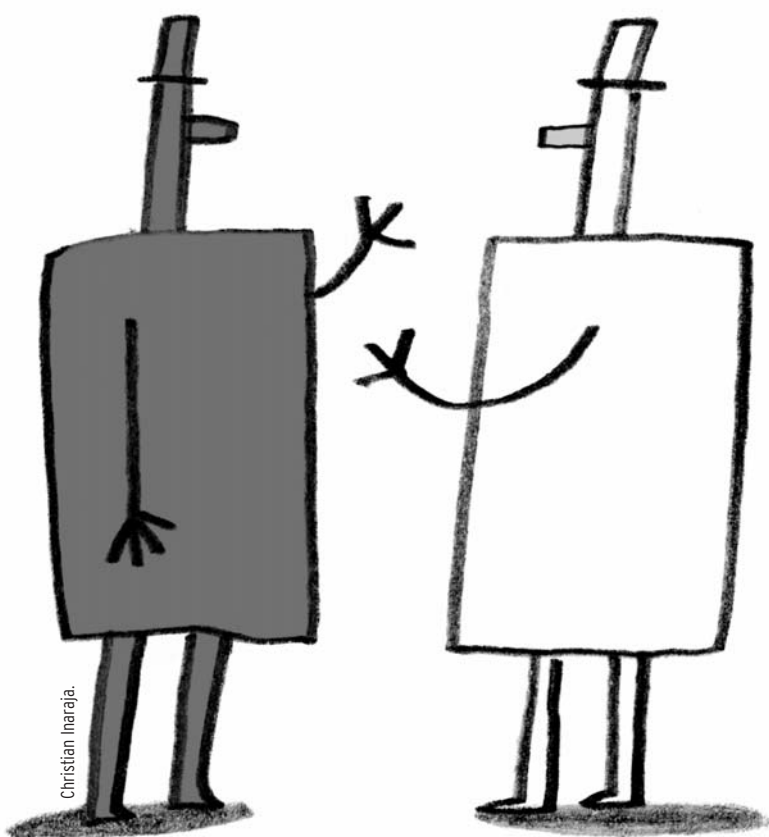


Desigualdades ante la educación

Una herida que no cierra

El autor hace balance de los progresos y los retrocesos del sistema educativo en términos de igualdad a partir del análisis de diversos indicadores, como el sexo, el nivel social, la etnia y el territorio. A pesar de las reformas impulsadas y los significativos avances que se han registrado, la radiografía que se ofrece demuestra que aún queda mucho por andar.

Mariano Fernández Enguita*



El sueño de la igualdad ha acompañado en España a la educación desde las Cortes de Cádiz hasta hoy, particularmente de la transición al último Gobierno socialista. ¿Con qué resultados? Variados, sin duda, dependiendo de en qué divisorias sociales nos fijemos y de qué vara de medir utilicemos para decidir dónde avanza o retrocede. El propósito de este trabajo es ofrecer una panorámica general del problema en los tiempos recientes, lo cual supone una serie de limitaciones: primero, tratar la cuestión en términos agregados; segundo, centrarnos sólo en unas pocas grandes divisorias sociales; tercero, valernos de indicadores burdos de la (des)igualdad. Por otra parte, nos detendremos sólo en la educación misma, sin extendernos sobre el valor diferencial que luego pueda tener para cada grupo.

El género: el siglo de las mujeres

El avance de las mujeres en el sistema educativo es, sin lugar a dudas, la buena noticia por excelencia (el cuadro 1 recoge su presencia porcentual en distintos niveles y tipos de educación). Según la popular enumeración de Farrell, en el estudio de las (des)igualdades educativas ha de distinguirse entre acceso, permanencia, resultados y consecuencias. Pues bien, si nos fijamos solamente en los niveles educativos, las mujeres han igualado y superado a los hombres en los tres primeros casos, pues, cualquiera que sea el nivel considerado, acceden en mayor medida, obtie-

Cuadro 1

LA PRESENCIA DE LAS MUJERES EN LA EDUCACIÓN NO UNIVERSITARIA: ALGUNOS INDICADORES	
COLECTIVO	% MUJERES
Población de 0 a 4 años	51,85
Infantil	48,55
Población de 5 a 15 años	47,34
PRIMARIA	48,36
ESO	
Garantía Social	30,32
Repetidores en la ESO	40,70
Graduados en la ESO	54,70
BUP y COU	51,92
Opción científico-tecnológica	32,54
Opción biosanitaria	62,03
Opción ciencias sociales	58,55
Opción humanístico-científica	63,40
BACHILLERATO (LOGSE)	54,47
Artes	60,28
Naturaleza y salud	53,81
Humanidades y ciencias sociales	64,47
Tecnología	18,28
FORMACIÓN PROFESIONAL (LGE)	47,39
Presencia en algunas ramas FPI y FPII	
Moda y confección	95,94
Sanitaria	80,16
Administrativa y comercial	61,63
Hostelería y turismo	48,83
Imagen y sonido	31,09
Construcción y obras	11,25
Madera	5,38
CICLOS FORMATIVOS (LOGSE)	46,72
Presencia en algunas especialidades Grado Medio:	
Imagen personal	93,23
Administración	67,36
Comunicación, imagen y sonido	44,35
Artes gráficas	34,68
Actividades agrarias	18,79
Madera y mueble	6,07
Mantenimiento y servicios a la producción	2,75
Artes aplicadas y oficios artísticos	61,11

Cuadro 2

PROBABILIDADES DE ESTAR ESCOLARIZADO EN EDADES NO OBLIGATORIAS, SEGÚN LA CLASE DEL PADRE												
PROBABILIDADES			DIFERENCIAS ENTRE LAS PROBABILIDADES DE CADA CLASE Y EL CONJUNTO									
Población total			Capitalistas		CMP		CPD		CMS		Obreros	
	1981	1991	1981	1991	1981	1991	1981	1991	1981	1991	1981	1991
04a	67,90	88,80	6,00	2,70	-5,50	-0,30	15,40	4,90	7,50	2,70	-4,90	-1,00
05a	89,50	95,40	2,30	1,80	-3,80	0,80	6,20	2,20	3,70	1,80	-1,60	0,80
14a	86,70	94,70	7,00	2,70	-3,30	0,10	11,30	4,70	9,00	3,80	-4,20	-0,80
15a	74,60	87,80	14,20	5,50	-5,00	-0,50	21,90	11,70	16,60	8,40	-8,40	-5,60
16a	60,80	76,80	18,00	9,20	-5,80	0,10	32,70	20,40	21,80	13,90	-11,80	-7,10
17a	52,60	67,70	20,10	11,60	-4,70	-0,60	38,10	27,20	23,10	16,80	-13,70	-9,10
18a	44,40	59,00	20,50	12,70	-4,70	0,40	40,70	32,40	20,80	17,50	-13,50	-10,60
19a	37,50	50,00	22,50	13,60	-4,50	-0,90	42,80	36,70	19,10	10,50	-13,60	-11,70
20a	30,80	43,40	20,10	14,70	-4,60	-0,80	42,10	42,60	16,50	16,70	-12,60	-11,90
21a	26,40	36,80	18,50	14,90	-4,50	-0,90	41,20	39,40	14,80	15,20	-12,40	-12,00
22a	22,40	31,40	18,00	14,00	-4,20	-1,20	36,70	38,30	12,30	12,70	-10,80	-11,30
23a	18,70	25,20	14,00	12,50	-4,50	-1,50	28,30	32,40	9,90	9,40	-8,50	-10,00
24a	15,30	20,00	14,20	9,70	-3,80	-1,90	21,80	25,20	7,80	6,40	-7,20	-8,60

Fuente: elaboración propia a partir de CIDE (1992) y Calero y Bonal (1999)

nen mejores calificaciones, promocionan con más regularidad y se titulan en mayor proporción. Este *sorpàsso* ha sido gradual pero seguro, cancelando una tras otra las objeciones habituales, pues lo que comenzó en Primaria llegó pronto a Secundaria, se extendió luego a los estudios superiores cortos, alcanzó a los largos y hoy llega incluso al tercer ciclo universitario. En cuanto al tipo de enseñanza a que acceden, hay un importante sesgo de género en la elección de especialidades y carreras, pero lo destacable es la firme tendencia a su superación.

Este éxito puede atribuirse, del lado de la institución, a su formalismo igualitario y a la feminización de la docencia, que han facilitado una incorporación más suave y efectiva de las mujeres; y, del lado de la discencia, a la razonable adhesión de las mujeres a la cultura escolar y su esfuerzo por aprovechar oportunidades, tal vez por ser una experiencia notablemente más igualitaria que el empleo e infinitamente más que la familia (Fernández Enguita, 1990a y b). Lo que queda pendiente corresponde en gran medida a causas difíciles de erradicar. Se puede imponer la igualdad en la matrícula, los programas, los textos o las evaluaciones, pero no cabe hacer lo mismo con los prejuicios de profesores y padres, que pesan más en la orientación hacia un tipo de estudios u otro; al igual, se puede legislar sobre el empleo pero

no sobre las tareas domésticas, y si, en el mercado de trabajo, cabe tener cierta esperanza en la mano invisible, en el hogar sólo cabe lamentar que el amor sea tan ciego. [En relación con el tema de la igualdad de oportunidades y del papel de la mujer en la escuela, pueden consultarse en este mismo monográfico de *Cuadernos* los artículos “Una democracia imperfecta” y “A dos voces: educar en femenino”].

La clase: el trabajo de Sísifo

El segundo aspecto que hay que considerar es la clase social. Aquí no hablamos simplemente de una forma de desigualdad, sino de la que no hace mucho era considerada la desigualdad por excelencia. Desde luego, un paso importante ha sido la universalización efectiva de la Enseñanza Obligatoria y su prolongación. La universalización de los 6 a los 14 años, proclamada por la LGE en 1970 e incluso antes, no fue efectiva hasta mitad de los ochenta. Ya según el censo de 1991, la escolarización, además de ser total entre los 6 y los 14 años, se acercaba a serlo desde los 4 y hasta los 16. Sin embargo, las oportunidades de estar escolarizado una vez agotada la obligatoriedad eran, en todo caso, muy distintas según la clase. En el cuadro 2 se presentan las probabilidades globales a dis-

tintas edades no obligatorias y las diferencias respecto de ellas para cada clase; es decir, las ventajas o desventajas de clase.

Se observa con facilidad, primero, que la pequeña burguesía tradicional y la clase obrera presentan claras desventajas frente a las demás. Segundo, que las desventajas de estas dos clases disminuyeron en esa década, pero las de la pequeña burguesía tradicional lo hicieron de un modo espectacular, casi hasta cero, y las de la clase obrera otro tanto en Infantil pero muy modestamente en la Secundaria no obligatoria, aumentando incluso para edades más elevadas. Tercero, que la clase capitalista, en contrapartida, vio muy reducida su ventaja en todos los tramos, aun cuando siga siendo importante en el postobligatorio. Y, cuarto, que las clases medias funcionales vieron reducida su ventaja, ambas, en los primeros años de la enseñanza postobligatoria, pero su estrato alto, la clase directiva-profesional, la vio aumentada en los siguientes, correspondientes a la enseñanza superior, mientras que su estrato bajo, empleados y oficinistas, la vio reducida.

La primera lección es que, con las reformas, las desigualdades en términos de acceso por niveles se anulan en el periodo obligatorio (como no podía ser menos) y se reducen para los primeros tramos pre y postobligatorios, pero se trasladan a los siguientes. Por un lado hay más igualdad, pues el mínimo común aumenta netamente; por otro, la desigualdad no desaparece, sino que se sitúa en un nuevo nivel. La segunda lección es que la escuela sirve a la reproducción de clase, pero no de la capitalista (ni, en general, de las propie-

tarias), como suele predicarse, sino de la directiva-profesional (o, en general, de las medias funcionales).

Las desigualdades que podemos llamar verticales, o de acceso a los sucesivos niveles escolares, se ven acompañadas (en cuanto que persisten) o compensadas (en cuanto que se reducen) por las que podemos llamar horizontales, o de acceso a distintos tipos de escolarización. En primer lugar, el acceso a distintas ramas escolares dentro de la enseñanza. El cuadro 3 recoge las probabilidades de ir a una u otra rama según la clase del padre, su variación en el periodo y el indicador más sintético del orden de probabilidades (si hubiera igualdad, todos los índices serían 1). Primero nos dice que todos mejoraron, algo más en la línea académica que en la profesional. Segundo, que los más desaventajados fueron quienes más lo hicieron, concretamente la pequeña burguesía y la clase obrera. Tercero, que, como corolario, mejoraron menos los capitalistas y las nuevas clases medias. Cuarto, que sigue habiendo fuertes diferencias en la rama a que está abocada cada clase, pues, para la clase profesional-directiva, *escolarización* significa sin más acceder a la rama académica, orientación que imitan a distancia la clase media subordinada y los capitalistas, mientras que la pequeña burguesía tradicional y más aún la clase obrera tienen muchas probabilidades de ir a la Formación Profesional.

El cuadro 4, en fin, recoge la escolarización pública o privada (sobre datos de 1995-96), presentada otra vez como órdenes de probabilidades. Enseguida se ve que las clases "intelectuales" confían la escolarización de sus hijos e hijas al mercado en mayor

Cuadro 3

CLASE SOCIAL Y NIVEL Y RAMA DE ESCOLARIZACIÓN, 1981 Y 1991										
	BUP/COU			FP			BUP/COU FP			
	Probabilidades		Variación	Probabilidades		Variación	Orden de probabilidades			
	1981	1991	91/81	1981	1991	91/81	1981	1991	1981	1991
Capitalistas	52,0	56,6	1,09	10,5	14,4	1,37	1,51	1,22	0,77	0,81
PBT	30,7	43,3	1,41	11,9	18,6	1,56	0,89	0,94	0,87	1,05
CPD	72,4	78,1	1,08	6,4	6,9	1,08	2,10	1,69	0,47	0,39
CMS	53,1	60,3	1,14	13,7	15,2	1,11	1,54	1,30	1,00	0,86
Obreros	21,7	32,9	1,52	16,2	21,6	1,33	0,63	0,71	1,18	1,22
Todos	34,5	46,3	1,34	13,7	17,7	1,29	1,00	1,00	1,00	1,00

Fuente: elaboración propia a partir de Calero y Bonal (1999)

medida que las “manuales”, así como que lo hace sobre todo la clase profesional-directiva y menos que ninguna la clase obrera. Llama la atención, en el caso de la primera, que no sólo es la única que envía a más de la mitad de sus hijos a la privada si tiene ocasión (tiene pocas para la enseñanza profesional y menos para la universitaria, dada la escasa oferta) y el grado en que destaca sobre cualquier otra (el doble que el conjunto y el triple que la clase obrera), sino que lo hace sensiblemente más cuando la enseñanza es gratuita (en el periodo considerado, sólo la EGB). En otras palabras, lo hace siempre que puede y no lo hace más porque no puede. No acude a la privada porque le sobre dinero, sino como parte de una estrategia laboriosa hasta donde sus medios lo permiten. Por el contrario, los capitalistas (en sentido amplio: grandes y pequeños) lo hacen más bien empujados por la falta de opciones: más en la preescolar, de pago, que en la básica, gratuita. De nuevo vemos que la escuela es ante todo el instrumento de reproducción de las clases medias funcionales, en particular la profesional-directiva, más que del capital.

La etnia: el problema que viene

La tercera divisoria que hay que analizar es la que separa a los grupos étnicos, entendiendo por tales los basados en la creencia propia o ajena y fundada o ficticia en un origen común y distinto al de la población con la que convive en un territorio, creencia que puede ir asociada a cualquier combinación de factores distintivos como la lengua, la raza, la nacionalidad, la cultura o la religión. El más importante es todavía hoy, en España, el pueblo gitano. Por desdicha, no contamos con una información precisa y sintética sobre su demografía ni sobre su escolaridad,

pero los pocos datos que tenemos, aunque sean tratados con cautela, son para alarmarse. En lo que sigue, pues, me basaré en los datos aparentemente establecidos y más ampliamente aceptados por una panoplia de estudios e informes monográficos.

La escolarización ha alcanzado ya, prácticamente, a la totalidad de la infancia gitana, lográndose mejoras espectaculares, al menos cuantitativas, en los últimos años, pero las condiciones de permanencia y los resultados van todavía muy por detrás tanto de las normas como de los de la población paya. El primer problema es la escolarización misma, pues en 1994 no llegaban a dos tercios los gitanos que habían pasado por Educación Infantil, y eran una pequeña minoría, muy difícil de estimar (pues éstos suelen ser los que no presentan “necesidades especiales”), los que seguían tras la obligatoria; por otra parte, se calculaba que uno de cada cinco escolarizados no lo era por iniciativa de la familia, sino de los Servicios Sociales. Un estudio reciente de la Fundación Secretariado General Gitano (FSGG) eleva al 94% los que se incorporan en Primaria o Infantil, al 74% los que lo hacen a la primera y al 85% los escolarizados por iniciativa familiar, aunque el método muestral (por colegios) podría dar cierta sobreestimación. El segundo problema es la edad, pues a mediados de los noventa se estimaba que uno de cada cinco niños había sido escolarizado después de los 6 años, con uno o más de retraso, y la misma proporción (no necesariamente los mismos individuos) lo estaba uno o más cursos por debajo de lo que correspondería a su edad; el citado estudio reduce el primer porcentaje al 6% y eleva el segundo al 31%. El tercer problema es el absentismo, que parece crónico (dos y tres meses o más por curso) en dos de cada cinco alumnos y frecuente en la mayoría; aquí también hay mejoras, pero queda mucho por

andar, pues una cuarta parte asiste muy irregularmente y otra octava parte apenas lo hace. Por último, y en parte como consecuencia, de cada once niños gitanos en Primaria a mediados de los noventa, tres superaban todas las áreas, cinco sólo algunas y tres ninguna; ahora estaríamos en porcentajes de 44, 42 y 14%, respectivamente.

En balance, el acceso ha mejorado notablemente, la permanencia menos y los resultados mucho menos, como cabía esperar. Puesto que *desigualdad* no es sino un eufemismo para la injusticia, conviene precisar que las dificultades en la escolarización tienen dos fuentes bien distintas que no pueden revelar las cifras: de un lado, en la medida en que hay por parte del pueblo gitano un intento de incorporarse a las instituciones, chocan a menudo con prácticas excluyentes, prejuicios, actitudes de rechazo...; del otro, la actitud de las comunidades gitanas hacia las instituciones comunes de la sociedad es todavía muy ambivalente, a menudo desconfiada e instrumental, y a veces de abierto rechazo, por lo que no todo ha de anotarse en el debe de la escuela o de la sociedad mayoritaria.

El segundo gran colectivo son los inmigrantes. Aquí no se trata ya de un grupo homogéneo, ni siquiera distribuido a lo largo de un continuum, ni de una sola divisoria propiamente hablando. Asociamos extranjería a diferencia cultural y a pobreza, pero no siem-

pre es así. Además, algunos rasgos, como la lengua materna (latinoamericanos) o la pertenencia a una tradición cultural milenaria (chinos), pueden ser decisivos. Hablamos, pues, de un agregado de una gran heterogeneidad, por lo que todo lo que sigue deberá ser tomado con cautela.

La población inmigrante en España apenas llega al 1% de la población, algo más sumando la irregular, pero es muy inferior a la de otros países europeos: casi el 5% en el espacio económico europeo (UE + EFTA). Además, apenas empieza a llegar a la escuela, pues la reunificación o la constitución de una nueva familia en destino no se siguen de inmediato, y es muy exigua la *segunda generación*; así, la proporción de inmigrantes en la escuela es inferior a la población global, apenas del 0,9% (CIDE, 2000), si bien la mayor tasa de natalidad de los inmigrantes deberá hacerse notar tarde o temprano.

Si se analiza la distribución del alumnado inmigrante por niveles y ramas (CIDE, 1999), puede verse, por ejemplo, cómo los inmigrantes de la Unión Europea y del resto de los países ricos están sobrerrepresentados en Bachillerato (suponen el 51,57% del total) y subrepresentados en Formación Profesional (el 22,43%). Por el contrario, los estudiantes africanos representan el 29,20% de los estudiantes de Formación Profesional y sólo el 6,65% de los de Bache-

Cuadro 4

CLASE SOCIAL Y ACCESO A LA ESCUELA PRIVADA: ORDEN DE PROBABILIDADES

	Cap.	PBT	CPD	CMS	CO	Todos
Probabilidades						
Preescolar	47,5	32,9	56,5	47,2	30,6	38,5
EGB	42,3	30,3	69,8	52,2	23,7	35,0
BUP/COU	33,9	29,9	54,4	30,7	17,3	30,0
FP	35,7	28,3	27,8	37,8	30,6	31,3
Superior	3,8	3,7	3,9	2,6	2,8	3,3
Orden de probabilidades						
Preescolar	1,2	0,9	1,5	1,2	0,8	1,0
EGB	1,2	0,9	2,0	1,5	0,7	1,0
BUP/COU	1,1	1,0	1,8	1,0	0,6	1,0
FP	1,1	0,9	0,9	1,2	1,0	1,0
Superior	1,2	1,1	1,2	0,8	0,8	1,0

Fuente: elaboración propia a partir de Calero y Bonal (1999)

rato. También los de origen portugués (desgajados a estos efectos de la Unión Europea) están sobrerrepresentados en Formación Profesional (6,95%) y subrepresentados en Bachillerato (2,37%). El caso de otros grupos –como los latinoamericanos, los asiáticos y los europeos del Este– es más ambiguo y debe tratarse con más cuidado, pues son demasiado heterogéneos internamente.

Por lo demás, no parece que la situación mejore. Por un lado, el reclutamiento se va haciendo efectivo para todos, pero no siempre cubren el periodo obligatorio. Por otro, el acceso a la Secundaria parece mostrar síntomas de estancamiento. Si se compara cómo ha evolucionado la escolarización del alumnado extranjero desde el curso 1991-92 hasta el 1995-96 (CIDE, 1999, 2000), se percibe un crecimiento del 53% en el tramo obligatorio al pasar de casi 27.000 alumnos a cerca de 41.000 (el incremento fue del 80% en Infantil, sin duda por el aumento de la oferta pública). En el mismo período, en cambio, se registró un estancamiento en la enseñanza postobligatoria, tanto profesional como académica, que se mantuvo con algo menos de 7.000 extranjeros escolarizados.

A partir de la segunda mitad de la década, desde el curso 1995-96 hasta el 2001-02, la evolución es más difícil de interpretar, pues aunque el total de alumnos y alumnas escolarizados en todos los niveles se triplicó –pasó de 57.406 a 194.306–, el crecimiento se concentró sobre todo en la etapa de Infantil y en la ESO, o sea, los tramos obligatorio y de oferta obligatoria. Los más de 9.500 extranjeros escolarizados en Infantil en el curso 1995-96 rozaron los 38.000 en el curso 2001-02. Por su parte, la ESO pasó a atender a unos 54.000 inmigrantes frente a los 2.500 que registraba a mediados de los noventa. El incremento fue mucho menor en Primaria, debido, sin duda, a la desaparición de los dos últimos cursos de la EGB que se acumulaban. La educación no obligatoria también creció mucho más despacio: el número de alumnas y alumnos extranjeros de Bachillerato y Formación Profesional apenas se dobló.

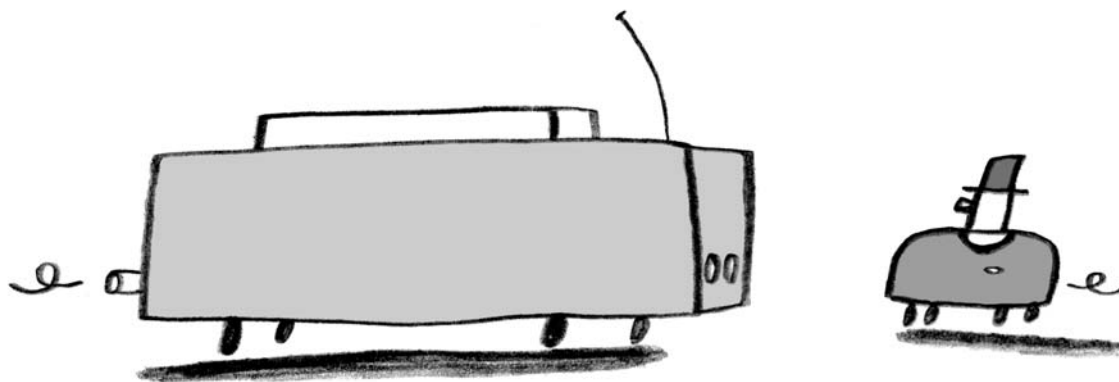
Al mismo tiempo, es de dominio público que los inmigrantes pobres abundan más en la escuela pública que en la privada. Es cierto que algunas escuelas concertadas tienen una política de integración ejemplar y que algunas públicas sólo los acogen de mala gana e incluso los evitan, pero la tónica es la otra. Un

informe del Consejo Escolar del Estado del 2002 pone de manifiesto que, en términos agregados, la escuela privada acoge a los extranjeros en diez puntos menos de lo que le correspondería equitativamente, y viceversa. Esto es, frente al 32,2% del total de alumnos y alumnas que acude a escuelas privadas, sólo el 22,3% de los inmigrantes estudia en estos centros. La disparidad se acentúa en comunidades autónomas como Cataluña (más de 27 puntos), dado que sólo el 14,6% de los extranjeros está escolarizado en escuelas privadas, mientras que este porcentaje se eleva al 42,2% para el total del alumnado. La diferencia ronda los 20 puntos en el País Vasco, La Rioja y Asturias, mientras que hay dos comunidades –Andalucía y Canarias– con los términos invertidos, con casi cinco puntos de diferencia a favor de los inmigrantes, quizá debido a la presencia en ambas de una amplia extrajería de lujo.

[Puede ampliarse la información relativa a este capítulo sobre alumnado inmigrante consultando el artículo “Alumnos y alumnas de origen extranjero”, en este mismo número de *Cuadernos*. También resultarán interesantes los datos referidos a “Resultados escolares y calidad”].

El territorio: algo más que un espacio

Consideremos, por último, el territorio. La subdivisión más relevante es la autonómica, por la descentralización de competencias; cierta importancia subsidiaria tiene la municipal, pero las competencias aquí son mínimas e instrumentales (si bien van ganando relevancia en educación extraescolar, lo que no es poco cuando la jornada y el calendario escolares no cesan de encoger). Una segunda división es la que separa al campo de la ciudad, no por delimitaciones políticas ni por las desigualdades individuales de riqueza, sino por la mera densidad de población, pues ciertos equipamientos, entre ellos algunos relacionados con la educación, son totalmente inviables o alcanzan precios prohibitivos. Por último, la que separa a los pequeños entornos locales (pueblos, barrios), porque, para cada uno de nosotros, los demás pueden ser un recurso o un fardo adicional, pues la educación de cada individuo (o su carencia) es, para el resto, un bien (o un mal) público.



Christian Inaraja.

Por lo que se refiere al gasto público per cápita en educación no universitaria en las comunidades autónomas, no sólo hay enormes diferencias entre unas y otras, sino que tienden a agrandarse. No es tan simple como una mera división entre ricos y pobres: País Vasco y Navarra, por ejemplo, son ricos, mientras que Extremadura y Andalucía son pobres, lo cual se nota, y cada vez más; el elevado gasto de comunidades como Asturias o Castilla y León se debe a su caída demográfica (pues los recursos son rígidos) y a la falta de empleo para los jóvenes; Baleares, en cambio, es rica, pero la abundancia de empleo desincentiva el estudio; Canarias es pobre, pero la educación fue su primera y única competencia por un tiempo, la joyita de la corona local, y los sindicatos tienen un gran poder.

La escuela rural tiene una importancia decreciente, pero los “centros rurales agrupados” y similares acogen a más de 75.000 alumnos y alumnas. Está claro que sus estudiantes sufren ciertas desventajas respecto de los urbanos en lo que concierne al equipamiento a su disposición, pero se ha asumido un balance demasiado apresurado e infundado de las escuelas unitarias, donde las eventuales desventajas podían ser compensadas por posibles ventajas como la proximidad, la cooperación entre alumnos de distinta edad, la relación más continuada con el profesor o una mayor autonomía en el trabajo escolar. Es obvio por qué quieren evitar las escuelas rurales los profesores, pero no puede decirse lo mismo de los alumnos. Una desventaja más clara de los alumnos rurales, mal que pese admitirlo a los profesores de la enseñanza pública, es que no tienen posibilidad de elección: ni de la privada, ni de la pública.

Al analizar la escolarización en escuelas públicas y privadas en distintos tipos de población distribuidos por quintiles según el tamaño de los municipios, se observa que la pública es aplastantemente mayoritaria en el entorno más rural, mientras que queda en minoría en el más urbano. Así, el 86% de los estudiantes acuden a la pública en la primera quintila (más rural) frente al 39% en la quinta (más urbano). El incremento o descenso de estos porcentajes es progresivo según se avance de un extremo al otro (Pérez Díaz *et al.*, 2001). Esto tiene dos lecturas: una, cierta pero banal, que la escuela privada no abunda donde no tiene asegurada la viabilidad económica; otra, incómoda pero igual de cierta, que son más los alumnos que pasarían de la pública a la privada si tuviesen la oportunidad.

Por último, no deben desdenarse las desigualdades entre comunidades o subcomunidades vecinales iguales en los aspectos ya citados. Hay pueblos y pueblos, barrios y barrios. En el 2000-01 había en la comunidad autónoma de Madrid algo más del 4% de alumnos inmigrantes, pero la prensa informaba que en el CP Emilia Pardo Bazán, en el céntrico barrio de Embajadores, llegaban ya a cuatro sobre cinco (o sea, cuatro veces más). Tales concentraciones se deben en parte a las pautas de asentamiento de los propios inmigrantes (zonas de vivienda barata, degradada, y próximas al centro en que trabajarán o bien comunicadas), pero también a la desidia de las autoridades, que las permiten más allá de lo razonable, y a las prácticas elusi-

vas de otros centros, incluidos los concertados y estatales. En la misma zona, otros dos centros estatales sólo acogían a un alumno extranjero por cada veinte.

Para saber más

- Aja, E. et al. (2000):** *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*, Barcelona: Fundació La Caixa, Col. Estudios Sociales 1.
- Calero, J.; Bonal, X. (1999):** *Política educativa y gasto público en España*, Barcelona: Pomares-Corredor.
- CIDE (1992):** *Las desigualdades de la educación en España*, Madrid: MEC.
- CIDE (1999):** *Las desigualdades de la educación en España, II*, Madrid: MECD.
- CIDE (2000):** *El sistema educativo español, 2000*, Madrid: MECD.
- CIDE (2002):** *El sistema educativo español, 2002*, Madrid: MECD.
- CIDE-Instituto de la Mujer (2001):** *Las mujeres en el sistema educativo español*, Madrid: MTAS.
- Consejo Escolar del Estado (2002):** *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo español, curso 2000-2001*, <http://www.mec.es/cesces/indice.g.htm>
- Fernández Enguita, Mariano (1990b):** “La bella y la bestia: un estudio sobre el género y la interacción en el aula”, en *Educación y Sociedad*, n.º 6.
- Fernández Enguita, Mariano (1990a):** “La tierra prometida: la contribución de la escuela a la igualdad de la mujer”, en *Revista de Educación*, n.º 290.
- Fernández Enguita, Mariano (1999):** *Alumnos gitanos en la escuela paya*, Barcelona: Ariel.
- Fernández Enguita, Mariano (2001):** *Educación en tiempos inciertos*, Madrid: Morata.
- FSGG (2002):** *Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en educación primaria*, Madrid: FSGG, Cuadernos Técnicos 18.
- INCE (2000):** *Sistema estatal de indicadores de la educación. 2000. Síntesis*, Madrid: MECD, <http://www.ince.mec.es/pub/sin2000.pdf>
- MECD (2002):** *Estadísticas de la educación en España. 2001-2002. Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Datos avance*, Madrid: MECD. <http://www.mec.es/estadistica/index.html>
- MECD (2003):** *Estadísticas educativas. Las cifras de la educación en España*, Madrid: MECD. <http://www.mec.es/estadistica/CifEdu/index.html>
- MECD (2003):** *Datos y cifras. Curso escolar 2002-2003*, Madrid: MECD. <http://www.mec.es/estadistica/Cifras.html>
- Pérez Díaz, V. et al. (2001):** *La familia española ante la educación de sus hijos*, Barcelona: Fundació La Caixa, Col. Estudios Sociales 5.

* **Mariano Fernández Enguita** es profesor de la Universidad de Salamanca.
Correo-e: enguita@usal.es