

«Igualdad de oportunidades educativas»

En los últimos 20 años se ha producido una rápida expansión educativa en España, apoyada en importantes reformas legales y en un fuerte crecimiento del gasto público. Para analizar si se ha logrado la igualdad de oportunidades, este trabajo aborda dos puntos de vista. Por un lado se consideran las políticas de financiación de la enseñanza y, en especial los programas de becas, que definen las "reglas del juego" y condicionan las posibilidades de acceder a —y completar— un nivel educativo. Por otro lado, se analizan también los resultados del sistema educativo, como las tasas de escolarización y de graduación de diferentes tipos de colectivos, observándose la persistencia de importantes desigualdades asociadas al origen socioeconómico y geográfico de los individuos.

Azken hogei urtean, hezkuntza oso azkar hedatu da Espainian, lege erreforma garrantzitsu batzuek eta gastu publikoaren hazkunde nabarmenak lagunduta. Aukera berdintasuna lortu denentz jakiteko, lan honek bi ikuspegi landu ditu. Alde batetik, irakaskuntza finantzatzeko politikak, eta bereziki beken programak, ikertu dira, "joko arauak" ezartzen baitituzte eta hezkuntza maila batera heltzeko —eta osatzeko— aukera baldintzatzen baitute. Beste aldetik, hezkuntza sistemaren emaitzak, hala nola hainbat kolektiboren eskolatzeko eta mailaketa tasak, aztertu dira, pertsonen jatorri sozioekonomikoari eta geografikoari lotuta dauden ezberdintasun handi batzuek irauten dutela agerian utziz.

In the last 20 years a rapid education expansion has taken place in Spain, with the support of important legal reforms and a strong increase in public spending. This work tackles two points of view in order to analyze whether equality of educational opportunity has been achieved. On the one hand, policies of education financing are considered, specially grants schemes, which define the "rules of the game" and condition the possibilities of access to —and completion of— an education level. On the other hand, the results of the education system are also analyzed, such as schooling and graduation rates of different types of students, where the persistence of great inequalities related to the socio-economic and geographic origin of individuals is observed.

1. Introducción
 2. La igualdad de oportunidades, la expansión educativa y el sector público
 3. La financiación educativa y la igualdad de oportunidades
 4. Desigualdades en escolarización
 5. Conclusiones
- Referencias bibliográficas

Palabras clave: Financiación de la educación, igualdad de oportunidades, expansión educativa sector público.
Nº de clasificación JEL: I22, I28, H52

1. INTRODUCCIÓN

El derecho de los individuos de acceder a la educación, con independencia de su origen socioeconómico, raza, sexo o lugar de residencia, es hoy un principio generalmente aceptado en casi todos los países. Este reconocimiento se refleja en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, así como en la Convención contra la discriminación en la enseñanza de 1960 (Naciones Unidas, 1988) . En España, la Constitución de 1978 establece en su artículo 27 que "todos tienen derecho a la educación", y leyes posteriores desarrollan este derecho.

Sin embargo, como destaca Oxenham (1994), la igualdad educativa no se ha considerado tradicionalmente como un bien en sí mismo, sino como un medio

para reducir las desigualdades económicas y sociales. Durante los últimos 35 años se han acumulado los estudios empíricos que certifican un efecto significativo de las inversiones en capital humano de los individuos de una generación sobre los ingresos laborales que pueden esperar en el futuro¹. A pesar de esta probada rentabilidad de las inversiones educativas, los mercados de capitales no las financian en general cuando su única garantía es el capital humano. Esta es una de las razones fundamentales para la intervención pública en educación (Stiglitz, 1986 y Barr, 1993). El Estado debe garantizar que los individuos puedan realizar estas inversiones aunque su renta, o la de su

¹ Una revisión de la literatura aparece en Psacharopoulos (1985). Para España, Alba y San Segundo (1995) y San Segundo (1997) analizan los rendimientos económicos de las inversiones educativas en los últimos quince años.

familia, no permita financiarlas.

La noción de igualdad de oportunidades ha ido ganando importancia en los análisis modernos de política educativa. Para N. Barr (1993) la igualdad de oportunidades significa que cualquier individuo pueda recibir tanta educación como cualquier otro, con independencia de características como la renta familiar, la raza o el sexo, por ejemplo. En particular, parece importante para alcanzar este objetivo de equidad que la posibilidad de consumir educación no esté condicionada por el origen socioeconómico de los jóvenes.

Aunque estas nociones de equidad son muy amplias y generales, su interpretación práctica suele ser bastante restrictiva. Implícitamente, se considera que estas definiciones se refieren básicamente a los niveles educativos "reglados" (enseñanza infantil, primaria, secundaria y superior), y no se presta mucha atención a la enseñanza complementaria (idiomas, arte, música, deportes) que adquieren las familias en el mercado. Al menos parte de lo que hoy entienden muchos países como igualdad de oportunidades está asociado a la existencia de una educación obligatoria (primaria y secundaria), y a su impartición en centros públicos gratuitos que ofrecen estos programas educativos a toda la población con una calidad "similar". En algunos casos (por ej. Holanda, Bélgica, España, Italia, Francia, Suecia, Australia) se brinda a los individuos también el derecho de elección de centro (público o privado) en la enseñanza obligatoria (San Segundo, 1995). La política de igualdad de oportunidades se completa con

programas de becas (y/o préstamos) que intentan romper la dependencia de la demanda de educación (post-obligatoria) del nivel de renta de la familia. Y la búsqueda de "igualdad de resultados" (al menos en los niveles obligatorios), ha llevado a los programas de educación compensatoria destinados a los jóvenes en situaciones desfavorables (socioeconómicas, culturales, geográficas u otras)².

En este trabajo se van a repasar brevemente algunos aspectos del problema, prestando atención especial a las políticas de financiación de la enseñanza, y en particular a los programas de becas, que constituyen un instrumento crucial en la lucha contra la desigualdad.

Al representar la igualdad de oportunidades una noción de equidad "ex-ante", se pueden emitir juicios sobre si un nivel educativo, sus reglas de admisión de alumnos, sus normas de financiación (tasas y becas) dan igualdad de oportunidades de acceso (y aún de éxito) en ese nivel educativo. Sin embargo, aquí se van a analizar también datos sobre "resultados" como las tasas de escolarización, y de graduación, de diversos colectivos. Este análisis de comportamientos de los individuos, más que de normas de acceso y financiación, plantea problemas de interpretación, ya que es posible argumentar que el sistema educativo ofrece igualdad de oportunidades, pero las preferencias de los individuos (bajo condiciones de información perfecta) les llevan a tomar

² El título quinto de la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990) se ocupa "De la compensación de las desigualdades en la educación".

decisiones diferentes acerca de sus inversiones en capital humano (Barr, 1993). Sin embargo, a pesar de esa indeterminación, parece indiscutible que el examen de las características socioeconómicas de los estudiantes y de los jóvenes que abandonan el sistema educativo sigue siendo una cuestión de gran interés en el análisis de las desigualdades sociales que se producen en una economía. En particular, diversos estudios han puesto de relieve la importancia de las inversiones educativas en la movilidad social intergeneracional (Stokey, 1996, Patrinos, 1995 y Lam y Schoeni, 1993, por ejemplo).

La organización de este trabajo es la siguiente. En la próxima sección se discute brevemente la evolución histórica de la noción de igualdad de oportunidades. La sección tres analiza algunas características de la política de financiación de la enseñanza que limitan el logro de la igualdad de oportunidades en España. En la sección cuatro se presentan datos referentes a desigualdades educativas asociadas al origen socioeconómico o geográfico de los individuos. En la última sección se resumen las principales conclusiones.

2. LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES, LA EXPANSIÓN EDUCATIVA Y EL SECTOR PÚBLICO

La igualdad de oportunidades educativas se ha convertido en un objetivo destacado de la política social en fechas recientes. La reducción de las desigualdades es una meta de los sistemas educativos en la segunda mitad del siglo XX. Sin embargo, la noción de igualdad de oportunidades se ha ido desarrollando y evolucionando con la

expansión educativa que tiene lugar desde el siglo XIX. La extensión de la educación pública, la consolidación de la enseñanza obligatoria y los movimientos de derechos civiles son tres factores con un impacto destacado en las políticas de igualdad educativa (Coleman, 1968).

Con la revolución industrial y el desarrollo de la economía de mercado, la educación pública, abierta a niños de todas las clases sociales, comenzó a tomar relevancia en el siglo XIX, especialmente en los Estados Unidos. Con la excepción de los indios y los negros del sur, toda la población se integra en la escuela pública, con un curriculum común. En el Reino Unido, por el contrario, se mantiene un sistema más estratificado, con un sector privado muy fuerte que proporciona educación a las clases sociales más acomodadas. Asimismo, se desarrollan varios currícula que condicionan desde edades tempranas las futuras oportunidades laborales de los jóvenes.

Muchas de estas tensiones entre enseñanza pública y enseñanza privada, y entre un curriculum común o programas diversificados se han mantenido hasta nuestros días. Un análisis de los sistemas educativos de los países de la OCDE permite destacar hoy las siguientes regularidades y divergencias:

1) En los niveles primario y secundario, la enseñanza pública es claramente mayoritaria en todos los países con la excepción de Bélgica y Holanda. En al menos 14 países, los centros públicos concentran más del 90% de la matrícula total en 1992 (San Segundo, 1996b). En una posición intermedia, con un

sector privado de cierta importancia, que reúne entre el 20 y el 35% del alumnado, se encuentran Australia, España y Francia. Cabe concluir que la extensión de la enseñanza primaria y secundaria a toda la población se ha producido, en los países desarrollados, con la expansión del sector público.

2) Además, en los países europeos y en Australia, la mayoría de los centros privados son sostenidos con fondos públicos. Así, en España, cerca del 90% de las plazas escolares en la educación obligatoria están concertadas (subvencionadas) en aplicación del sistema de financiación de la enseñanza establecido en la LODE en 1985³. Por el contrario, Estados Unidos ha mantenido tradicionalmente una política que excluye la financiación pública a los centros privados, especialmente a los de carácter religioso.

3) La existencia de una educación obligatoria amplia, que abarca la enseñanza primaria y buena parte del nivel secundario apenas es un hecho controvertido, a pesar de constituir la forma extrema de intervención pública⁴. El Estado, con actitud paternalista, obliga a todos los jóvenes a adquirir una cantidad importante de educación.

³ La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) desarrolla el compromiso constitucional de la enseñanza obligatoria, y fija las condiciones (gasto, órganos de gobierno, criterios de admisión) que deben cumplir todos los centros financiados con fondos públicos (San Segundo, 1995).

⁴ En 1966, todas las naciones firmantes del Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales se comprometen a establecer una enseñanza primaria obligatoria y gratuita para toda la población (Naciones Unidas, 1988).

Así, la educación obligatoria se extiende hasta los 15 o 16 años en la mayoría de los países de la OCDE, y alcanza a los 18 años en el caso de Estados Unidos, Alemania, Bélgica y Holanda. Sin embargo, los datos reales de matrícula ponen de manifiesto que una parte de la población no alcanza estos objetivos.

4) La diversificación del curriculum. Tradicionalmente, sólo los países del Benelux y los del centro de Europa (Alemania, Austria y Suiza), junto con Irlanda, han mantenido programas diversificados entre los que los alumnos deben elegir a edad temprana. En el resto de los países europeos, así como en Estados Unidos, la enseñanza secundaria se organiza en torno a un curriculum común. Las reformas que han tenido lugar en los últimos años (en España, Portugal, Holanda y Bélgica) tienden a consolidar los programas generales, y a posponer la elección entre una formación académica y una de carácter profesional hasta los 16 años o edades posteriores.

En resumen, cabe concluir que en los países desarrollados la enseñanza primaria y secundaria está extendida a la práctica totalidad de la población, y se imparte mayoritariamente en centros públicos, en los que predominan los programas comprensivos. La política de igualdad de oportunidades se apoya en estas características del sistema educativo, y se complementa con los programas de becas y la educación compensatoria.

Históricamente, ha habido tendencia a considerar que la financiación pública, mayoritaria, garantiza la igualdad de

recursos y de calidad de los centros. Este supuesto comenzó a cuestionarse seriamente en Estados Unidos en los años 60 y 70, y hoy es objeto de debate en casi todos los países⁶. Así, el interés por evaluar la calidad de los distintos centros educativos ha crecido de manera notable en los últimos quince años (OCDE, 1993).

Puede considerarse que el punto de partida de este debate público sobre la calidad educativa y sus determinantes coincide con la publicación del famoso informe Coleman (1966) sobre "Igualdad de Oportunidades Educativas". Se trata de un estudio encargado en Estados Unidos a un equipo de investigadores dirigido por el profesor de sociología James Coleman, de la Universidad de Chicago, a raíz de la Ley de Derechos Civiles de 1964.

El informe Coleman analiza los desequilibrios existentes en inputs y outputs educativos de diferentes centros y grupos de estudiantes en Estados Unidos. Sus conclusiones tuvieron una gran resonancia en los debates educativos, y pusieron énfasis en la importancia del origen socioeconómico de los alumnos, así como en las características de sus compañeros de estudios (los llamados "peer-group effects"), sobre el rendimiento académico obtenido.

Estos resultados también tuvieron un gran impacto sobre la política de ruptura de la segregación racial de las escuelas.

⁵ En los años setenta, los Tribunales Supremos de varios estados norteamericanos dictaron sentencias que requerían la reducción drástica de las disparidades en gasto por alumno entre los distritos escolares.

En apoyo de la sentencia del Tribunal Supremo en el caso Brown, que puso fin en 1954 a la doctrina del "Separados pero Iguales"⁶, se interpretó que las conclusiones del informe Coleman impulsaban las escuelas integradas en las que alumnos blancos y negros comparten las aulas.

Por otro lado, tanto el estudio de Coleman como numerosos trabajos posteriores (Hanushek, 1986) no encuentran una evidencia clara de que el gasto por alumno o el ratio alumnos-profesor afecte al rendimiento académico de los estudiantes. Estas conclusiones "negativas" se han visto mitigadas en los últimos años por trabajos que han demostrado el impacto de estas variables (gasto y profesores) sobre los ingresos laborales de los individuos (Card y Krueger, 1992 y 1996). La calidad de los centros sí importa, y una política de igualdad de oportunidades tiene que preocuparse de los recursos disponibles por las distintas escuelas del sistema educativo.

En España no se dispone de información sistemática y detallada acerca de la situación de los distintos centros de enseñanza, o de sus niveles de gasto, aunque en los años noventa se ha iniciado la evaluación de la educación primaria y secundaria, a partir

⁶ En 1896, el Tribunal Supremo de Estados Unidos declaró constitucional las escuelas "separadas pero iguales". Estudiantes de diferentes razas podían ser asignados a escuelas distintas, que tuvieran instalaciones y recursos similares. En 1954, por el contrario, dictaminó que las escuelas segregadas impedían que los niños miembros de las minorías raciales lograran la igualdad de oportunidades educativas.

de muestras representativas de estudiantes y centros⁷. Con regularidad, únicamente se dispone de datos referentes al gasto de las diferentes Comunidades Autónomas con competencias. Estas cifras ponen de manifiesto que las diferencias regionales en gasto por alumno pueden ser notables, incluso en la enseñanza obligatoria (véase el Cuadro nº 1). Si en 1985 la divergencia entre el gasto máximo (Canarias) y el mínimo (Cataluña) alcanza un 40%, en 1995 la dispersión de recursos entre Navarra (309.000 ptas) y Andalucía (169.000 ptas) se sitúa en el 80%. En 1985 el gasto máximo corresponde a Canarias, en todos los niveles educativos. En 1995 esa posición destacada la ocupa Navarra, seguida por el País Vasco (en EGB) y por Canarias (en Medias y Universidad). Se observa que el proceso de asunción de competencias parece arrastrar un aumento en el gasto educativo ya que el territorio MEC ha pasado a situarse en 1995 entre las administraciones de menor gasto⁸. Sólo Andalucía tiene un gasto inferior en todos los niveles educativos. En la enseñanza básica, la zona MEC ocupa la séptima posición, entre las ocho administraciones consideradas. En Enseñanzas Medias le corresponde el

⁷ En los últimos años se ha publicado: "Evaluación de la Enseñanza Primaria", INCE, MEC, 1997; y recientemente se ha completado la evaluación de la enseñanza secundaria. Estas evaluaciones no afectan a toda la población, y sólo se publican los resultados agregados.

⁸ Las diferencias en gasto entre las regiones pueden deberse a diversos factores, como el tamaño del sector privado (más barato que el público), el porcentaje de centros concertados (subvencionados), el sueldo del profesorado, el coste del bilingüismo, o la dispersión geográfica de los estudiantes y el tamaño de los centros (economías de escala). Véase San Segundo (1996b).

puesto sexto, y el quinto, en Universidades.

Parece evidente que las diferencias en gasto reflejadas en el Cuadro nº 1 tienen una magnitud apreciable y merecen ser analizadas en detalle, en particular las referidas a la enseñanza obligatoria. Dejando aparte las consecuencias que de ese análisis se puedan derivar sobre la política de financiación de las distintas administraciones, los datos sugieren la conveniencia de estudiar, y publicar, los niveles de gasto de los distintos centros. Se trata de la información relevante tanto para las decisiones de las familias, como para el análisis de la eficiencia de las escuelas sostenidas con fondos públicos, y para la evaluación sobre el alcance de la igualdad de oportunidades en nuestro sistema educativo.

3. LA FINANCIACIÓN EDUCATIVA Y LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

La igualdad de oportunidades de acceso a la educación está claramente condicionada por el sistema de financiación que se establece, que suele diferir según el nivel educativo del que se trate. Así, en España la enseñanza obligatoria es gratuita tanto en centros públicos como en centros privados concertados que aceptan las normas fijadas en la LODE en 1985. Las enseñanzas medias, y la educación infantil, son gratuitas en centros públicos. Por último, la educación superior está fuertemente subvencionada en las universidades públicas. Y en todos los niveles no obligatorios se aplica un programa de becas, que no ha sido transferido a las Comunidades Autónomas (con la excepción del País Vasco).

Cuadro n.º 1. Gasto público por alumno en las Comunidades Autónomas

(Miles de pesetas)

	Años	ANDALUCÍA	CANARIAS	CATALUÑA	C.VALENC.	GALICIA	NAVARRA	P.VASCO	MEC
PREESCOLAR Y EGB	1985	66	83	60	62	63	-	78	65
	1991	118	152	143	131	156	203	183	138
	1995	169	232	194	198	229	309	284	190
BACHILLER Y FORMACIÓN PROFESIONAL	1985	114	153	99	98	110	-	115	115
	1991	241	304	188	205	243	284	252	262
	1995	285	391	283	320	317	411	341	314
ENSEÑANZA UNIVERSITARIA	1988	245	319	227	230	231	-	318	248
	1991	385	641	423	330	401	1.713	426	356
	1995	476	656	585	446	460	679	524	507

Nota: Se divide el gasto público por el número de alumnos en centros públicos y privados. En el nivel universitario sólo se consideran los alumnos en centros propios de las universidades públicas. Véase San Segundo (1996b).

Fuentes: Estadísticas del Gasto Público en Educación (MEC, 1995, 1997). Estadística de la Enseñanza en España (MEC, INE, varios años).

A continuación se destacan algunos problemas que plantea la política de financiación, especialmente los programas de becas y ayudas, para el logro de la igualdad de oportunidades educativas.

a) La necesidad de un programa de becas para la educación obligatoria

La Constitución española establece la gratuidad de la *enseñanza obligatoria*, que ha sido desarrollada en la LODE en 1985. El compromiso de gratuidad elimina el coste directo de estudiar, mientras que la prohibición legal de acceso al mercado de trabajo anula el coste de oportunidad hasta los 16 años. Pero, en nuestro país se mantienen otros costes (libros, material, transporte, comedor) que no son cubiertos con fondos públicos para la mayoría de la población.

Únicamente algunas Comunidades Autónomas establecen programas de becas que cubren estos gastos para los alumnos de menor nivel socioeconómico; por ejemplo, la Comunidad Valenciana concede en 1996 ayudas para libros por un importe de 10.000 pesetas. El Consejo Escolar del Estado viene recomendando que se generalice esta política a todo el país para reducir los costes educativos de las familias de menor nivel de renta.

b) La reforma de las becas en enseñanzas medias

En la enseñanza *secundaria post-obligatoria* se produce, como en la infantil, la gratuidad en los centros públicos, pero no generalmente en los privados.

Al coincidir este nivel educativo, de Bachillerato o de Formación Profesional, con edades en las que es posible el

acceso al mercado de trabajo, hay que tener en cuenta el coste de oportunidad de continuar estudiando. Así, por ejemplo, según la Encuesta de Presupuestos Familiares de 1990 los ingresos medios de un joven menor de 25 años con título de EGB ascienden a 703 mil pesetas. De acuerdo a la Encuesta de Población Activa de 1990 (2º trimestre) la probabilidad de desempleo para el grupo de edad 16-19, con estudios primarios o medios, es igual al 36 o 37 %. En consecuencia, cabe estimar que los ingresos esperados por un joven que debe decidir si va a continuar sus estudios a los 16 o 17 años, se elevan a 450.000 pesetas. Esta cifra nos da una estimación del coste de oportunidad de realizar un año de educación secundaria post-obligatoria, en lugar de incorporarse a tiempo completo al mercado de trabajo.

Los programas de becas intentan cubrir tanto los costes de libros y transporte, como este coste de oportunidad para los jóvenes de menores ingresos. Sin embargo, la cuantía de las ayudas no cumplen aún ese objetivo, ya que en 1990, por ejemplo, la ayuda compensatoria se fija entre 120.000 y 200.000 pesetas, cantidades que se encuentran por debajo del 50% del coste de oportunidad estimado anteriormente.

En el Cuadro nº 2 se puede comprobar cómo ha crecido el gasto en becas. Si en 1983 se destinan escasamente 7.000 millones a becas, en 1996 se superan los 90.000 millones de pesetas. La política de ayudas a estudiantes ha seguido una tendencia claramente expansiva en la última década, buscando reducir la "desigualdad de oportunidades de la población española ante la enseñanza", que se constataba al promulgar

Cuadro n.º 2. **Becas y ayudas**

EN BACHILLERATO				
	1982-83	1986-87	1990-91	1995-96
Becarios	68.235	212.746	251.619	338.095
Gasto en Becas (mill)	2.722,6	6.415,4	9.751,1	14.700,1
% Becarios	6,1	16,4	15,8	19,2
Beca media (miles)	39,9	30,1	38,7	43,5
Miles ptas 1983	39,9	21,7	22,1	19,7

EN FP-I				
	1982-83	1986-87	1990-91	1995-96
Becarios	24.595*	69.766	102.634	59.210
Gasto en Becas (mill)	1.036,1*	1.884,7	3.711,4	2.930,6
% Becarios	-	16,1	21,5	17,9
Beca media (miles)	42,1*	27,0	36,2	49,0
Miles ptas 1983	42,1	19,5	20,6	22,2

EN FP-II				
	1982-83	1986-87	1990-91	1995-96
Becarios	24.595*	69.180	81.668	107.304
Gasto en Becas (mill)	1.036,1*	3.184,8	6.999,4	11.667,7
% Becarios	-	23,0	21,5	24,2
Beca media (miles)	42,1*	46,0	85,7	108,7
Miles ptas 1983	42,1	33,2	48,8	49,2

BECAS UNIVERSITARIAS				
	1982-83	1986-87	1990-91	1995-96
Becarios	68.200	151.564	213.765	284.200
Gasto en Becas (mill)	3.049,1	18.472,8	35.858,1	62.974
% Becarios	9,8	18,6	20,9	18,6
Beca media (miles)	44,7	55,9	167,7	221,6
Miles ptas 1983	44,7	40,3	95,6	100,4

(*) Becarios de FP (sin especificar nivel).

Fuente: Ministerio de Educación y Elaboración propia.

el decreto de Becas de 1983 (R.D. 2298/1983).

En Bachillerato, se ha pasado de un 6% de becarios en 1983 a más de un 19% de alumnos con beca en 1996. Sin embargo, la cuantía media de las becas no ha crecido en pesetas constantes. Así, la ayuda media supone únicamente 43.500 pesetas en 1996, y sólo un 9 o 10% de los becarios reciben ayuda compensatoria.

En el primer nivel de Formación Profesional (FP-I), el porcentaje de becarios apenas ha crecido en los últimos 10 años, y se sitúa en un 18% de los alumnos en 1996, que reciben 49.000 pesetas como media.

El mayor crecimiento del gasto se ha producido en FP-II, donde se ha multiplicado al menos por 11 en el período considerado. El porcentaje de becarios

alcanza el 24% en 1996, y el importe de las ayudas es más elevado que en otras enseñanzas, situándose en una media de 109.000 pesetas aproximadamente. Esta cantidad se debe a que al menos un 25% de los becarios en este nivel obtienen ayuda compensatoria.

En resumen, cabe destacar que en el conjunto de las Enseñanzas Medias, con 2,5 millones de alumnos, el número de perceptores de ayudas supera el medio millón, con lo que el porcentaje de becarios se sitúa en torno al 20%. Las ayudas medias más elevadas corresponden a los alumnos de FP-II, y las más reducidas a los de BUP y COU. Este hecho refleja el carácter redistribuidor del programa, ya que, como media, el alumnado de Formación Profesional tiene un origen socioeconómico más desfavorecido. Sin embargo, a pesar del esfuerzo realizado en los últimos años, hay que concluir que el programa de becas tiene un impacto limitado, tanto por la población cubierta (20%) como por la cuantía de las ayudas. Especialmente reducido es el porcentaje de alumnos que reciben ayuda compensatoria diseñada para cubrir el coste de oportunidad de estudiar para las familias más necesitadas.

Si se analizan los determinantes de la decisión de continuar estudiando a los 16 y 17 años, se pone de manifiesto que el origen socioeconómico familiar (educación de los padres, situación profesional, número de hermanos) sigue ejerciendo en 1996 una influencia notable (Petrongolo y San Segundo, 1998). En parte por razones económicas y en parte por condicionantes culturales, las clases

sociales más privilegiadas siguen estando sobrerrepresentadas en la educación post-obligatoria. Es posible que una política de becas más generosa permitiera mejorar esta situación, aunque también es necesario prestar más atención a los factores que determinan el fracaso escolar de algunos jóvenes en la enseñanza básica.

Los problemas académicos también limitan el acceso al programa de becas de los jóvenes con renta reducida. Así, cabe destacar que aproximadamente un 26 o 27% de las solicitudes de ayudas son denegadas en Enseñanzas Medias. El porcentaje de solicitudes rechazadas por criterios académicos ha ido creciendo en los últimos años. En 1995, en torno a una tercera parte de las denegaciones en bachillerato y un 45% en Formación Profesional se basan en razones académicas⁹.

La combinación de los criterios económicos y académicos en la concesión de becas se considera habitualmente que permite ponderar objetivos de equidad con objetivos de eficiencia, al incentivar el esfuerzo y premiar el rendimiento académico. Sin embargo, hay que recordar que no se consigue la igualdad de oportunidades para completar la enseñanza secundaria, ya que la permanencia en el sistema educativo para los becarios con bajos resultados académicos se hace más difícil que para los estudiantes no necesitados de ayuda financiera.

Como resultado de estas deficiencias en nuestra política de becas, así como por

⁹ Información recogida en el "Informe sobre el estado y situación del sistema educativo", que realiza anualmente el Consejo Escolar del Estado.

problemas de fracaso escolar, y por condicionantes culturales, un porcentaje aún apreciable de nuestra población abandona el sistema educativo entre los 16 y los 18 años. Así, en 1995, únicamente el 83% de los jóvenes de 16 años están escolarizados en España, mientras que la media de la Unión Europea se sitúa en el 91%. Nuestro déficit en escolarización secundaria es todavía notable, ya que la mayoría de los países de la UE superan el 90% de participación educativa a los 16 años, e incluso 5 de ellos sobrepasan el 95%. Únicamente Grecia y Portugal se sitúan por debajo de España entre los 13 países que aportan información para 1995 (OCDE, 1997).

c) La política de tasas universitarias

En la *enseñanza universitaria* no se produce la gratuidad en los centros públicos, aunque las tasas académicas mantienen una cuantía limitada y en 1995 sólo representan un 18% de los ingresos de las universidades, al igual que ocurría en 1989. Durante esos 17 años, la financiación mediante tasas ha representado entre el 15 y el 20% del presupuesto total de las instituciones (Camino y San Segundo, 1997).

Aproximadamente un 25% de los alumnos no paga tasas ya que son becarios (del programa general, de las Comunidades Autónomas, o de las propias universidades), o hijos de familia numerosa, beneficiarios de matrículas de honor o hijos de funcionarios de universidades.

En los debates de política educativa, con frecuencia se argumenta que la gratuidad de la enseñanza superior es crucial para el logro de la igualdad de oportunidades para

los jóvenes, al otorgar independencia de los ingresos familiares y permitir que se superen las imperfecciones de los mercados de capitales. Así, por ejemplo el Pacto Internacional de Derechos Económico y Sociales de 1966 (Naciones Unidas, 1988) recomienda "la implantación progresiva de la enseñanza (superior) gratuita".

Sin embargo, en la literatura económica existen abundantes argumentos a favor de una educación superior que no sea gratuita para el usuario, ya que él es el principal beneficiario de esta inversión educativa¹⁰. No hay evidencia clara de unos beneficios sociales de la educación superior que justifiquen una subvención al 100% en este nivel educativo al que accede menos del 50% de la población en todos los países. La solución más justa y eficiente parece pasar por el establecimiento de precios, que puedan ser financiados con préstamos con devolución condicionada en la renta (o préstamos-renta en la terminología de Blaug y Moreno (1984)). Estos préstamos deben ser devueltos por los estudiantes únicamente cuando sus ingresos superen un cierto nivel (por ej. la renta media del país en el caso de Australia). En ese momento se devuelve un porcentaje de los ingresos anuales (por ejemplo, el 4%) hasta cancelar la deuda. Si se cae en situación de desempleo o de ingresos muy reducidos no hay que devolver nada. Este mecanismo de financiación permite el acceso a la educación superior de toda la población (equidad) y elimina los

¹⁰ En España, a pesar de duplicarse durante la última década el número de universitarios en la población activa, no han disminuido los diferenciales de ingresos a su favor. Si en 1981 un licenciado universitario obtiene como media unos ingresos superiores en un 45% a los de un bachiller, en 1991 este diferencial crece al 52%. (San Segundo, 1996).

problemas de aversión al riesgo de los préstamos tradicionales. En este caso, el conjunto de la sociedad asume el riesgo de la inversión en capital humano de cada generación, eliminando el riesgo individual. Además, si se vincula la devolución a las cotizaciones sociales, se minimizan los problemas de "riesgo moral", ya que los individuos tienen pocos incentivos para escapar al control de la seguridad social (Barr, 1989).

Durante los años noventa este esquema se ha aplicado en Australia y en Nueva Zelanda para pasar de la gratuidad a tasas que cubren el 22% del gasto. Se han establecido tasas de aproximadamente \$2.000, frente a los \$500 a \$800 en España. En este período ha crecido la demanda de estudios superiores, a pesar de la implantación de estos precios elevados (Harding, 1995). Asimismo, se está utilizando este tipo de préstamos para financiar las ayudas a los estudiantes en Australia, Nueva Zelanda, Suecia y Estados Unidos.

La elevación de las tasas académicas (por encima de \$1.600 en el próximo curso) y su financiación mediante préstamos con devolución condicionada en la renta, ha sido propuesta para el Reino Unido incluso por la Conferencia de Rectores (CVCP, 1996), como medio para resolver los problemas de financiación universitaria. En el caso de Holanda, algunos expertos también defienden la utilización de este modelo para financiar unas tasas que en 1995 ya eran las más elevadas del continente, situándose cerca de los \$2.000, y creciendo un 10% anualmente (Oosterbeek, 1998).

En el caso español, numerosos estudios coinciden en la necesidad de elevar el gasto en educación superior, pasando del

1,1% del PIB actual, al 1,5% que representa la media de la OCDE¹¹. Con ese nuevo nivel de gasto, si se mantiene, o se eleva, el porcentaje financiado mediante tasas, se obtiene como resultado un aumento en la cuantía de los precios públicos que haría muy deseable la aplicación de un programa de préstamos con devolución condicionada en la renta. Esta política permitiría el aumento de la financiación de las universidades, elevando su calidad y garantizando la equidad en el acceso a la enseñanza superior (Montserrat, Mora y San Segundo, 1997).

d) Becas y préstamos para estudiantes universitarios

En España, la política de tasas moderadas se complementa con una *política de becas*, cuyo presupuesto se ha multiplicado por 20 entre 1983 y 1996, superando los 60 mil millones de pesetas. En un período en el que el número de alumnos se ha duplicado, el porcentaje de becarios ha pasado del 10 al 19%. Al mismo tiempo, la cuantía media de las becas ha crecido de manera significativa, desde 45 mil pesetas en 1983 a 222 mil pesetas en 1996 (véase el Cuadro n^o 2).

Sin embargo, la mayoría de las ayudas tienen un importe bastante reducido. Así, en 1994 el 24% de los becarios universitarios obtienen únicamente la exención de tasas de matrícula. El resto recibe además ayuda para la compra de libros (24.000 ptas). El 29% obtiene asimismo ayuda por

¹¹El informe del Consejo de Universidades (1995) contiene este objetivo de crecimiento del gasto hasta el 1,5% del PIB en el año 2005. En Montserrat, Mora y San Segundo (1997) se muestra que el déficit español en gasto por alumno es aún más elevado: \$4.000 en España frente a \$8.000 de media en la OCDE, o \$6.000 en Francia, por ejemplo.

residencia fuera del domicilio familiar (255.000 ptas). Otro 23% de los becarios recibe ayudas por desplazamiento (entre 17.000 y 95.000 pesetas). Por último, un 12% del total tiene derecho a ayuda compensatoria (de 249.000 ptas), como consecuencia de un nivel de renta familiar per cápita reducido.

Aunque los datos del Ministerio de Educación indican que aproximadamente la mitad de las solicitudes de beca denegadas incumplen los criterios económicos, y que los becarios de menores niveles de renta per capita reciben como media las ayudas más elevadas, la información parcial que contienen las Encuestas de Presupuestos Familiares plantea algunas dudas al respecto. Es posible que el fraude fiscal, y la combinación de criterios académicos y económicos, den como resultado un sistema de becas universitarias no siempre progresivo¹².

Así, en el Cuadro nº 3 se recoge la distribución de los becarios universitarios por decilas de renta, así como el porcentaje de estudiantes que reciben ayudas. Se observa que entre 1981 y 1991 se reduce mucho la "regresividad" de la política de becas, ya que disminuye la participación de las decilas más altas en el gasto en becas, y aumenta la presencia de las decilas más bajas¹³. Sin embargo, sigue siendo llamativo que únicamente el 41% de

los alumnos de la última decila sean becarios, bajando este porcentaje al 26% en la segunda decila de ingresos. Cabe suponer que el incumplimiento de los requisitos académicos lleva a muchos de los estudiantes en estos tramos de renta a perder su beca. Para resolver estos problemas pueden considerarse reformas de los programas de becas que reduzcan o eliminen el peso de los criterios académicos en la concesión de este tipo de ayudas, con el objetivo de dar una oportunidad igual a personas de diferente condición socioeconómica. Para estimular la eficiencia de las universidades y el esfuerzo académico de los estudiantes, una reforma de este tipo debería ir acompañada de la aprobación y aplicación de normas de permanencia estrictas, que obliguen a todos los estudiantes a tiempo completo, becarios o no. Hay objetivos del sistema universitario cuyo logro no se puede confiar únicamente, ni preferentemente, a las políticas de financiación, y la mejora de los resultados académicos es uno de estos objetivos que deben ser incentivados mediante formación del profesorado, desarrollo de la evaluación docente, seguimiento de los planes de estudio, y normas de permanencia.

Por otro lado, la comparación de la situación internacional en este campo, indica que en la Unión Europea conviven políticas de becas muy diversas, que se combinan en casi todos los países con préstamos a estudiantes universitarios. En el Reino Unido, Holanda y los países nórdicos, al menos el 75% de los alumnos reciben ayuda financiera. En el extremo opuesto se sitúan los países mediterráneos: Francia (18%), Portugal (15%), Italia (2%) y Grecia (7%) con porcentajes de becarios incluso inferiores al de España (19%).

¹² Sin embargo, en San Segundo (1997c) se muestra que el programa general de becas tiene un mayor impacto (% de becarios) en las regiones de menor renta como Extremadura, Castilla-La Mancha y Andalucía, que en la media del país.

¹³ Pérez Esparrells (1996) analiza los efectos distributivos de las becas y de otros componentes del gasto público en educación superior.

Cuadro n.º 3. **Becarios universitarios según decilas de renta**

Decilas de Renta familiar per cápita	Distribución de becarios (%)		Tasa de cobertura (% becarios) 1991
	1981	1991	
Primera (min)	1,99	4,30	40,9
Segunda	6,60	6,59	25,8
Tercera	6,66	8,85	28,8
Cuarta	11,62	12,63	29,3
Quinta	9,64	11,25	20,2
Sexta	10,75	10,38	13,0
Séptima	11,92	19,33	25,0
Octava	13,08	14,47	20,7
Novena	13,43	10,35	12,6
Décima (max)	14,31	1,85	2,0

Fuente: Pérez Esparrells (1996), utilizando datos de las Encuestas de Presupuestos Familiares.

La situación de nuestro país es especialmente desfavorable si se comparan las cuantías medias de las becas. Así, en 1996 la ayuda media supone aproximadamente \$115 al mes en España, frente a \$210 en Francia y Holanda; \$300 a \$350 en Finlandia, Dinamarca, Reino Unido, Austria y Alemania; y \$450 en Suecia. Para alcanzar estas cifras, la mayoría de los países combinan las becas con programas de préstamos garantizados por el Estado. En los próximos años será necesario incrementar el número y la cuantía de las ayudas financieras que permitan elegir centro de estudio, y romper el sistema de distritos cerrados, si se desea mejorar la eficiencia y la equidad del sistema universitario español.

Los sistemas de financiación de los países desarrollados se hacen muy complejos al combinar tasas, becas,

préstamos de diversos tipo y trabajo subvencionado en campus. Sin embargo, esta gama de medidas permite ganar en flexibilidad y en la posibilidad de incentivar la eficiencia y la equidad, dirigiéndose a diferentes colectivos de estudiantes con necesidades diversas. Un sistema universitario que atiende en 1997 a más de un millón y medio de estudiantes, probablemente requiere una política de ayudas a estudiantes más variada y compleja que la utilizada hace 20 años cuando las universidades acogían únicamente a 600.000 alumnos. A partir de la experiencia acumulada en más de 50 países (Albrecht y Ziderman, 1992), se puede diseñar un programa de préstamos de carácter experimental que favorezca la movilidad estudiantil e incentive el rendimiento académico, al mismo tiempo que amplía la cobertura de la política de ayudas a estudiantes (San Segundo, 1997c).

4. DESIGUALDADES EN ESCOLARIZACIÓN

En esta sección se van a analizar algunos "resultados" del sistema educativo. Se calculan tasas de escolarización y tasas de graduación de diversos colectivos, para investigar si persisten las desigualdades educativas asociadas a factores como el origen socioeconómico, o el lugar de residencia. Si hay igualdad de oportunidades ninguna de estas variables debería condicionar la situación de los individuos en el sistema educativo.

a) El stock de capital humano de las provincias españolas

La capacidad productiva de una zona económica viene condicionada por su stock de capital humano. Indicadores básicos de ese stock son los que reflejan el nivel educativo de la población en edad de trabajar. En el Cuadro nº 4 se presenta uno de esos indicadores, que mide el porcentaje de la población de 20 a 24 años que no tiene el título de Graduado Escolar en 1991.

Un objetivo mínimo del sistema educativo sería que todos los individuos completen con éxito la escolarización obligatoria (que se extendía hasta los 14 años en los años ochenta)¹⁴. Sin embargo, en el cuadro se comprueba que el 20% de los jóvenes no había alcanzado ese objetivo en 1991. Este porcentaje se va

¹⁴ Con el objetivo de dar una cualificación profesional a los jóvenes que no cumplen los objetivos de la enseñanza obligatoria, se han diseñado los programas de garantía social. En 1996 estos programas atienden a más de 7.000 alumnos en territorio MEC.

reduciendo en los últimos años, y ya en 1996 se limita al 8% de la población de 18 años (San Segundo, 1998).

Pero, el Cuadro nº 4 pone de manifiesto desigualdades adicionales. Al comparar la situación de las 50 provincias españolas se tiene que en Cádiz, el 35% de los jóvenes no han alcanzado el graduado escolar, frente a solamente un 10% de la población joven de Guipúzcoa. Cabe destacar que las 12 provincias con peores resultados educativos pertenecen a regiones del sur (Andalucía, Canarias, Extremadura y Castilla-La Mancha), mientras que las 12 provincias mejor situadas corresponden al triángulo del norte peninsular comprendido entre Madrid, Asturias y Aragón. Es importante señalar que el nivel de renta no explica bien estas diferencias ya que algunas provincias destacadas del norte pertenecen a regiones objetivo-1 (entre las menos desarrolladas de la Unión Europea), mientras que ninguna de las provincias "ricas" del Mediterráneo (en Cataluña o Baleares) aparecen en los puestos de cabeza.

Hay que concluir que las desigualdades educativas por regiones son importantes, y no vienen explicadas únicamente por diferencias de nivel de renta, sino que se ven afectadas por factores socioculturales y por la oferta educativa existente en las distintas zonas geográficas.

b) El acceso a la enseñanza superior y el origen socioeconómico familiar

Tras dos décadas de fuerte expansión universitaria, con la creación de 17 universidades públicas desde 1981, y la diseminación de centros universitarios en las 50 provincias españolas, así como el

Cuadro n.º 4. **Porcentaje de población de 20 a 24 años que no ha completado el Graduado Escolar en 1991**

Las 12 provincias con menor stock de capital humano		Las 12 provincias con mayor stock de capital humano	
50- Cádiz	35,26	1- Guipúzcoa	10,32
49- Almería	32,60	2- Soria	12,44
48- Sevilla	29,82	3- Madrid	12,66
47- Huelva	29,50	4- Vizcaya	13,00
46- Las Palmas	29,25	5- Navarra	13,17
45- Toledo	29,17	6- Segovia	13,43
44- Córdoba	28,88	7- Álava	13,75
43- Badajoz	28,71	8- Huesca	13,84
42- Jaén	27,78	9- Asturias	13,94
41- Albacete	27,63	10- Zaragoza	14,01
40- Tenerife	27,47	11- Burgos	14,69
39- Cáceres	27,26	12- León	16,38
ESPAÑA	20,53	ESPAÑA	20,53

Fuente: Censo de Población de 1991 y Elaboración propia.

mantenimiento de una política de tasas "moderada", y la duplicación del porcentaje de becarios, cabe preguntarse si se ha alcanzado la igualdad de oportunidades de acceso a la enseñanza superior en España.

Los datos disponibles demuestran que el crecimiento de la escolarización ha reducido notablemente las desigualdades sociales, pero no se ha logrado la igualdad de oportunidades. Así, si en 1987 únicamente el 6% de los jóvenes de 19 a 23 cuyo padre es analfabeto o sin estudios acude a la universidad, en 1996 este porcentaje ha crecido hasta el 12%¹⁵. Pero, entre los hijos con padre de

estudios superiores, esta tasa se eleva al 72% (Cuadro nº 5). Las diferencias entre los jóvenes con distinto origen socioeconómico son aún muy notables.

Cabe destacar que los datos del Cuadro nº 4 también ponen de manifiesto que la igualdad de oportunidades no se puede alcanzar solamente a través de una política de financiación universitaria. El problema fundamental sigue siendo que los alumnos de origen socioeconómico más modesto terminen los estudios secundarios, ya que en 1996 sólo un 26% lo hacen, frente a un 89% de los hijos de universitarios. Hay que concluir que el logro de la igualdad de oportunidades no depende tanto en la actualidad de las políticas de tasas y becas universitarias (sin duda importantes), como de la mejora del éxito académico de los alumnos en los niveles primario y secundario.

¹⁵ Se observa que en 1996 casi medio millón de jóvenes tienen un padre analfabeto o sin estudios, mientras que en torno a 330 mil provienen de familias con padre titulado superior. El grupo más numeroso es el constituido por los hijos de padre con estudios primarios (1,7 millones), que tiene una probabilidad del 27% de acudir a la universidad.

Cuadro n.º 5. Demanda de educación superior, según la educación del padre

EDUCACIÓN DEL PADRE	JÓVENES 19-23 AÑOS (miles)		TASAS					
	1987	1996	A: % que terminan BUP-COU o FP-II		B: % entre A que va a la Universidad		C= (A·B): % de población que va a la Universidad	
			1987	1996	1987	1996	1987	1996
Analfabeto	705	486	16	26	40	48	6	12
Estud. Primarios	1.664	1.767	39	49	51	55	20	27
Est. Secundarios	172	317	72	75	64	66	46	49
Estud. Superiores	196	329	85	89	78	81	66	72
Otras situaciones	686	597	47	71	94	105	23	38
TOTAL	3.424	3.498	35	50	55	60	19	30

Fuente: Encuestas de Población Activa (2º trimestre). Elaboración propia con las muestras de jóvenes entre 19 y 23 años. Véase San Segundo (1998).

5. CONCLUSIONES

En los últimos 20 años, se ha producido una rápida expansión educativa en España, apoyada en importantes reformas legales y en un fuerte crecimiento del gasto público: del 1,8% del PIB en 1975 al 4,8% en 1995. Para analizar si se ha logrado la igualdad de oportunidades, nuestro análisis aborda dos puntos de vista. Por un lado, se consideran las normas de financiación y, en especial, las becas, que definen las "reglas del juego" y condicionan las posibilidades de acceder a (y completar) un nivel educativo. Por otro lado, se observan los resultados del sistema educativo: las tasas de escolarización y de graduación de diferentes tipos de alumnos.

a) Política de financiación

En términos generales, la evolución del sistema educativo parece favorecer la igualdad de oportunidades. Así, se ha extendido la enseñanza gratuita, por expansión del sector público, y por subvención del sector privado. Asimismo, los programas de becas han aumentado su cobertura de manera notable, hasta llegar al 20% de los estudiantes de enseñanzas medias y universitarias. Sin embargo, un análisis detallado de la política de financiación permite detectar la persistencia de desigualdades notables.

Los programas de becas tienen un impacto limitado, por el porcentaje de población cubierta y, sobre todo, por el importe de las ayudas. En enseñanzas medias, cabe destacar la cuantía reducida de las becas compensatorias que no representan ni el 50% del coste de oportunidad de estudiar. En la educación superior hay que añadir un problema adicional, ya que las ayudas por

cambio de residencia son escasas, y no favorecen la movilidad geográfica de los estudiantes que incentivaría la competencia entre las universidades.

En todos los casos, la combinación de criterios académicos y económicos en la concesión de las ayudas parece plantear problemas para el logro de la igualdad de oportunidades entre los estudiantes con diferente nivel de renta familiar.

b) Desigualdades educativas

Un análisis de la evidencia empírica existente pone de manifiesto que en España persisten importantes desigualdades educativas asociadas a la zona de residencia, así como el origen socioeconómico familiar. En particular, la educación de los padres parece afectar de manera apreciable la demanda de educación de los hijos.

Para el Reino Unido, Barr (1993) documenta cómo el acceso a la formación está relacionado (tanto en cantidad como en calidad) con la clase social a la que pertenecen los alumnos, y concluye que es difícil no interpretar esta evidencia empírica como signo de que no se ha alcanzado la igualdad de oportunidades. La misma conclusión parece inevitable en el caso español, ya que resulta poco plausible atribuir las notables desigualdades observadas a diferencias en las preferencias de los individuos. En 1996, sólo un 12% de los jóvenes cuyos padres carecen de estudios, acceden a la universidad, mientras la probabilidad de que el hijo de un titulado superior acceda a la universidad es el 72%. Parece imposible concluir que se ha alcanzado la igualdad de oportunidades.

Para avanzar en el logro de ese objetivo, serían convenientes reformas en las políticas de financiación que faciliten el acceso a la educación superior de los jóvenes de menores niveles de renta. Sin embargo, los datos analizados ponen de manifiesto que programas de becas y préstamos no pueden resolver totalmente el problema ya que la principal fuente de desigualdad se encuentra en los niveles educativos previos. Es preciso, por tanto, prestar atención a los factores que

condicionan el éxito y el fracaso de los alumnos en los niveles primario y secundario, si se quiere alcanzar una verdadera igualdad de oportunidades educativas. Parece conveniente avanzar en la evaluación de todos los centros educativos (en recursos y resultados), para poder diseñar políticas que mejoren la calidad de la enseñanza, y para ofrecer a los padres un derecho de elección de centro que pueda estar basado en información relevante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBA, A. y SAN SEGUNDO, M. (1995): "The Returns to Education in Spain", *Economics of Education Review* 14 (2), pp. 155-166.
- ALBRECHT, D. y ZIDERMAN, A. (1992b): "Student loans and their alternatives: improving the performance of deferred payment programs", *Higher Education* 23, pp.357-374.
- BARR, N. (1989): "Alternative Proposals for Student Loans in the United Kingdom", en Woodhall, M. (ed), *Financial Support for Students*, Kogan Page, London.
- (1993): *The Economics of the Welfare State*, Oxford University Press, 2nd edition.
- BLAUG, M. y MORENO, J.L. (1984): *Financiación de la Educación Superior en Europa y España. Siglo XXI*.
- CARD, D. y KRUEGER, A. (1992): "Does School Quality Matter?. Returns to Education and the Characteristics of Public Schools in the United States", *Journal of Political Economy*, vol 100(1), pp. 1-40.
- (1996): "School Resources and Student Out-comes: An Overview of the Literature and New Evidence from North and South Carolina", *Journal of Economic Perspectives* 10 (4), pp. 31-50.
- COLEMAN, J et al. (1966): *Equality of Educational Opportunity* US Government, Washington.
- COLEMAN, J. (1968): "The Concept of Equality of Educational Opportunity", *Harvard Educational Review*, vol 38 (1).
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1995): "Informe sobre financiación de la Universidad", *Universidades*, VI, Madrid.
- CVCP (1996): "The case for a new higher education funding system", *Our Universities, Our future*, London.
- HANUSHEK, E. (1986): "The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools", *Journal of Economic Literature* 24, pp. 1141-77.
- HARDING, A. (1995): "Financing Higher Education: An Assessment of Income-contingent Loan Options and Repayment Patterns Over the Life Cycle", *Education Economics* 3(2).
- LAM, D. y SCHOENI, R. (1993): "Effects of Family Background on Earnings and Returns to Schooling: Evidence from Brazil", *Journal of Political Economy* 101 (4).
- MONTSERRAT, J., MORA, J. y SAN SEGUNDO, M.J. (1997): "Financiación y Gestión de las Universidades", Conferencia de la CRUE, Salamanca.
- NACIONES UNIDAS (1988): *Derechos Humanos*. ONU, Nueva York.
- OCDE (1997): *Education at a glance*. Ocde, Paris.
- OOSTERBEEK, H. (1998): "An Economic Analysis of Student Financial Aid Schemes", *European Journal of Education* 33 (1), pp. 21-30.
- OXENHAM, H.(1994), "Políticas de igualdad de oportunidades en educación", en Husen y Postlewaite (eds), *Enciclopedia Internacional de Educación*, MEC.
- PATRINOS, H.A. (1995): "Socioeconomic Background, Schooling, Experience, Ability and Monetary Rewards in Greece", *Economics of Education Review* 14 (1), pp. 85-91.
- PÉREZ ESPARRELLS, C. (1996): "Aspectos económicos de la intervención pública en la financiación de la educación superior. Un análisis de los efectos redistributivos del gasto público en enseñanza universitaria en España (1981 y 1991)". Tesis doctoral realizada en el Departamento de Hacienda Pública, Universidad Complutense.
- PETRONGOLO, B. y SAN SEGUNDO, M. (1998), "Staying-on at school at sixteen. The impact of labor market conditions in Spain", presentado en el STT-meeting, Málaga, Enero.
- PSACHAROPOULOS, G. (1985): "Returns to Education: A Further International Update and Implications", *Journal of Human Resources* 20 (4), pp. 583-604.
- SAN SEGUNDO, M.J. (1995): "La intervención pública en educación: la financiación de la enseñanza obligatoria", en Barbera, S. (editor), *Estado y Economía*, Fundación BBV.
- (1996): "¿Es rentable la educación en España?. Un análisis de los determinantes de los ingresos individuales en 1981 y 1991", en *Igualdad*, vol 6, Fundación Argentaria-Visor.
- (1996b): "La expansión educativa y la igualdad de oportunidades", *Economistas*69, pp. 498-506.
- (1997): "Decentralisation and diversification in Spain", *Higher Education Management*, vol 9 (3), pp. 89-100.
- (1997 b): "Educación e ingresos en el mercado de trabajo español", *Cuadernos Económicos del ICE* 63, pp. 105-123.
- (1997c): "Préstamos y becas para estudiantes universitarios. España versus la OCDE", *Actas de las V Jornadas de la AEDE*, Olaya, A. y Selva, C. (coordinadores), pp. 355-369.

- (1998): "La demanda de educación y el origen socioeconómico. ¿Se ha alcanzado la igualdad de oportunidades", III Simposio sobre Igualdad, Fundación Argentería (en prensa).
- STIGLITZ, J.E. (1986). *La economía del sector público*. Bosch.
- STOKEY, N.L. (1996): "Shirtsleeves to Shirtsleeves: the Economics of Social Mobility", University of Chicago.