diversidad cultural y lingüística".

-*La internacionalización.* Será cada vez más una condición obligada no sólo como reflejo del carácter universal del estudio y la investigación, sino también por la creciente movilidad de los individuos y por los procesos actuales de integración económica, política y comunicativa.

-*Revalorización de la formación general.* Las exigencias de la sociedad del conocimiento conducen a replantearse la formación inicial, moviéndose en una especie de círculo vicioso, desde una formación inicial, con una carga eminentemente de contenidos genéricos, y una formación inicial muy especializada. Ambas posturas se encuentran inmersas en un debate que está presente en todas las reflexiones sobre los programas de formación, desde la enseñanza primaria hasta la universidad.

-*La socialización en las nuevas tecnologías.* La rápida incorporación de las nuevas tecnologías al entorno laboral y cotidiano está exigiendo un alto nivel de asimilación por parte de los usuarios. El sistema educativo tiene que socializar en las nuevas tecnologías. Pero estas nuevas tecnologías, aparte de producir unos cambios en el sistema educativo, producen un cambio en el entorno. Cambios a los que tiene que hacer frente la educación no para acoger a las nuevas tecnologías, sino porque la sociedad cambiará a consecuencia de las nuevas tecnologías. Estamos pasando de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento.

- *La autonomía de los centros educativos.* Otro frente de actuaciones debe ser el fomento de la autonomía de los centros educativos, basada en asumir sus responsabilidades educativas en el más amplio sentido del término. En la actualidad la regulación educativa de los centros educativos está basada más en la desconfianza que en la responsabilidad compartida. Pero como reconoce la actual Ministra de Educación a la pregunta “¿qué es lo esencial para que funcione un sistema educativo?”: “varias cosas. Que los centros tengan autonomía para adaptarse al alumnado que tiene cada uno. Aunque luego debe haber una rendición de cuentas de lo que se hace. Y dentro de esa autonomía es muy relevante el papel del profesorado y de la dirección del centro, formando un grupo de trabajo. Pero además tiene que haber un entorno social favorable, que los maestros y profesores tengan una buena consideración social”⁵. En los mejores sistemas educativos de la OCDE, los centros son los responsables de los resultados de los alumnos, mientras que en España son los alumnos.

- *La evolución externa de los centros.* Junto a la mayor autonomía, en los centros debe implantarse un sistema de evaluación global y externa de las organizaciones educativas, no para castigar a los enseñantes sino para que mejoren. Con ello se contribuirá a la rendición de cuentas a la sociedad de la que depende, pero aún más, será la reforma educativa más eficaz conocida, estableciendo en los procedimientos internos de los centros los parámetros de referencia del modelo de evaluación.

- Por último la desaparición del *tiempo educativo*, concebido como horario escolar y el incremento de las posibilidades de realizar trabajos en casa hará que los *padres* deban asumir el papel de conductores de sus hijos.

3.2. Sembrar hoy para cosechar mañana: los retos cuantitativos

Si queremos estar preparados para afrontar con éxito la sociedad del conocimiento, nada mejor que aumentar el capital humano del conjunto de la sociedad. Para ello, no hay otra vía que atraer el mayor número de jóvenes al sistema educativo y que permanezcan el mayor tiempo posible. Así sembramos educación y tendremos mañana una sociedad con el mejor capital humano de esta ciudad global.

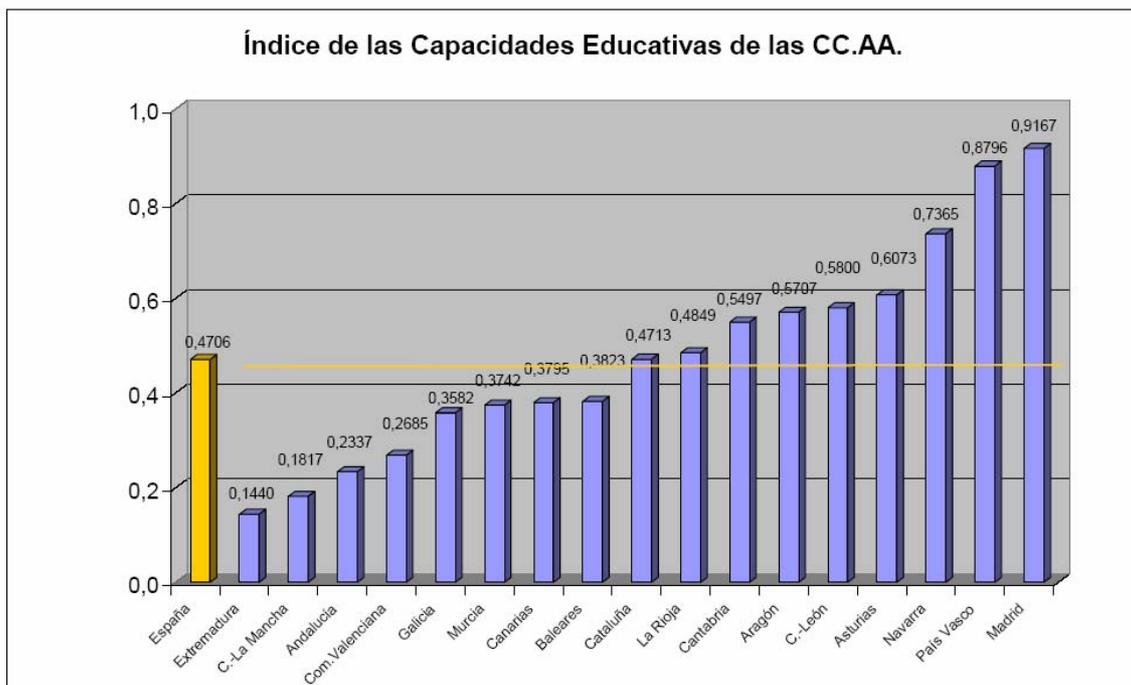
Como resumen de los indicadores cuantitativos descritos en el capítulo anterior y poder aportar la explicación al desarrollo educativo de Andalucía, utilizaré el trabajo de Bonal y Rambla (2005), donde elaboran el índice de capacidades educativas de las comunidades autónomas, con la intención de ilustrar los distintos niveles de desarrollo educativo de cada territorio. Para ello parten del Índice de Desarrollo Humano (IDH) desarrollado por las Naciones Unidas, el cual se calcula teniendo en cuenta la esperanza de vida, la población joven matriculada en el sistema de enseñanza y su relación con la población alfabetizada y, por último, el producto interior bruto en partidas de poder adquisitivo. Pero como ellos dicen, es un índice que proporciona una imagen completa a escala global de los países pero que no diferencia a nivel de los países

⁵ Entrevista publicada en el diario El País, el domingo 23 de abril de 2006, pág. 46.

avanzados. Por ello, realizan una adaptación utilizando el peso de la población activa con estudios postobligatorios y la población de 17 años en el sistema educativo y que denominan Índice de Capacidades Educativas (ICE).

Así, las principales conclusiones a las que llegan estos autores, recogida una síntesis en el gráfico siguiente, son:

- El valor medio del ICE para el conjunto de España se situó en el año 2001 en 0.41 puntos, similar al de Italia, y de entre los países vecinos sólo supera en capacidad educativa a Portugal.
- El análisis comparado de las capacidades educativas de las CC.AA. muestra una gran heterogeneidad entre las mismas. Las mejores posicionadas son Madrid, el País Vasco, Navarra, Asturias y Castilla-León, que se sitúan por encima de la media española. La situación opuesta corresponde a las CC.AA. de Extremadura, Castilla-La Mancha y Andalucía, donde sus sistemas educativos no han podido producir un stock de población con niveles educativos elevados y donde las tasas de escolarización a los 17 años son también bajas.
- Esto refleja la amplia distancia por recorrer para alcanzar la convergencia con los países de nuestro entorno y, lo que es más preocupante, evidencia que buena parte de las CC.AA. no están en estos momentos en la mejor posición para conseguir incrementar el stock educativo: el flujo de escolarización que debe conseguir incrementar el stock de formación en buena parte de territorios españoles es todavía muy escaso e inferior a la media comunitaria.



Fuente: Elaborado a partir de los datos de Bonal y Rambla (2005).

Para seguir profundizando en el análisis, Bonal y Rambla valoran el grado de correspondencia entre las capacidades educativas y la riqueza de cada CC.AA, llegando a la conclusión de que la capacidad educativa es explicada en un 53% por las diferencias en el PIB per cápita. Es evidente la gran disparidad en las capacidades educativas entre las CC.AA. que registran una mayor riqueza económica como el País Vasco, Madrid o Navarra, y aquellas con menos recursos. Los casos de Extremadura, Andalucía y Castilla-La Mancha, al ubicarse muy por debajo de la media de España y de lo se esperaría dado su nivel de recursos, son un ejemplo de las desigualdades educativas que existen entre las comunidades. Sus sistemas educativos no han podido formar un stock social con niveles elevados de capacitación, y, asimismo, sus tasas actuales de escolarización a los 17 años son también bajas.

¿Qué factores son los que hacen que un sistema educativo pueda “producir” graduados?. Según los autores, son factores tanto internos del sistema como externos. Para analizarlos estudian la relación entre un indicador de eficiencia interna, como es la promoción de curso, y otro que puede ser considerado un indicador externo al sistema como es el de la demanda de educación a los 17 años. A partir de esta relación agrupan a las CC.AA en cuatro sectores respecto a los valores medios de las variables: a) alta eficiencia interna y elevada demanda; b) alta eficiencia interna y baja demanda; c) baja eficiencia interna y alta demanda; y d) baja eficiencia interna y baja demanda. En resumen, el País Vasco, Navarra, Asturias y Aragón son las cuatro comunidades mejor posicionadas respecto la eficiencia de sus sistemas educativos: presentan un nivel alto de eficiencia interna y al mismo tiempo atraen un elevado número de jóvenes de 17 años a sus sistemas educativos, ambos valores notablemente superiores a la media española. Es decir, son CC.AA. que consiguen favorecer la formación de capital humano de la población juvenil.

En el último cuadrante se sitúan las comunidades de Canarias, Baleares, Valencia, Murcia, Extremadura y Andalucía con bajas tasas de eficiencia interna y con escasa demanda educativa. Se trataría por lo tanto de CC.AA. con elevadas necesidades educativas. Coincide que son las CC.AA. con los valores menores en el índice de capacidades educativas, y que necesitarían, a juicio de los autores, impulsar una política educativa que desarrollara el doble objetivo de atraer a una mayor población joven en las etapas postobligatorias y al mismo tiempo mejorar el funcionamiento interno de su sistema educativo.

Por último, estos autores analizan la relación entre los resultados educativos y el nivel de formación de la población activa, así como la relación con el gasto público por alumno. En este sentido, a mayor formación educativa de la población activa, la tasa bruta de población que no se gradúa en bachillerato disminuye. En esta misma línea coinciden los resultados de Trinidad (2005) al estudiar la correlación entre nivel educativo de los padres y nivel alcanzado por los hijos en Andalucía.

En cuanto a la relación de los resultados educativos en bachillerato y el gasto público, en enseñanza no universitaria, por alumno, los resultados presentan una situación distinta de las CC.AA. Así, los autores sitúan a Cataluña, Murcia y Andalucía como las comunidades con poco

gasto público por alumno y bajos resultados educativos, pero señalando que el gasto público por alumno tan sólo explica en un 28% las diferencias en los resultados educativos.

Por todo ello, los autores del estudio, señalan que la inversión en capital humano en enseñanza secundaria debería ser una prioridad política, tanto desde el punto de vista de la mejora de las capacidades educativas de las CC.AA. como desde el punto de vista de la cohesión interterritorial.

3.3. El cambio de lo cualitativo: la comunidad, la familia y el centro

En nuestra sociedad, las demandas y respuestas educativas tienden a reducir el problema a términos cuantitativos: más profesores, más dinero, más salario, menos horas de trabajo, más clases. Cuestiones ciertas y necesarias: tienen que tener los profesores un salario digno, un horario de trabajo adecuado, un número de profesores adecuado a las necesidades de los centros, mejora de la instalaciones, aumentar los recursos económicos destinados a la educación. Todas estas mejoras son necesarias pero estas modificaciones son sólo mejoras que ocultan muchos de los verdaderos problemas de la educación. Problemas que están relacionados con lo cualitativo, con aquello que no se mide en números, en porcentajes, sino en actitudes, formas de pensar y de actuar de los actores implicados en el sistema educativo: alumnos, padres y profesores. En resumen, en las contradicciones de las lógicas señaladas.

En este sentido dice Morin (2000), haciendo referencia a las reformas educativas: “en realidad, los proyectos de reforma actuales giran alrededor de ese agujero negro que le es invisible. Se haría visible sólo si se reformaran los espíritus. Y aquí se llega a un callejón sin salida: No se puede reformar la institución sin haber reformado previamente los espíritus, pero no se puede reformar los espíritus si no se han reformados previamente las instituciones”. Y uno de esos espíritus a los que alude el filósofo francés, como señala más adelante es el inmovilismo entre otros “el inmovilismo se ha puesto en marcha y no sé como pararlo”.

El papel e implicación de la familia en los centros educativos, así como su actitud ante la educación de sus hijos es otro de esos espíritus a los que alude Edgar Morin. La influencia de la familia en el éxito escolar es manifiesta, como ha dejado demostrado la Sociología de la Educación en reiteradas ocasiones. Sin embargo, en pocas ocasiones se ha examinado cómo la práctica escolar afecta a la familia o cómo influye la comunidad en los niños y cómo la familia y el contexto social afectan a la práctica escolar.

Como respuesta de esta nueva perspectiva, tanto desde el campo de la Sociología de la Familia como de la Sociología de la Educación, Epstein ⁶ (1987) y Epstein y Sanders (2000) (2002) proponen la Teoría de las Esferas Superpuestas de Influencia (Overlapping Spheres of influence), al entender que los efectos de la implicación de los padres en la escuela no se puede

⁶ Joyce L. Epstein y Mavis G. Sanders pertenecen a la Johns Hopkins University.

explicar con teorías sociológicas que enfatizan la efectividad en objetivos y misiones por separado de ambas instituciones. Él, por el contrario, aboga por una perspectiva de organización social centrada en el alumno, sobre el que afectan los elementos que componen la esfera familiar, los de la esfera escolar y los de la esfera social, al comprobar mejores resultados de los alumnos cuando las familias, las escuelas y la comunidad persigan los mismos objetivos de aprendizaje y desarrollo. Pero a su vez se establecen relaciones de influencia entre las diferentes esferas, actuando el niño como elemento de transmisión entre ellas. Y es en este contexto donde sitúan las esferas superpuestas de influencia.

Epstein distingue dos tipos de estructuras –una externa y otra interna- en su modelo de esferas superpuestas de influencia. La estructura externa esta compuesta por elementos como la trayectoria y prácticas de las familias, de los centros escolares y de la comunidad, así como el nivel de madurez de los alumnos, la Historia y el contexto político. Elementos que crean condiciones, oportunidades y pueden incentivar más o menos actividades compartidas por los contextos familiares, escolares y por la comunidad. La estructura interna está formada por el conjunto de relaciones de comunicación producidas, tanto a nivel, institucional como individual, señalando cómo y dónde ocurren las interacciones sociales que se producen dentro y entre la familia, la escuela y comunidad.

El modelo de esferas superpuestas de influencia añade los conceptos de capital cultural, redes sociales y capital social en un contexto teórico más amplio del usado por Coleman y Bourdeau, porque la superposición de esferas y la estructura interna demuestran dónde y cómo el capital cultural y social es adquirido. Bajo este punto de vista, los resultados, de las interacciones de la familia, escuela y los miembros de la comunidad, son la producción y acumulación de capital social dentro de la estructura interna del modelo. El capital social es incrementado cuando se diseñan relaciones encaminadas a permitir la interacción de la familia, los estudiantes y otros miembros de la comunidad de manera efectiva.

El capital social puede ser gastado, invertido o reinvertido en la familia, los alumnos, en la escuela o en la propia comunidad, bien en forma de contactos sociales, en actividades que ayuden a los estudiantes en su aprendizaje y desarrollo humano, en estrategias familiares, en la mejora de los centros o en enriquecer a propia comunidad. Para Epstein, el modelo de esferas superpuestas de influencia ayuda a localizar y explicar donde y como producir procesos sociales encaminados a adquirir e invertir capital social junto con otros procesos de las relaciones de la escuela, la familia y la comunidad.

Su teoría también altera el cómo la familia, la escuela y la comunidad entienden su influencia sobre los niños, llegando a la conclusión que los niños al nacer no viven aislados en la familia, estableciéndose relaciones, tanto formales como informales, con el vecindario, la comunidad y la escuela. Durante mucho tiempo los niños aprenden y desarrollan aprendizajes simultáneos, no secuenciales e influidos por múltiples contextos, siendo necesaria la colaboración de familia, escuela y comunidad en la educación de los niños, como han demostrado diferentes investigaciones educativas, sobre todo por cuatro razones⁷:

⁷ Para ver los diferentes autores en los que se basa Epstein, ver su publicación de 2002, página 526.

1ª. Los profesores, padres y alumnos, actualmente, tienen poco conocimiento de los intereses en la educación de cada uno de ellos.

2ª. La influencia decisiva de la participación de los padres en las prácticas escolares y del aula de los alumnos.

3ª. Los profesores que involucran a los padres tienen una imagen más positiva de ellos y menos estereotipada.

4ª. Los resultados específicos de los alumnos están relacionados con los diferentes tipos de implicación de la familia; Señalando 6 tipos de implicación de la familia en los centros escolares, los cuales guardan relación con su modelo de esferas superpuestas de influencia: el paternal, el comunicacional, el voluntario, el aprendiendo en casa, el de toma de decisiones y el de colaborando con la comunidad.

Dentro de este contexto de las esferas superpuestas de influencia, el centro educativo juega un papel crucial en el fomento de las relaciones sociales y con ello del capital social de los alumnos. No podemos olvidar que la principal diferencia entre la escuela pública y privada es el mayor capital social que aporta la privada a sus alumnos, utilizando como mecanismo el conjunto de relaciones sociales que le aporta, estableciéndose una relación directa entre aumento del capital relacional y el capital social. Por ello, una de las tendencias de futuro debe ser aumentar el número de relaciones sociales de los centros públicos con los contextos sociales y económicos en los que se insertan. De esta manera estaremos aumentando directa e indirectamente el capital social de los alumnos de esos centros.

ANOTACIONES FINALES

Las visiones del futuro oscilan entre “utopías” y “distopías” en relación con el impacto de las tecnologías y las discusiones sobre el ciberespacio. Ciberespacio, una palabra inventada, es un mundo de conexiones globales por ordenador, de simulaciones y de vigilancia a través de modos tecnológicos en el cual las conexiones privadas interactúan con una amplia gama de aparatos tecnológicos comunes que le envuelven. El futuro es el poder de la nueva tecnología y el mundo del ciberespacio.

Este nuevo escenario es lo que ha permitido a Giddens desarrollar su concepción acerca de las “metrópolis globales” en términos culturales y étnicos en el contexto del crecimiento de grandes ciudades. Es una visión descentralizada del futuro en la cual no simplemente se descentraliza lo nacional, sino también la vida social y el pensamiento, incrementa el número de lugares. Necesitamos formar ciudadanos que vivan y trabajen en esa metrópolis global. La ciudad cosmopolita y global significará algo más que la posibilidad de comer y comprar comidas alrededor del mundo; será concebir un sentido de sí mismo como multifacético. Fuertes lealtades regionales sobrevivirán en una diferente y más específicamente vía urbana como las ciudades usurpadas. En esta diversidad, los moradores serán simultáneamente del lugar y extraños.

Actualmente como dicen Tiffin y Rajasingham (1997) “vivimos en un periodo de transición entre una sociedad industrial y una sociedad de la información. Las escuelas tal como las conocemos están diseñadas para preparar a las personas para vivir en una sociedad

industrial. Los sistemas de educación preparan a las personas para ocupar un lugar en la sociedad imitando a las fábricas y oficinas de una sociedad industrial (...). Una sociedad industrial depende del movimiento físico de las personas y los bienes, de manera que la infraestructura tecnológica fundamental es el ferrocarril, las rutas, el mar y el transporte aéreo. Para preparar a las personas para vivir en una sociedad de la información, se necesita un sistema educativo que se base en las telecomunicaciones y no en el transporte”.

Ante esta nueva situación que se mueve entre lo local y global, con lógicas diferentes, e incluso contradictorias, como señala Bell, donde las nuevas tecnologías marcan el ritmo económico y el conocimiento es la mercancía de cambio, las políticas educativas, por el contrario, suelen ir encaminadas a diseñar un sistema educativo rígido, uniforme, anclado en lo local, y con un importante componente político. La globalización se olvida, el peso del capital social y cultural se ignora, se sigue pensando que es mejor formar ciudadanos locales con escaso capital humano que ciudadanos del mundo con un elevado capital humano. Esto nos lleva a un miedo a lo global, viendo la globalización más como un enemigo que como un reto. El reto de la globalización, como factores que se han de contemplar en cualquier conjunto de políticas de los países avanzados, lo mejor que se puede hacer es robustecer a la población con una sólida formación, y, como dice el Premio Nobel de Economía Joseph Stiglitz: “la receta para que la globalización funcione es lo que en general se denomina “el modelo escandinavo”. Eso significa altos niveles de inversión en educación, investigación y tecnología y un fuerte colchón de seguridad”, y el efecto que puede acarrear la globalización de no seguir el modelo escandinavo, según Stiglitz es crear “países ricos con habitantes pobres”⁸.

La Declaración de Bolonia reconoce que el sector educativo europeo atrae cada vez menos, y que en la competición con Estados Unidos y otros países se está quedando retrasado. En Bolonia (1999) se acentúa la necesidad de una preparación de la mayoría de la población en educación postsecundaria para poder integrarse en los nuevos mercados de trabajo. En Praga (2001) se reconoce que la educación es básica para desarrollar y profundizar la democracia. Se refuerza la idea política de que la educación es un bien y responsabilidad pública. Praga acentúa la necesidad del aprendizaje a lo largo de la vida para todos, y en consecuencia también propone la garantía de la calidad de la enseñanza.

Con todo lo dicho, el aumentar el tránsito de alumnos de la ESO a la educación postobligatoria debe ser una prioridad en las políticas educativas de nuestra Comunidad. Con ello, de un lado, estaremos contribuyendo, de una manera decidida, a aumentar el capital humano de Andalucía hasta alcanzar la media nacional y, de otro lado, será una manera de trabajar en la equidad, aumentando la presencia de las clases sociales más desfavorecidas socio-económicamente. Con todo ello estaremos preparando a las jóvenes generaciones para vivir en una sociedad del conocimiento, y por ende, a trabajar en la economía del conocimiento. Para reforzar esta idea valgan las conclusiones de Calero (2006) cuando dice que “las dificultades en el acceso a los niveles educativos postobligatorios constituyen uno de los más importantes escollos, no ya sólo del propio sistema educativo, sino también del sistema productivo”.

⁸ Entrevista publicada en el periódico El País, domingo 8 de octubre de 2006, página 79.

Como consecuencia de lo anterior debe aumentar el número de alumnos en las aulas universitarias, y corregir el sesgo hacia las Humanidades y Ciencias Sociales. Nuestras universidades, por tradición, siguen siendo especialmente Humanistas, a pesar del esfuerzo reciente en aumentar las titulaciones técnicas. Ello se refleja en el aumento del número de alumnos en enseñanzas técnicas y desciende en las otras ramas, especialmente en Ciencias de la Salud en Andalucía. Pero ello no debe ocultar el problema de fondo, donde la mayoría de los estudiantes universitarios están matriculados en titulaciones de Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas (ver Trinidad 2005); siendo necesario aumentar el porcentaje de licenciados en ciencias, matemáticas y tecnología. En función del sexo, aunque las mujeres siguen predominando en Ciencias Sociales y Jurídicas, se ha producido un descenso, al igual que en Ciencias de la Salud. Al mismo tiempo que su progresiva incorporación en las ramas técnicas.

Ante este nuevo reto el papel de los padres deberá ganar importancia tanto en casa como en la escuela. No se puede olvidar la correlación entre el fracaso escolar y el origen socioeconómico de los alumnos. La desaparición del “tiempo educativo” concebido como “horario escolar” y el incremento de las posibilidades de realizar trabajos desde casa hará que los padres deban asumir el papel de conductores de sus hijos. La idea de que se aprende solamente en la escuela no es que vaya a perder validez, es que yo no la tiene. La escuela será un espacio más, pero no el único ni el más importante donde se van a llevar a cabo los aprendizajes de todos aquellos que están en edad escolar.

No quiero terminar si volver a incidir en el tema del capital social, tanto por su peso directo como indirecto en el fracaso escolar y ser la razón por la que los padres optan en buena media por la escuela concertada. La emergencia del concepto de capital social ha provocado un indudable impacto en el análisis de la influencia que tienen los distintos actores del entorno social más cercano en las oportunidades sociales de los individuos. Aunque en la actualidad su aplicación más extendida sea aquella que tiene que ver con el desarrollo económico y social, prácticamente desde su nacimiento el término capital social ha estado vinculado al ámbito educativo. Dos de los autores que más han impulsado el concepto, como ha sido Pierre Bourdieu y James S. Coleman, dedicarán buena parte de su esfuerzo intelectual al campo de la educación, no así Robert Putnam, cuyas aportaciones no están dirigidas a los temas educativos.

A pesar de las diferentes nociones del término mantenidas por cada uno de los autores señalados, podemos hallar puntos de encuentro como para poder señalar lo que se entiende por capital social. En términos generales, el capital social se define como la capacidad que tienen los actores de disponer de ciertos recursos gracias a su acceso a conexiones y redes sociales.

Para que podemos utilizar el capital social, Coleman (2001) señala que el capital social es especialmente importante para suplir las deficiencias que pueden tenerse respecto a otras formas de capital. De hecho, el capital social no debe ser considerado un recurso en sí mismo, un objeto apropiado por individuos o redes sociales, sino un proceso que facilita la capacidad de acceder a otros recursos y, por tanto, a otras formas de capital. Para este autor, tres son las formas de capital social: obligaciones y expectativas; normas y sanciones; y canales de información. De ellas, las dos primeras son, a juicio de Coleman, las más relevantes en la creación de capital humano, siendo la forma más propia de que se den a través del mantenimiento de redes sociales que conformen una estructura cerrada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Bonal, X. y Rambla, X. (2005). *La descentralización educativa en España*. Fundació Carles Pi i Sunyer, Barcelona.

Calero (2006). *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. Documento de trabajo 83/2006 de la Fundación Alternativas.

Calero (1996). *Financiación de la educación superior en España: su implicación en el terreno de la equidad*. Fundación BBVA. Bilbao.

Castell, M. (1997). *La era de la información*. Alianza, Madrid.

Coleman, J. S. (2001). "Capital social en la creación de capital humano". *Zona Abierta*, 94-95, pp.81-94.

Epstein, J. L. (1987): "Toward a Theory of Family-School connections: Teacher Practices and Parent Involvement" In Klaus Hurrelmann, Frederick Kaufmann and Frederick Losel (eds). *Social Intervention: Potential and Constraints*, pp. 121-136. New York, de Gruyter.

Epstein, J. L. & Sanders, M. G. (2000): "Connecting Home, School, and Community" en Hallinan M.: *Handbook of the Sociology of Education*. Kluwer Academic/ Plenum Publishers, New York.

Epstein, J. L. & Sanders, M. G. (2002): "School, Family and Community Partnerships" en Levinson, D. L.: *Education and Sociology an Encyclopedia*. Routledge Falmer, New York, London.

Morin, E. (2000): *La mente bien ordenada*. Seix Barral, Barcelona.

OCDE (2004): *Envejecimiento y políticas de empleo: España*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid.

Savater, F. (2001): *Política para Amador*. Ariel, Barcelona.

Tiffin, J. y Rajasingham, L. (1997): *En busca de la clave virtual: la educación en la sociedad de la información*. Paidós. Barcelona.

Trinidad (2005): *La educación superior en Andalucía: evolución y posición en España*. Tecnos, Madrid.