

DESIGUALDAD TERRITORIAL EN EDUCACIÓN

**Gestión de las competencias
educativas por las CC. AA.**

Julio de 2026

CCOO
enseñanza

INTRODUCCIÓN

Las diferencias territoriales en educación han sido una realidad a la que no siempre se le ha prestado atención y menos en aquellos Estados que adoptan una organización centralizada en la gestión de las competencias educativas. Sin embargo, las diferencias territoriales en educación suelen ser mayores en estos últimos, aunque, lógicamente, interesan y se hacen públicas más en aquellos que se han dotado de un sistema de competencias descentralizado.

En España, las diferencias territoriales en la educación de su población son importantes e históricas. Por ejemplo, en 1860 la tasa de alfabetización de la población de la actual comunidad de Madrid era la más alta de España y cuatro veces mayor que la de la comunidad en la que era más baja (Canarias) o tres veces la de la penúltima comunidad en tasa de alfabetización (Murcia).

La España de la Constitución de 1978 ha facilitado un modelo de competencias educativas descentralizado en el que las diferencias educativas territoriales son, de un lado, resultado del nivel de las funciones y servicios educativos que había en el momento del traspaso; y, de otro lado, después de al menos 26 años de gestión, también de las prioridades y la actuación política de quienes han gobernado en cada comunidad autónoma; y no hay que dejar de lado que son también consecuencia del interés e importancia que para el Gobierno central haya tenido la compensación de las desigualdades territoriales en este campo. Es decir, no toda diferencia es desigualdad, aunque bastantes se vinculen a diferencias históricas que quieren superarse y que son, en la actualidad, difícilmente justificables.

Sin embargo, la relevancia que ahora se está dando a la desigualdad territorial en materia educativa está relacionada, de un lado, con una mayor sensibilidad ante el aumento de la desigualdad económica y social que se generó con la crisis financiera de 2008, incrementando la desigualdad ya existente previamente; y de otro, con los cambios en el modelo de financiación, estando caducado el actual desde hace años.

La pobreza infantil y su repercusión en la educación de niñas y niños, los problemas de escolarización de las y los MENA y de hijas e hijos de personas inmigrantes, los nuevos retos educativos (digitalización), la fuerte reducción habida –en la gestión de la crisis financiera– de los fondos de cooperación territorial y compensación educativa..., han impulsado el interés por la corrección de las diferencias territoriales en educación. De ahí que sea relevante conocer qué efectos ha podido tener y está teniendo la desigualdad territorial sobre las condiciones en las que se ejerce, en España, el derecho a la educación; y cuáles son las políticas de compensación que se llevan y han llevado a cabo, y cuáles sus consecuencias.

La preocupación por la desigualdad territorial ha generado, en las distintas fuerzas políticas, posturas a veces poco reflexionadas o populistas, como las que culpabilizan exclusivamente de las diferencias al órgano gestor (la comunidad autónoma), sin tener en cuenta que los resultados están claramente condicionados por la situación de partida y los recursos –de ingresos y gastos– que gestionan. En esos casos aparece, junto al reproche, un novedoso afán recentralizador, al que también ayuda el que esta tendencia sirve de contrapeso a las tendencias nacionalistas e independentistas, mezclándose así, finalmente, el debate sobre la eficacia en la gestión de unas competencias determinadas y los diferentes modelos políticos territoriales.

Por ello interesa precisar y centrar el debate sobre las diferencias educativas y el modelo de gestión de las competencias en educación; y conocer los posibles efectos que en estas diferencias haya podido tener la asunción de aquellas por las CC. AA. Es decir, en qué medida el modelo de gestión descentralizado de las competencias educativas, del que nos hemos dotado y que lleva vigente los últimos cuarenta años (o al menos, los últimos 26 para todas las comunidades autónomas), ha reducido o ampliado las diferencias territoriales en educación.

Recordemos que este modelo apuesta, de un lado, por competencias descentralizadas, respaldadas por un presupuesto de ingresos –no finalistas en la inmensa mayoría de los casos– y gastos aprobado por cada cámara regional, y por una más estrecha cercanía entre los gestores y quienes ejercen el derecho a la educación; y de otro, por el reconocimiento de un cierto papel del Estado a la hora de garantizar unas condiciones mínimas, básicas, en el ejercicio de este derecho, en el marco de lo establecido en el artículo 149 de la Constitución. Es cierto que la autonomía presupuestaria tiene limitaciones en los ingresos y en los gastos, pero, en ambos casos, cuenta con amplios márgenes de decisión y también que, con una situación socioeconómica similar, hay comunidades han adoptado decisiones diferentes.

En resumen, ¿este modelo –el actual de competencias educativas transferidas y ejercidas por las CC. AA.– está reduciendo o no las desigualdades territoriales en educación? Esta es la cuestión a cuya respuesta vamos a tratar de aportar algunos datos, indicadores y reflexiones.

CONTEXTO ECONÓMICO Y SOCIAL

Pero las diferencias en el nivel educativo de la población de las distintas comunidades autónomas no es algo al margen de lo que sucede en otros aspectos de la sociedad. Las que son diferentes, desde el punto de vista de numerosos indicadores sociales y económicos, son las distintas comunidades y no solo su educación. Así, la tasa de paro, el PIB per cápita, el número de plazas hospitalarias por habitante, etc., no son los mismos en todas las comunidades, mostrando importantes y, en cierta medida, históricas diferencias entre ellas, con una dispersión no menor a la de los indicadores educativos. Es en este marco de desigualdad social en el que hay que entender y valorar las diferencias educativas, así como plantear medidas para reducirlas.

Por ejemplo, suele usarse como uno de los principales indicadores, para valorar el gasto público educativo, el que supone este como porcentaje del PIB (producto interior bruto). Para poder valorar adecuadamente este indicador, interesa conocer tanto las diferencias en la cuantía del gasto educativo como las que hay en el PIB de cada región. Así, en [2024](#) el PIB per cápita de la C. de Madrid es un 82,3% mayor que el de Andalucía. Así que el **mismo gasto por estudiante en ambas comunidades casi supondrá, en porcentaje de su PIB regional, cerca de la mitad o del doble, en uno u otro caso**. Hay que tener en cuenta que el gasto por estudiante y el educativo en general están condicionados por las retribuciones de un profesorado que pertenece a cuerpos estatales, aunque con destino en puestos gestionados por administraciones con competencias educativas, con no demasiado margen para decidir la cuantía de sus retribuciones, el número de horas lectivas, etc. Es decir, la capacidad de Extremadura o Andalucía para incrementar en euros corrientes el gasto público por estudiante o el gasto público educativo regional es mucho menor que el de otras CC. AA.; ello a pesar de que en términos del % del PIB regional este gasto suponga un alto porcentaje, habiendo llegado a superar, en alguna de estas comunidades, el 6% de su PIB.

Debe considerarse además que las comunidades con menos PIB per cápita tienen, en general, un mayor porcentaje de su alumnado escolarizado en centros públicos: en las zonas con menos renta o rurales han sido los poderes públicos, casi en exclusiva, quienes con la programación de la enseñanza y las inversiones correspondientes han garantizado el ejercicio del derecho a la educación para todas y todos. Ello significa que la educación pública es la que va a cumplir un papel más destacado en la compensación de las desigualdades territoriales.

Esta relación, entre PIB per cápita y porcentaje de educación pública, se cumple, en general, si la hacemos referida a las comunidades autónomas, pero también si la hiciéramos dentro de estas o en los distritos o barrios de las grandes ciudades. He aquí la relación entre PIB per cápita y porcentaje de alumnado escolarizado en centros públicos, en enseñanzas de régimen general (EERRGG) en el año 2000 –inicio de la transferencia de las competencias en educación a todas las CC. AA.– y en 2024.

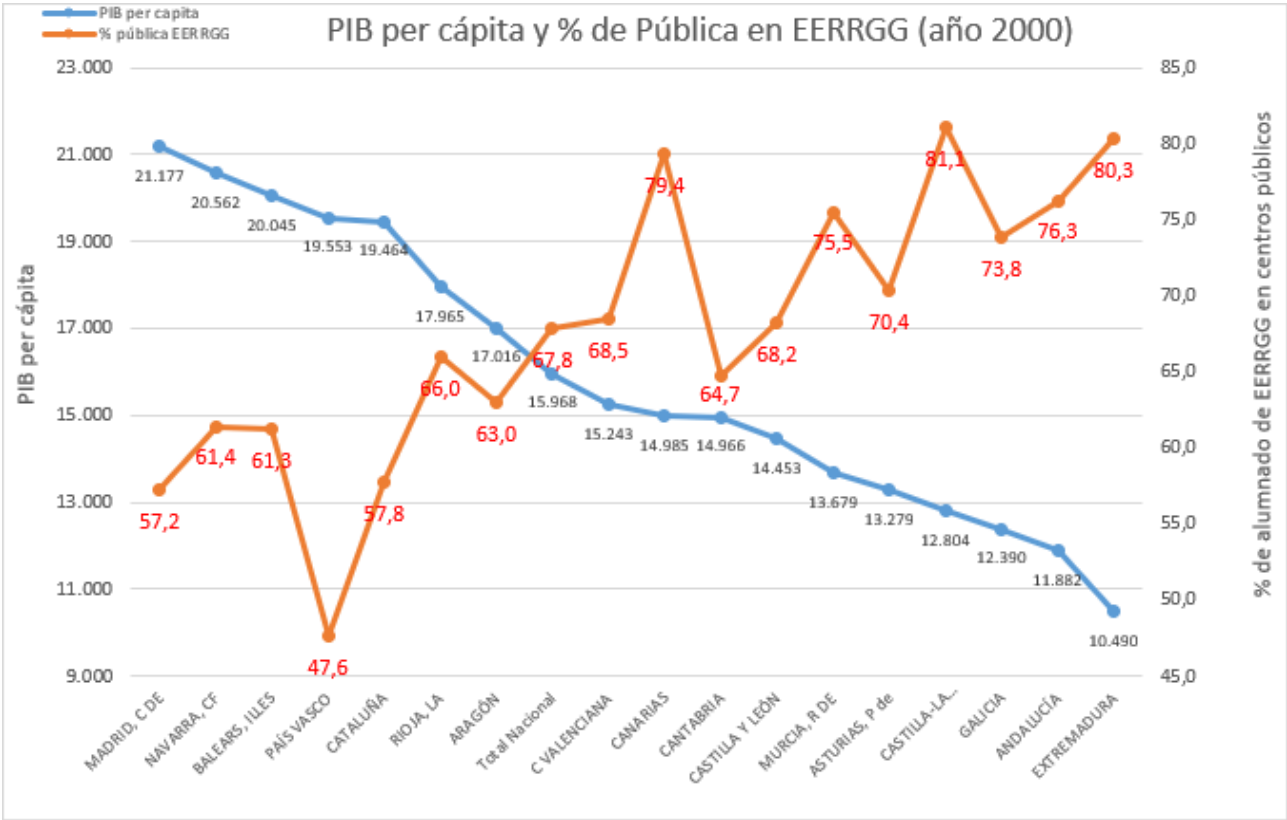


Gráfico 0.1 Fuente: elaboración propia a partir de datos [MEFPyD](#) y del [INE](#)

6

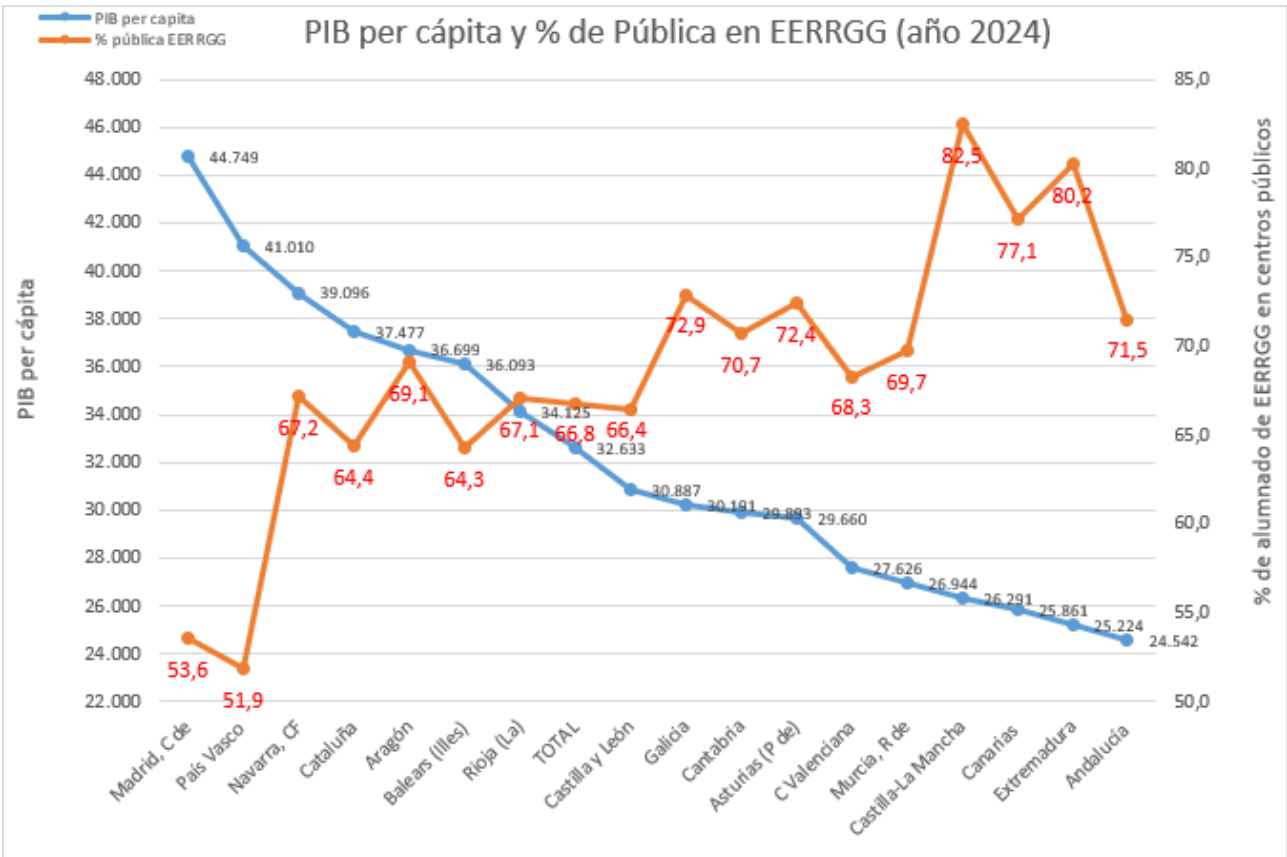


Gráfico 0.2 Fuente: elaboración propia a partir de datos [MEFPyD](#) y del [INE](#)

Es decir, a mayor PIB per cápita, menor porcentaje de alumnado escolarizado en centros públicos cursando enseñanzas de régimen general. Esto es así en el año 2000, en el que ya tenían competencias educativas todas las CC. AA., y lo sigue siendo en el curso 2024-2025. El coeficiente de correlación se sitúa en el -0,854 en el año 2000 y -0,839 en 2024: a más PIB per cápita, menos porcentaje de alumnado en la enseñanza pública, sin apenas variación.

Decíamos que ocurría también dentro de cada comunidad. Veamos un ejemplo:

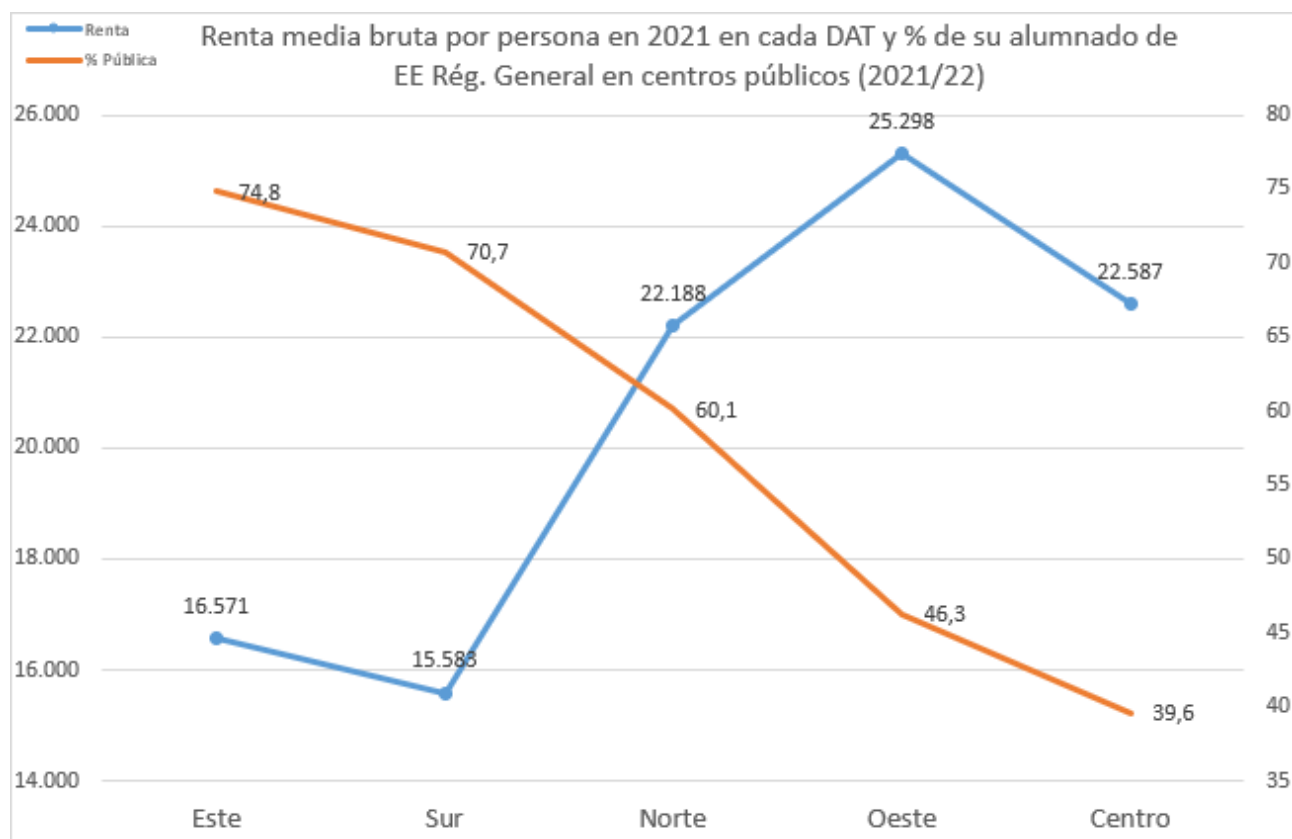


Gráfico 0.3 Fuentes: INE <https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=31097&L=0> y C de Madrid <https://estadisticas.educamadrid.org/>

Es decir, las Direcciones de Área Territorial –divisiones de la administración educativa de la Consejería de Educación en Madrid– con mayor renta bruta disponible per cápita (RBD) tienen un menor porcentaje de alumnado de enseñanzas de régimen general escolarizados en centros públicos. Así, la RBD per cápita de los habitantes de la DAT Oeste es un 62% superior a la de la DAT Sur y el porcentaje de alumnado en centros públicos en la DAT Oeste es solo el 65% del que tienen en la DAT Sur. En los años siguientes esta tendencia se profundiza.

Otro ejemplo, esta vez dentro de un gran municipio (Madrid), comparando por distritos los valores de la renta neta disponible de los hogares y el porcentaje de alumnado de enseñanzas de régimen general en centros públicos. Tengamos en cuenta que en la ciudad de Madrid el porcentaje de alumnado de EERRGG en centros públicos era, de media, en 2020-2021 del 39,7%, pero que en esos centros se escolarizan el 57,2% del alumnado extranjero (básicamente, de hijas e hijos de personas inmigrantes), etc., es decir, en los distritos en los que los hogares tienen una renta más alta hay, en general, menor presencia de centros públicos y mayor de centros privados.

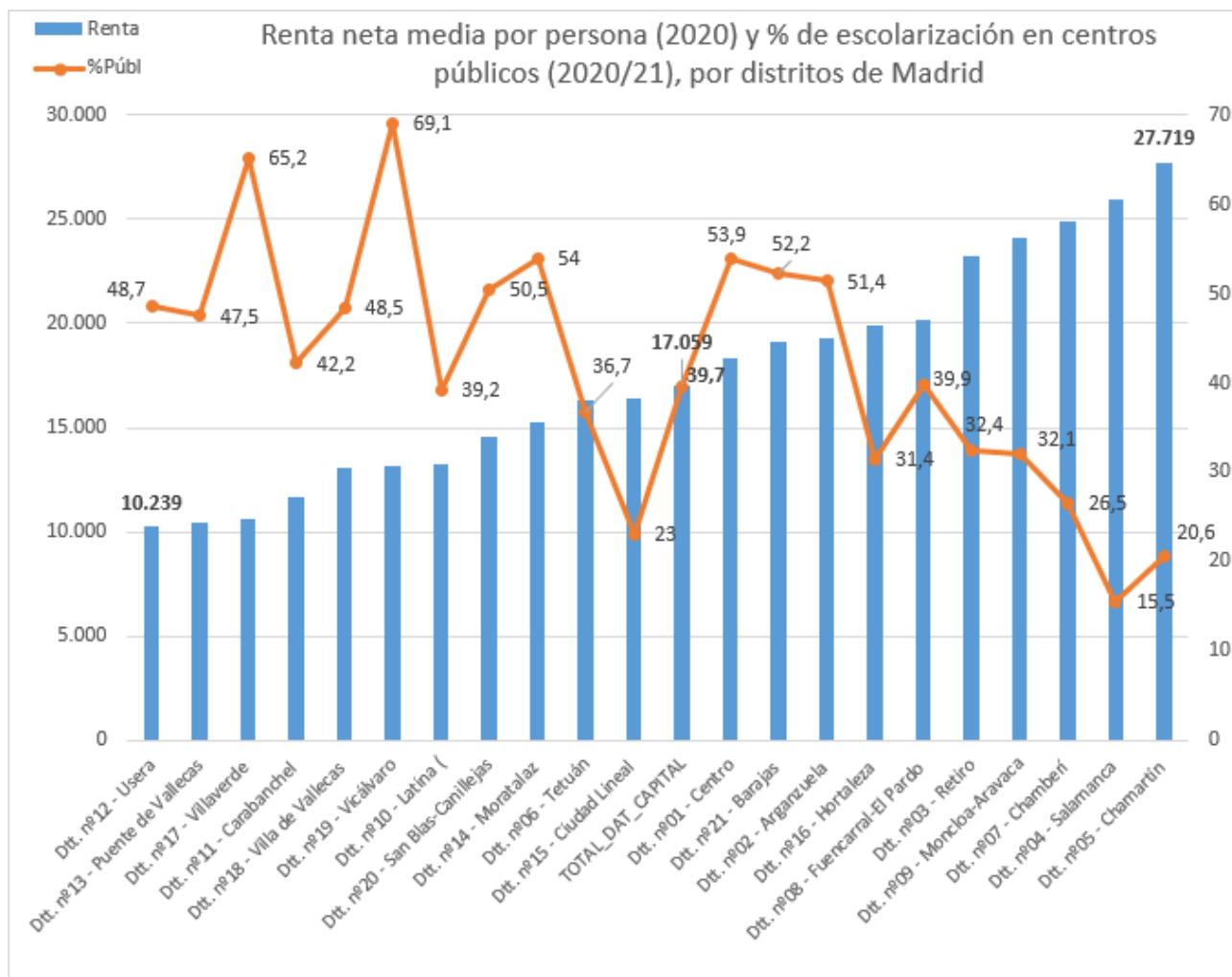


Gráfico 0.4 Fuente: Estadística del INE (renta, <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=31097>) y de la C. de Madrid (educación). <https://www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio/El-Ayuntamiento/Estadistica/Areas-de-informacion-estadistica/Educacion/Ensenanzas-de-regimen-general/?vgnextfmt=default&vgnextoid=9fb43f5147959210VgnVCM1000000b205a0aRCRD&vgnextchannel=cab07cc99a73a210VgnVCM1000000b205a0aRCRD>

DIFERENCIAS TERRITORIALES EN LOS INDICADORES EDUCATIVOS

En el análisis de la evolución de las diferencias territoriales en la educación podríamos centrarnos en diversos indicadores: la media de años de escolarización de la población adulta de las distintas comunidades, las tasas de analfabetismo o de los distintos niveles de estudio, etc., pero nuestro interés no se centra tanto en describir el nivel educativo del conjunto de la población adulta actual y las diferencias territoriales que haya en estas tasas, como en identificar los principales **indicadores en los que se reflejan los resultados de la gestión que**, de acuerdo con el papel que tienen los poderes públicos para garantizar el ejercicio del derecho a la educación, **han hecho las administraciones educativas** en los años en los que las competencias han sido asumidas por todas las CC. AA., es decir, de 2000 a nuestros días, o al último curso o año del que dispongamos de datos.

Los cambios en educación son lentos y valorar el nivel educativo de la población adulta, en cada comunidad autónoma, en un año concreto, puede no ser lo más relevante para hacernos una idea de cuál ha sido la gestión de las distintas consejerías. Interesarnos, sin embargo, por esa gestión significa poner el foco en las condiciones en las que han ejercido el derecho a la educación la población joven (tasas de escolarización y, en su caso, de titulación en las diversas etapas educativas previas); cuántos recursos han dedicado a ello y cómo se han distribuido; cómo han sido los procesos educativos (repetición/tasas de idoneidad, medidas de atención a la diversidad) y cuáles los resultados obtenidos (tasas brutas de graduación).

Por eso, los indicadores cuya evolución se va a mostrar se refieren a la escolarización, a los recursos, a los procesos y a los resultados educativos, siguiendo la forma de agruparlos que la OCDE ha propuesto en el proyecto INES. En resumen, los indicadores que comentaremos son:

- **Tasas de escolarización:**
 - De 0 a 2 años, inclusive (primer ciclo de Educación Infantil).
 - A los 2 años.
 - A los 3 años.
 - A los 16 años.
 - A los 17 años.
 - La esperanza de vida escolar a los 6 años en educación no universitaria.
- **Recursos:** gasto público educativo por estudiante en:
 - Centros sostenidos con fondos públicos (públicos y privados concertados).
 - Centros públicos y centros privados concertados.
- **Procesos:**
 - Ratio alumnado/profesorado de Enseñanzas de Régimen General.
 - Ratio alumnado/profesorado (equivalente a tiempo completo) de Enseñanzas de Régimen General.
 - Tasa de alumnado en Programas de Diversificación Curricular o en PMAR.

- Tasa de alumnado en Garantía Social, Programas de Cualificación Profesional Inicial o Formación Profesional Básica.
- Tasa de idoneidad a los 12 años.
- Tasa de idoneidad a los 15 años.

- **Resultados:**

- Tasas brutas de graduación en:
 - Educación Secundaria Obligatoria
 - Solo a través de la ESO en centros ordinarios: IES y colegios privados.
 - Y además a través de PCPI/FPB o Centros de Educación de Personas Adultas.
 - Bachillerato.
 - Técnico de Formación Profesional (Grado Medio).
 - Técnico Superior de Formación Profesional (Grado Superior).
- Tasa de Abandono Educativo Temprano (AET) de jóvenes de 18 a 24 años.
- Tasa de Formación Permanente en personas de 25 a 64 años.
- La tasa de población de 30 a 34 años con Formación Superior.

10

Se trata, pues, de 22 indicadores cuya evolución en las distintas comunidades autónomas, desde 2000, puede aportarnos información relevante para valorar qué diferencias territoriales había al inicio de ese periodo y cuál ha sido la evolución de esa brecha territorial en los últimos lustros.

De estos 22 indicadores, seis se refieren a la **escolarización**, es decir, a la incorporación del alumnado a diversas etapas, particularmente las previas a las etapas obligatorias y las postobligatorias. La presencia en estas últimas puede valorarse en cierto sentido también como un indicador de resultados educativos, en la medida en que altas tasas de escolarización en etapas postobligatorias suponen éxito en las previas. En este grupo debe incluirse la esperanza de vida escolar en educación no universitaria, una suerte de resumen de todas las anteriores.

Hay dos indicadores referidos a los **recursos**, al gasto público educativo por estudiante en todos los centros sostenidos con fondos públicos (públicos y privados concertados) y desagregado en solo centros públicos y solo en privados concertados.

Se recogen seis indicadores referidos a **procesos**. El primero se refiere a la ratio alumnado/profesorado de Enseñanzas de Régimen General; el segundo a este mismo cociente, pero “transformando los datos de alumnado y de profesorado a tiempo parcial en equivalente a tiempo completo”, como se recoge en la estadística educativa; el tercero, al porcentaje del alumnado, de los cursos correspondientes, que siguen los Programas de Diversificación Curricular, regulados en la LOGSE y LOE de 2006 y de 2020; o los Programas de Mejora de Rendimiento y el Aprendizaje (PMAR), regulados en la LOE de 2013 en sustitución de los anteriores; el cuarto se refiere a la tasa de acceso a los programas, que con distinto nombre, suponían un inicio en enseñanzas profesionales, sin haber terminado de cursar la ESO: Garantía Social (LOGSE), Programas de Cualificación Profesional Inicial (LOE 2006) y Formación

Profesional Básica (LOMCE o LOE a partir de 2013); los dos últimos de este bloque, quinto y sexto, recogen la evolución de las tasas de idoneidad (a los 12 y 15 años), mostrándonos, de esta forma, el uso y abuso de la repetición; es decir, un indicador que muestra como resultado lo que es el reverso de una medida aplicada en el proceso educativo: la repetición.

Los ocho siguientes se refieren a diversos aspectos relacionados con los **resultados** educativos. En ellos se agrupan, de un lado, las tasas brutas de graduación en las diversas etapas de la secundaria: la obligatoria (en total y solo a través de la ESO en centros ordinarios) y las tres postobligatorias: Bachillerato, FP de Grado Medio y de Grado Superior; de otro, recogen indicadores de carácter socioeducativo (abandono educativo temprano y formación permanente), para concluir con un indicador referido a la tasa de población con formación superior.

La fuente de todos los datos es la estadística educativa del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (MEFPD), en donde se recogen los datos generados en la aplicación del sistema educativo. En ocasiones, mencionadas en el texto, se han utilizado datos del INE referidos a población de una determinada edad, a fin de calcular tasas de seguimiento de un programa determinado. El resto provienen de la EPA (Encuesta de Población Activa) y son elaborados por el MEFPD. Los escasos indicadores de elaboración propia, a partir de datos públicos del INE o de Ministerio, se mencionan de esa forma. La selección, gráficas, cálculo de medidas, etc., es responsabilidad propia.

ESCOLARIZACIÓN

1º.- TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN DE MENORES DE 3 AÑOS.

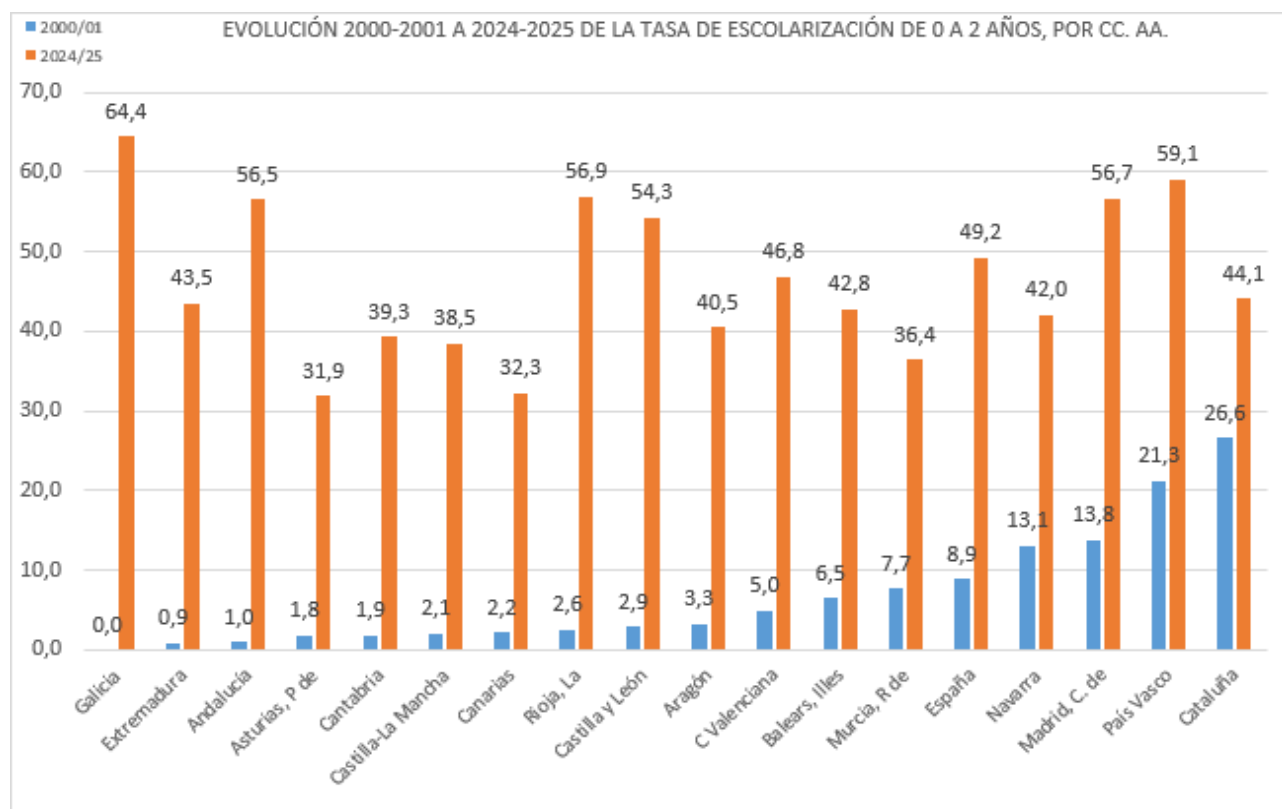


Gráfico 1.1 (*) Datos provisionales. <https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/series/gen-escolar&file=pcaxis&l=s0>

Esta tasa recoge el porcentaje de niños y niñas menores de un año, de 1 y de 2 años (0-2 años, en la terminología al uso) que están escolarizadas/os, sobre el total de niños y niñas de esas edades.

Suele afirmarse que los resultados educativos de etapas posteriores dependen de la escolarización en la Educación Infantil, pero esta presenta diferencias entre las CC. AA. en su tasa neta de escolarización de menores de 3 años. En el curso 2000/2001 las comunidades con tasas más altas eran, por este orden, Catalunya y País Vasco (26,6% y 21,3%, respectivamente), seguidas, pero con valores que se situaban en torno a la mitad de la de Catalunya, por Madrid y Navarra, es decir, las de mayor renta. Las últimas (Galicia, Extremadura y Andalucía) tenían una tasa que oscilaba entre el 0% y el 1%.

En la gráfica aparece la evolución de esta tasa en las distintas comunidades, siendo especialmente relevante el caso de las que tenían la tasa más alta y la más baja en el curso 2000-2001, Catalunya y Galicia, respectivamente.

- Llama la atención el que Galicia ha mejorado tanto este indicador que se sitúa por encima no solo de la media, sino de la comunidad que en 2000 tenía la tasa más alta.
- Además, en 2024-2025 Galicia era la comunidad con la tasa más alta, con un 64,4%, y más que duplica la tasa de la comunidad con el menor porcentaje, Asturias, con un 31,9%. La pandemia ha producido un descenso en la tasa de escolarización en el curso siguiente, pero recuperado en el posterior.
- Pero, para el conjunto de las comunidades, las diferencias se han ido reduciendo, como veremos a continuación.

12

Para **medir la variabilidad de la tasa neta de escolarización** de menores de 3 años entre las 17 comunidades autónomas, vamos a considerar los **valores del coeficiente de variación (C.V.)**. El C.V. es una medida de dispersión que expresa la relación entre la desviación estándar y la media de los valores. **Este coeficiente se incrementa a medida que los datos se vuelven más diversos y su valor disminuye cuando los datos son más homogéneos.**

Pues bien, al considerar el C.V. a lo largo de los 26 cursos analizados, **este se redujo, pasando (expresado en porcentaje) del 116% al 21,4%, una reducción muy importante, aunque todavía tenga un valor relativamente alto.** Esta fue su evolución:

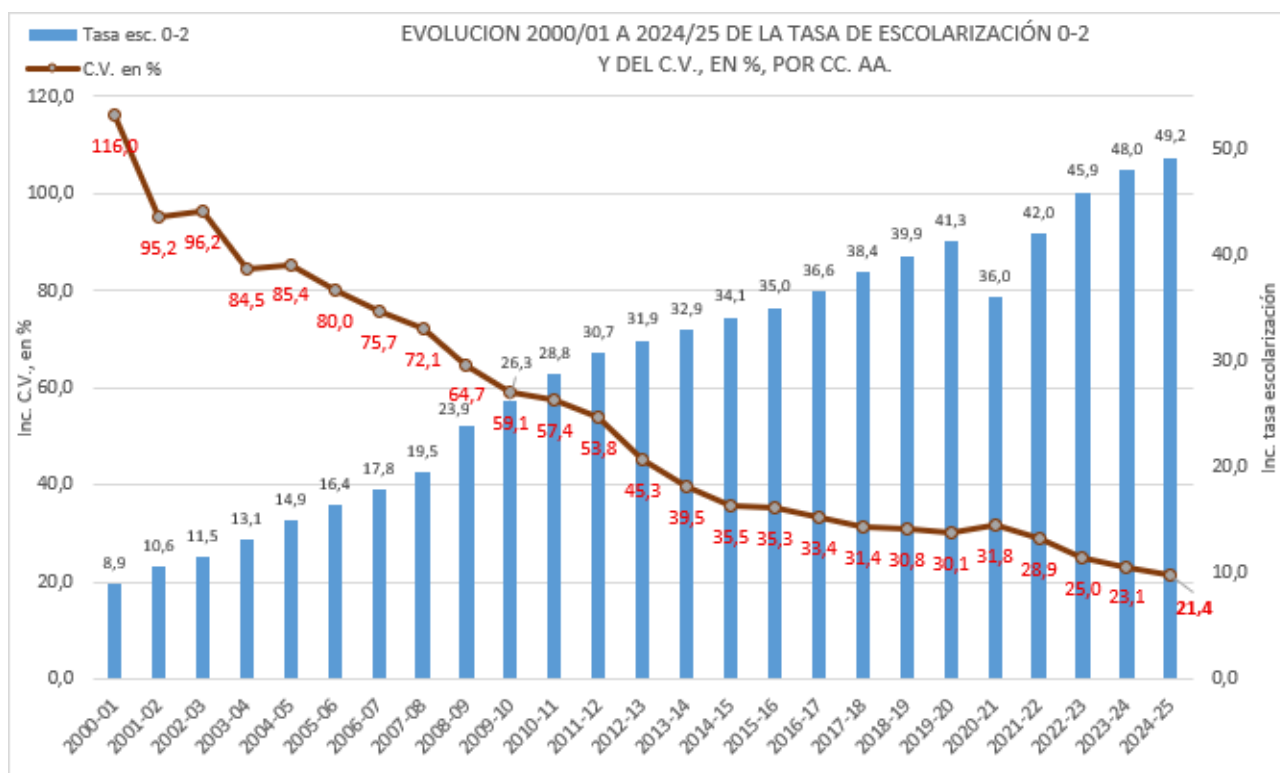
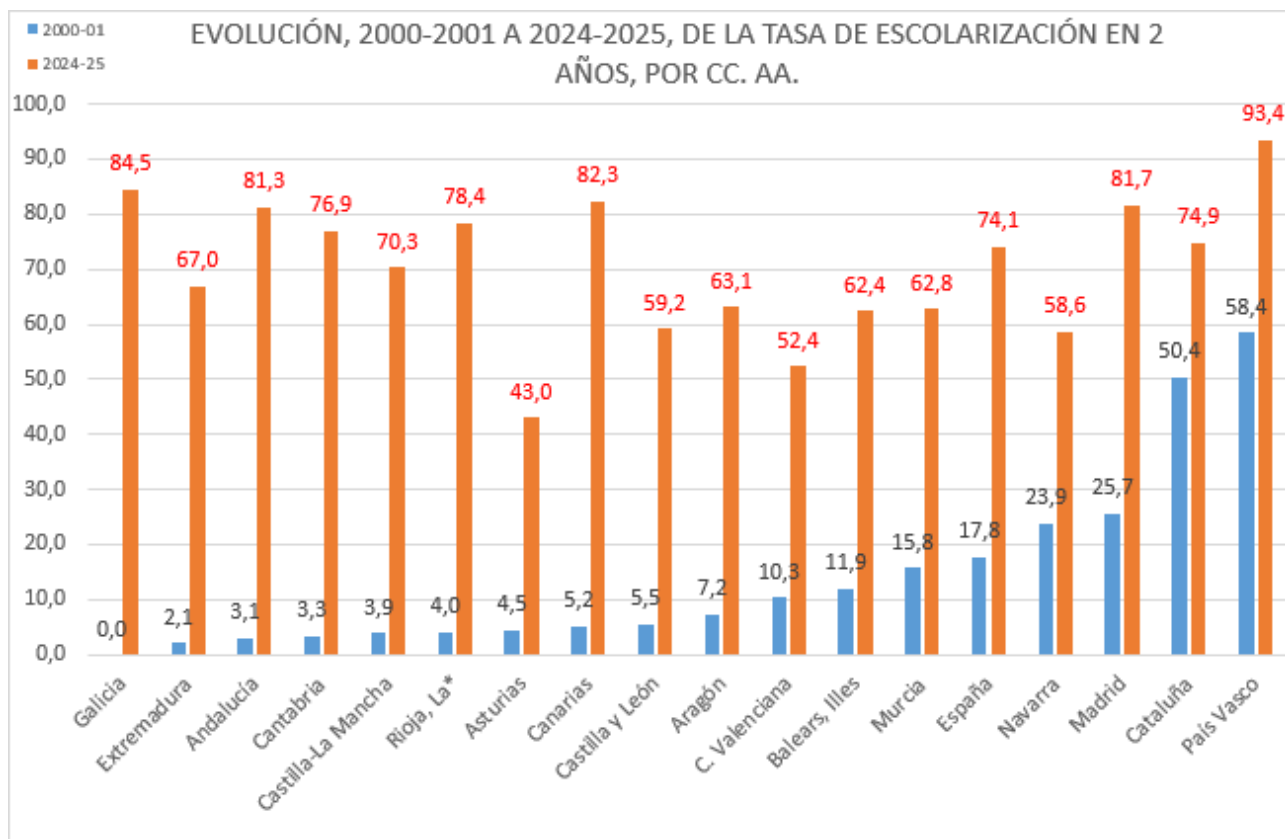


Gráfico 1.2 Fuente: <https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/series/gen-escolar&file=pcaxis&l=s0> y elaboración propia de los datos del C.V. en %.

- El fuerte incremento en esta tasa de escolarización ha ido parejo a la reducción del C.V.
- A esta mayor convergencia ayudó el Programa Educa3, incluido en la Memoria Económica de la LOE (Objetivo 2010), financiando el incremento de la escolarización del alumnado de estas edades y garantizando una base común a todas las CC. AA. Con ello se ha situado a España con tasas de escolarización superiores a la media de la OCDE.
- Ni la LOCE ni la LOMCE, que han sido las otras leyes de este periodo, previeron cantidades para este objetivo, a pesar de lo cual continuó, menos intensamente, la convergencia.
- La fuerte crisis económica y financiera, y la repercusión del mayor incremento del paro femenino en el periodo de la crisis iniciado en 2008, pueden estar detrás del relativamente menor crecimiento de esta tasa en esa época de crisis.
- La aprobación de la LOMLOE y la recuperación de la inclusión en la normativa de carácter básico de este primer ciclo de Educación Infantil, unido al PCT (Programa de Cooperación Territorial) de impulso de escolarización en el primer ciclo de Educación Infantil (plazas públicas), dotado con 669 millones de €, están detrás del impulso al incremento de esta tasa, así como a la mejora de la convergencia territorial (y socioeconómica).

En resumen, en este indicador se ha producido, en el periodo analizado, un notable incremento de la tasa de escolarización a la vez que una fuerte disminución de las importantes diferencias entre CC. AA. que había al inicio, avanzándose hacia una mayor convergencia. Sin embargo, aún hay diferencias territoriales de cierta consideración –de más de 32,5 puntos porcentuales– en esta tasa.

2º.- TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN A LOS 2 AÑOS.



14

Gráfico 2.1 (Rioja, La* datos de 2023-2024) Fuente: <https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/series/gen-escolar&file=pcaxis&l=s0>

Esta tasa recoge el porcentaje que supone el alumnado de 2 años, sobre el total de menores de esa edad.

De nuevo, en 2000-2001, las comunidades con tasa más alta son las de mayor renta. En ese curso estas comunidades eran, por este orden, País Vasco y Cataluña (58,4% y 50,4%, respectivamente), seguidas, pero con valores que se situaban en torno a la mitad de la del País Vasco, por Madrid y Navarra. Las últimas (Galicia, Extremadura y Andalucía) tenían una tasa que oscilaba entre el 0% y el 3,1%.

En la gráfica aparece la evolución de esta tasa entre 2000-2001 y 2024-2025:

- Llama la atención el que Galicia ha mejorado tanto este indicador que está por encima de la media y que ha crecido, en puntos porcentuales, más del doble que el País Vasco.
- Por otro lado, en 2024-2025, la comunidad con la tasa más alta, País Vasco con un 93,4%, más que duplica la tasa de la comunidad con el menor porcentaje, Asturias, con un 43%.
- La pandemia ha producido un descenso en la tasa de escolarización en el curso 2020-2021, ya ampliamente recuperado.

Para medir la variabilidad, en el conjunto de las comunidades autónomas a lo largos de estos años, en la tasa neta de escolarización de niños y niñas, vamos a considerar los valores

del C.V., una medida de dispersión que expresa la relación entre la desviación estándar y la media de los valores. Este coeficiente se incrementa a medida que los datos se vuelven más diversos y su valor disminuye cuando los datos son más homogéneos.

Pues bien, al considerar el C.V. –en porcentaje– a lo largo de los 26 cursos analizados, este **se redujo en el periodo analizado, pasando del 122,7% al 18,8%**. Esta fue su evolución:

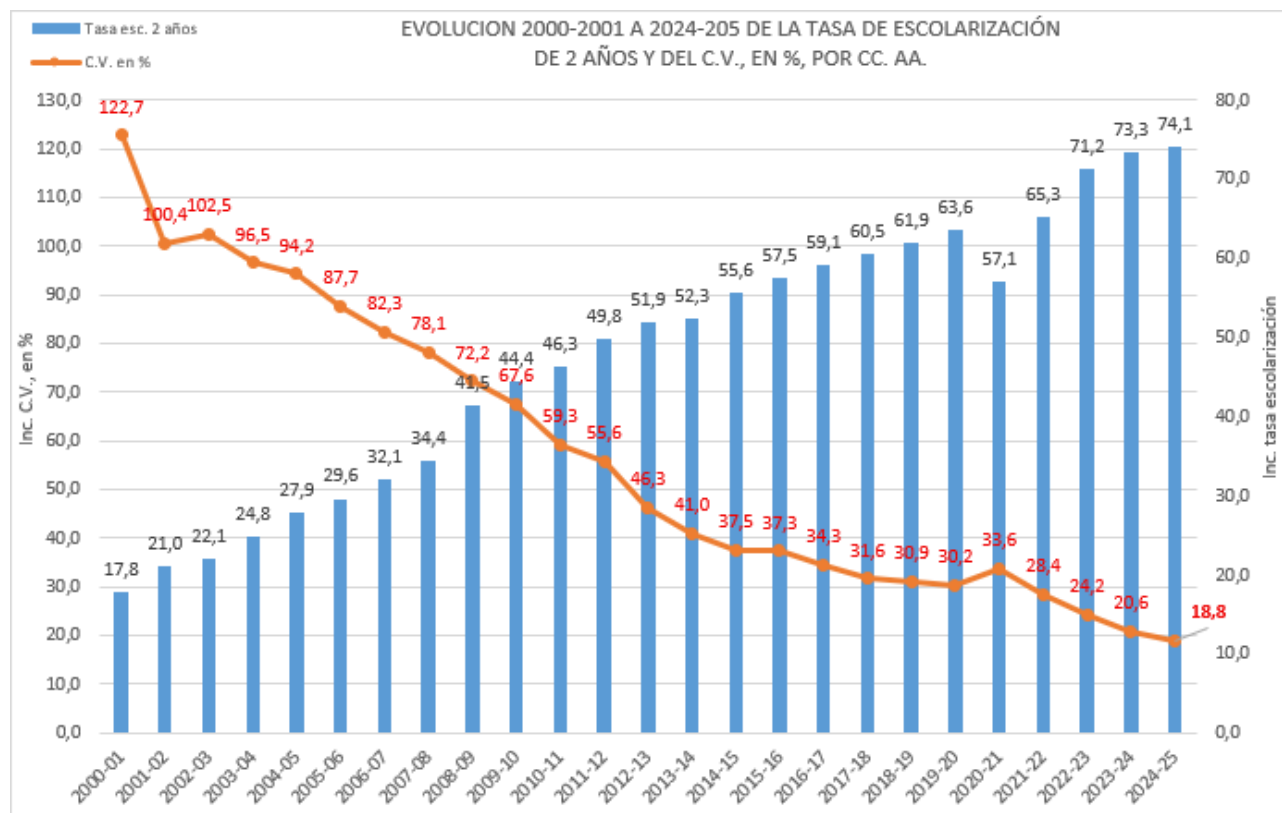


Gráfico 2.2 Fuente: <https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=no-universitaria/alumnado/matriculado/series/gen-escolar&file=pcaxis&l=s0> y elaboración propia de los datos del C.V. en %.

- De nuevo hay que señalar que, a esta mayor convergencia, ayudó el Programa Educa3, incluido en la Memoria Económica de la LOE (Objetivo 2010), financiando, de manera que se compensaran las diferencias territoriales, el incremento de la escolarización del alumnado de esta edad.
- La fuerte crisis financiera y económica iniciada en 2008 y la repercusión en el mayor incremento del paro femenino en su último periodo pueden estar detrás del ligeramente menor crecimiento de esta tasa en ese periodo. Ni la LOCE ni la LOMCE, que han sido las otras leyes de este periodo, previeron cantidades para este objetivo.
- La aprobación de la LOMLOE y la recuperación de la normativa de carácter básico sobre este primer ciclo de Educación Infantil, unido al PCT (Programa de Cooperación Territorial) de impulso de una escolarización en el primer ciclo de Educación Infantil (plazas públicas), con criterios de compensación territorial (y social), dotado con 669 millones de €, están detrás tanto del incremento de esta tasa en los últimos cursos como de la reducción de las diferencias entre CC. AA.

En resumen, en este indicador se ha producido en el periodo analizado un incremento en la tasa de escolarización y una clara disminución de las muy fuertes diferencias entre CC. AA. que había al inicio, avanzándose hacia una mayor convergencia. El C.V., en %, ha pasado de 122,7% a 18,8%, con un leve repunte por la pandemia. Se ha producido una notable mejora en la convergencia en esta tasa, pero aún queda un cierto camino por recorrer en la reducción de las diferencias territoriales.

3º.- TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN A LOS 3 AÑOS.

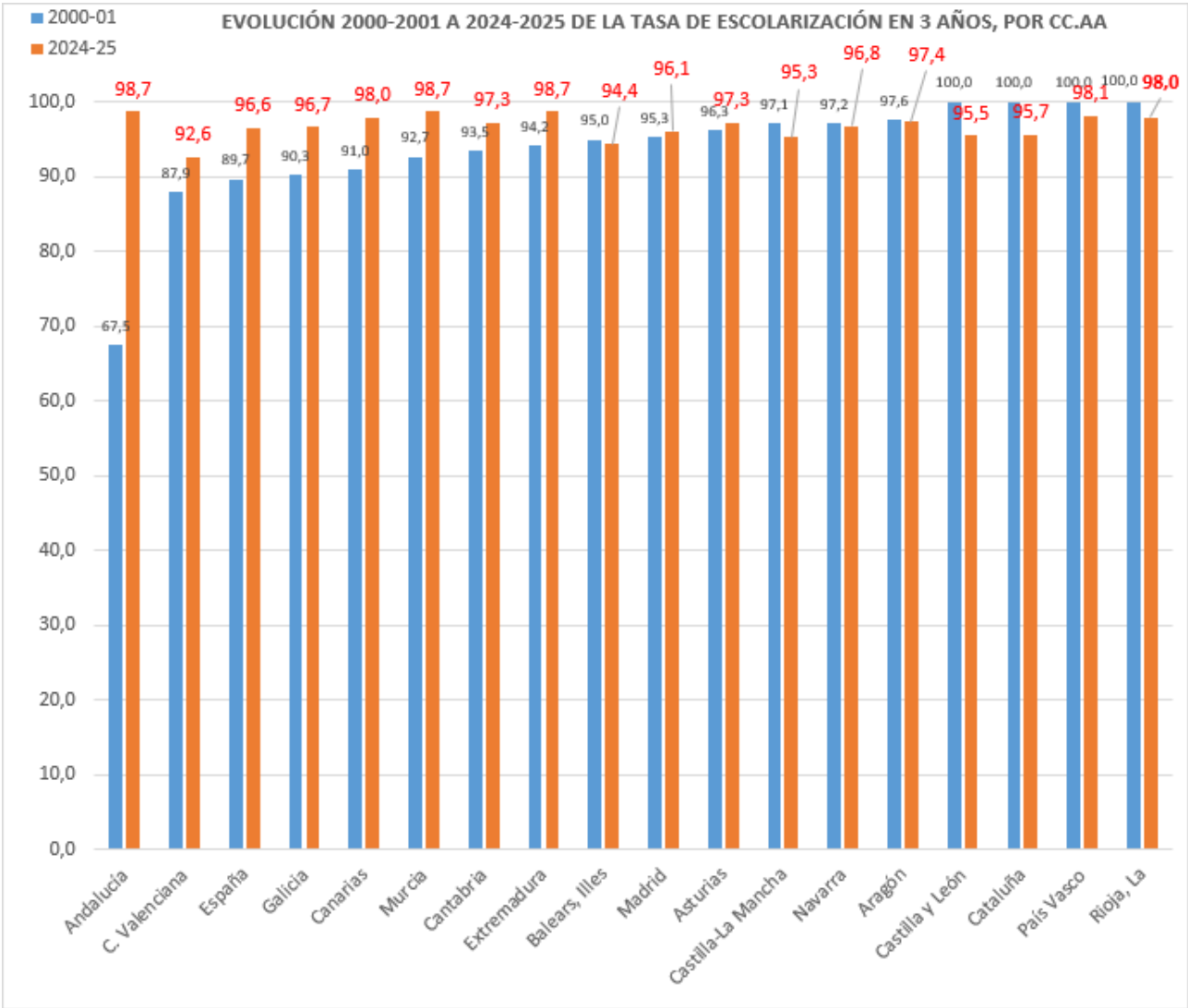


Gráfico 3.1 Fuente: <https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/series/gen-escolar&file=pcaxis&l=s0>

Esta tasa recoge el porcentaje que supone el alumnado de tres años, sobre el total de niños y niñas de esas edades. En este caso, **en el curso 2000-2001 todas las comunidades menos dos: Andalucía (67,5%) y C. Valenciana (87,9%)** estaban por encima del 90%. En 2024-2025 la media era del 96,6%, con un leve descenso en el curso posterior a la pandemia, y todas las CC. AA. están por encima del 92%. El crecimiento de la tasa neta de escolarización a los 3 años se produjo en la década anterior (1990-2000) a la asunción de competencias educativas, de la mano del reconocimiento que la LOGSE hizo de la Educación Infantil como etapa plenamente educativa y de la incorporación del alumnado

de esta edad a los colegios, cuando, por otro lado, *salían* los de 12 y 13 años (7º y 8º de EGB) para los institutos (1º y 2º de ESO). Es decir, hubo una reasignación de las aulas, antes ocupadas por el alumnado de 7º y 8º, a lo que también ayudó la caída de la natalidad.

En 1991-1992 la tasa neta de escolarización a los 3 años era, en España, de 38,4%, pero en el 2000-2001 se llegaba al 89,7%. Además, entre 2000 y 2024, **se ha alcanzado prácticamente la convergencia entre CC. AA.**

Por último, al considerar el C.V. **a lo largo de los 26 cursos analizados, este se redujo pasando de un C.V. en % de 8,2 puntos porcentuales a 1,7.** Esta fue su evolución:

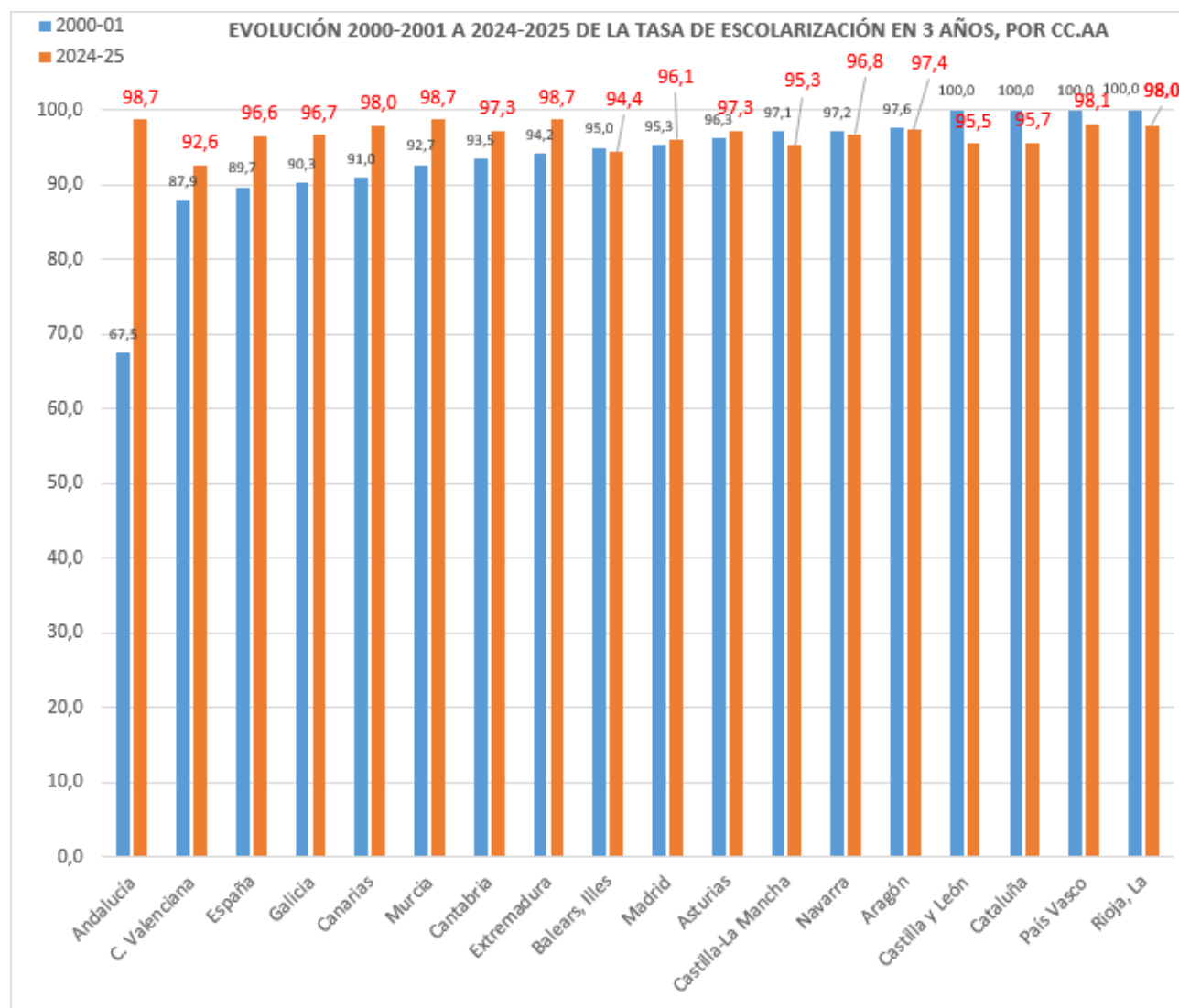


Gráfico 3.2 Fuente: <https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/series/gen-escolar&file=pcaxis&l=s0> y elaboración propia de los datos del C.V. en %.

En resumen, se ha vuelto a producir, en el periodo analizado, una clara disminución de las diferencias, alcanzándose, prácticamente, la convergencia. El pequeño repunte causado por la pandemia ha sido tan transitorio como esta.

En conclusión, en los años que han transcurrido desde que todas las comunidades autónomas han asumido las competencias educativas se ha avanzado en la corrección

de unas desigualdades en las tasas de escolarización en las distintas edades del primer ciclo de la Educación Infantil que, al inicio del periodo, eran muy importantes. A la par que una reducción de las desigualdades, las tasas netas de escolarización están por encima de las de la media de la UE o de la OCDE (E. at a G. 2021, <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:eee84db9-8d1e-4efa-9873-4166de2f8108/h1-pdf.pdf>).

Ello ha sido posible, entre otros factores, por el reconocimiento, por parte de la LOGSE, de esta etapa como plenamente educativa, organizada en dos ciclos; por la disponibilidad de aulas, espacios y profesorado de Primaria, una vez que el alumnado de 7º y 8º de EGB hubo pasado en 1996-1997 y 1997-1998 a los institutos de Educación Secundaria; por la incidencia de los programas de Cooperación Territorial –de alta incidencia en la compensación de las desigualdades territoriales– llevados a cabo desde el Gobierno central en aplicación de la Memoria económica de la LOE (Ley Orgánica de Educación) y del PCT (Programa de Cooperación Territorial) con la LOMLOE; y también por los esfuerzos y prioridades de los gobiernos autonómicos, en respuesta a nuevas necesidades sociales derivadas de la mayor incorporación de mujeres al mundo del trabajo y a una mayor conciencia de los derechos de la infancia y del superior interés de las y los menores.

4º.- TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN A LOS 16 AÑOS.

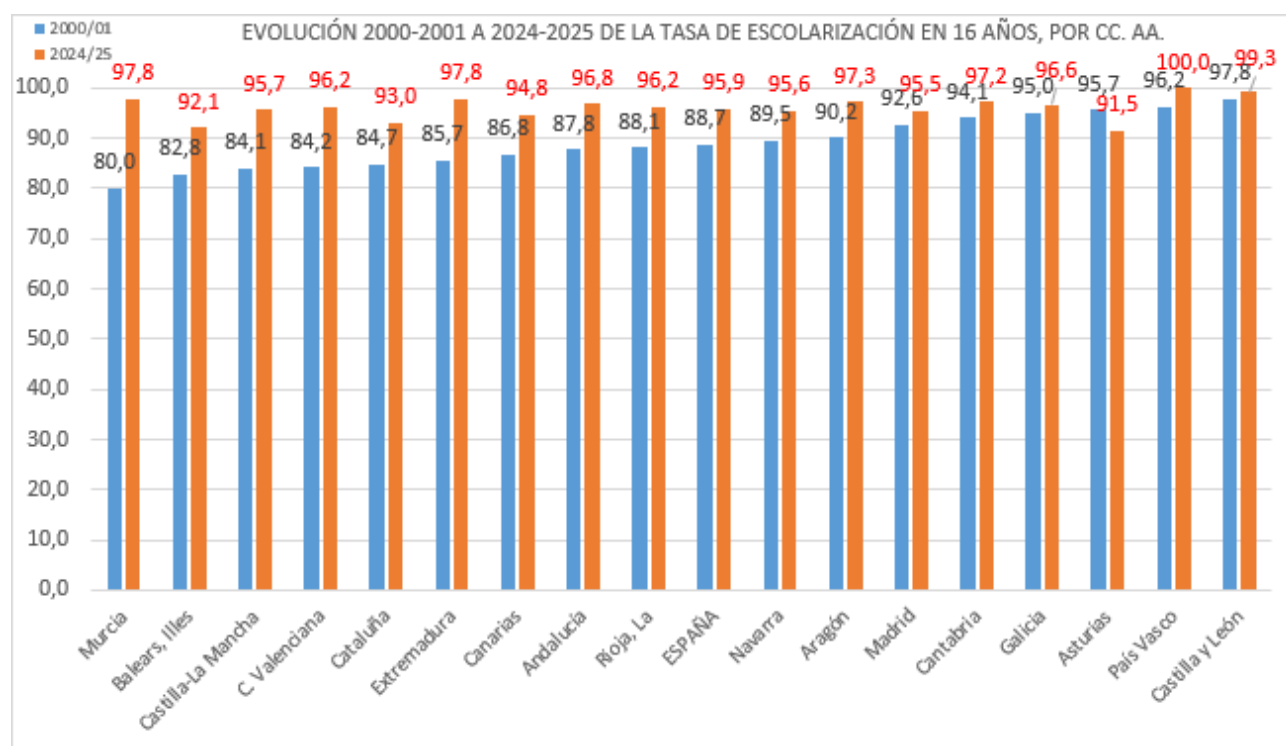


Gráfico 4.1 Fuente: <https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/series/gen-escolar&file=pcaxis&l=s0>

Esta tasa recoge el porcentaje que supone el alumnado –en cualquier enseñanza reglada– de 16 años, sobre el total de la población de esa edad. En este caso, **en el curso 2000-2001 todas las comunidades estaban por encima del 80%, si bien varias ya superaban el 95%.** En 2024-2025 la media era del 95,9% y todas superan el 92%. Es decir, **se había**

alcanzado prácticamente la convergencia. Al considerar el C.V. a lo largo de los 25 cursos analizados, la diferencia entre las CC. AA. en esta tasa se redujo pasando de un C.V. en % de 6 puntos porcentuales a 2,4. Esta fue su evolución:

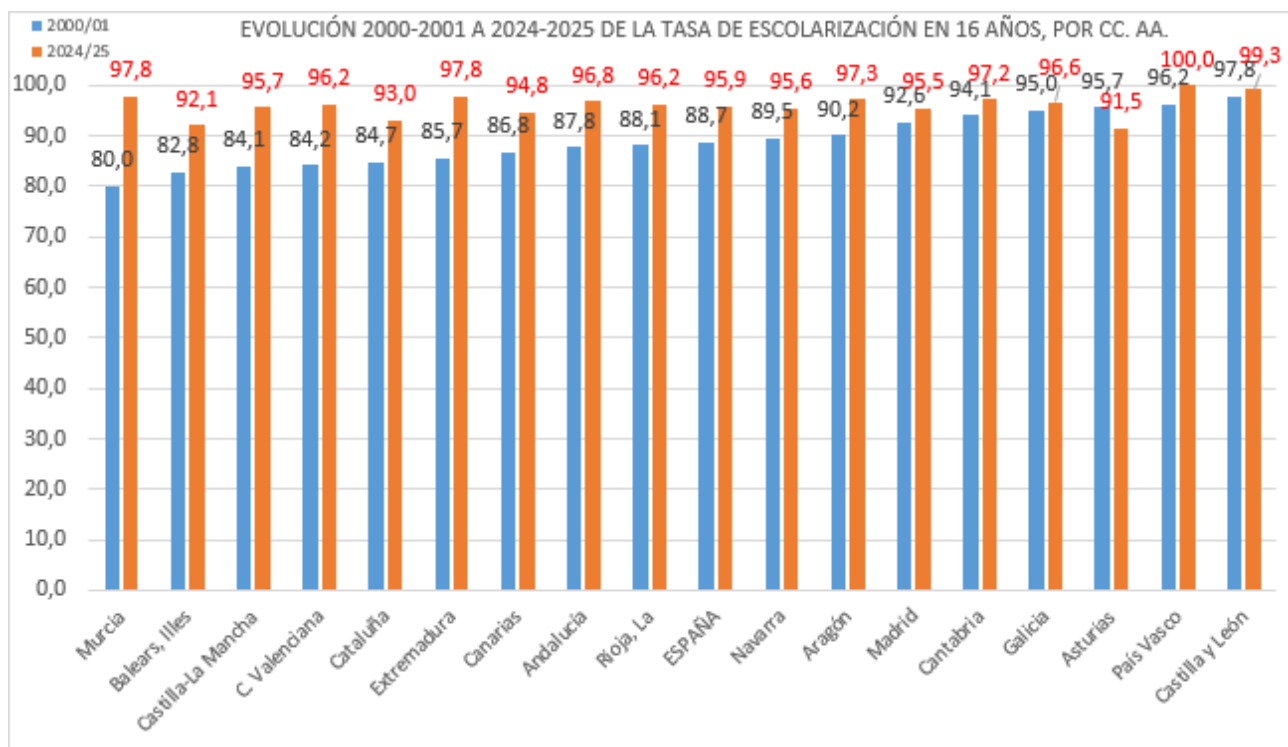


Gráfico 4.2 Fuente: <https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=no-universitaria/alumnado/matriculado/series/gen-escolar&file=pcaxis&l=s0> y elaboración propia de los datos del C.V. en %.

En esta evolución parecen de interés estos aspectos:

- La tasa de escolarización a esta edad de 16 años, así como su incremento, es deudora de la de las edades previas, 14 y 15 años. Estas alcanzaron, prácticamente, el cien por cien en la década de los noventa, a causa de la extensión de la obligatoriedad de la escolarización incluida en **la LOGSE**. En el curso 1991-1992 la tasa de escolarización a los 16 años era, de media, de 75,2%, habiéndose **incrementado en 13,5 puntos porcentuales en esa década**, hasta alcanzar el 88,7% en 2000-2001.
- Entre los compromisos europeos derivados de la Agenda 2010 e incluidos en la Memoria de la LOE se encontraba el **“Incremento de las tasas de escolarización en educación secundaria postobligatoria”**. Los criterios con los que se distribuyeron los **fondos** para colaborar a la financiación de esta medida aparecen en su primera convocatoria (BOE del 7 de mayo de 2007) y son los siguientes: Población menor de 24 años que ha abandonado el sistema, calculada como el producto entre la población de 15 a 24 años y la diferencia entre la tasa de abandono escolar prematuro en la comunidad autónoma y el 10% marcado en los objetivos para el 2010. Es decir, unos **criterios que primaban a las CC. AA. que tenían tasas de abandono escolar temprano (AET) más alejadas del 10%, es decir, más altas.**

- Estos fondos debieron tener su efecto en la reducción de las diferencias territoriales dado que hay un **claro descenso del C.V. a partir del curso de inicio de la aplicación de la LOE (2006-2007)**. Pero esta reducción de las diferencias territoriales se ve **frenada con la cancelación de estos fondos** con el cambio en el Gobierno en 2011.
- Durante los últimos años de la **pasada crisis financiera y económica, las diferencias territoriales en este indicador apenas se reducen y se estabilizan en un valor ligeramente superior al del curso 2010-2011**, último de aplicación de los citados fondos. Pero, de nuevo, los recientes fondos del PCT (Programa de Cooperación Territorial) de creación de plazas públicas de FP, aplicado en los últimos cursos, ha permitido retomar la convergencia entre CC. AA. en esta tasa, reduciéndose el C.V.
- Hay **otro dato de relevancia**: del 90% escolarizado **a los 16 años** en el curso 2000-2001, **35 puntos porcentuales lo estaba cursando enseñanzas obligatorias, que sin embargo debieran haber terminado, de no haber repetido. En 2024-2025 eran 22,3 puntos porcentuales**, cifra aún muy alta, si la comparamos con la OCDE y la UE, pero que muestra un claro descenso. **No interesa tanto incrementar la tasa de escolarización como el que esta se produzca en el curso y etapa que corresponde**. En 2024-2025 este porcentaje de jóvenes de 16 años escolarizados en Secundaria Obligatoria era en Catalunya (15,2), P. Vasco (19,2) y La Rioja (20,7), situándose el resto de CC. AA. entre el 21,4% (Cantabria) y el 29,8% (Murcia); la reducción de esta diferencia será clave para corregir la desigualdad en este indicador. Esto pasa por reducir las repeticiones en Primaria y ESO.
- **Ni la LOCE ni la LOMCE, que han sido las otras leyes de este periodo, previeron cantidades para este objetivo de incremento de la tasa de escolarización a los 16 años**. El alumnado en FP Básica no ha colaborado especialmente al incremento de esta tasa, ya que apenas ha superado al número de alumnos de los PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial).
- La aprobación de la **LOMLOE** y la aplicación de las medidas para reducir el Abandono Educativo Temprano, unido al reciente PCT (Programa de Cooperación Territorial) de impulso de escolarización postobligatoria, mediante [la creación de más de 376.000 plazas públicas en Formación Profesional](#), dotado con más de 842 millones de €, están detrás del incremento reciente –y previsiblemente, futuro– de esta tasa.

En resumen, en este indicador se ha producido, en el periodo analizado, una disminución a menos de la mitad de las diferencias –medidas en C.V. en porcentaje– que había al inicio, alcanzándose prácticamente la convergencia en esta tasa. Es también llamativo el importante incremento de la escolarización a esta edad en etapas postobligatorias, que son las que corresponden a esa edad.

5º.- TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN A LOS 17 AÑOS.

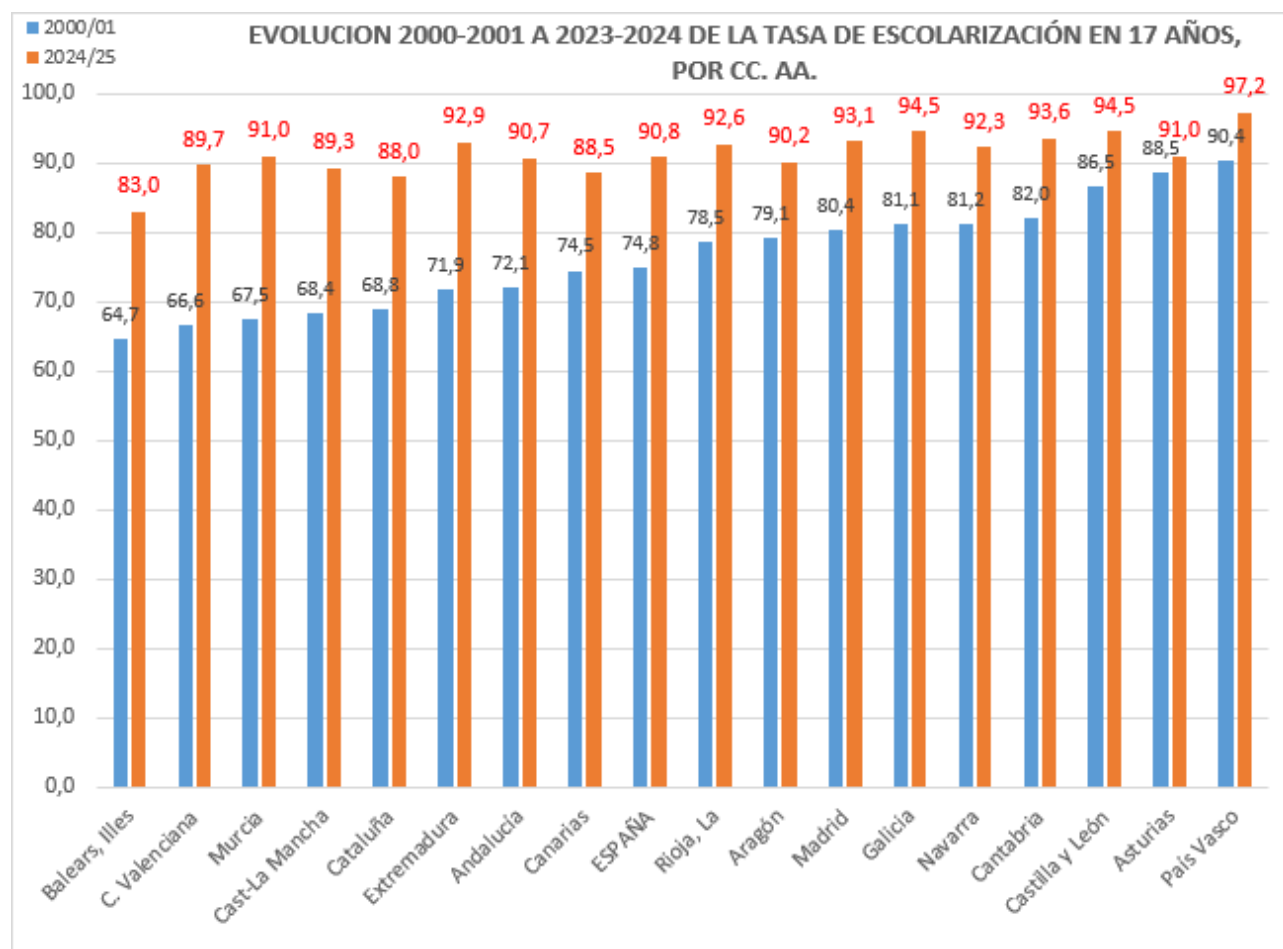


Gráfico 5.1 Fuente: <https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/series/gen-escolar&file=pcaxis&l=s0>

Esta tasa recoge el porcentaje que supone el alumnado de 17 años, sobre el total de la población de esa edad. En este caso, **en el curso 2000-2001 todas las comunidades estaban por encima del 64%, si bien varias (siete) ya superaban el 80%; la media era del 74,8%**. En 2024-2025 la media era del 90,8% y, salvo cinco, todas superan el 90%, quedándose Baleares en el 83,0%. Esta comunidad ha avanzado, desde el curso 2000-2001 hasta el 2024-2025, en 18,3 puntos porcentuales, mientras que la que tenía la tasa más alta (P. Vasco) lo hizo, en ese mismo periodo, en 6,8 puntos porcentuales, con lo que **la diferencia entre ambas se redujo notablemente, pasando de 25,7 puntos porcentuales a 14,2 puntos**. En general, **se ha avanzado claramente hacia la convergencia**.

Al considerar el C.V. a lo largo de los 26 cursos analizados puede percibirse esta evolución:

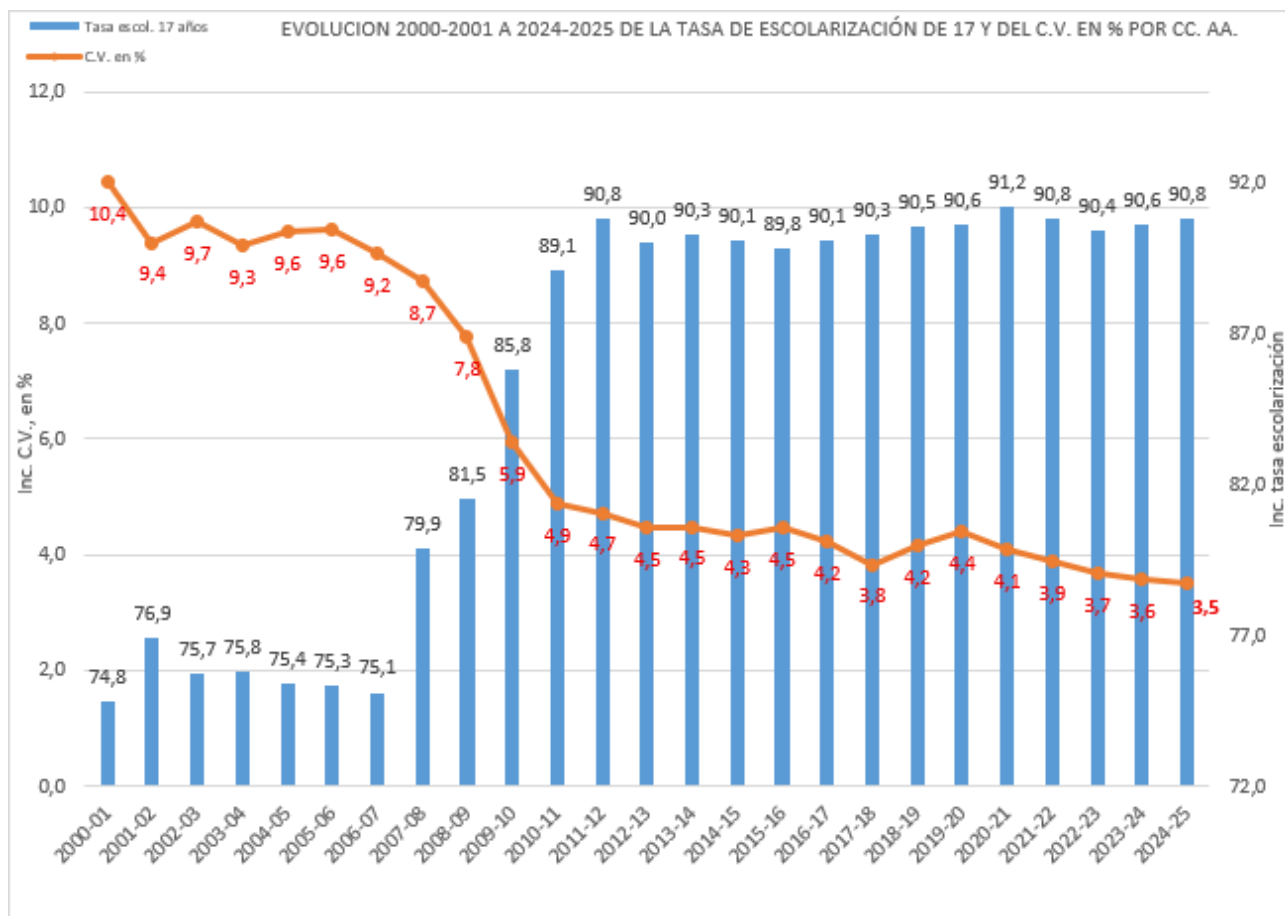


Gráfico 5.2 Fuente: <https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/series/gen-escolar&file=pcaxis&l=s0> y elaboración propia de los datos del C.V. en %.

En esta evolución de nuevo parece de interés resaltar estos aspectos:

- En la década anterior (de 1991 a 2000) la tasa de esta edad se incrementó en 9 puntos porcentuales, por un motivo similar al comentado para la tasa de escolarización a los 16 años: los incrementos en las tasas de escolarización en las edades previas, derivados de la extensión de la escolarización incluida en la LOGSE.
- A la mayor escolarización, a partir de 2006, en esta edad ayudaron los fondos derivados de la LOE, ya mencionados, asignados con criterios compensadores desde el punto de vista territorial.
- Estos fondos debieron tener también su efecto en la reducción de las diferencias entre CC. AA., dado que hay un **claro descenso de C.V. a partir del curso de inicio de la aplicación de la LOE (2006-2007)**. Pero esta reducción de las diferencias territoriales se ve **frenada con la cancelación de estos fondos** y el cambio en el Gobierno, produciéndose un frenazo y estabilización del indicador.
- Hay otro dato de relevancia: del 76,4% escolarizado **a los 17 años** en el curso 2000-2001, **11,5 puntos porcentuales lo estaba cursando enseñanzas obligatorias, que sin embargo debían haber terminado de no haber repetido un par de**

veces. En 2024-2025 seguían en estas enseñanzas obligatorias 6,2 puntos porcentuales, es decir: ha habido una clara mejora en este indicador. Estas cifras son muy altas si las comparamos con la OCDE y la UE. Interesa tanto incrementar la tasa de escolarización, como el que esta se produzca en el curso y etapa que corresponde. En 2000-2001 en Catalunya, las y los jóvenes de 17 años escolarizadas/os en Secundaria Obligatoria suponían 2,7 puntos porcentuales, mientras que en Castilla y León alcanzaban los 17,7 puntos porcentuales y en Madrid 15,4. En 2024-2025 la situación, con menores diferencias, se mantenía: el alumnado de 17 años en enseñanzas obligatorias suponía en Catalunya solo 1,8 puntos porcentuales; Murcia (la más alta), 8,3; y Madrid, 6,7, por encima de la media de 5,5%. La reducción de estas diferencias será clave para corregir la desigualdad en este indicador.

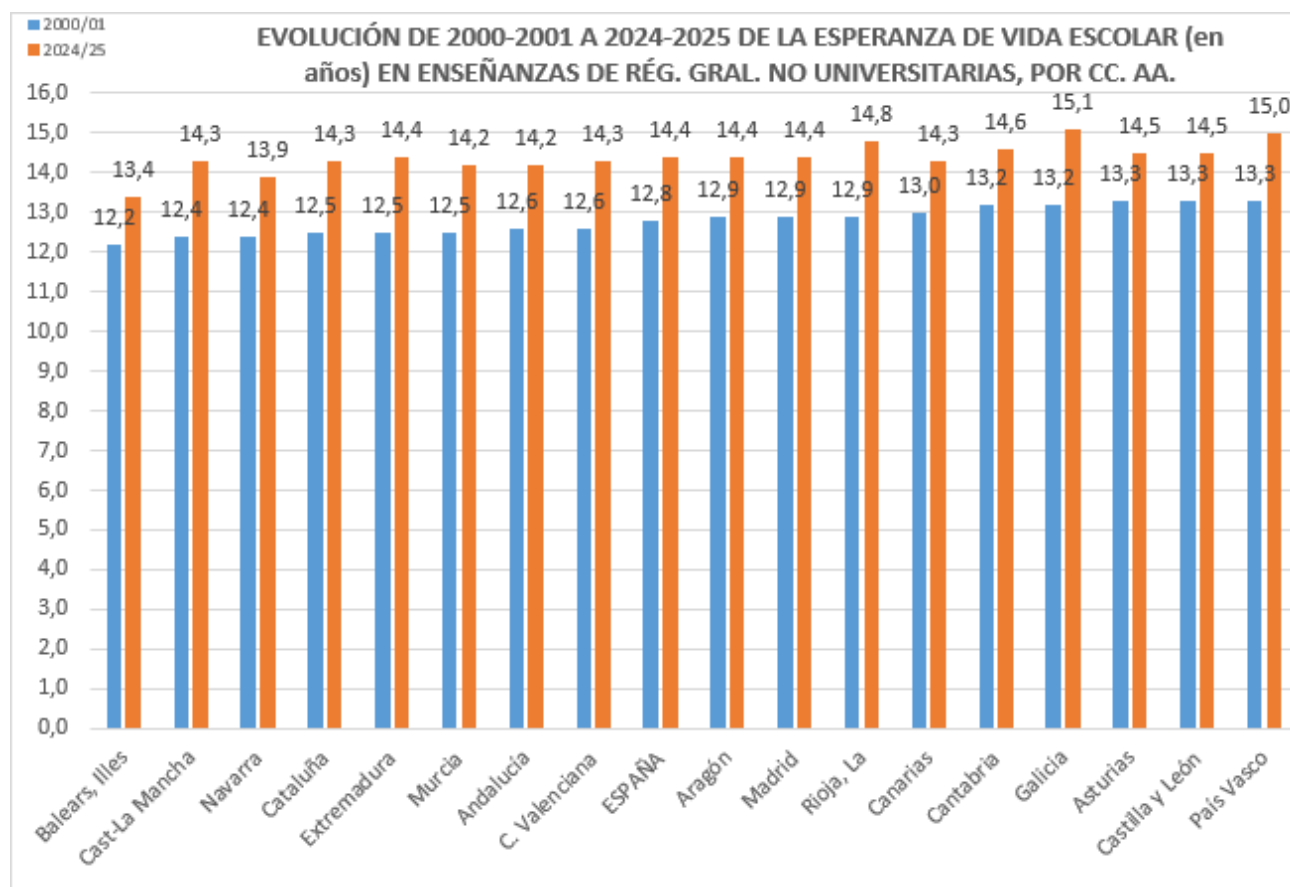
- **Ni la LOCE ni la LOMCE, que han sido las otras leyes de este periodo, previeron cantidades para este objetivo: incremento de la escolarización a los 17 años.** El alumnado en FP Básica no ha colaborado especialmente al incremento de esta tasa, ya que apenas ha superado en número al de los PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial).
- La aprobación de la **LOMLOE** y la aplicación de las medidas para reducir el Abandono Educativo Temprano, unido al citado PCT (Programa de Cooperación Territorial) de impulso de escolarización postobligatoria, mediante [la creación de más de 376.000 plazas públicas en Formación Profesional](#), dotado con más de 842 millones de €, están detrás del incremento reciente –y previsiblemente, futuro– de esta tasa.

En resumen, en este indicador se ha producido, en el periodo analizado, una disminución a un tercio de las diferencias –medidas en C.V. en %– que había al inicio, avanzándose hacia una práctica convergencia. De nuevo es también llamativo el incremento de la escolarización a esta edad en etapas postobligatorias, que son las que les corresponden.

6º.- TASA DE ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR A LOS 6 AÑOS, EN EDUCACIÓN NO UNIVERSITARIA.

La tasa denominada *esperanza de vida escolar a los 6 años* “indica el número medio de años de escolarización a partir de los 6 años en el sistema educativo, de acuerdo con el nivel de escolarización existente en cada edad en el curso escolar al que está referida la información. En este indicador no se tienen en cuenta los años de escolarización en Educación Infantil” (*Las cifras de la educación en España. 2026. Indicador C1*). Este indicador es una suerte de resumen de la expectativa de escolarización que, en las enseñanzas no universitarias, tienen niñas y niños de las distintas comunidades autónomas al inicio de su escolarización básica.

Su evolución por comunidades y la de las diferencias entre estas en este indicador nos aportan información relevante sobre el tema que nos ocupa. Este es el gráfico:



24

Gráfico 6.1 Este indicador incluye: Enseñanzas de Régimen General no Universitarias (pero no la escolarización en Infantil), Enseñanzas de Régimen Especial (C.F. Artes Plásticas y Diseño, EE. Deportivas, EE. Profesionales de Música y Danza, Idiomas Nivel Avanzado y EE. Artísticas Grado Superior) y Enseñanza de Personas Adultas (EE. Iniciales y Secundaria), de acuerdo con Las cifras de la educación y el Sistema estatal de Indicadores. Fuente: <https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/series/gen-escolar&file=pcaxis&l=s0>

País Vasco y Baleares eran, al inicio de la serie, las comunidades con los valores extremos y, 25 cursos después, las posiciones apenas han variado. En este último curso, sin embargo, todas las comunidades, salvo Baleares y Navarra, están por encima de los 14 años, de ahí que, como vamos a ver, el coeficiente de variación se mantenga muy bajo.

Al considerar el C.V. a lo largo de los 25 cursos analizados, la dispersión entre comunidades autónomas de la esperanza de vida escolar en enseñanzas no universitarias se ha reducido levemente pasando de un C.V. en % del 2,88 al 2,71, casi dos décimas. Esta fue su evolución:

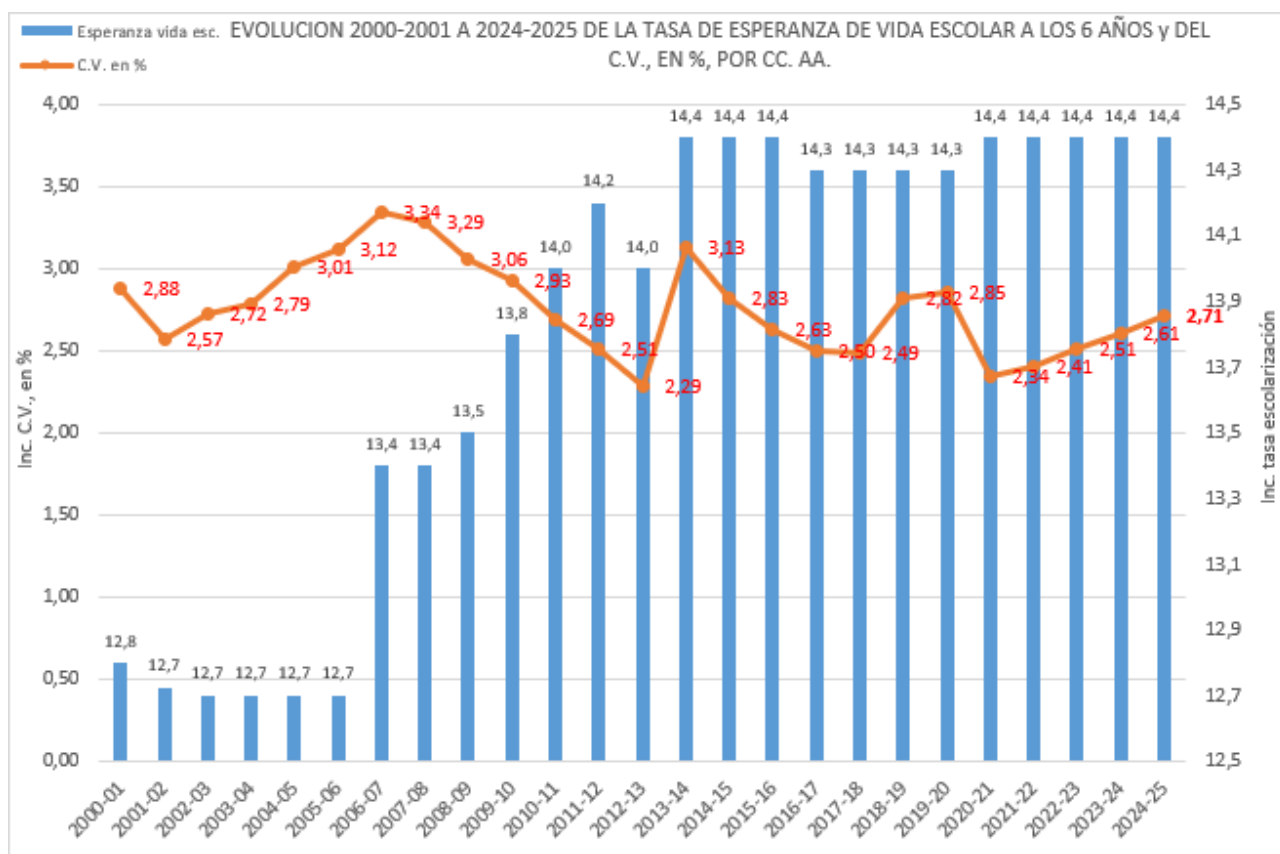


Gráfico 6.2. Fuente: <https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=no-universitaria/alumnado/matriculado/series/gen-escolar&file=pcaxis&l=s0> y elaboración propia de los datos del C.V. en %.

Es decir, **el C.V. disminuye coincidiendo con los años de aplicación de los programas de incremento de la escolarización derivados de la LOE** y vuelve a hacerlo con el inicio del PCT de plazas públicas en FP. En todo caso estamos hablando **de una práctica convergencia, con diferencias muy pequeñas, entre las CC. AA.,** en este indicador.

RECURSOS

7º.- GASTO PÚBLICO EDUCATIVO POR ALUMNO O ALUMNA EN CENTROS SOSTENIDOS CON FONDOS PÚBLICOS

Los datos están tomados de las sucesivas ediciones del anuario “*Las cifras de la educación...*”, de cada año, en donde se recogen desde 2004. De acuerdo con las indicaciones que figuran en esa fuente de información, el gasto público por estudiante y por comunidad autónoma se calcula para la enseñanza no universitaria en su conjunto, con una metodología acorde con las normas que la OCDE aplica. Esto significa (indicador B4 de la edición de [Las cifras...](#) de 2026) tener en cuenta lo siguiente:

- “La inclusión de todo el gasto público en educación realizado en la C.A. –con excepción del gasto en becas– independientemente de la administración que lo financie, lo que implica además de incluir el gasto en educación de las administraciones no educativas, distribuir territorialmente el gasto de las cotizaciones sociales imputadas.

- Deducir los capítulos financieros en el monto del gasto.
- Utilizar como alumnado de un año el resultado de ponderar las cifras correspondientes a dos cursos (por ejemplo, para 2017 se utiliza el alumnado de 2016-2017 y de 2017-2018) suministradas por la Estadística de la Enseñanza no universitaria y transformar el número de matriculados en las distintas enseñanzas en equivalentes a tiempo completo usando los mismos factores de conversión que se emplean para la estadística internacional.
- Para el paso del “gasto público por alumno público y concertado” al “gasto público por alumno público”, se deduce el importe destinado a conciertos económicos y subvenciones que reciben los centros privados concertados, así como en los datos de alumnado se incluye solo el alumnado de centros públicos.
- También se ha excluido el gasto relacionado con actividades de formación ocupacional. Por otra parte, se ha de señalar que existen diversos factores que pueden influir en el indicador y que no están recogidos en su cálculo, como son la dispersión geográfica, la distribución del alumnado entre los distintos niveles educativos, así como el peso de la oferta pública y privada”.

<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:889aecfe-3db1-4964-a3a8-5734c716234b/b4.pdf>

26

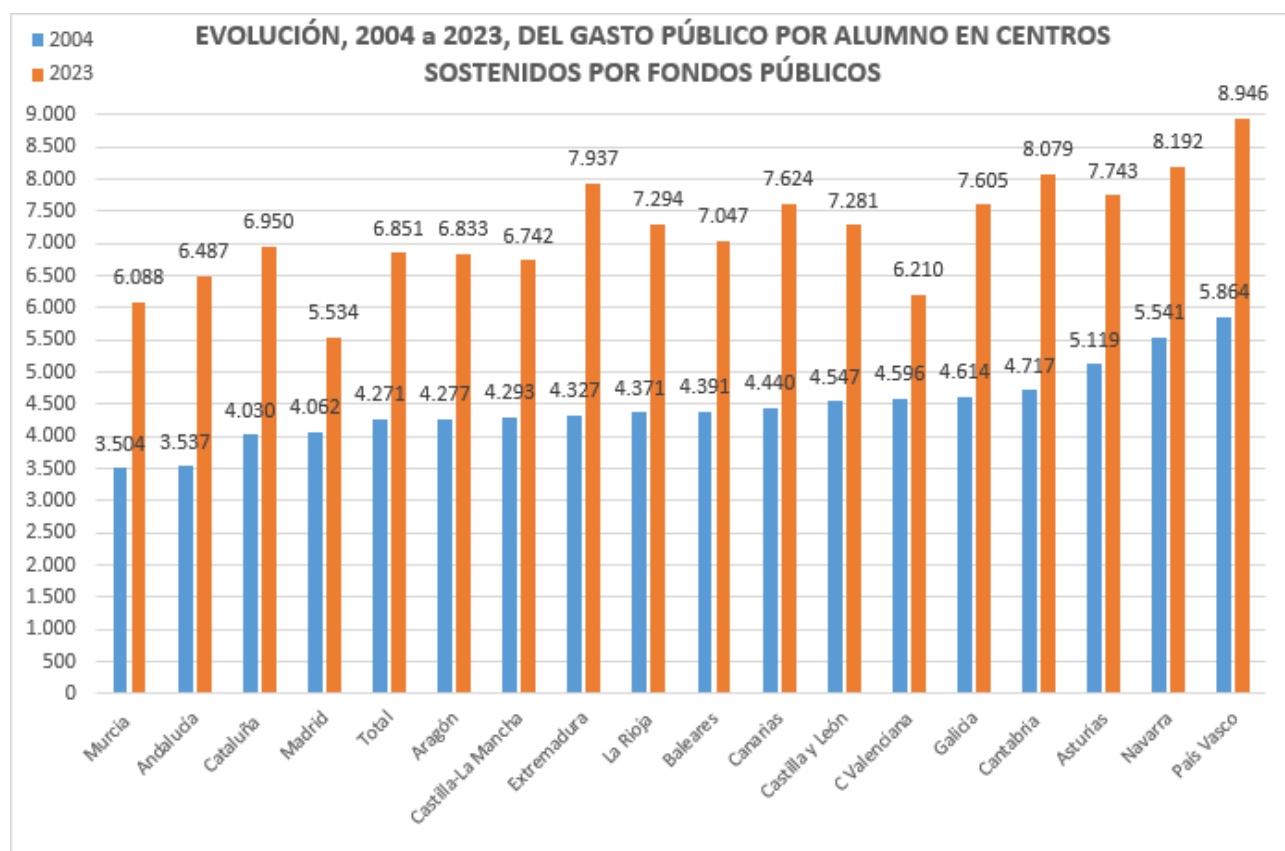


Gráfico 7.1

En resumen: el gasto educativo, en euros corrientes, por alumno o alumna de **centros sostenidos con fondos públicos** se ha incrementado un 60% en los últimos 19 años, superándose en 2021 (6.113 € corrientes) –por impulso de los fondos COVID para *los grupos burbuja*– la cuantía que se alcanzó en 2009 (5.692€). La diferencia entre la comunidad con mayor (País Vasco) y menor (Murcia) gasto se ha reducido y, en todo caso, esta última comunidad –en la que ha habido incremento del número de estudiantes– se ha acercado a la media. Entre los años de referencia (2004 a 2023) el País Vasco y la R. de Murcia han incrementado el gasto por estudiante de centros sostenidos con fondos públicos en casi 2.500 € Murcia y 3.000 el P. Vasco, lo que indica la dificultad para reducir el diferencial.

Sin embargo, en 2023 es Madrid la comunidad con un gasto público, por estudiante de centros sostenidos con fondos públicos, más bajo, habiendo recuperado en 2021 la cuantía, en € corrientes (sin tener en cuenta la inflación), de 2009, es decir, 12 años después. El incremento del gasto por estudiante en esta comunidad –entre 2004 y 2023– es prácticamente la mitad de la media. Al bajo nivel de gasto en centros sostenidos con fondos públicos colabora, entre otros factores, el mayor peso de la red privada concertada y la escasa escuela rural.

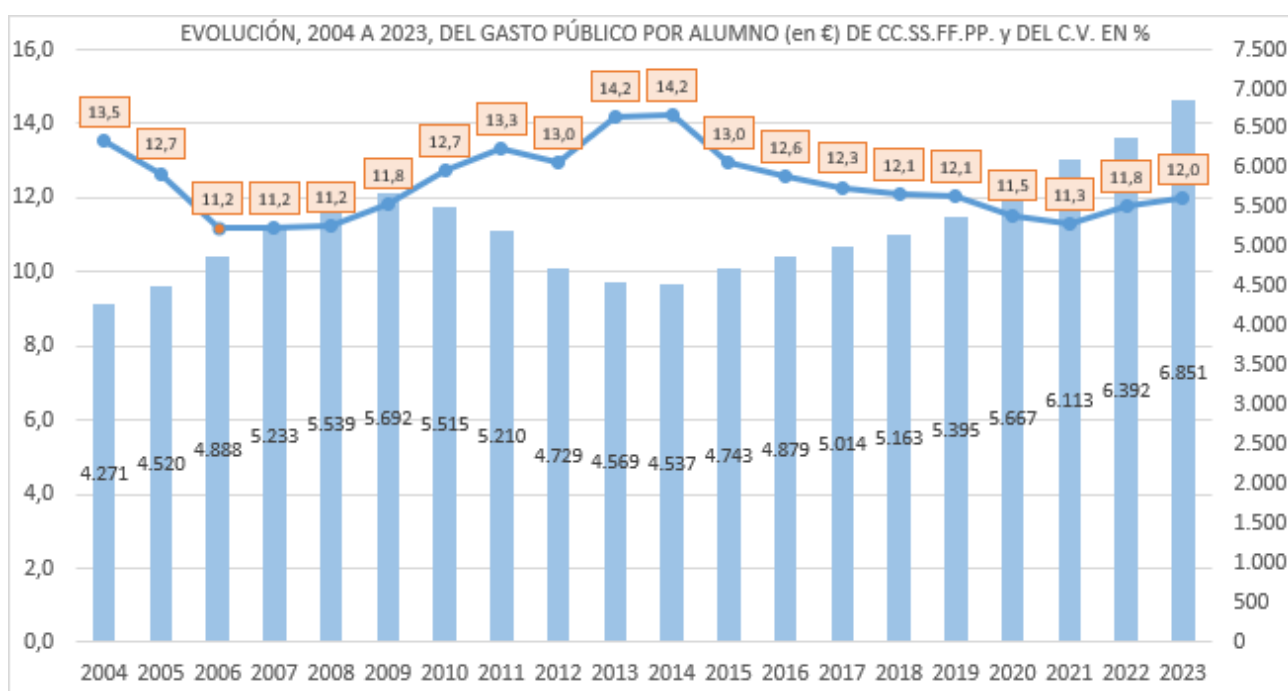


Gráfico 7.2

La evolución del C.V., expresado en %, nos indica que las diferencias entre comunidades autónomas en el gasto por alumna y alumno de centros sostenidos con fondos públicos se han reducido ligeramente en estos 20 años, si bien con el inicio de la crisis económica y la reducción en el gasto, la variación repuntó, para volver a reducirse en los últimos años, una vez se han corregido los efectos de esta crisis. **Este repunte de la variación en el gasto por estudiante entre las distintas comunidades tiene detrás diferencias en las políticas de gasto educativo entre las distintas comunidades.** Así, si convertimos en base 100 el valor del gasto por estudiante en 2004 nos encontramos con algunas comunidades que a partir de 2012 redujeron su gasto respecto del de 2004; por ejemplo, Madrid es la única que

ha estado por debajo del 100 desde 2012 a 2017, alcanzando el 102,4 en 2018, pero sobre cantidades en euros corrientes (es decir, sin tener en cuenta una inflación).

En resumen, **en este indicador se ha producido una leve reducción de la desigualdad entre las distintas comunidades autónomas, presentando, en todo caso, valores moderados en el C.V.** A dicha reducción ha ayudado, en particular a partir de 2019, la financiación derivada de **los programas de Cooperación Territorial o de los fondos COVID para educación, impulsados por el Gobierno central, financiados con los fondos de la UE o de los Presupuestos del Estado.**

8º.- GASTO PÚBLICO EDUCATIVO POR ALUMNA O ALUMNO EN CENTROS PÚBLICOS Y EN CENTROS PRIVADOS CONCERTADOS

A. GASTO PÚBLICO EDUCATIVO POR ALUMNA O ALUMNO EN CENTROS PÚBLICOS

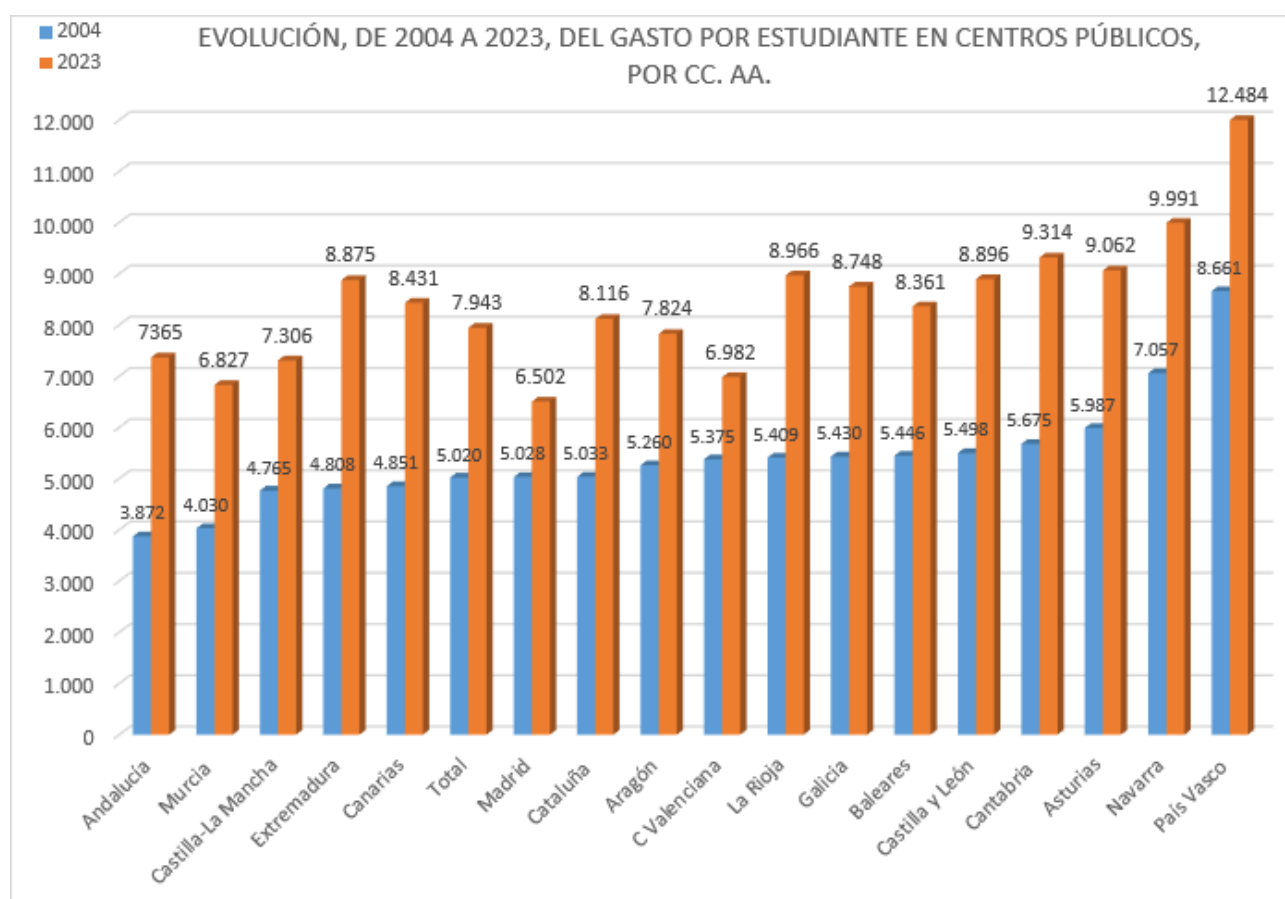


Gráfico 8.1

En resumen: el gasto educativo, en euros corrientes, por alumna o alumno de centros públicos se ha incrementado un 58,2% en los últimos 20 años, si bien es solo en 2021 cuando se supera –en € corrientes– la cuantía que alcanzó antes de la crisis. El incremento es ligeramente menor que el del anterior indicador: gasto por estudiante en centros sostenidos con fondos públicos, lo que indica que, **en este periodo, se ha producido una**

ligera mejora relativa de la financiación por estudiante de los centros concertados, por encima de la habida en los centros públicos.

La diferencia entre la comunidad con gasto más alto (País Vasco) y más bajo (Andalucía) es mucho mayor que la que había en el anterior indicador. Con todo es una diferencia que se va reduciendo: en 2004 el gasto por estudiante era en el País Vasco un 124% superior al de Andalucía, y en 2023 *solo* un 69,5%, una reducción a casi la mitad. El gasto medio por estudiante en centros públicos alcanzó, en 2023, los 7.943€, si bien Andalucía ya no es la última comunidad en este indicador, sino, desde 2011, Madrid (con 6.502€), estando el resto de las comunidades por encima de los 6.800 euros de gasto en 2023.

Como ponen de manifiesto otros estudios, la concentración del alumnado o, dicho de otra manera, la ausencia de escuela rural, ayudan a un menor gasto por alumna o alumno en centros públicos, pues estos son los únicos, prácticamente, que escolarizan a este alumnado de zona rural: “El 30% de la varianza del gasto es explicada por la variable IER (índice escolar de ruralidad)”, págs. 19 y 20 del estudio de López Rupérez et alia: https://www.ucjc.edu/wp-content/uploads/eficacia-eficiencia-equidad_CC_AA-3.pdf. Esto explica en parte el bajo gasto por estudiante en la Comunidad de Madrid.

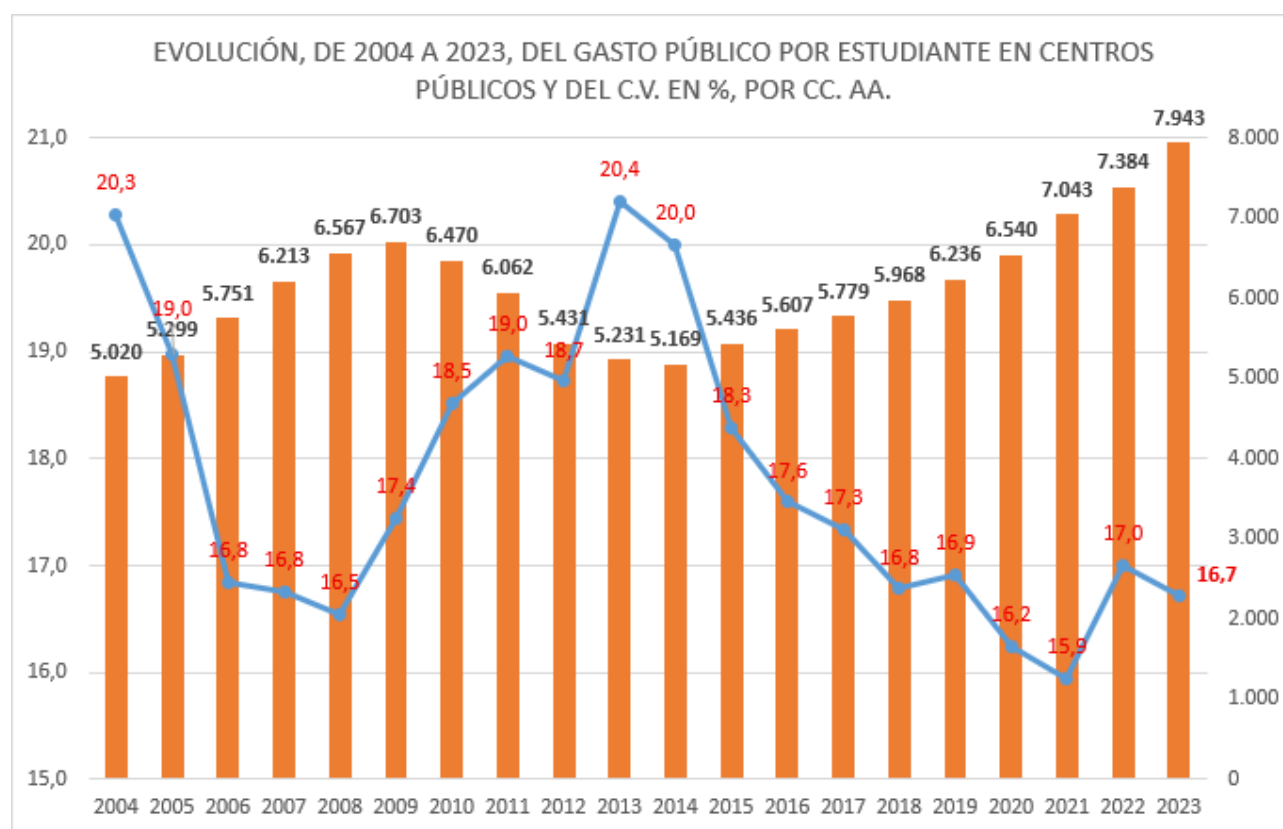


Gráfico 8.2

La evolución del C.V., expresado en %, nos indica que las diferencias entre comunidades autónomas en el gasto por alumna y alumno de centros públicos son mayores que las existentes en el anterior indicador, y que también se han reducido en estos 20 años, si bien con el inicio de la crisis económica repuntaron, para volver a disminuir en los últimos

años. Es decir, **el incremento en el gasto reducía las diferencias entre CC. AA., pero los recortes, al producirse y distribuirse entre las CC. AA. de manera desigual, las aumentaban.**

La reducción del C.V. ha sido mayor que la habida en el indicador anterior, referido al gasto público por alumna y alumno de centros sostenidos con fondos públicos, pero las subidas y bajadas del C.V. han sido más pronunciadas, lo que parece indicar que **los recortes afectaron de manera más desigual a las CC. AA. cuando estos se referían a los centros públicos.** La regulación, con carácter básico, de un módulo de concierto mínimo por parte de los Presupuestos Generales del Estado, ayuda a estrechar las diferencias en el gasto por estudiante en los centros privados concertados. En efecto, Madrid, C. Valenciana y Castilla-La Mancha implementaron más duramente que en el indicador anterior la reducción del gasto por estudiante: **aplicaron los recortes con más intensidad en los centros públicos que en los privados concertados.**

Llama la atención el que, para el cálculo de este indicador, solo se deducen –del conjunto del presupuesto utilizado para el gasto por estudiante en centros sostenidos con fondos públicos– las cantidades dedicadas a conciertos y subvenciones y se incluya el porcentaje de las cantidades de otros programas (administración general, inspección, formación del profesorado, etc.), correspondiente al peso que tienen los centros privados concertados en el conjunto de la escolarización. Sería de interés que, por parte de la estadística educativa, se hiciera un indicador de detalle del gasto por alumna y alumno, desagregado para centros públicos y centros privados concertados, con una metodología más acorde con lo que de verdad supone ese gasto en España y cada comunidad autónoma; ello, por ejemplo, reduciría las diferencias entre ellas en el caso del gasto solo en centros públicos.

30

En resumen, en los 20 años que analizamos se ha producido una ligera reducción de las diferencias entre CC. AA., si bien la variabilidad es, todavía, relativamente importante. La evolución del coeficiente de variación muestra que **la crisis también ha supuesto incremento de la desigualdad entre las distintas comunidades autónomas** en este indicador; y que **la reducción en el coeficiente de variación ha vuelto en los últimos años, empujada por los programas de Cooperación Territorial financiados con los fondos de la UE o de los Presupuestos del Estado.**

B. GASTO PÚBLICO EDUCATIVO POR ALUMNA O ALUMNO EN CENTROS PRIVADOS CONCERTADOS

El indicador se ha construido –por cuenta de las personas autoras de este estudio– a partir de los datos anteriores: gasto por estudiante para el conjunto de los centros sostenidos con fondos públicos y solo para los centros públicos; y se ha elaborado a partir del porcentaje de escolarización que en cada comunidad y curso ha representado el alumnado escolarizado en estos centros; es decir, usamos datos de curso para el alumnado y de año presupuestario para los recursos, lo que supone un método de cálculo diferente al de los anteriores indicadores (que asignan a un año al alumnado de los dos cursos que están presentes en ese año presupuestario); se trata de un método suficientemente aproximado.

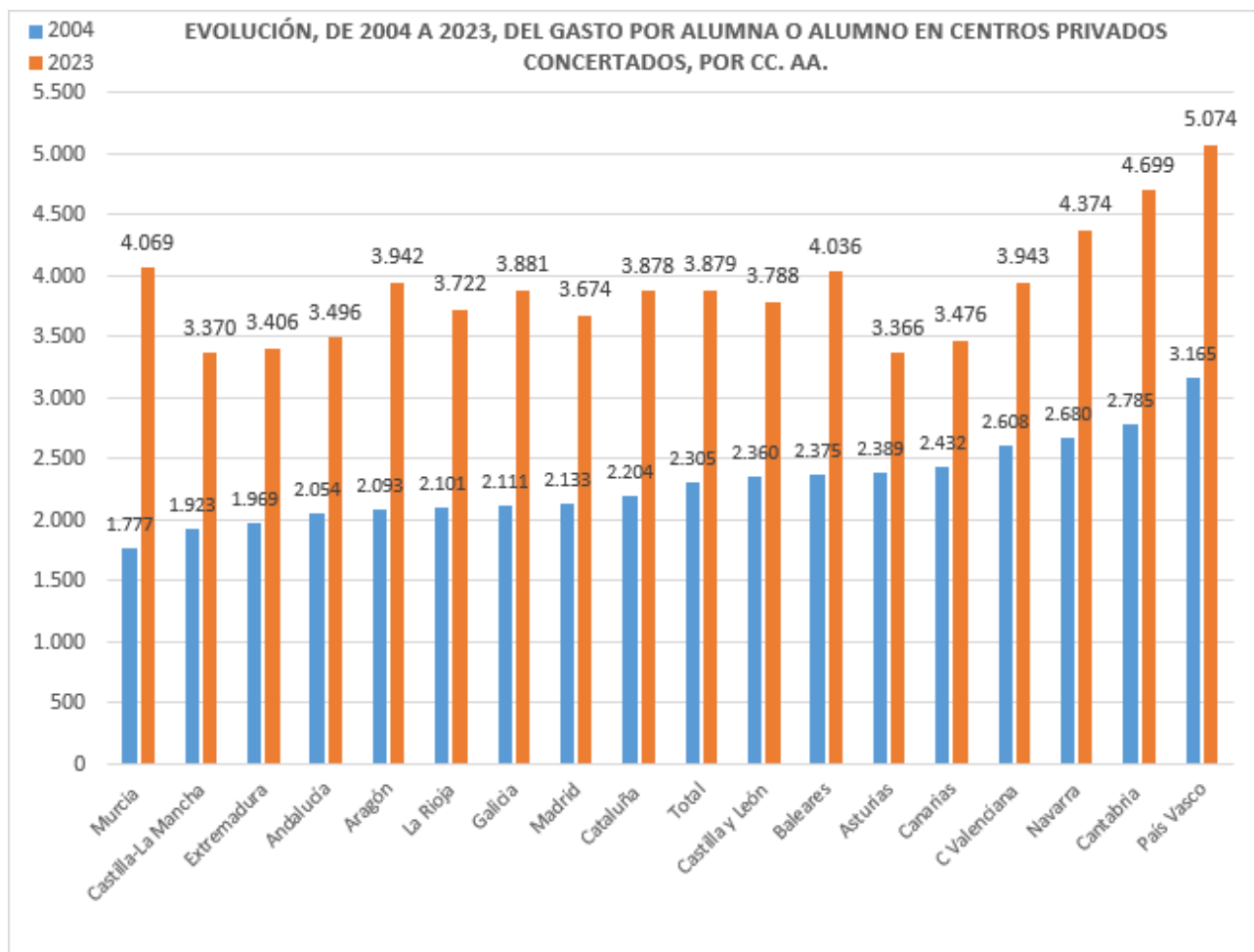
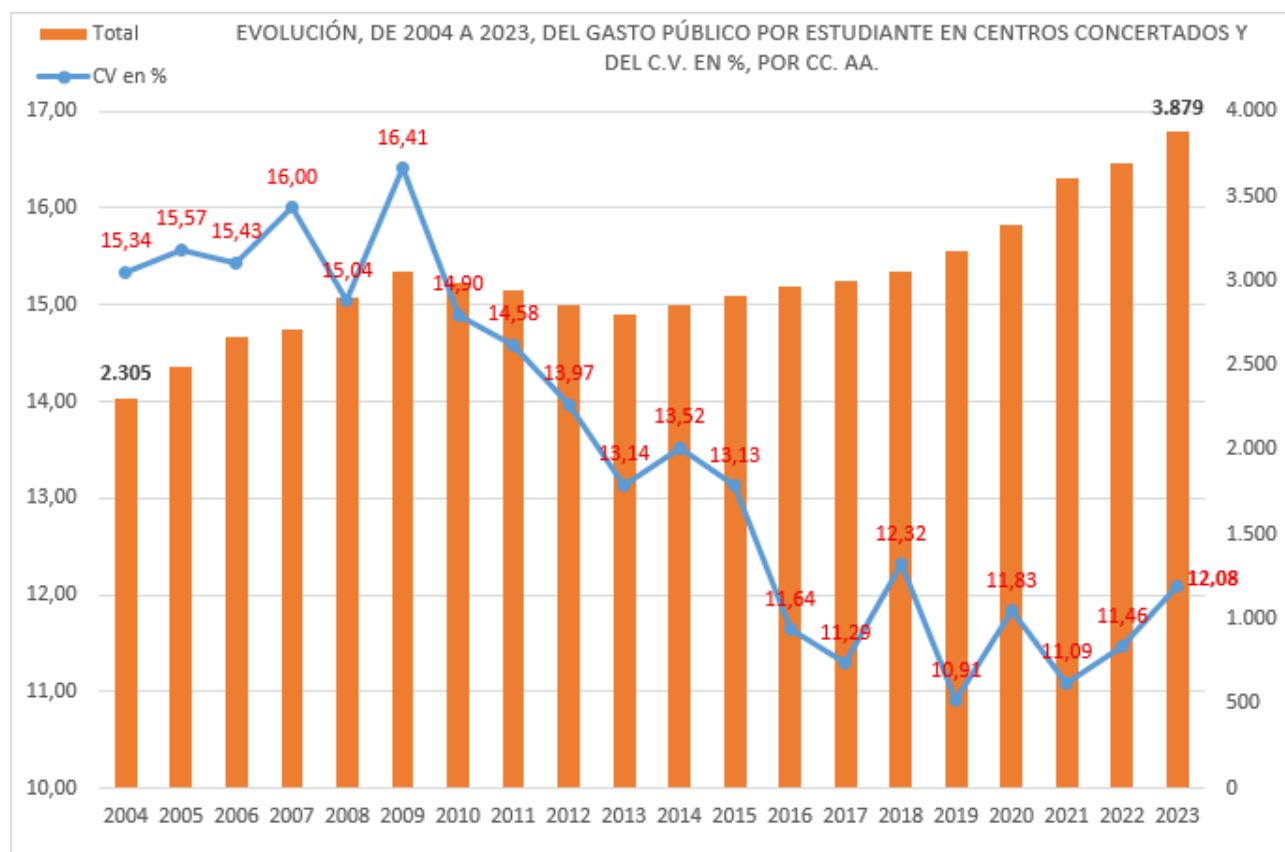


Gráfico 8.3

En resumen: el gasto educativo, en euros corrientes, por alumna o alumno de centros privados concertados se ha incrementado un 60,2% en los últimos 20 años, **2 puntos porcentuales más que el incremento del gasto por alumno en centros públicos**, si bien es en 2019 (dos años antes que en el caso de los centros públicos) cuando se supera –en € corrientes– la cuantía que alcanzó antes de la crisis. El incremento es ligeramente mayor que el del anterior indicador, lo que indica que, **en este periodo, se ha producido una ligera mejora relativa de la financiación por estudiante de los centros concertados, por encima de la habida en el de los centros públicos.**

La diferencia, en 2004, entre la comunidad con gasto más alto (País Vasco) y más bajo (Murcia) es mucho menor que la que había en el anterior indicador: en los concertados es del 78% (País Vasco y Murcia) y en los públicos era del 124% (País Vasco y Andalucía). Con todo es una diferencia que se va reduciendo y ahora (2023) la diferencia entre la comunidad con el gasto más alto (P. Vasco) y más bajo (Asturias) es *solo* del 43%, frente al 75% de esta misma diferencia en centros públicos.



La evolución del C.V., expresado en %, nos indica que las diferencias entre comunidades autónomas en el gasto por alumna y alumno de centros concertados son menores que las existentes en el caso de los centros públicos, y que también se han reducido en estos 20 años y con más intensidad que en el caso de los centros públicos. **Llama la atención el que el C.V., la desigualdad, no se incrementa con la crisis, lo que es coherente con el hecho de que estos centros sufrieron con menor intensidad los recortes y efectos de la crisis.**

En resumen, en los 20 años que analizamos se ha producido una reducción de las diferencias entre CC. AA., si bien la variabilidad es, todavía, relativamente importante. No cabe duda de que el hecho de que la cuantía mínima de los módulos para cada unidad concertada sea fijada por el Estado, tiene un efecto de freno en las posibles desigualdades territoriales en este indicador.

PROCESOS

9º.- RATIO ESTUDIANTES/PROFESORADO DE ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL

La ratio de *estudiantes por docente* en Enseñanzas de Régimen General puede y suele ser un buen indicador de la atención educativa que se presta al alumnado. Esta proporción –y su evolución– está condicionada por diversos factores, entre otros:

- **El carácter más rural o urbano de los municipios en los que estén los centros.**
De los 28.710 centros de Enseñanzas de Régimen General que hay en España (datos del curso 2023-2024),
 - 19.325 son públicos y 9.385 privados,
 - 6.403 centros –un 22,3%– están en municipios de menos de 5.000 habitantes y, de ellos, 2.105 en municipios de menos de 1.000 habitantes.
 - De estos 6.403 centros, 6.038 son públicos, es decir, el 94,3%; porcentaje que llega al 96,5% en el caso de los centros en localidades de menos de 1.000 habitantes. Es decir, los centros públicos son los que atienden, casi en exclusiva, al mundo rural.
 - En estos centros la ratio de docentes por unidad se sitúa por encima de la media: un 9% más alta en los centros públicos de Primaria y de Secundaria (institutos). Ese incremento de la ratio llega al 13,8% en el caso de los IES en localidades entre 1.000 y 2.000 habitantes.
 - Y esta situación general afecta de manera muy distinta a las diferentes comunidades autónomas; así hay CC. AA. en las que los CEIP (colegios públicos) en localidades de menos de 2.000 habitantes suponen casi la mitad de todos sus colegios públicos: Galicia (51,8%), Aragón (49,4%) y Extremadura (47,4%), quedándose Castilla y León en el 41,6% y Asturias en el 38,9%, ..., frente a comunidades en las que esos porcentajes eran del 2,8% (Canarias), del 4,6% (C. de Madrid) o 5,3% (Baleares).
- **La evolución en el número de estudiantes en Enseñanzas de Régimen General.**
Así, en la evolución del porcentaje que supone el alumnado de esas enseñanzas en el curso 2024-2025, sobre el 2000-2001 (al que damos valor 100):
 - Hay comunidades en las que hemos llegado a una **disminución** del 15,3% de este alumnado (caso de Extremadura) u otras con disminuciones cercanas al 10% (caso de Asturias y Cantabria).
 - Frente a un **incremento medio** del 20,8%.
 - Y, en el otro extremo, comunidades con **incrementos por encima** del 30% (Murcia, Rioja, Catalunya y Baleares) y otras con incrementos que superan el 40% (Castilla-La Mancha, C. de Madrid y Navarra).

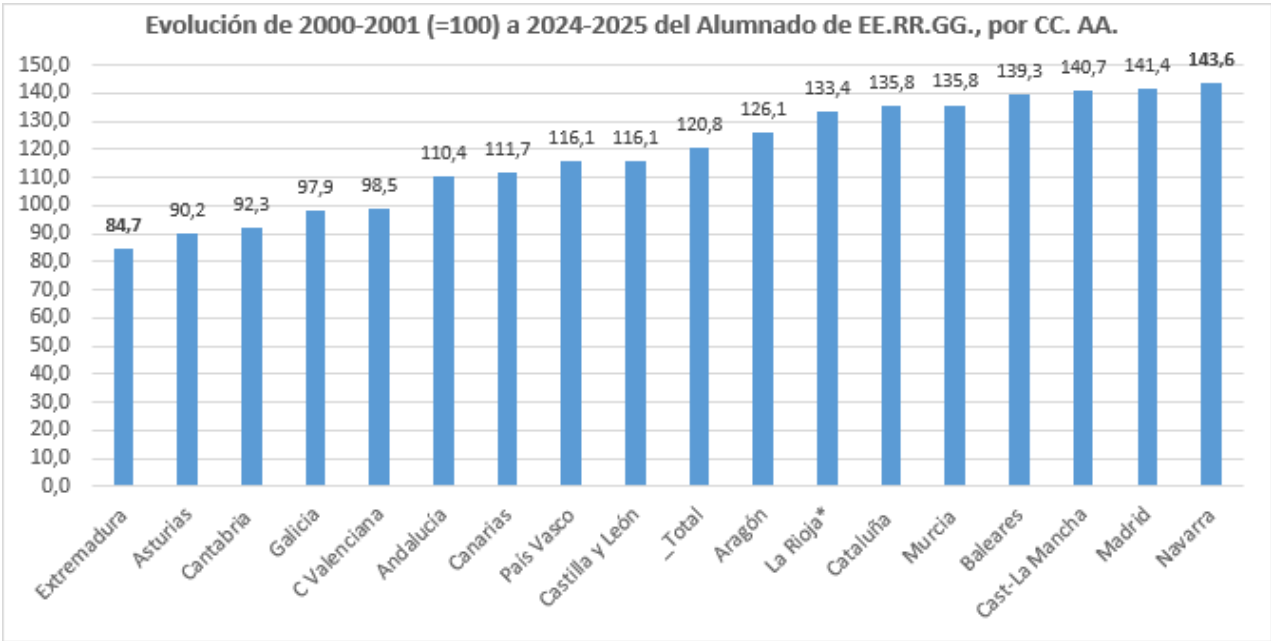


Gráfico 9.1

Se aprecian importantes diferencias entre las CC. AA. en la evolución del alumnado.

34

Pues bien, la evolución de la ratio alumnado/profesorado, en Enseñanzas de Régimen General, por CC. AA., ha sido esta:

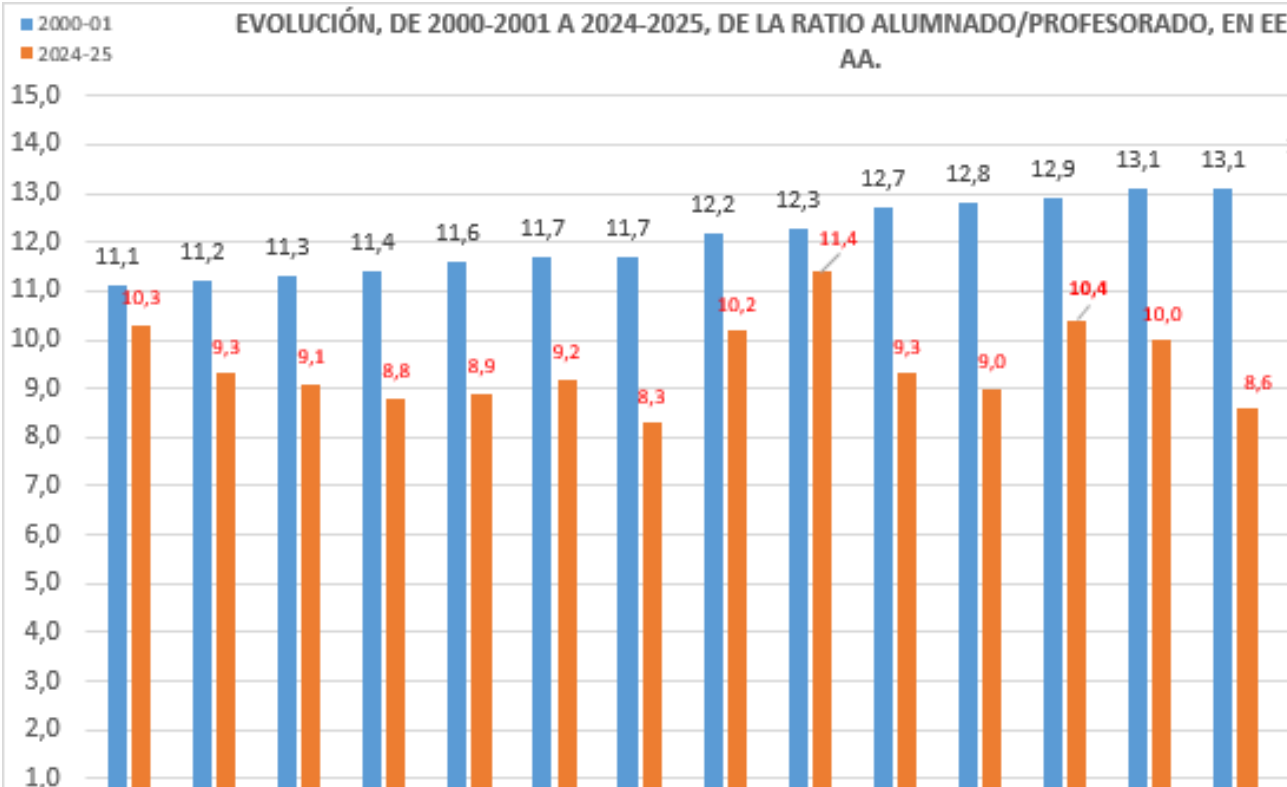


Gráfico 9.2 2024/25 son datos avance. Al carecer del dato de la Rioja para 2024-2025, se repite el del curso anterior.

Es decir, la diferencia, en 2000-2001, entre la comunidad con ratio más baja (Navarra, con 11,1) y más alta (Andalucía, con 14,6) era de 3,4 estudiantes por docente; y en 2024-2025 esa diferencia entre las mismas comunidades se ha reducido casi a la mitad, a 2,0. Andalucía ya no es la comunidad con una ratio más alta, están por encima la Comunidad de Madrid (11,9) y Catalunya (11,4).

La diferencia, en 2000-2001, entre la comunidad con la ratio más baja y la más alta era de 3,4 estudiantes por docente, la que se incrementa a 3,6 en el curso 2024-2025.

En general, las comunidades con mayor población rural o, en algún caso, con más recursos dedicados a educación son las que tienen las ratios más bajas. Pero, en la evolución de la ratio, hay que destacar variaciones importantes en la posición que ocupan diferentes comunidades: la media se reduce en 2,5 estudiantes, pero hay comunidades con una reducción claramente por encima de la media, como Extremadura (-4,5), Andalucía, Canarias y Baleares. Las que menos reducen la ratio son Catalunya, Navarra, Galicia y la C. de Madrid (-2,2), siendo esta última la comunidad con la ratio más alta.

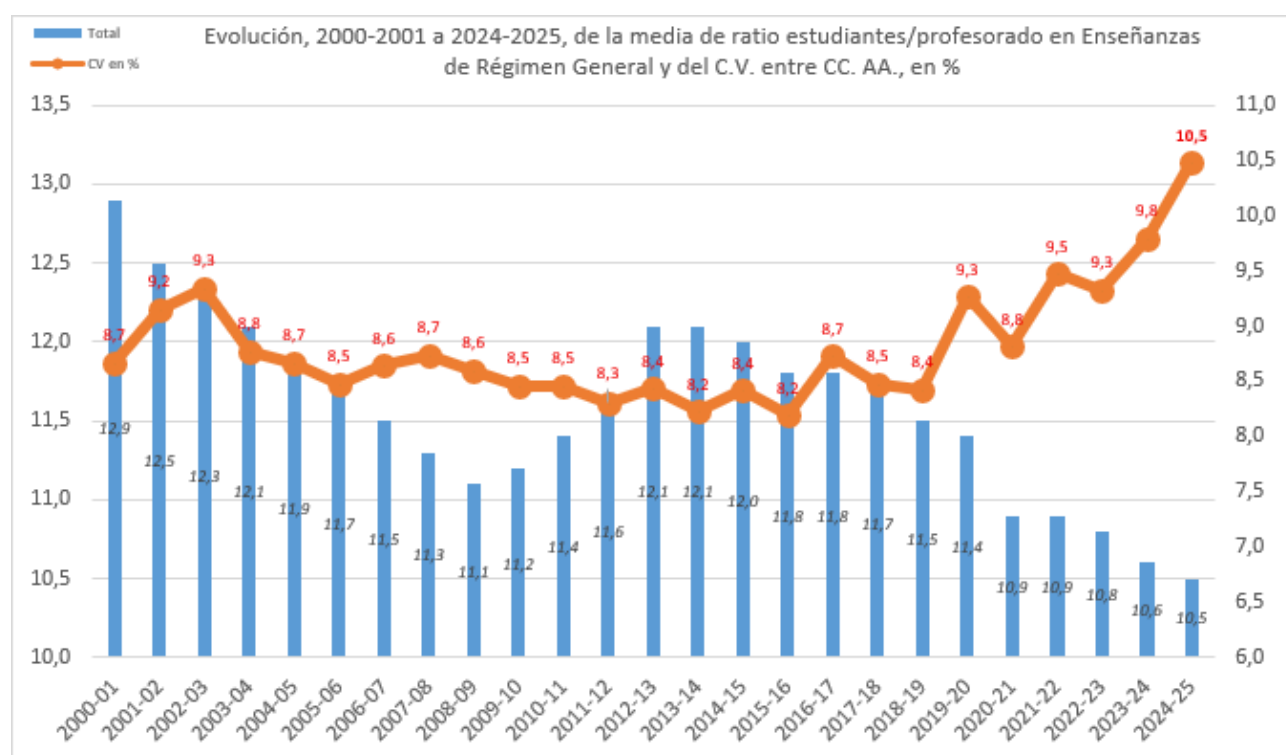


Gráfico 9.3

En resumen, la ratio estudiantes/docente se ha reducido a lo largo de estos 26 cursos, con tres periodos claramente diferenciados: una primera fase, desde la asunción de las competencias (2000-2001) hasta el inicio de la crisis (2008-2009), de descenso en esta ratio; una segunda fase coincidente con la crisis financiera, que llega hasta el curso 2014-2015 (en 2015 el PIB supera el de 2008), caracterizada por el incremento de la ratio y la posterior estabilización de esa subida; y una tercera y última fase, en la que se retoma el descenso, acelerándose con la aportación de profesorado –con fondos estatales– para los llamados “grupos burbuja” en el curso del COVID (2020-2021) y también en el 2021-2022.

Y desde el punto de vista de las diferencias entre CC. AA., el coeficiente de variación, en %, apenas se reduce cuando baja la ratio –es decir, cuando hay más profesorado para atender al alumnado– y sube cuando la ratio aumenta, lo que nos indica que el crecimiento en el número de docentes, por encima del de estudiantes, se ha producido compensando escasamente las diferencias territoriales, aunque ha permitido reducir la distancia entre comunidades en esta importante ratio. Esta tendencia no se mantiene en los últimos cursos del tercer periodo, de manera que, si bien la ratio desciende, el coeficiente de variación se incrementa, lo que revela claras diferencias entre comunidades en el uso, para incrementar las plantillas docentes, de los fondos asignados para paliar los efectos del COVID (procedentes del Estado) finalistas en 2020-2021 y no así en 2021-2022. De esta forma, el C.V., en %, se incrementa, de 2019-2020 a 2024-2025, en 1,8 puntos porcentuales, ligeramente por encima del valor de origen de la serie, lo que indica que, en un contexto de incremento del alumnado y mayor del profesorado, la asignación del profesorado entre las distintas comunidades autónomas ha seguido criterios relativamente diferentes en el último periodo de estos más de dos decenios analizados.

10º.- RATIO ALUMNADO/PROFESORADO (EQUIVALENTES A TIEMPO COMPLETO) DE ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL

Las conclusiones anteriores se mantienen con matices si la ratio se elabora a partir de datos que normalizan los de alumnado y profesorado, compensando los contratos a tiempo parcial y computando el número de docentes y de estudiantes como equivalentes a tiempo completo. Esta normalización de los datos de profesorado es de especial interés, pues durante los cursos afectados por los recortes derivados de la crisis financiera fueron frecuentes los contratos a tiempo parcial (dos tercios, un medio o un tercio de jornada). También hay alumnado, especialmente en el Bachillerato nocturno o repetidor de 2º de Bachillerato, que no siguen un curso completo.

La serie que recoge los datos de estudiantes y docentes equivalentes a tiempo completo se inicia, en la estadística del MEFPD en el curso 2011-2012, y presenta estos valores:

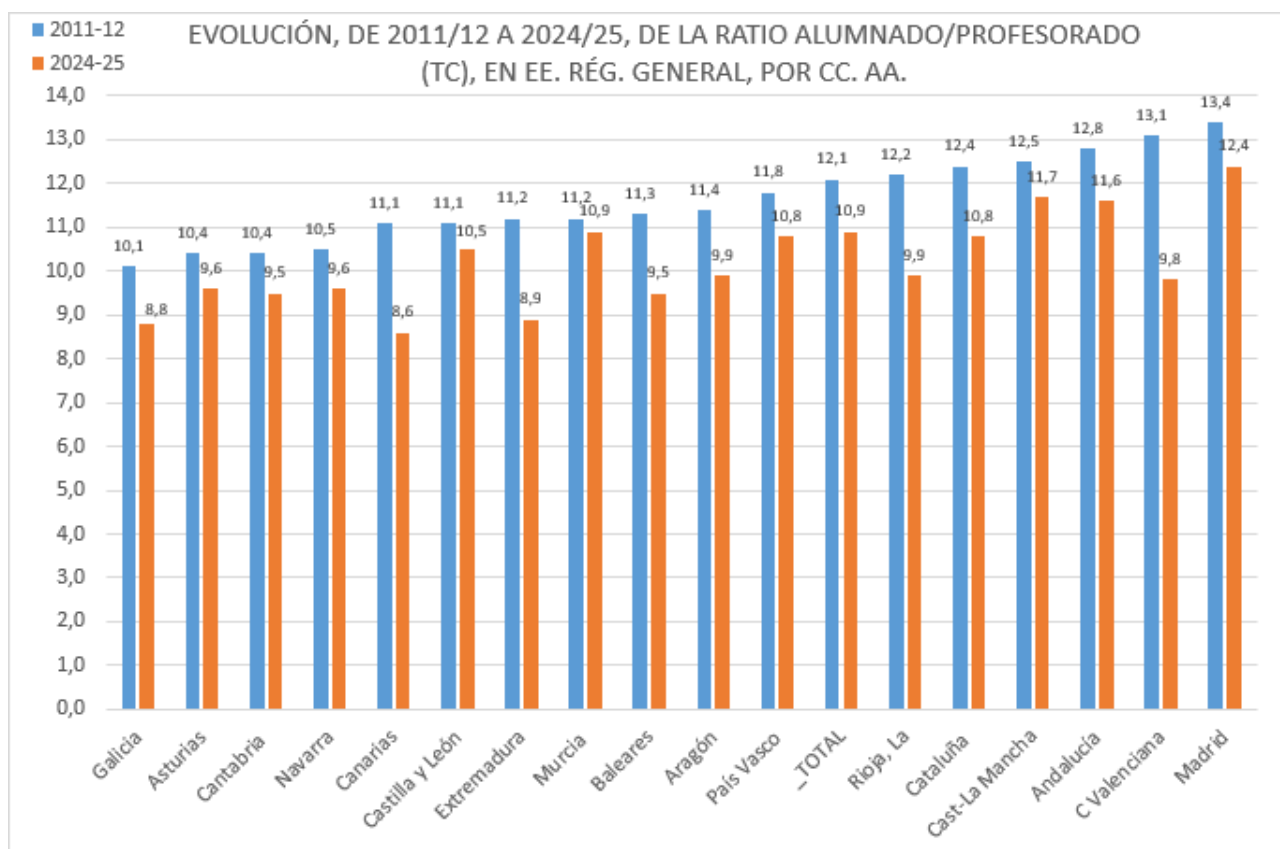
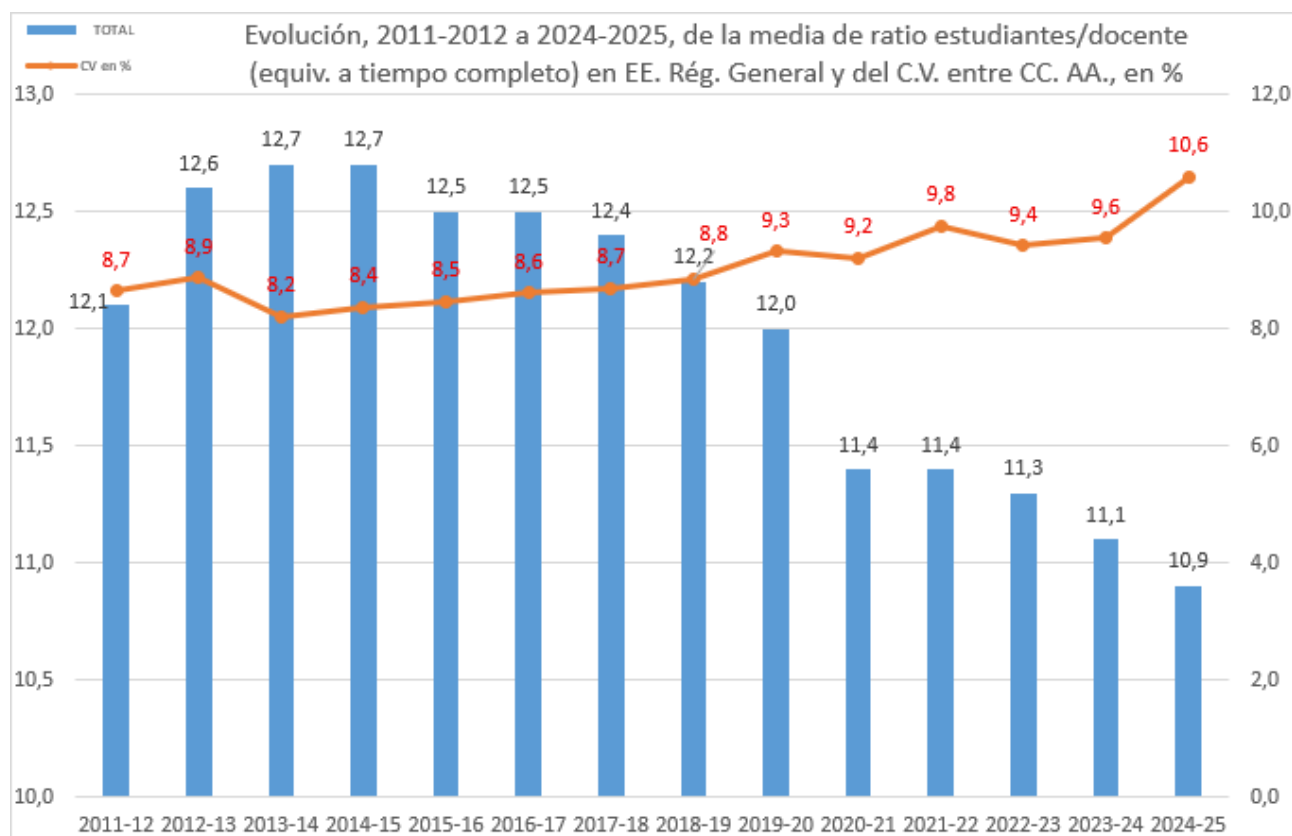


Gráfico 10.1

En estos 13 cursos, la ratio disminuye de 12,1 a 10,9 estudiantes por docente, 1,2 estudiantes, es decir, la mitad que en el indicador anterior, sin normalizar a tiempo completo alumnado y profesorado. Hay importantes cambios en la posición de las CC. AA. derivados de la evolución de su población escolar y política de profesorado. La reducción de esta ratio es algo mayor en la privada que en la pública.

Destacan, por un descenso mayor que la media, Canarias, La Rioja, Cantabria y Extremadura (teniendo estas últimas una reducción importante de la población escolar). Por el contrario, la peor evolución la presentan Murcia, con muy escasa reducción de ratio y crecimiento de la población escolar, y Madrid, que con su escasa reducción continúa siendo la comunidad con la ratio más alta. La diferencia de posición con la que tenía en el anterior indicador revela un importante porcentaje de profesorado a tiempo parcial.



Hay, para los cursos coincidentes en ambos indicadores (ratio alumnado/profesorado y alumnado/profesorado a tiempo completo), una relativa similitud en los valores y tendencias. El coeficiente de variación, en %, iba –de 2011-2012 a 2023-2024– del 8,7% al 10,5% y, una vez normalizado el número de docentes y estudiantes haciéndolo equivalente a jornadas completas, este indicador va del 8,7% al 10,6%. De nuevo las tendencias se mantienen, pero mucho más suavizadas. La crisis reduce la dispersión en la ratio, la bajada de la ratio aumenta levemente las diferencias.

En resumen, en los 14 cursos analizados, el coeficiente de variación no desciende, manteniéndose en valores que indican una cierta diferencia entre comunidades en la ratio estudiantes/docente, explicada por factores como la mayor presencia de centros rurales, la disminución de la población escolar y las prioridades de gasto, tanto del Gobierno central como de los de las diferentes comunidades.

El Gobierno central incidió en esta ratio con la adopción de medidas como las incluidas en el RD-Ley 14-2012: un mayor número de horas lectivas para maestras y maestros (de 23 a 25) y profesorado de Secundaria (de 18 a 20) y la autorización de un incremento adicional del 10% sobre el número máximo de estudiantes por clase.

Pero también las medidas adoptadas en la ley 4/2019, que derogó el citado RD-Ley, y la transferencia de 1.600 millones de € a las CC. AA. para la contratación de nuevo profesorado de los llamados “grupos burbuja” (<https://www.boe.es/eli/es/o/2020/09/01/hac809/dof/spa/pdf>) durante el curso 2020-2021; así como la transferencia a las CC. AA. –esta vez no finalista– para financiar en el curso 2021-2022 los “servicios públicos fundamentales prestados a la ciudadanía, tales como la educación, la sanidad y los servicios sociales”(RD

684/2021), por un importe del 84,3% de la cuantía del curso anterior. Debe vigilarse este indicador por su especial utilidad para detectar el contrato a tiempo parcial y para mostrar la disparidad en las políticas de profesorado y la reducción de ratio.

11º.- TASA DE ALUMNADO EN PROGRAMAS DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR (PDC) O EN PMAR

Entre las medidas de atención a la diversidad que se han revelado más eficaces está el Programa de Diversificación Curricular (PDC). Este programa –incluido en la LOGSE y mantenido en la LOE en sus redacciones de 2006 y 2020– supone una fuerte reducción (aproximadamente a la mitad) de la ratio estudiantes/docente, ámbitos de conocimiento con una metodología activa e integradora de los contenidos, profesorado específico (si bien, con el inicio de la crisis, comenzó a reducirse la dotación de estas plazas en la plantilla orgánica de los centros), mantenimiento del vínculo con el grupo de referencia..., todo ello para dar una alternativa conducente a la consecución del mismo título de la ESO que se podía alcanzar por la vía “ordinaria”. Se empezó a implantar de manera anticipada en la década de los noventa del pasado siglo, a la par que lo hacía la ESO, y pronto gozó del reconocimiento del profesorado, considerándolo una alternativa a la repetición y un camino distinto hacia el título. El periodo que se analiza, además de coincidir con la asunción de competencias en educación por todas las CC. AA., se inicia al año siguiente de que la implantación de la ESO esté generalizada, lo que permite una visión de su evolución desde el inicio de la consolidación del programa.

A lo largo de estas dos décadas de implantación, tres décadas si le sumamos el PMAR (incluido en la LOE de 2013, llamada también LOMCE), **el porcentaje de estudiantes que han seguido estos programas ha variado, si bien en los centros públicos este alumnado más que duplicaba, en términos relativos, al que lo hacía en centros privados concertados**, dado que en los privados no concertados era prácticamente inexistente; y también puede afirmarse que, con la implantación de la modalidad denominada **PMAR (Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento)**, **el porcentaje de alumnado que seguía esta nueva versión se redujo a menos de la mitad respecto del que seguía el PDC**. Ambos programas se seguían durante dos cursos: 3º y 4º en el caso del PDC, y 2º y 3º en el caso de PMAR. Este último devolvía al alumnado de PMAR a un 4º “ordinario”, con la intención –no explícita– de que luego se cursara el 4º de la opción de “enseñanzas aplicadas”, lo que conducía –en su diseño original, que no se llegó a implantar– a un título solo válido para acceder a Formación Profesional. Es decir, PMAR era una medida de atención a la diversidad que limitaba o segregaba a quien la cursaba; aunque, finalmente, el RD-Ley de 2016 anuló la implantación de esta dualidad de titulación al acabar 4º de ESO. **¿Dónde estaba la mitad del alumnado que cursaba PDC y durante los años de vigencia de la LOMCE no cursaba PMAR? Pues en el aula ordinaria, sin tener medidas específicas de atención a la diversidad, coincidiendo con un recorte en los recursos destinados al apoyo y refuerzo.**

Ambos programas, de Diversificación Curricular y de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento, eran cursados con amplio éxito por quienes los seguían. De nuevo hay estadísticas estatales publicadas de los resultados en 4º de ESO (titulación) del alumnado de los PDC, retomando los publicados para el llamado “territorio MEC”, y las tasas de titulación en ambos casos (4º “ordinario” y 4º del PDC) son cercanas: 88,9% de promoción en el 4º ordinario y 84,7% en el 4º de PDC en [2023-2024](#). Y, en el caso de los PMAR, las estadísticas sí recogen el porcentaje de quienes superaban 2º y 3º de ESO y eran, para el

curso 2022-2023, del 75,4% y del 73,7%, respectivamente. Es decir, estos programas se revelan como una medida cara a corto plazo, pero efectiva y capaz de recuperar y dar continuidad al derecho a la educación del alumnado que los han seguido y siguen: cerca de un millón y medio de alumnos (mayoritariamente) y alumnas desde su implantación. Es un caso que muestra la efectividad de una fuerte bajada de ratio específica.

Esta ha sido la evolución, de 2000-2001 a 2024-2025, del porcentaje de alumnado que, en los dos cursos de referencia (3º y 4º en los PDC y 2º y 3º en los PMAR) ha seguido estos programas; y la del coeficiente de variación, en porcentaje:

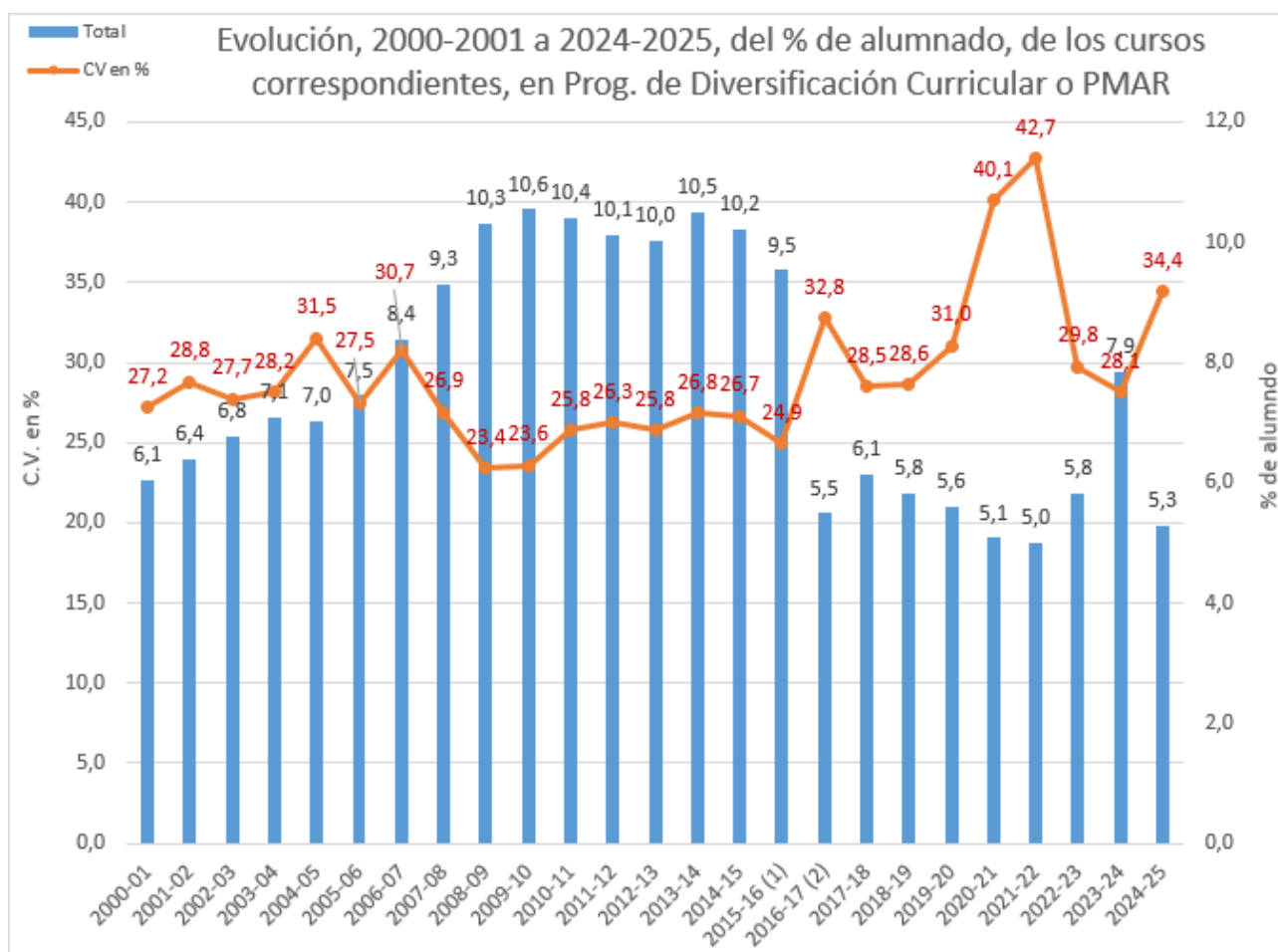


Gráfico 11.1

Notas: (1) En 3º PMAR y en 4º PDC. (2) En 2º PMAR y en 3º Diversificación. El porcentaje de alumnado en estos programas es la media del porcentaje en los dos cursos de ese programa o programas. Fuente: <https://www.educacionpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/cifras-educacion-espana.html>

Como puede apreciarse, la implantación de la LOE conllevó una importante subida en el porcentaje del alumnado de 3º y 4º que seguía el PDC. La finalización de este y su sustitución por los PMAR coinciden, a partir del curso 2016-2017, con una fuerte reducción del porcentaje del alumnado que cursaba este nuevo programa. Con la LOMLOE se está recuperando el porcentaje de alumnado que cursa este programa. Pero llama la atención el que esa recuperación se haya frenado y esté retrocediendo en el curso 2024-2025.

Desde el punto de vista de la variabilidad entre comunidades en el porcentaje del alumnado que sigue estos programas, se aprecia una cierta reducción del coeficiente de variación (C.V.) cuando hay un mayor porcentaje de estudiantes que siguen la medida, repuntando el C.V. cuando, como motivo de la implantación de los PMAR, se reduce el porcentaje de alumnado. Con todo, nos encontramos con un C.V. que muestra una relevante diferencia entre CC. AA. en la aplicación de estas medidas que, recordemos, no se aplica en Catalunya.

Es decir, de nuevo el crecimiento en la aplicación de una medida conlleva reducción de la variabilidad entre CC. AA. en su aplicación.

12.- TASA DE ALUMNADO EN GARANTÍA SOCIAL, PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL O FP BÁSICA

La implantación de la Educación Secundaria Obligatoria requería de importantes medidas y recursos para garantizar que la extensión de la obligatoriedad de escolarización hasta los 16 años –con un modelo comprensivo de título único– permitiera a todo el alumnado superar con éxito esta nueva etapa. Se consiguieron grandes avances y se invirtieron –a pesar de la crisis 1992 a 1996– importantes recursos comprometidos en la memoria que acompañaba la LOGSE. Pero eran muchos los frentes que atender: la llamada *integración* de los ACNEE (alumnado con necesidades educativas especiales), la escolarización de adolescentes y jóvenes que todavía no acudían a los centros educativos, la reforma de la FP, la formación del profesorado... y también los logros: entre 1992 (inicio de la implantación anticipada de la ESO) y 2000 (finalización de la implantación de la ESO) la tasa de abandono educativo temprano se redujo, en esos 8 años, entre el 41% y el 29,1%, casi 11 puntos porcentuales, pero había un número importante de jóvenes que no titulaban, bien por agotar sus años de escolarización sin llegar a 4º de ESO, o llegando y sin aprobar, o desescolarizadas/os a partir de los 16 años, etc.

Así que pronto se formularon itinerarios y programas que facilitaran el progreso educativo en un marco más atractivo, alejado muchas veces de un interés más académico. Estos programas recibieron, a lo largo de los 30 años que han pasado desde la salida de las primeras promociones de la ESO, diversos nombres: Garantía Social (GS), Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), Formación Profesional Básica o Ciclos de Grado Básico de Formación Profesional (FPB). En algunos casos no conducían al título de la ESO, solo a un reconocimiento en el marco de la FP; en otros casos, junto al acceso a la FP de Grado Medio, era posible obtener además el título de la ESO. En la actualidad se obtienen ambos.

¿Qué alcance han tenido estos programas? ¿Cuál ha sido su evolución en estos 25 cursos, tanto del número de estudiantes, como del porcentaje que estos suponen sobre la población –por CC. AA.– de 15 años? ¿Y cuál ha sido la evolución de las diferencias entre las CC. AA.?

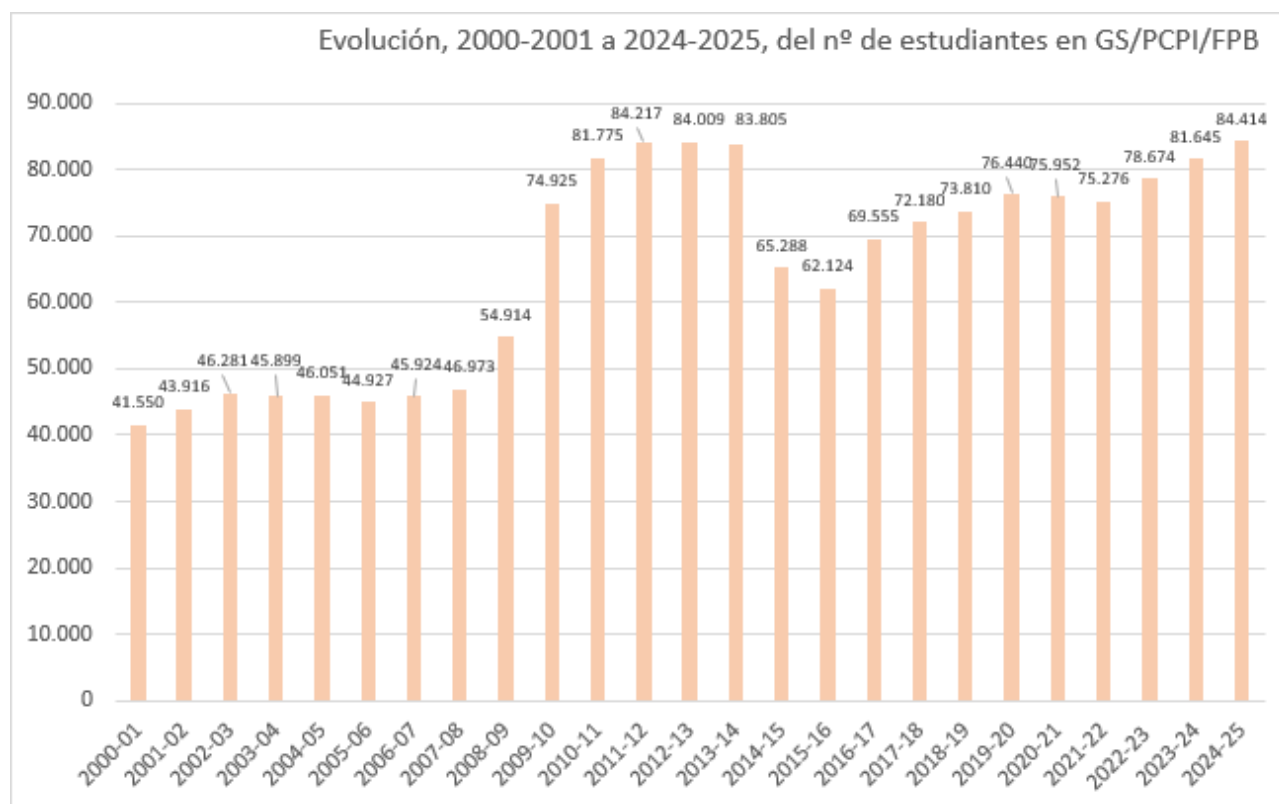


Gráfico 12.1

Puede apreciarse el fuerte crecimiento del número de estudiantes que cursan estos programas cuando, con motivo de la LOE, pasan a denominarse PCPI y permitir –mediante los llamados Módulos Voluntarios– la obtención del título de la ESO, lo que sirve de salida a las y los jóvenes que padecen las consecuencias de la crisis financiera. Son programas que también exigen ratio reducida, orientación profesional marcada con fuerte carácter práctico y, en el caso del segundo año de los PCPI (“Módulos voluntarios”), organización del contenido por ámbitos.

La sustitución de los PCPI por la FPB supuso, especialmente en los primeros cursos, una reducción del número de estudiantes que posteriormente repunta hasta acercarse al valor máximo de los PCPI. Hay que tener en cuenta que estas enseñanzas de FPB apenas cuenta con alumnado en Catalunya, lo que tiene un impacto notable en el número total del alumnado.

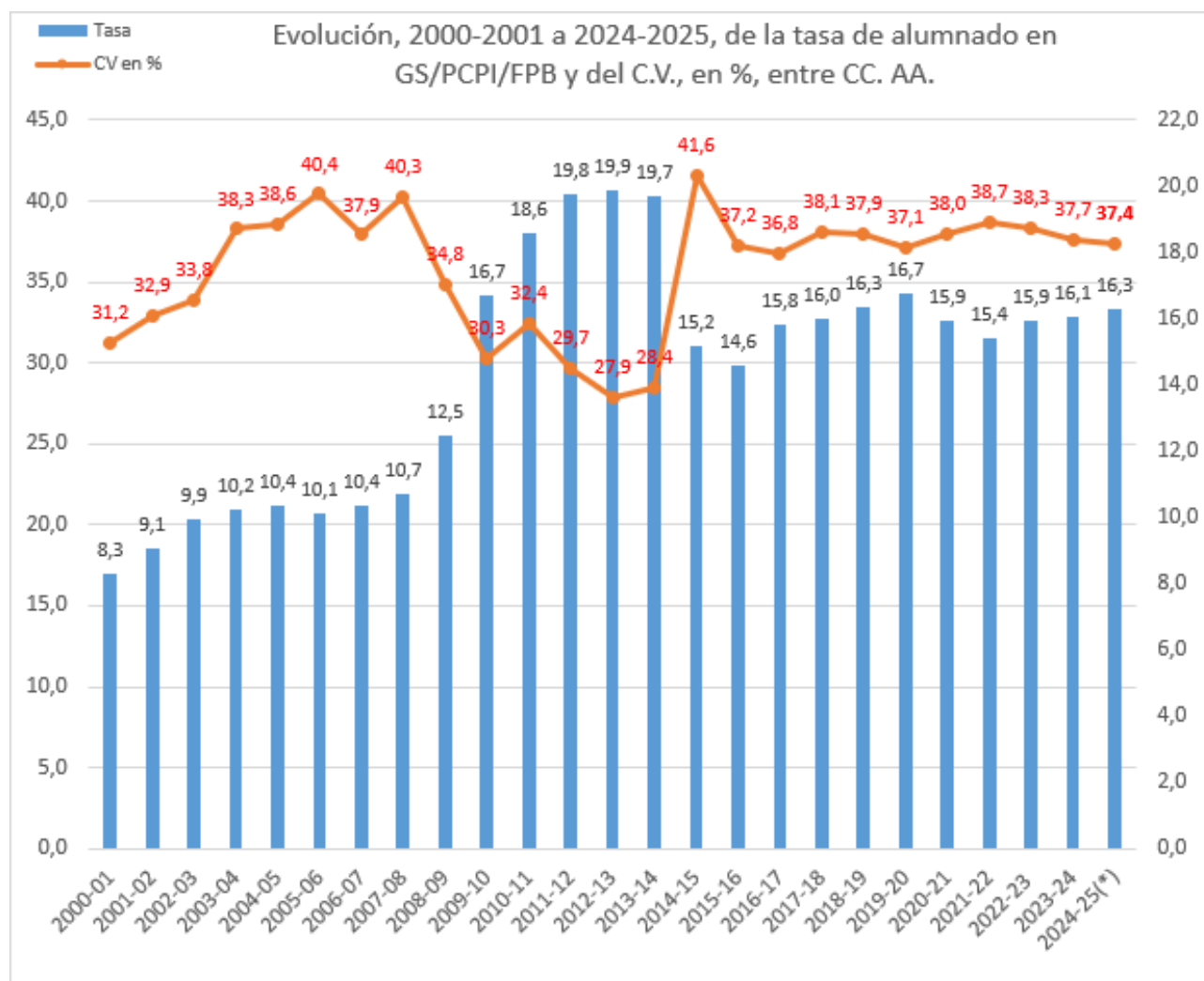


Gráfico 12.2

Puede apreciarse que la tasa de alumnado de estas enseñanzas (su número sobre el de la población de 15 años <https://ine.es/dynt3/inebase/index.htm?padre=9622&capsel=9629>) sigue una evolución similar a la del número de estudiantes: más que duplicando la de los PCPI a la previa de la Garantía Social, para luego descender y estabilizarse cuando pasa a ser FP Básica. Es decir, pasa de valores en torno al 8% –con la LOGSE– al 18% con la LOE: más del doble; para estabilizarse cerca del 16% con la LOMCE y LOE 2020. La tasa bruta de graduación en la ESO a través de estos programas se analiza y expone más adelante, pero se sitúa alrededor del 4%. El porcentaje de graduadas/os en FP Básica matriculadas/os en FP de Grado Medio en alguno de los tres cursos siguientes llega al 69% en 2019-2020 (https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Tabla.htm?path=/laborales/seguirfp/l0/&file=seguirfp_1_01.px&L=0). Es otro ejemplo de éxito de una medida basada en una importante reducción de la ratio.

Respecto de las diferencias entre CC. AA., puede apreciarse que el C.V., en %, se reduce cuando aumenta la tasa de alumnado que sigue estas enseñanzas, subiendo luego y manteniéndose por debajo del 40%. Ello es consecuencia de disparidades entre CC. AA. en el porcentaje de jóvenes de 15 años que siguen estas enseñanzas: en Asturias la tasa se mueve en torno al 10%, mientras que en la Rioja más que se triplica este valor (35,8%).

13º.- TASA DE IDONEIDAD A LOS 12 AÑOS

La definición de este indicador es la siguiente: “Las tasas de idoneidad en la edad del alumnado muestran el alumnado que progresa adecuadamente durante la escolaridad obligatoria, de forma que realiza el curso correspondiente a su edad” (<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:32e046c1-6d54-4a46-aeef-5e68c1443ce8/c2-pdf.pdf>).

Vamos a comentar la evolución de este indicador a los 12 años, edad de inicio del 1º de Secundaria Obligatoria y, en el apartado siguiente, a los 15 años, edad de comienzo del que debiera ser su último curso en esta etapa. Ambos indicadores recogen qué porcentaje del alumnado de estas edades está en el curso que le corresponde. El motivo de no estar en su curso suele ser la repetición o alguna otra forma de escolarización (escolarización tardía, etc.) que conlleve retraso respecto del curso que corresponde por edad.

Esta es la gráfica que recoge la evolución de esta tasa:

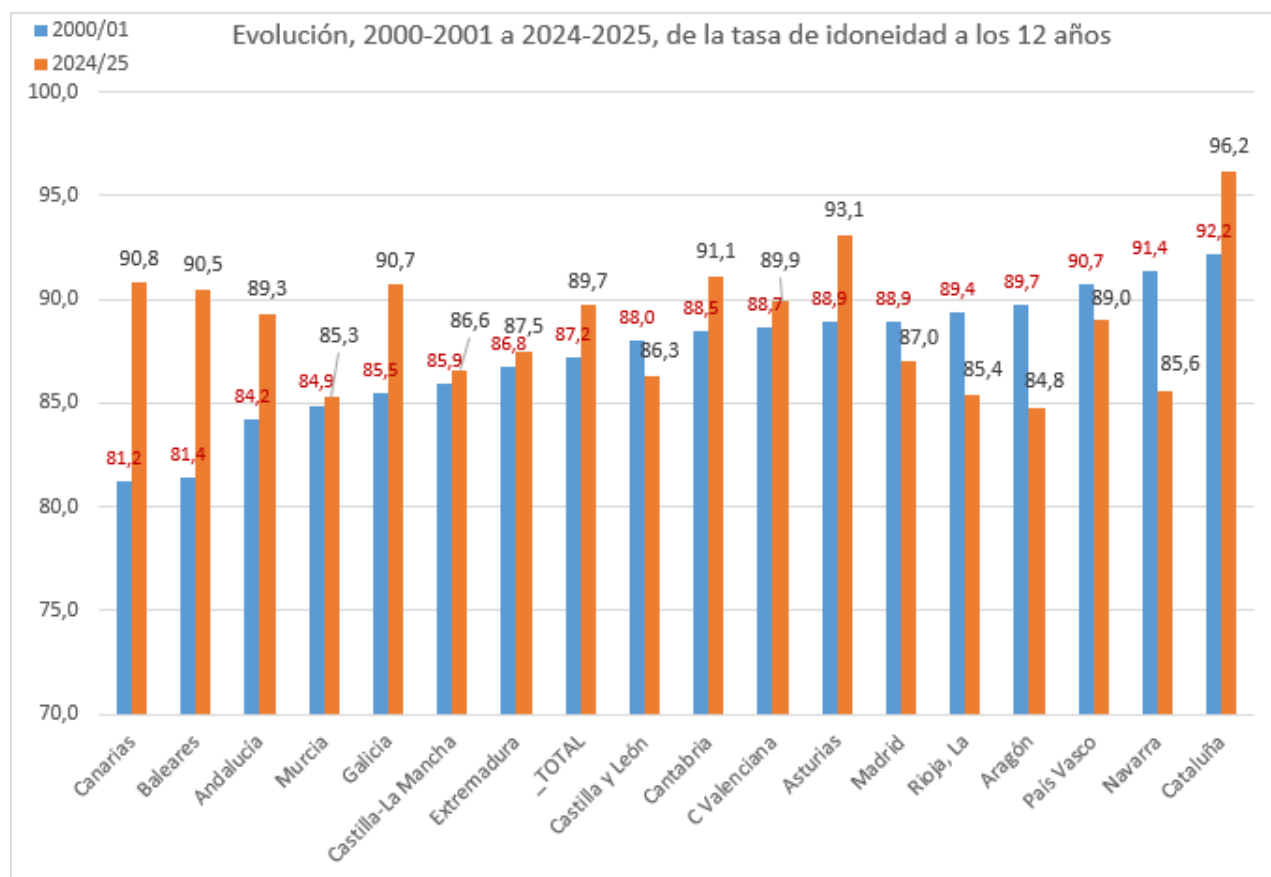


Gráfico 13.1

La tasa muestra que en 2024-2025, aproximadamente, un 10% de los chicos y chicas de 12 años no están en el curso que les corresponde, 1º de ESO; eso se debe, fundamentalmente, a que han repetido en Primaria, etapa en la se puede permanecer un curso más, según la decisión adoptada por la tutoría al acabar el curso (LOMCE) o ciclo (LOGSE y LOE 2006 y 2020).

Pues bien, la **evolución de las tasas de idoneidad** no muestra el que debiera ser su lógico aumento, dada la baja tasa que hay en España en comparación con su valor en la inmensa mayoría de los países de la UE y de la OCDE. Al contrario, la evolución nos **señala un descenso hasta que, en coincidencia con la implantación de la LOE y sus programas**

de éxito escolar en Primaria y Secundaria, empieza una lenta recuperación truncada con la implantación de la LOMCE.

Las diferencias entre las dos comunidades que estaban en el curso 2000-2001 en los extremos, se mantienen: de 11 a 11,4 puntos porcentuales; al analizar la evolución de esta tasa observamos que, todas las comunidades están, en 2024-2025, por encima del 84% y que Catalunya, en la repetición, mantiene una posición excepcional, con tasas significativamente más bajas en todos los cursos de la enseñanza obligatoria, lo que le lleva a tasas de idoneidad más altas. A los 12 años, en Catalunya, desde hace 25 años, la tasa de idoneidad supera el 90%, llegando en 2024-2025 al 96,2%.

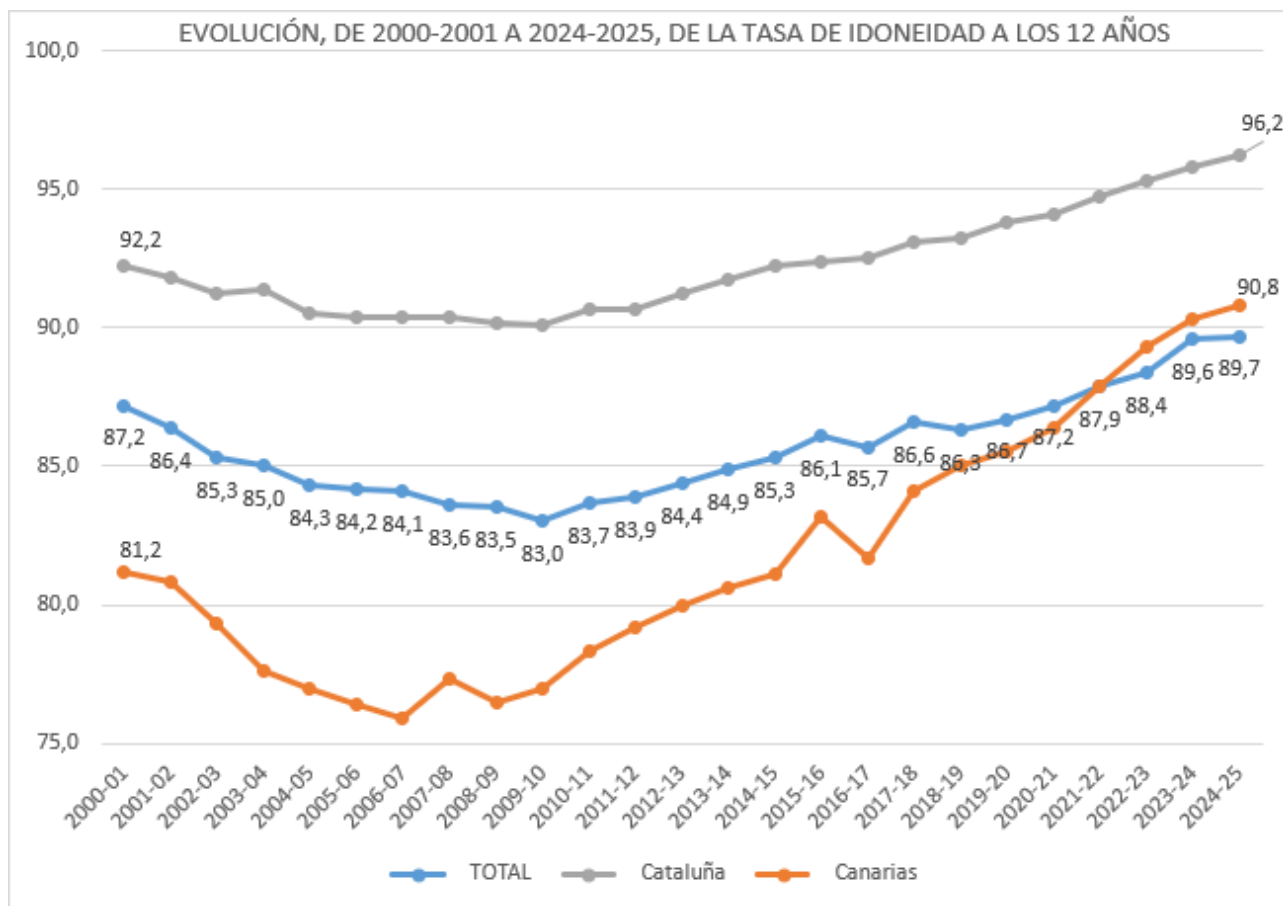
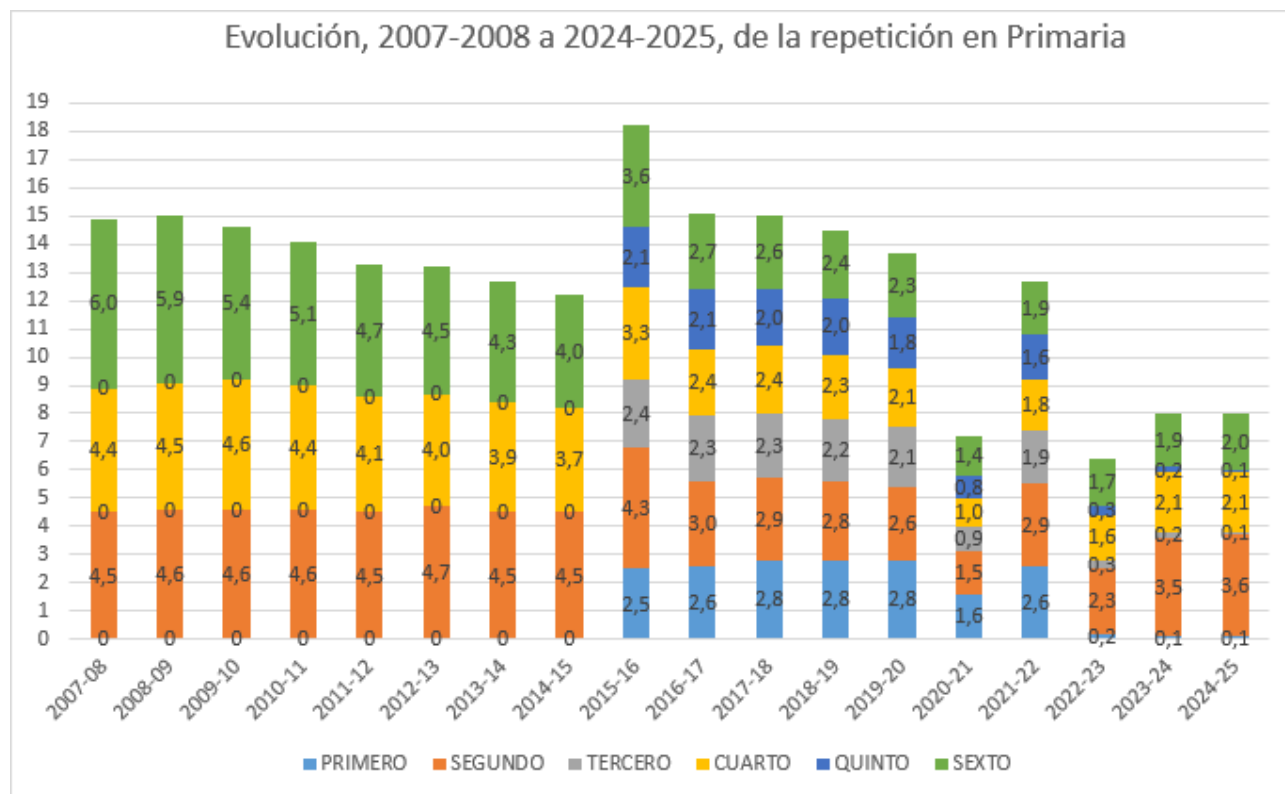


Gráfico 13.2

Evolución reciente de la **repetición en Primaria**:

46

Gráfico 13.3

La repetición es, en buena medida, el reverso de la tasa de idoneidad. En España tenemos unas tasas de repetición en Primaria –que son la principal causa de la baja tasa de idoneidad a los 12 años– de las más altas de la OCDE. Estas tasas de repetición tienen un claro sesgo social (notablemente mayores en centros públicos que en privados y más en alumnado de familias en situación desfavorecida que de clases medio-altas y altas) y son el mejor pronóstico de futuros problemas educativos.

En el gráfico anterior se ve con claridad el **efecto tan nefasto que ha tenido, en el incremento de la repetición en Primaria, la simple ruptura del ciclo como unidad curricular a partir de la que adoptar la medida de promoción o de permanencia o repetición: en el primer curso de implantación (2015-2016) de la adopción de esta medida de repetición al final de cada curso, con la LOMCE, la suma de las tasas de repetición de todos los cursos supuso un incremento de un 49% sobre las del curso anterior.** En el curso siguiente (2016-2017) el incremento se quedó en un 24%. Y en 2020-2021 desciende el número de repetidores –por efecto de la pandemia– pero todavía está claramente por encima de la última de la LOE: 2014-2015. La bajada del curso 2020-2021 es excepcional y en el curso 2021-2022 se retoma la reducción, situando la repetición en el nivel de 2013-2014, el previo a la LOMCE: **8 años perdidos a causa de la LOMCE en la reducción de la excepcionalmente alta tasa de repetición en Primaria.** En 2022-2023 se alcanzan bajas tasas de repetición, ya con la normativa LOMLOE, sin grandes cambios en los cursos 2023-2024 y 2024-2025.

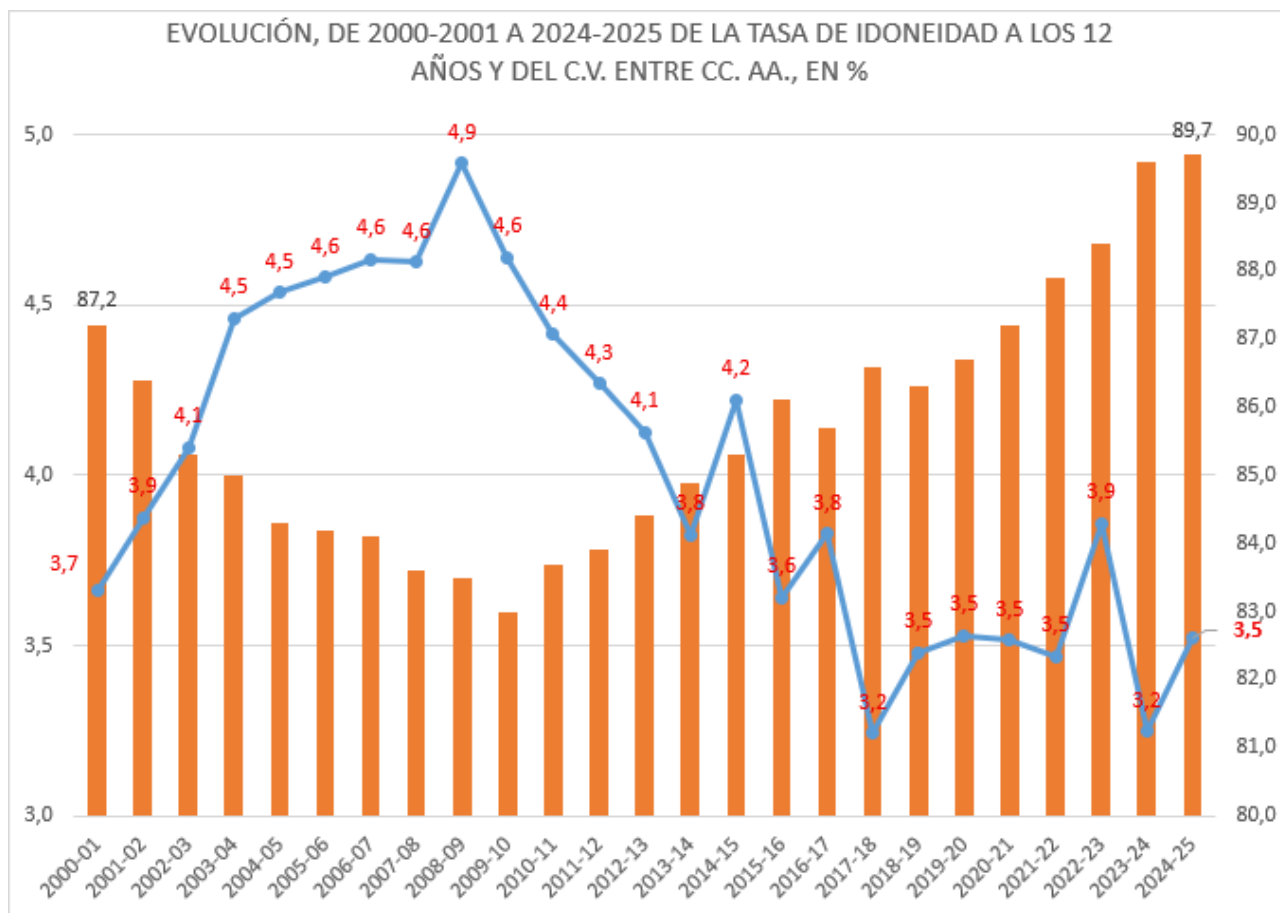


Gráfico 13.4

Es decir, la variabilidad aumentó ligeramente a la vez que disminuía levemente la tasa de idoneidad; y a la inversa, bajó la variabilidad cuando la tasa de idoneidad mejoraba, lo que ocurrió en el periodo de implantación de la LOE y sus programas de apoyo y refuerzo, repuntando con la implantación de la LOMCE, para quedar finalmente 0,2 puntos porcentuales (pp) por debajo del valor de partida del C.V. en %, manteniéndose pequeñas diferencias territoriales en este importante indicador.

En resumen, apenas se ha progresado en una tasa de idoneidad (2,5 pp), lo que ha conllevado un muy leve descenso de las diferencias territoriales medidas a través del C.V.

14º.- TASA DE IDONEIDAD A LOS 15 AÑOS

Recordemos la definición de este indicador: “Las tasas de idoneidad en la edad del alumnado muestran el alumnado que progresa adecuadamente durante la escolaridad obligatoria, de forma que realiza el curso correspondiente a su edad”. Recogen, en porcentaje, cuánto alumnado de una edad está en el curso que le corresponde. De no estar en ese curso el motivo suele ser la repetición o alguna forma de escolarización que conlleve retraso respecto del curso que le corresponde.

Estas son las gráficas que recoge la evolución –de 2000-2001 a 2024-2025– de esta tasa para alumnado de 15 años:

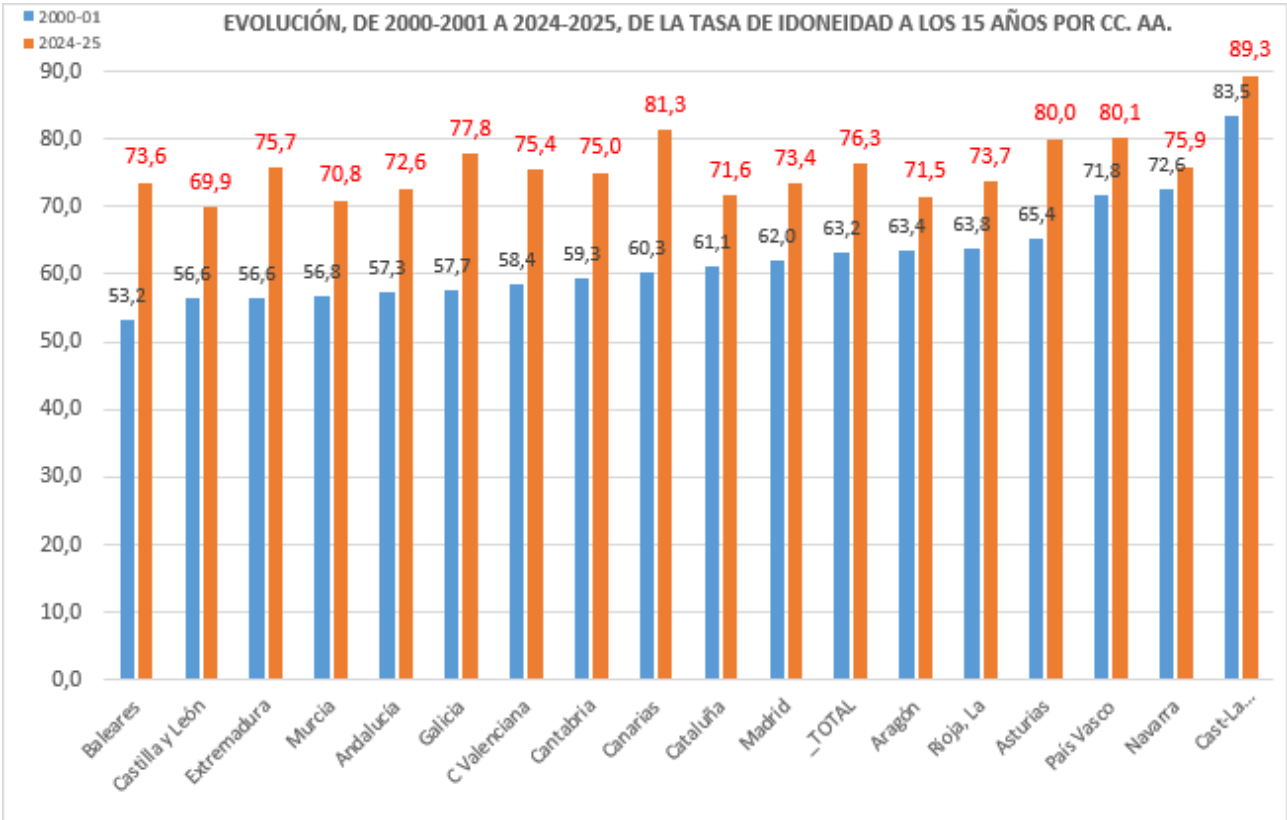


Gráfico 14.1

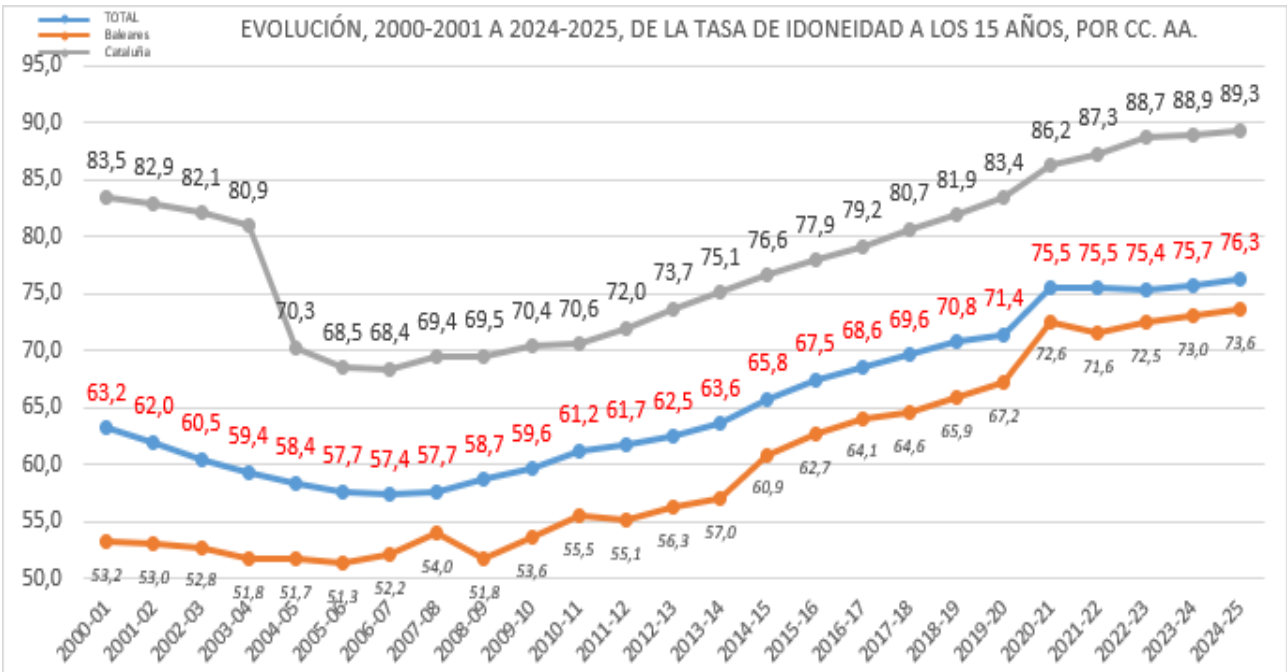


Gráfico 14.2

La tasa de 2024-2025 muestra que un 23,7% de chicos y chicas de 15 años no están en el curso que les corresponde, iniciando 4º de ESO; eso se debe, fundamentalmente, a que han repetido en Primaria o también en Secundaria, etapa en la que –hasta la regulación de la LOMLOE– se puede repetir hasta en dos ocasiones.

Pues bien, **la evolución de la tasa de idoneidad a los 15 años muestra un lento y constante incremento. La evolución recoge un inicial descenso hasta que, en coincidencia con la implantación de la LOE y sus programas de éxito escolar en Primaria y Secundaria,** empieza una lenta recuperación, **superando claramente los valores del curso 2000-2001**, un año después de la generalización de la ESO de la LOGSE. La fuerte subida del curso 2020-2021 puede estar ligada a lo excepcional de la repetición por la pandemia.

Las diferencias entre las dos comunidades que estaban en los extremos (Baleares y Catalunya), en el curso 2000-2001, eran muy importantes, de, aproximadamente, 30,3 puntos porcentuales. Como pasaba con la tasa de 12 años, Catalunya tiene un uso de la repetición en Primaria y también en Secundaria más restrictivo, sin que ello afecte especialmente a los resultados en pruebas externas estatales (PAU). En 2024-2025 las diferencias entre Catalunya y Murcia (ahora la comunidad con la tasa más baja) se han reducido hasta los 18,5 puntos porcentuales y todas las CC. AA. están por encima del 70%.

Hay que recordar, de nuevo, que las repeticiones tienen un sesgo social y de titularidad, afectando mucho más a la pública que a la privada y más al alumnado de entornos socialmente desfavorecidos, aunque este alumnado repetidor obtenga, en PISA, resultados en algunos casos aceptables. En el Informe PISA 2018, se encuentra este texto: *“... en España el 53% de los estudiantes que ha repetido algún curso alcanza al menos el nivel 2 de ciencias, y el 44% llega al nivel 2 de matemáticas. Por tanto, estos estudiantes tienen adquiridas, al menos, las competencias básicas en dichas áreas. La situación se repite en las comunidades autónomas con distintas cifras, pero siguiendo el mismo patrón: un porcentaje no despreciable de estudiantes de 15 años que ha perdido uno o dos cursos escolares tiene adquiridas las competencias básicas que corresponderían con el final de la etapa secundaria obligatoria y, sin embargo, aún le queda uno o dos años para finalizarla con el coste personal, social y económico que ello representa para los estudiantes, sus familias y la sociedad en general”*. Será necesario revisar la aplicación de los cambios que la LOMLOE recoge para la repetición, dada su escasa efectividad, variabilidad y sesgo social.

Repetición en la ESO:

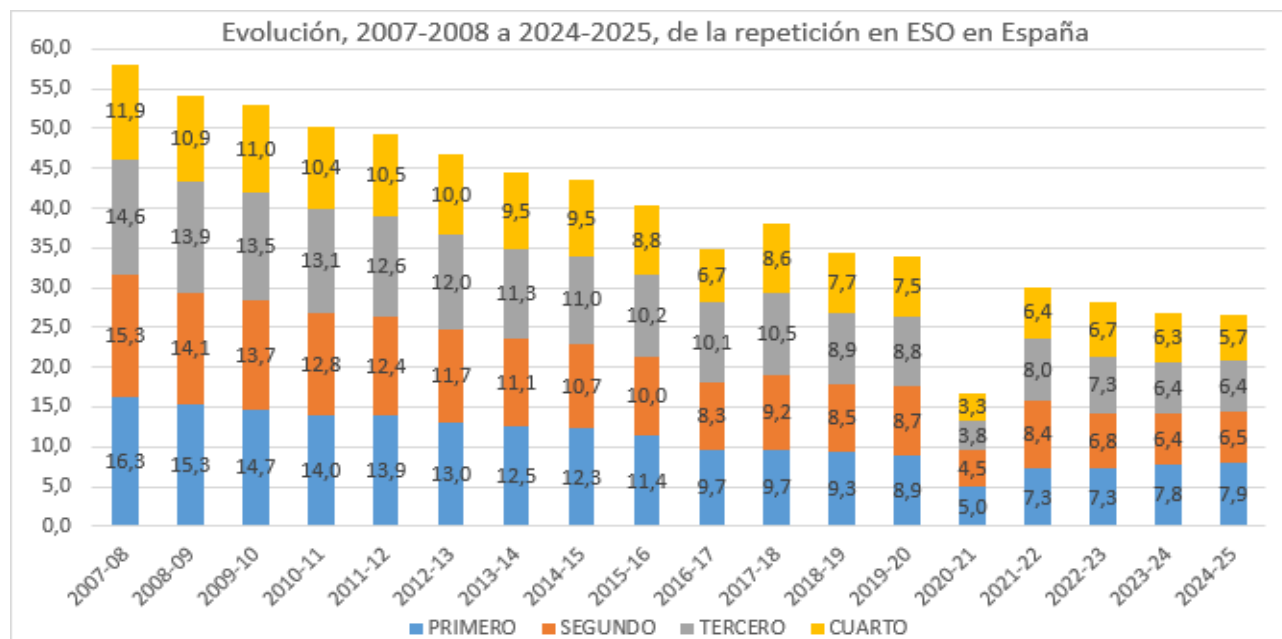


Gráfico 14.3

La repetición es el reverso de la tasa de idoneidad.

50

En **España tenemos unas tasas de repetición en ESO –que son la principal causa de la baja tasa de idoneidad a los 15 años– que más que duplican las de la OCDE. Estas tasas de repetición tienen un claro sesgo social (notablemente mayores en centros públicos que en privados y más en alumnado de familias en situación desfavorecida que de clases medio-altas y altas, y son el mejor pronóstico de futuros problemas educativos.**

En el gráfico anterior se ve, a diferencia de lo que ocurría con Primaria, que **con la LOMCE solo hubo un ligero repunte en esta tasa en el curso 2017-2018**. La bajada del curso 2020-2021 es excepcional y en el curso 2021-2022 se retoma la reducción, alcanzando las más bajas de repetición en la ESO de nuestra historia.

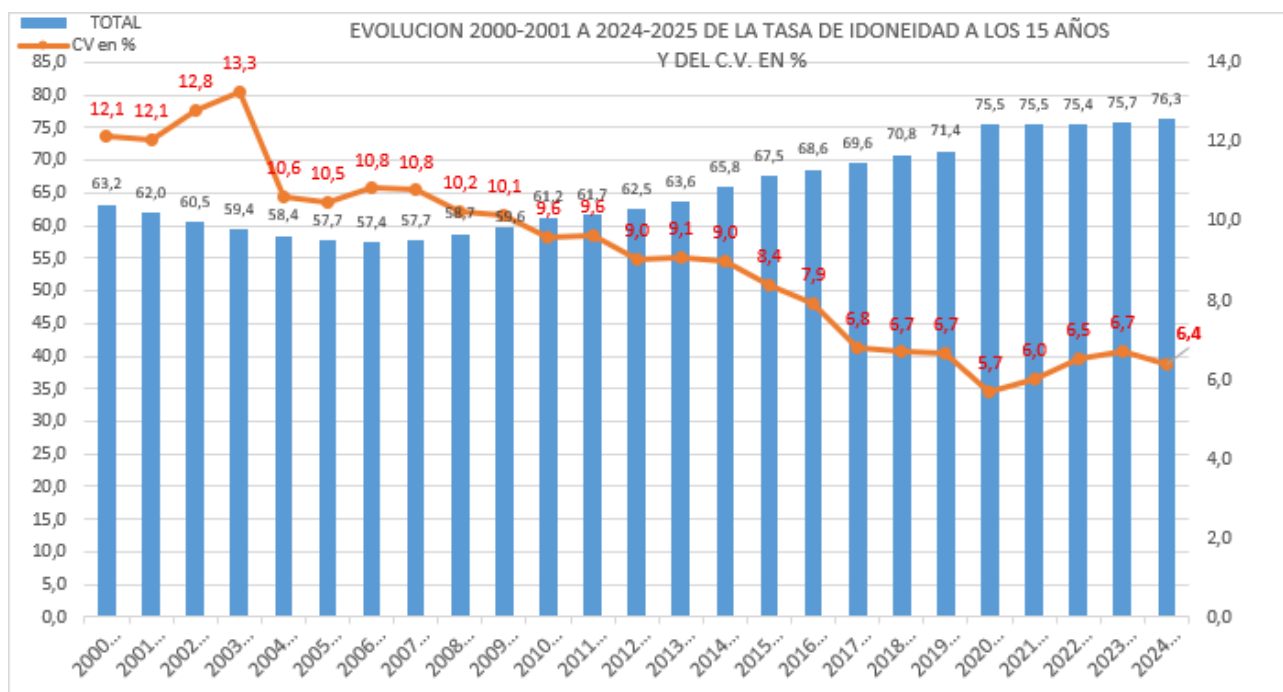


Gráfico 14.4

Es decir, la variabilidad disminuyó a la vez que aumentaba la tasa de idoneidad: bajan las diferencias de manera continuada antes y en el periodo de implantación de la LOE y sus programas de apoyo y refuerzo. Con la implantación de la LOMCE y las primeras promociones de la ESO con esta ley, la reducción del coeficiente de variación se frena ligeramente. Por otro lado, la fuerte reducción del C.V., en %, que se produce en el curso, 2020-2021, puede ser efecto de las excepcionales condiciones en las que, en el curso de la pandemia, se podía aplicar la repetición. Con todo, el curso 2021-2022 mantiene la mayor parte del descenso del curso anterior. **Es decir, nos situamos, durante el periodo analizado, en valores para el C.V., cercanos a la convergencia, reduciéndose las diferencias territoriales en este importante indicador, vinculado a las posibilidades de obtención del título de la ESO.**

RESULTADOS

15º.- TASA BRUTA DE GRADUACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (TOTAL)

Tal y como afirma el MEFPD, “la tasa bruta de graduación se define como la relación entre el alumnado que termina las enseñanzas conducentes a una titulación y el total de la población de la *edad teórica* de comienzo del último curso de dichas enseñanzas”. Es decir, el cociente entre la suma o **total** de quienes, en un curso determinado y tengan la edad que tengan, titulan en la ESO ordinaria, a través de los Módulos Voluntarios de los PCPI o en FP Básica, o a través de los Centros de Enseñanzas de Personas Adultas, y la población de 15 años (edad teórica de inicio 4º ESO) al comienzo del curso.

Este indicador es más relevante que la tasa de promoción, que calcula quienes aprueban en 4º de ESO sobre las personas evaluadas en ese curso. Esto es así por dos motivos: por un lado, en 4º de ESO no están todas las personas que empezaron en 1º de ESO: en 4º hay, aproximadamente, un 10% menos que quienes entraron en 1º de ESO; por otro lado, hay un gran número de alumnado que se gradúa en la ESO a través de enseñanzas de *segunda oportunidad*, como eran los Módulos Voluntarios de los PCPI o la FP Básica, o los Centros de Educación de Personas Adultas (CEPA), en donde la mayoría de quienes titulan en la ESO son jóvenes y no *personas adultas*.

La tasa bruta puede presentar, en ocasiones, tasas de graduación que, sumados los tres componentes (4º de ESO, PCPI/FPB y CEPA) y para una comunidad determinada, superen el 100%. La media en España en 2023-2024 era del 93,2%, mejorando –lo que ya hacían los dos cursos 2019-2020 y 2020-2021 por efecto de la pandemia– a las cifras de las promociones de la LOE 2006. El descenso en esta tasa se originó en 2015-2016 y se debe a la caída del % de titulados entre quienes cursan la ESO de manera ordinaria en los IES o colegios, una caída seguramente debida a que ya no aparecen quienes titulaban a través de los Programas de Diversificación Curricular (PDC), sustituidos (pero afectando a menos alumnado) por los PMAR, que no conducen a título, al finalizar en 3º de ESO. La estadística estatal no mostraba entonces los datos diferenciados de quienes titulaban, bien a través de un PDC, bien a través de un 4º común u ordinario, pero un 10% del alumnado de 4º seguía un PDC y su porcentaje de titulación era similar al de quienes cursaban el 4º común.

La tasa bruta es un indicador que presenta el valor más aproximado al que obtiene la Encuesta de Población Activa (EPA) a través de una amplia muestra. Esta encuesta nos dice el número de estudiantes que, estando en situación de Abandono Educativo Temprano, no han alcanzado la ESO: un 4,55% de la población de 18 a 24 años en 2024.

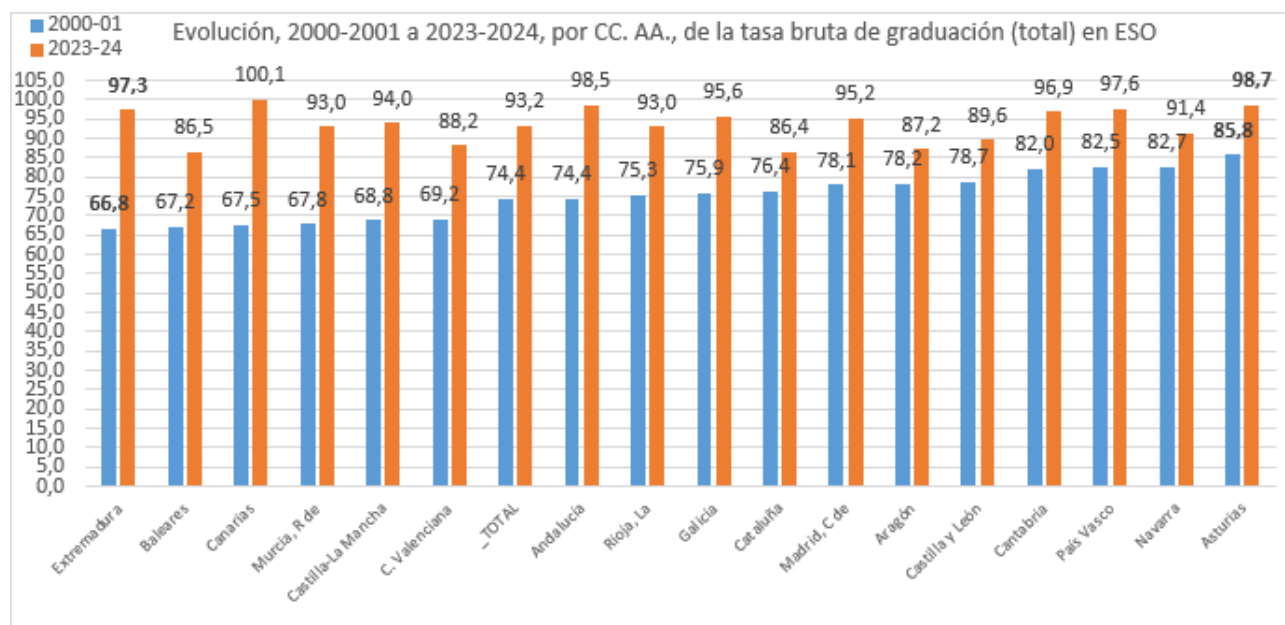


Gráfico 15.1

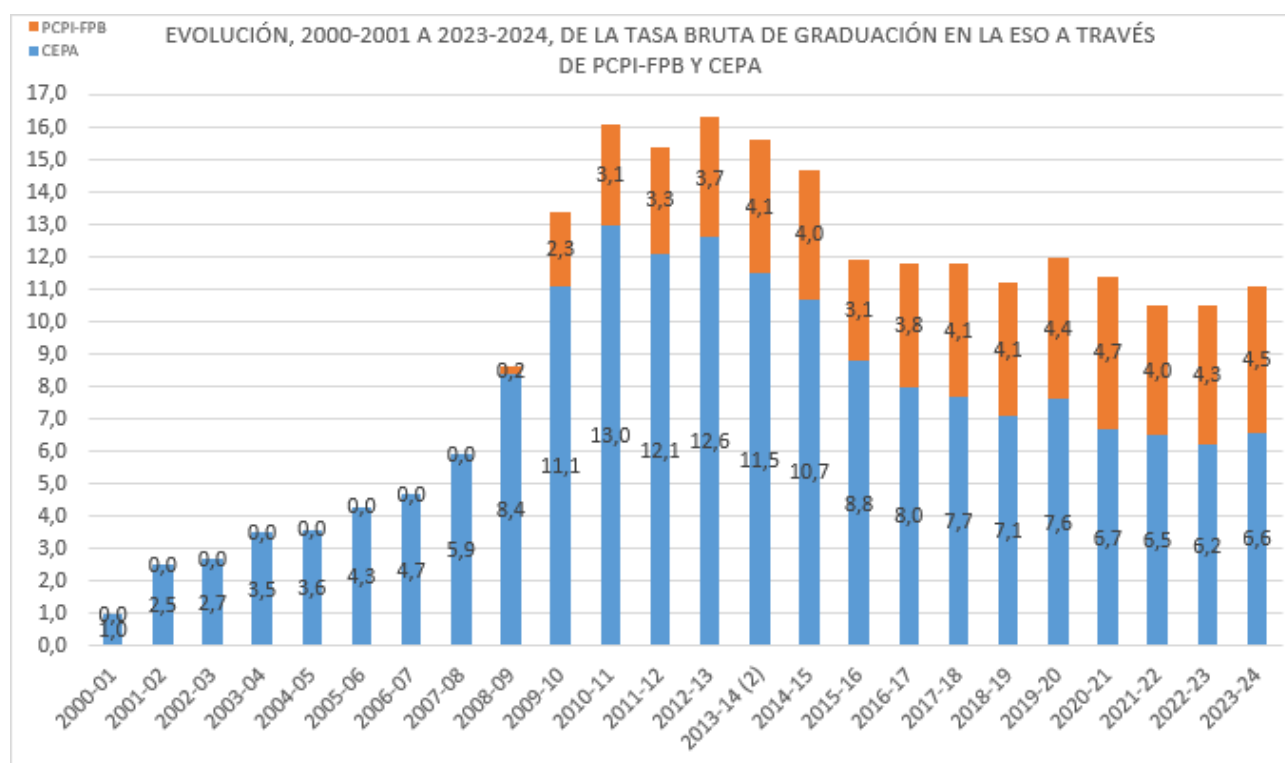
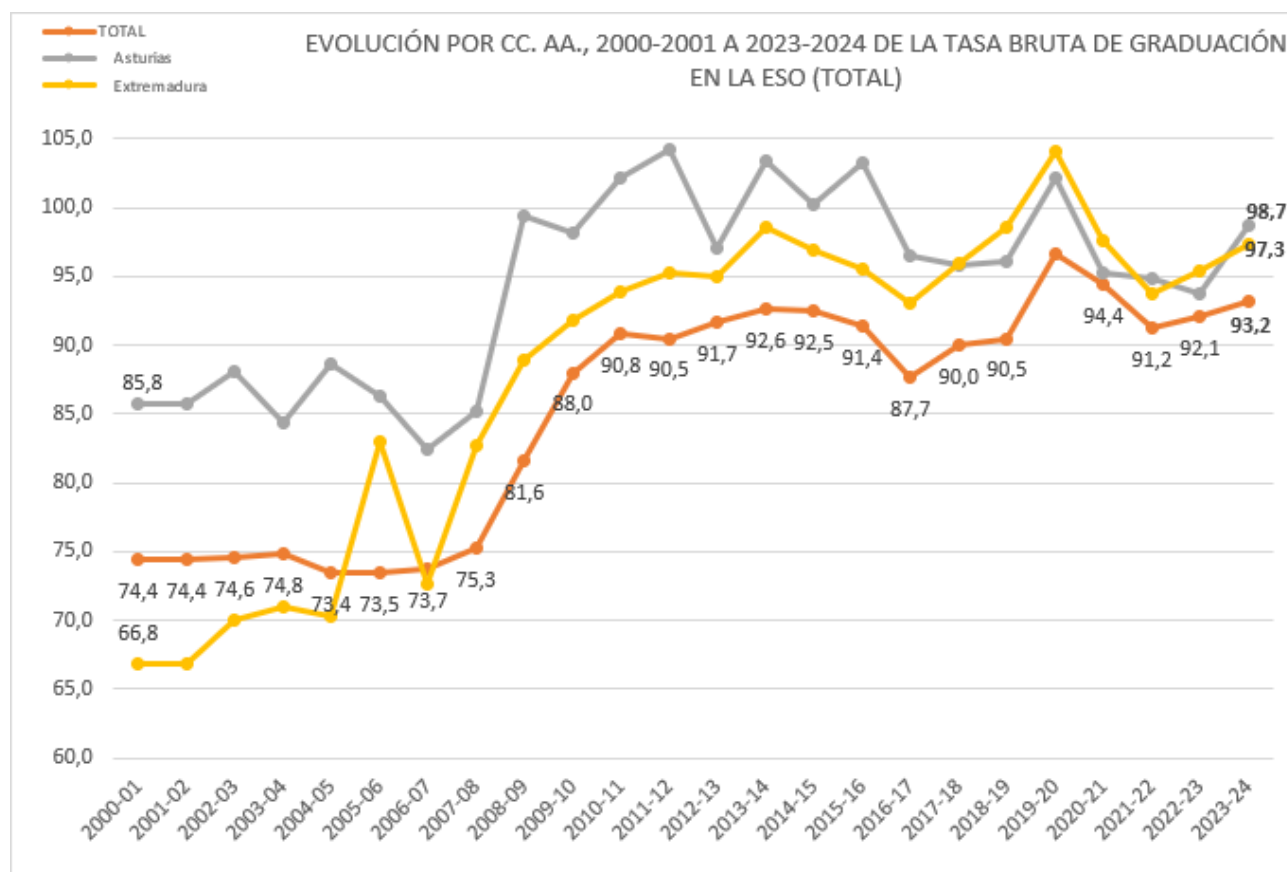


Gráfico 15.2



54

Gráfico 15.3

La tasa bruta mejora, de 2001 a 2024, en 18,8 puntos porcentuales, especialmente coincidiendo con el inicio de la crisis de 2008 y la aplicación de las medidas de apoyo y refuerzo de la LOE. **Este proceso se interrumpe iniciando en 2010-2011 un descenso coincidiendo con los recortes en las medidas de apoyo, con la desaparición de los Programas de Diversificación Curricular (PDC) y, fundamentalmente, con el primer año de graduación en el marco de la LOMCE (un 87,2% en 2016-2017).** La crisis frenó la mejora en la tasa. La recuperación de los PCT de apoyo y refuerzo vinculados a la LOMLOE suponen un nuevo impulso a la mejora de esta tasa.

Desde el punto de vista de las CC. AA., Extremadura (última en 2000-2001) presenta una evolución muy favorable en esta tasa, superando ahora ampliamente la media.

El C.V., en %, entre CC. AA. de la tasa bruta de graduación en la ESO se ha reducido en estos 24 años, especialmente en **los cursos de la crisis**, alcanzando valores bajos, cercanos a una práctica convergencia. Es decir, en un contexto de mejora y subida de la tasa bruta de graduación en la ESO, las diferencias territoriales se han reducido.

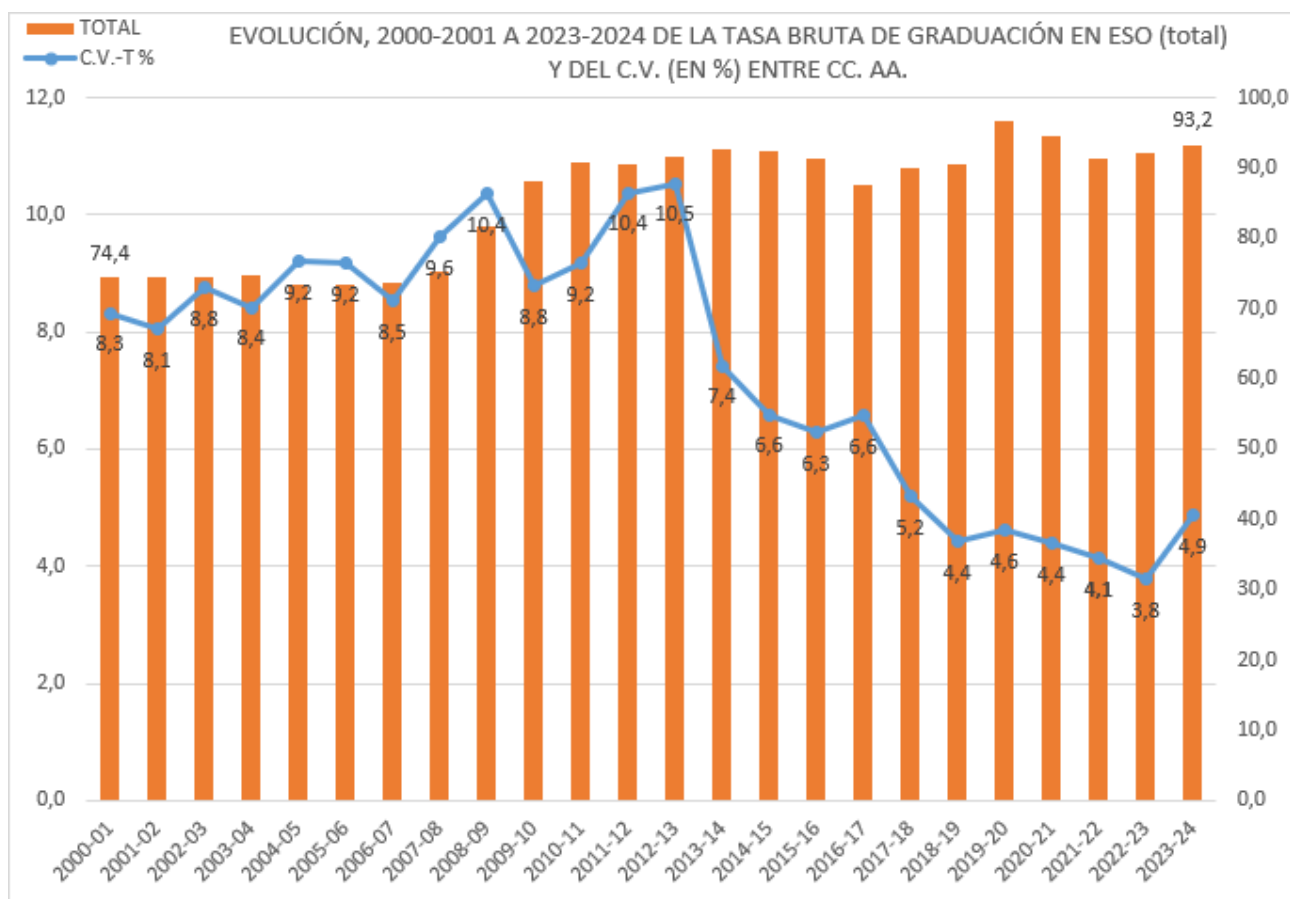


Gráfico 15.4

Hay una diferencia, en el C.V. en términos de porcentaje, de 3,4 puntos porcentuales entre el inicio y fin de la serie, una reducción que supone casi dividir por dos la variabilidad inicial. Llama la atención el repunte del C.V. en 2016-2017, coincidente con la reducción de la tasa bruta de graduación de la ESO (total) por la aplicación de los novedosos y restrictivos criterios de titulación de la LOMCE, implantados precipitadamente a falta de la suprimida evaluación final de la ESO.

16º.- TASABRUTA DE GRADUACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ORDINARIA)

Tal y como acabamos de decir, “la tasa bruta de graduación se define como la relación entre el alumnado que termina las enseñanzas conducentes a una titulación y el total de la población de la ‘edad teórica’ de comienzo del último curso de dichas enseñanzas”. Pero esta vez, es el cociente entre quienes, en un curso determinado, titulan en ESO por la vía ordinaria, es decir, en 4º de ESO, independientemente de la edad que tengan y, de otro lado, la población de 15 años (edad teórica en el que se inicia 4º de ESO).

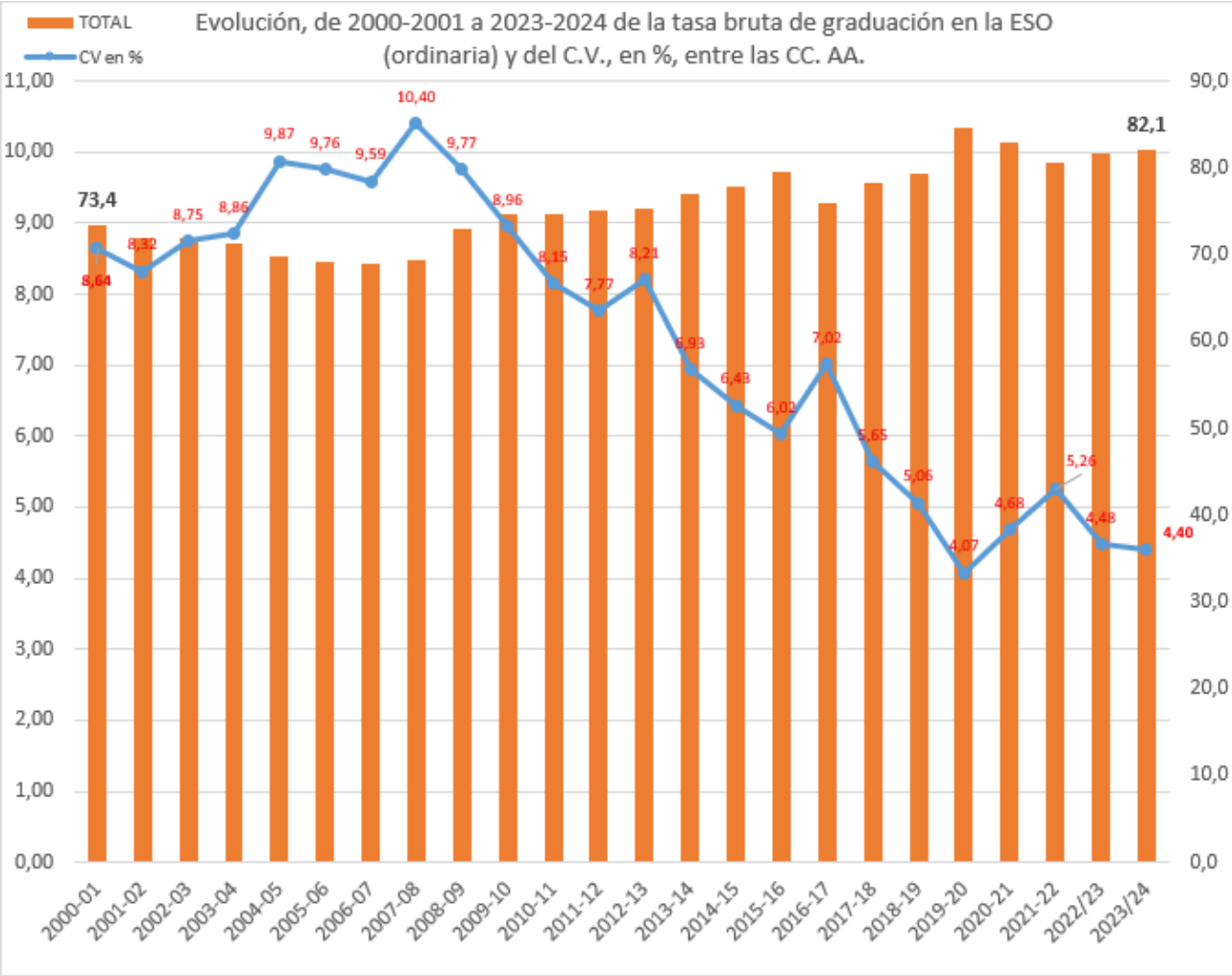


Gráfico 16.1

La fuerte reducción (1 pp) del C.V. en 2019-2020 se debió, seguramente, a las especiales condiciones de titulación derivadas de la pandemia, lo que explica la subida de los cursos siguientes, cuando la aplicación de los criterios de titulación se normaliza.

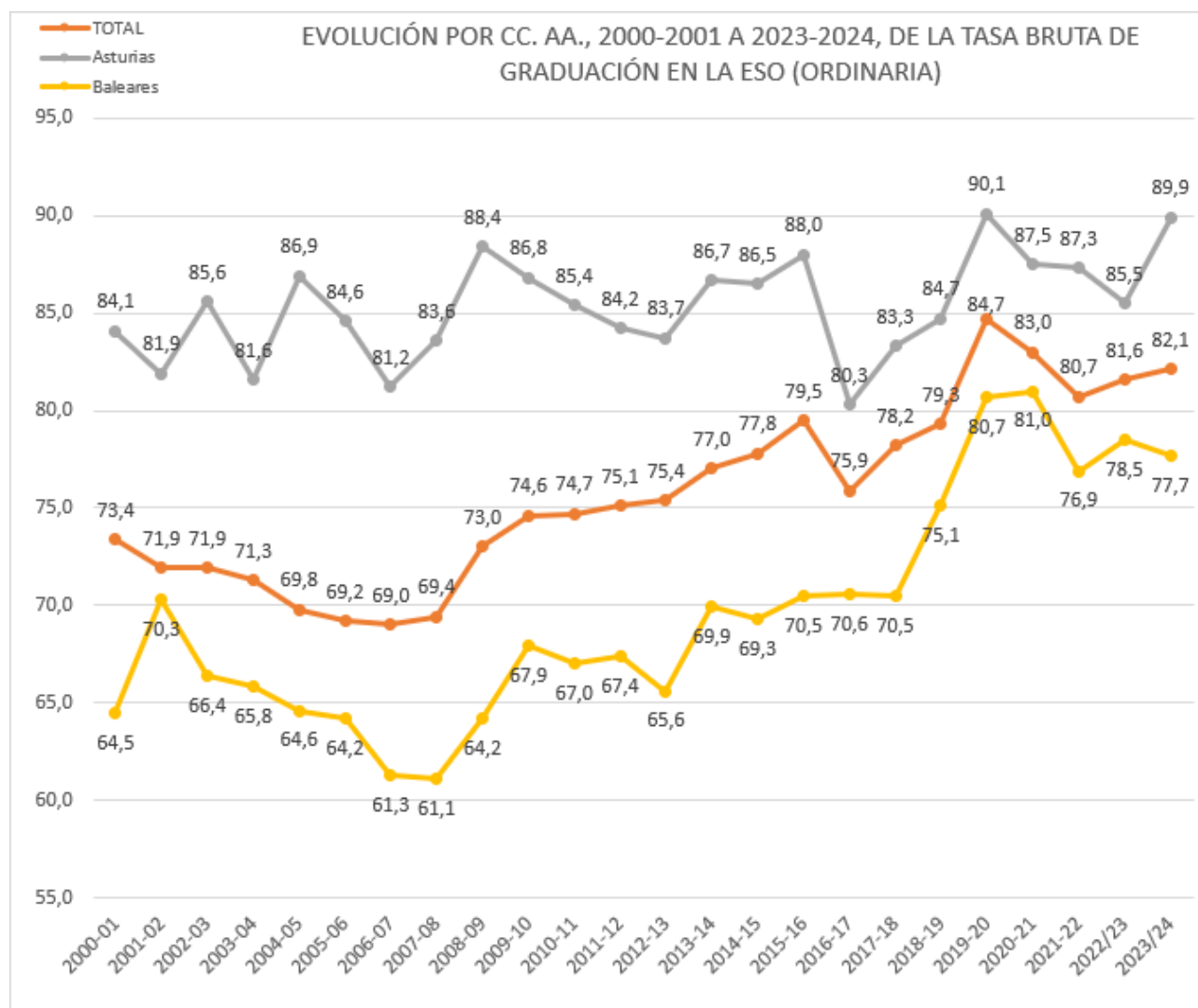


Gráfico 16.2

La evolución de la tasa nos muestra dos momentos especialmente señalados: en primer lugar, un **ligero descenso hasta el curso en el que se inicia la crisis de 2008, se aplica la LOE y empiezan a implantarse las medidas de refuerzo y apoyo vinculadas a esta ley, con las que la tasa mejora**. Pero, en segundo lugar, **esta tendencia se quiebra (casi 4 puntos porcentuales) en 2016-2017, por los motivos ya comentados: supresión en 4º de los Programas de Diversificación Curricular, la mayor dureza de los criterios de titulación derivados de la LOMCE y su aplicación cambiante, novedosa y un tanto precipitada (puesta en marcha con el curso empezado)**. Finalmente, a partir del curso 2021-2022, con la implantación de la LOE 2020 y de sus medidas de apoyo y refuerzo, la tasa retoma el crecimiento.

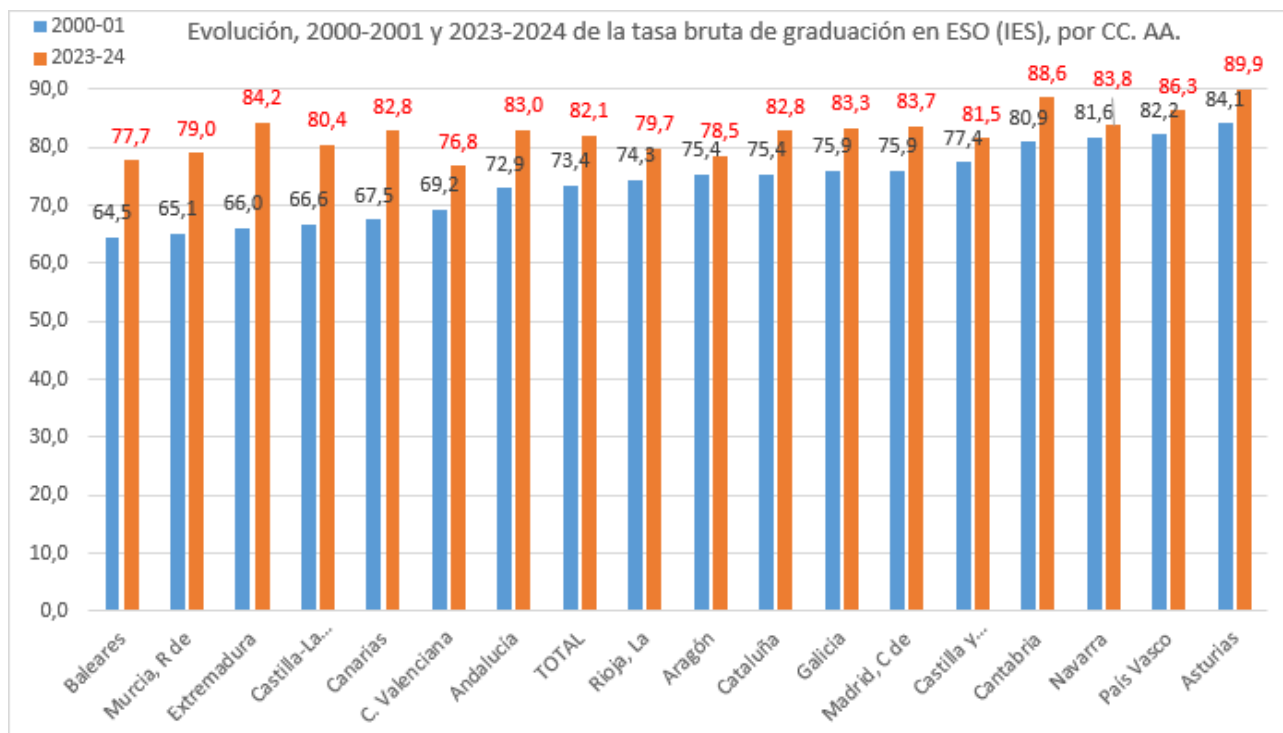


Gráfico 16.3

58

Las comunidades con la tasa más alta y la más baja en 2000-2001 son Baleares y Asturias, y en 2023-2024 la C. Valenciana y Asturias. La tasa aumenta y las diferencias entre las comunidades en el extremo, en puntos porcentuales, se reducen: de 20 puntos en 2000-2001 a 13,1 puntos en 2023-2024.

La evolución del C.V., en %, de la tasa bruta de graduación de quienes lo hacen por la vía ordinaria señala, igualmente, una reducción de las diferencias entre CC. AA. y un repunte en el primer año LOMCE. La evolución de este C.V., en %, es muy similar al de la tasa bruta total: baja la variabilidad cuando la tasa de graduación mejora. O, lo que es lo mismo, aumenta la convergencia entre CC. AA. en un contexto de incremento de la tasa de graduación al finalizar la ESO. De nuevo destaca el curso 2016-2017: aumenta el C.V. cuando baja la tasa de graduación con motivo de la primera promoción LOMCE.

En resumen, el C.V., en %, se reduce –casi a la mitad de la que había en el 2000-2001– y alcanza valores bajos, indicando una importante convergencia.

17º.- TASA BRUTA DE GRADUACIÓN EN BACHILLERATO

De acuerdo con la definición que hace el Ministerio de Educación, “la tasa bruta de graduación se define como la relación entre el alumnado que termina las enseñanzas conducentes a una titulación y el total de la población de la *edad teórica* de comienzo del último curso de dichas enseñanzas”. Es decir, el cociente entre quienes, en un curso determinado, alcanzan el título de bachiller, independientemente de la edad que tengan, y la población de 17 años (edad teórica en el que se inicia 2º curso de Bachillerato) al comienzo del curso.

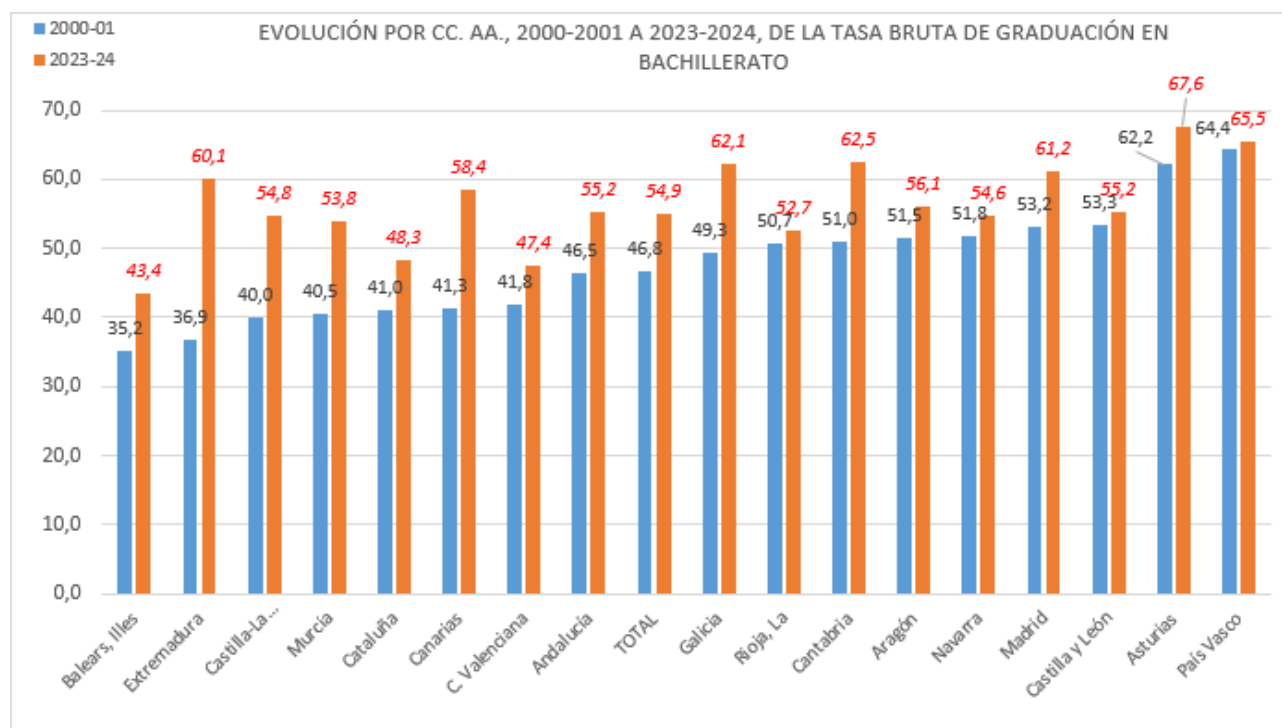


Gráfico 17.1

Desde el curso en que se asumen las competencias en educación por parte de todas las CC. AA., hasta el que finaliza en 2024, la **tasa bruta de graduación en bachiller ha tenido una evolución que se caracteriza por un primer momento de estabilización y ligero descenso, para posteriormente crecer de manera sostenida coincidiendo con los años de la crisis y de implantación de las medidas de la LOE, favorables a una mejora en los resultados y una mayor escolarización en las etapas postobligatorias.** Finalmente, a partir del curso 2021-2022, se inicia un suave descenso (0,8 pp) derivado del fuerte incremento de la tasa bruta de graduación en Técnico de FP, que se calcula sobre la población de la misma edad.

Es de nuevo **destacable el que la tendencia se rompa en el curso en el que sale la primera promoción de la LOMCE**, quizá derivada de que los criterios de titulación en ese curso fueron la primera vez que se aplicaron e implantaron precipitadamente, en ausencia de la fallida *reválida* o evaluación final.

En cuanto a las diferencias entre CC. AA., en 2000-2001 la comunidad con una tasa más alta (País Vasco) tenía una tasa que casi duplicaba la de Baleares, que era la comunidad con la tasa más baja: 35,2% frente a 64,4%. En 2023-2024 las diferencias en esta tasa se han reducido claramente: salvo Baleares, la C. Valenciana y Catalunya (estas dos últimas, seguramente por una mayor tasa de graduación en FP de Grado Medio), todas las comunidades tienen una tasa superior al 50%. Ahora las comunidades con mayor y menor tasa son Asturias (67,6%) y Baleares (43,4%).

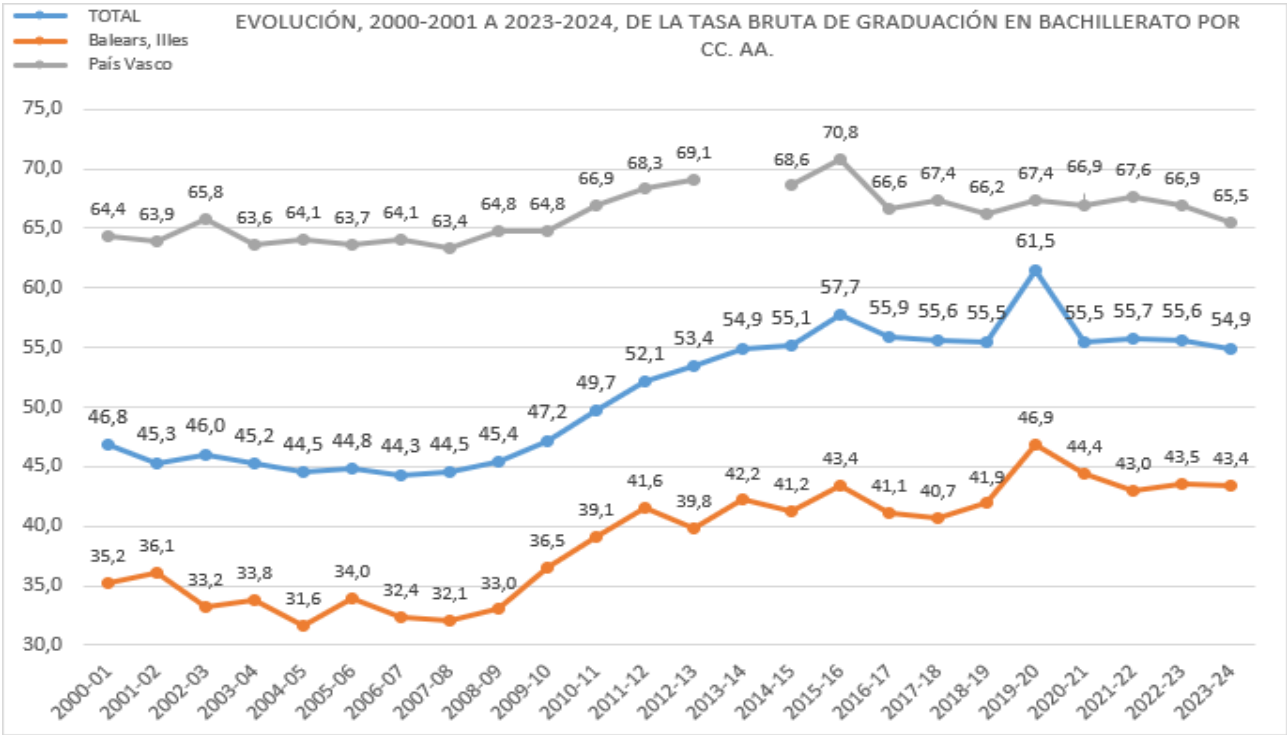


Gráfico 17.2

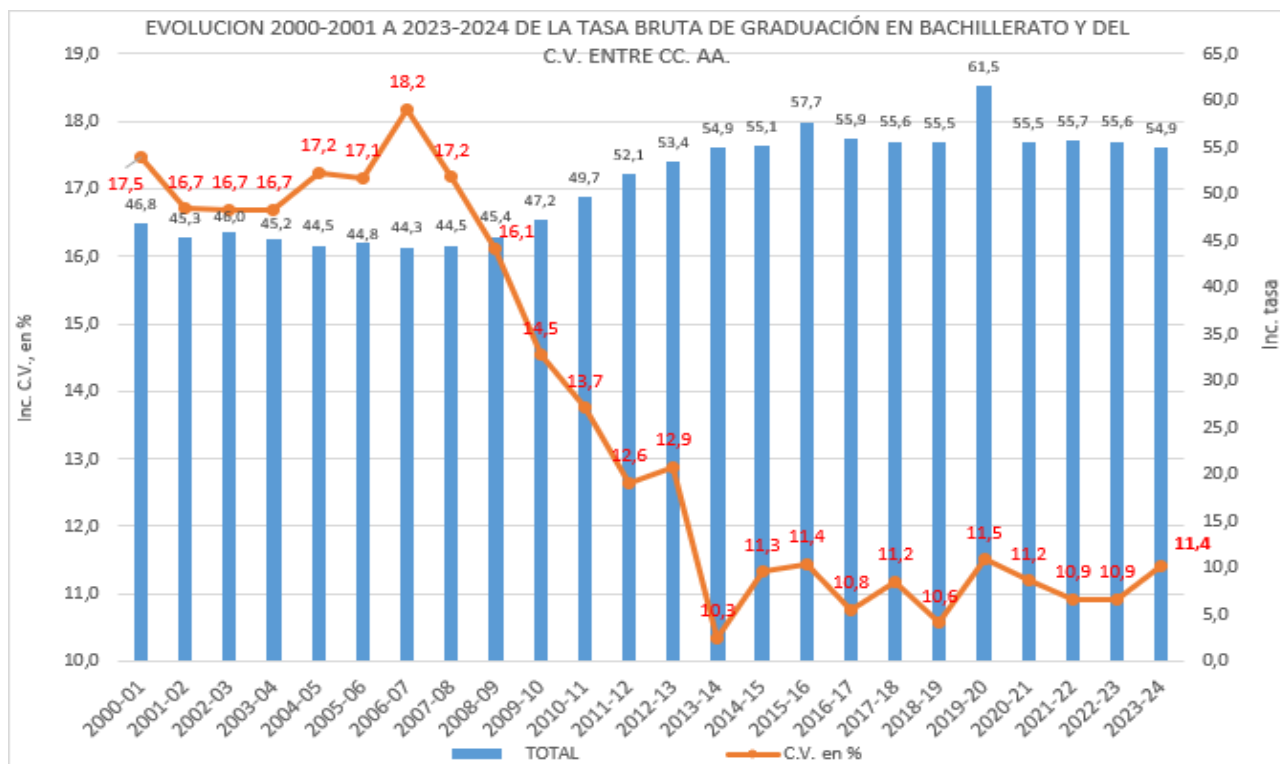


Gráfico 17.3

En resumen, esta es la evolución que presenta el C.V.: en un **contexto de crecimiento y mejora de la tasa bruta de graduación de Bachillerato, las diferencias territoriales se van reduciendo de manera clara, pasando el coeficiente de variación, en %, del 17,5 al 11,4**. La mayor reducción de estas diferencias entre CC. AA. se producen a partir de la implantación de la LOE 2006 y el aumento de los bachilleres por la crisis económica.

Con todo es destacable el que el C.V., es decir la variabilidad entre CC. AA., sea, todavía, en las etapas postobligatorias no superiores, Bachillerato y FP Grado Medio, el doble que el de la ESO.

18º.- TASA BRUTA DE GRADUACIÓN EN TÉCNICO/A DE FORMACIÓN PROFESIONAL

De nuevo en este caso la edad sobre la que se calcula esta tasa bruta es la de 17 años. Como puede observarse la tasa de graduación en estas enseñanzas crece hasta más que duplicarse pasando del 10,9%, en 2000-2001, al 28,2%, en 2023-2024, con un incremento más fuerte en la segunda mitad del periodo analizado. Y se da la circunstancia de que la comunidad (Extremadura) que tenía la tasa más baja en 2000-2001 (8 frente a 16,4 de Navarra), ha acabado este periodo con una tasa (27,9%) solo a 1,4 puntos porcentuales de la de esta comunidad (29,3%). En 2023-2024 la comunidad con la tasa más baja era Castilla-La Mancha, con un 22,1%.

Es decir, **desde que se han asumido competencias educativas por las CC. AA., se ha producido un crecimiento notable en la tasa bruta de graduación en Técnico de FP y, como veremos después pero ya puede anticiparse, una importante reducción de las diferencias regionales.**

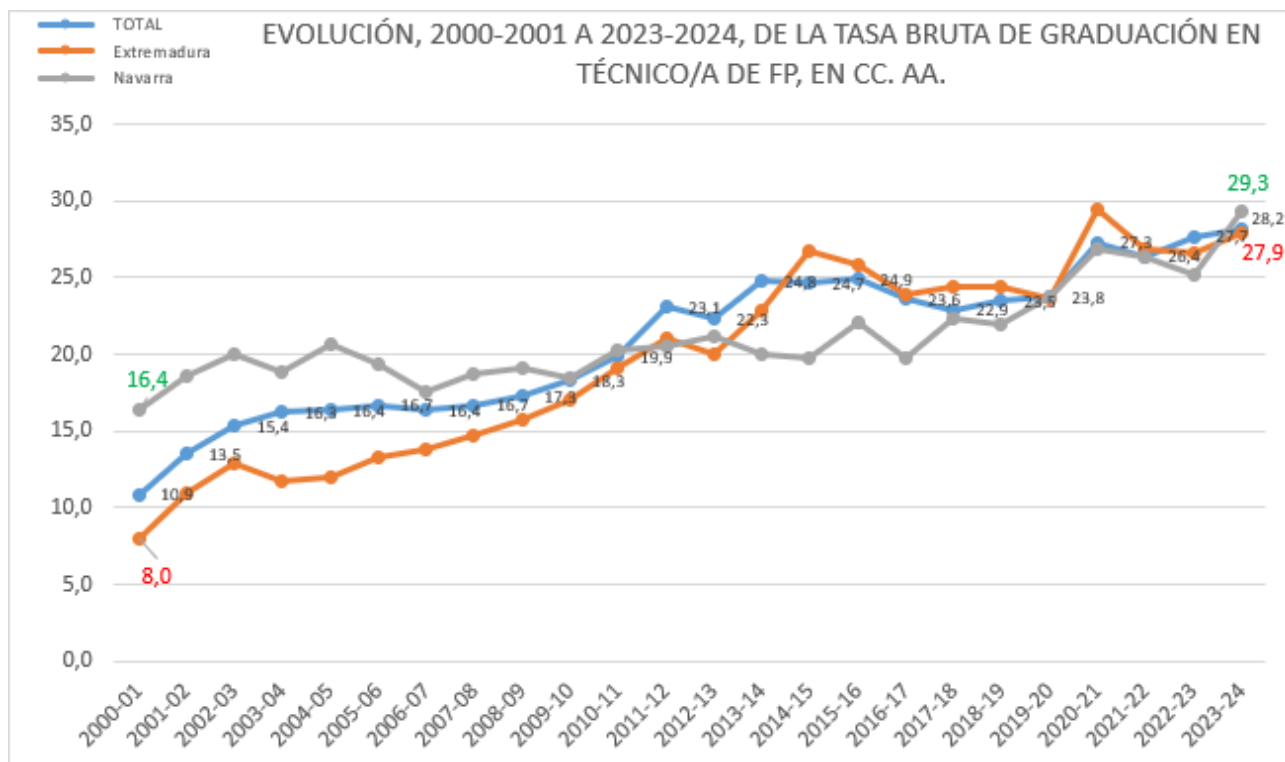


Gráfico 18.1

62

Sin embargo, hay que tener en cuenta que este título corresponde a unas enseñanzas que, de manera generalizada, comenzaron a implantarse a partir de 2000. Las tasas de graduación de las enseñanzas de FP equivalentes tuvieron, en 1992-1993, su tasa bruta de graduación más alta, con un 18,3%.

Es llamativo y muestra del esfuerzo llevado a cabo por Extremadura, el que, siendo la comunidad con tasa más baja en 2000-2001, acabe en 2023-2024 muy cerca de la media, a la que ha superado en siete ocasiones en la última década. Similar evolución tuvieron otras comunidades con tasas bajas en el curso 2000-2001.

Hay que destacar que las **tasas brutas de graduación en estas enseñanzas son cerca de la mitad de las que se alcanzan en el Bachillerato, lo que muestra la escasa implantación –en comparación con la UE y OCDE– de las enseñanzas profesionales en la primera etapa postobligatoria, si bien esta situación se está corrigiendo intensamente en los últimos años.**

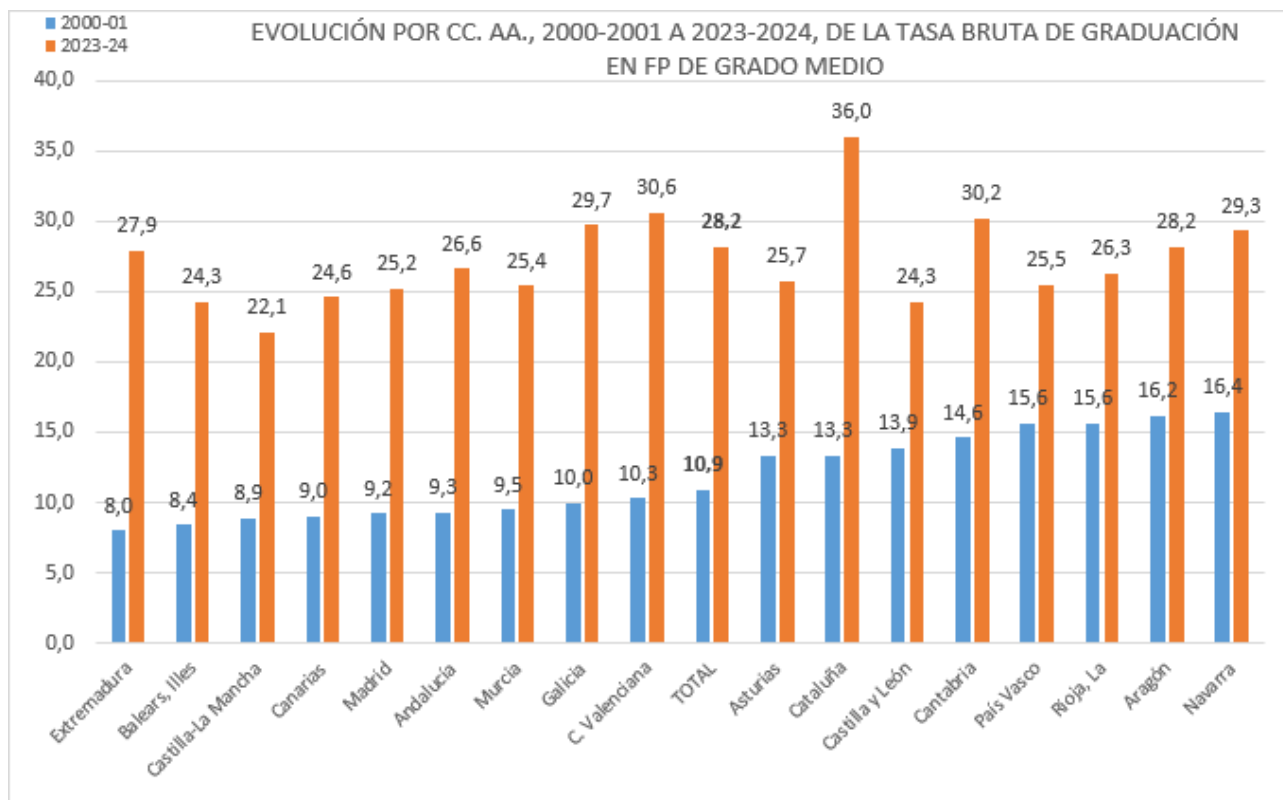


Gráfico 18.2

Respecto del C.V., esta es su evolución en %:

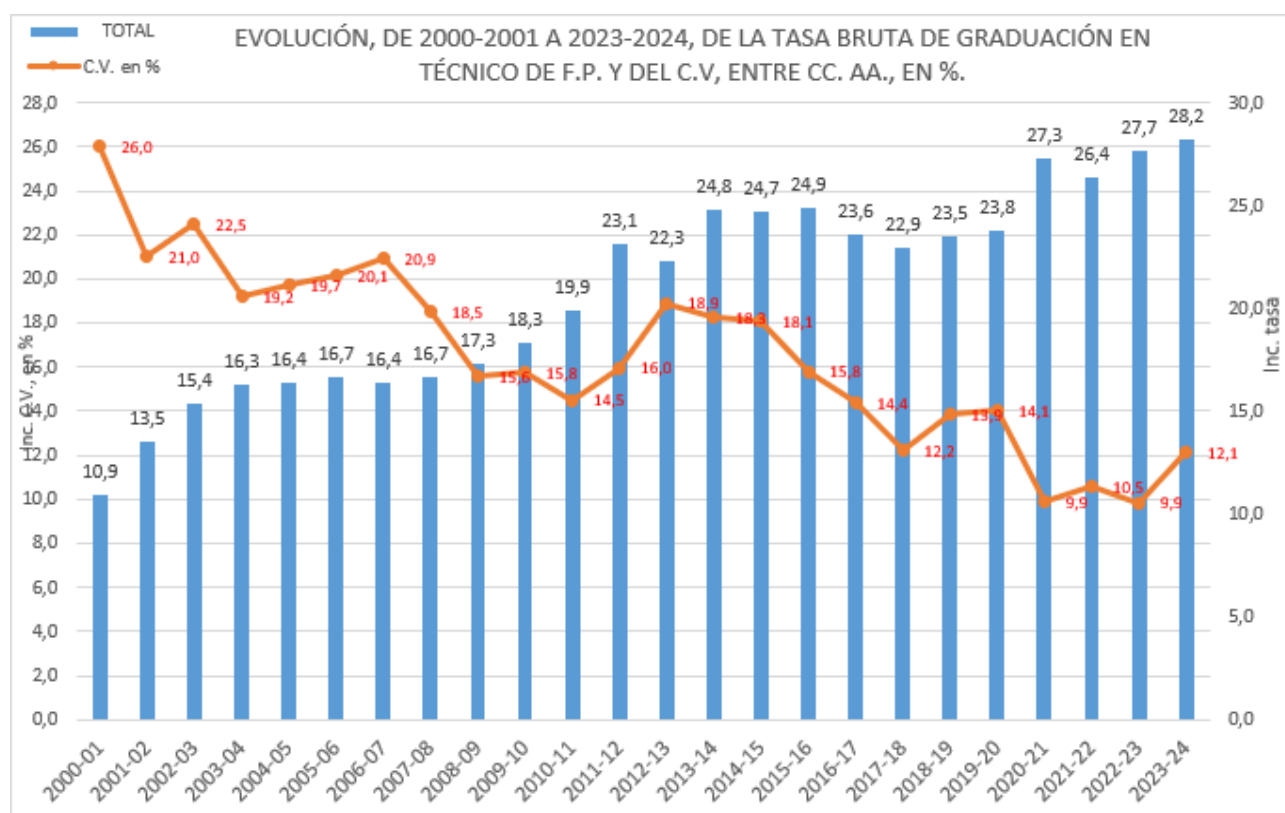


Gráfico 18.3

En resumen, **se partía de una variabilidad con valores altos que, en este periodo analizado, se han reducido a menos de la mitad, aunque aún ponen de manifiesto que la necesaria extensión de la FP de Grado Medio debe hacerse –como así se incluye entre los parámetros de los Programas de Cooperación Territorial– con una distribución que compense las diferencias territoriales.** Así figura en los criterios de distribución de los importantes fondos para redimensionamiento de plazas en FP, llevado a cabo en los últimos años por el MEFPD. Ellos son los principales causantes de la reciente mejora de esta tasa y de la reducción del C.V.

19º.- TASA BRUTA DE GRADUACIÓN EN TÉCNICO/A SUPERIOR DE FORMACIÓN PROFESIONAL

La edad de referencia sobre la que se calcula esta tasa son los 19 años. La tasa presenta una **evolución caracterizada por un claro crecimiento, pasando del 15,7% (2000-2001) al 36,8% (2023-2024), es decir, más que duplicarse, aun contando con el posible efecto de la pandemia.**

En el curso 2000-2001 la tasa del País Vasco, la más alta, era casi cinco veces la de Baleares, la más baja. En 2023-2024, **las diferencias persisten pero se han reducido:** Baleares ha triplicado su tasa (hasta el 18%) y el resto está por encima del 30% (salvo Navarra y La Rioja, que se acercan); el País Vasco ha incrementado su tasa, llegando al 39,1%, casi dos veces mayor que Baleares. Pero ahora Catalunya tiene la tasa más alta: 46%.

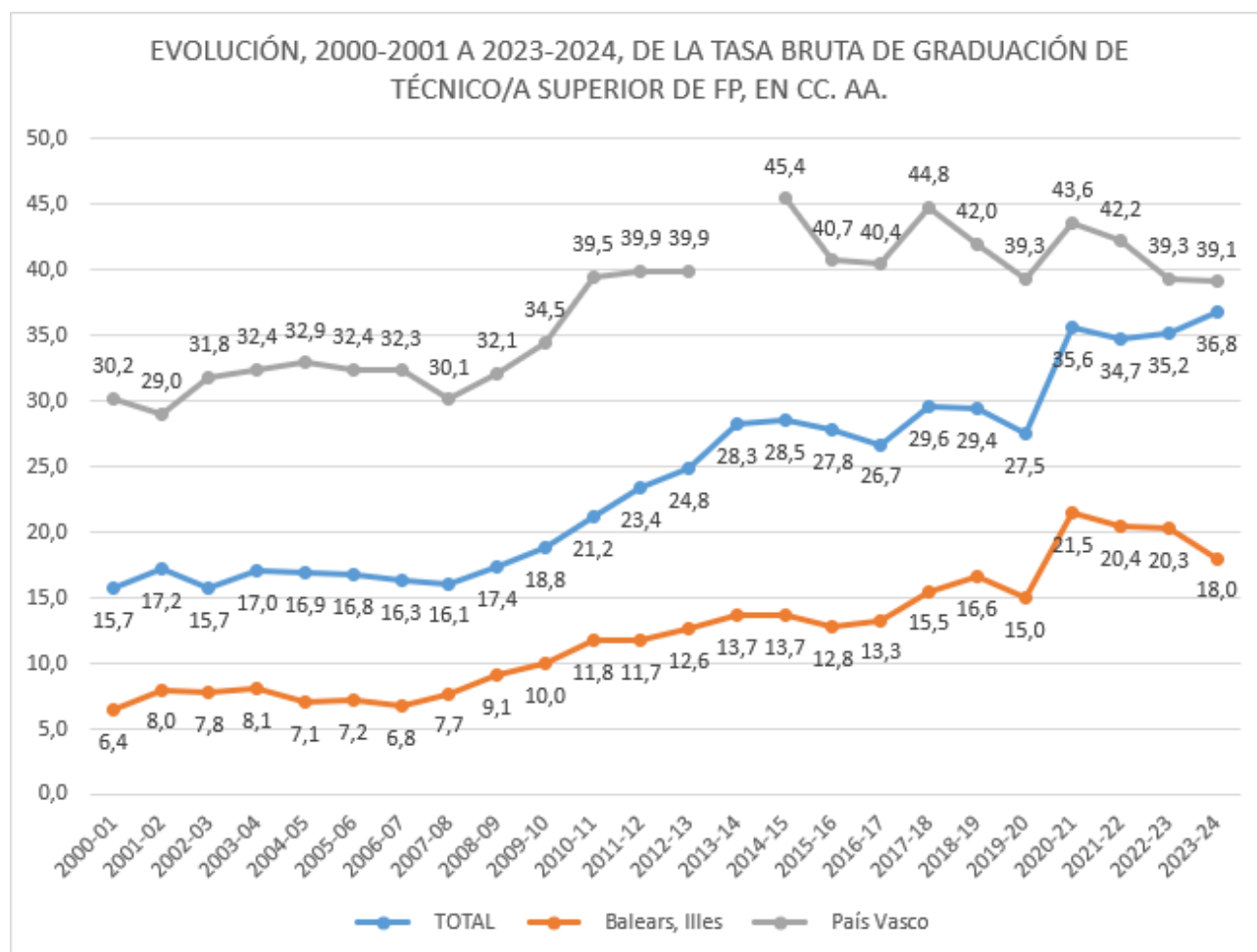


Gráfico 19.1

Los ciclos de FP de Grado Superior, que son los que dan lugar a esta titulación, se implantaron generalizadamente a partir de 2002. Otra vez hay que tener en cuenta que las tasas de graduación de las enseñanzas de FP equivalentes tuvieron, en 1998-1999, su tasa bruta de graduación más alta, con un 18,1% de media en España, pero por debajo de los valores obtenidos en esta última década.

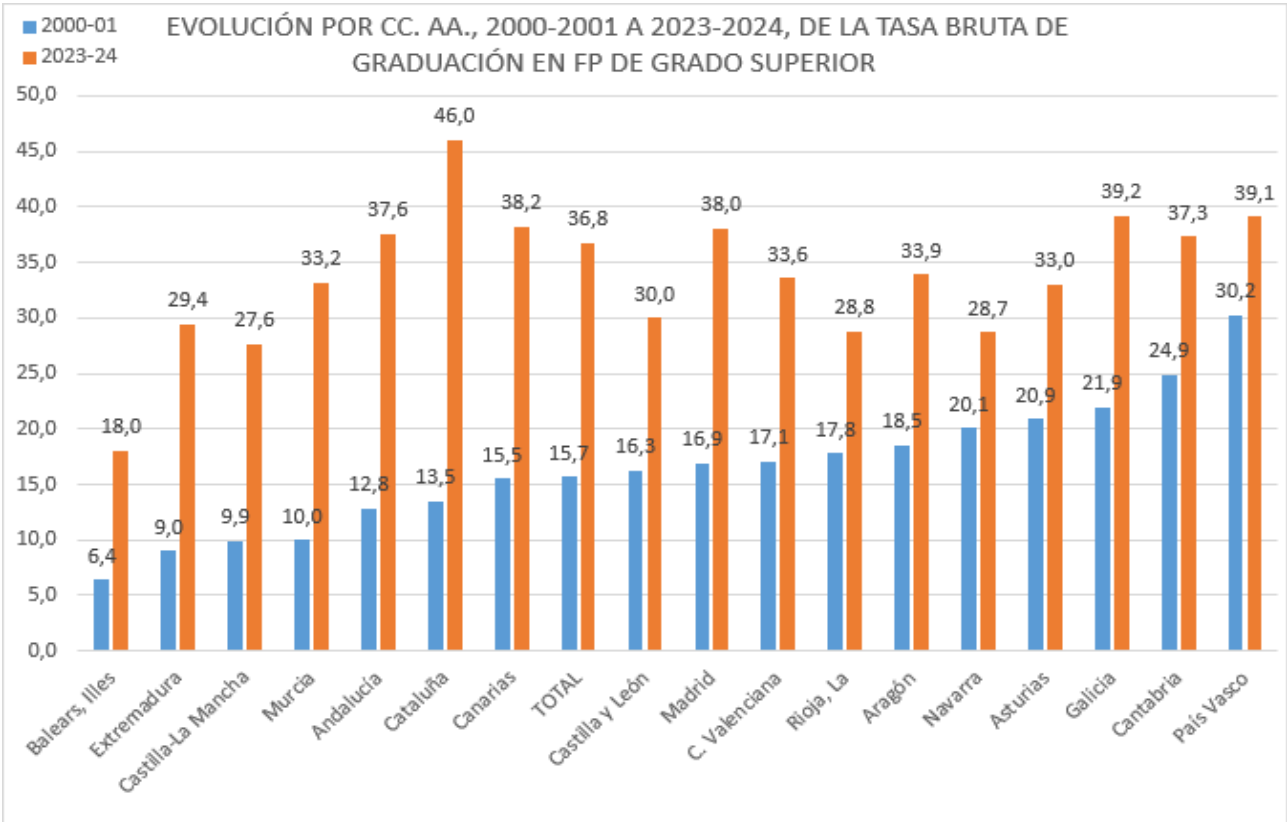


Gráfico 19.2

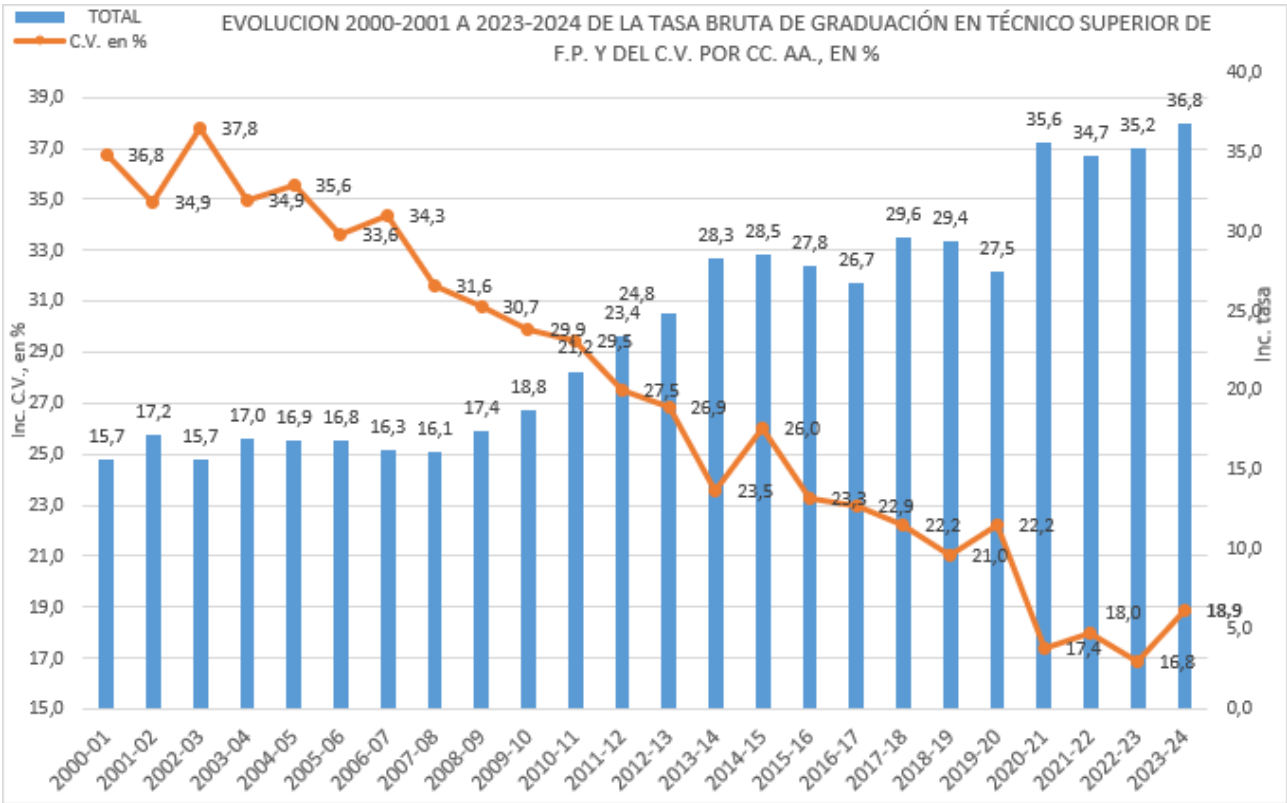


Gráfico 19.3

En resumen, la evolución del C.V. muestra que **se partía de altos valores de desigualdad y se han reducido –en estos 24 cursos– a casi la mitad, aunque aún ponen de manifiesto que la necesaria extensión de la FP de Grado Superior debe hacerse con una distribución por comunidades que compense las diferencias territoriales, todavía relevantes. Este coeficiente de variación, en porcentaje, es claramente más alto que el de FP de Grado Medio.**

De nuevo nos encontramos con una reducción de la variabilidad en un contexto de incremento de la tasa de graduación.

20º.- TASA DE ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO

Por Tasa de Abandono Educativo Temprano (AET) se entiende el porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años (siete años), ambos incluidos, que no tienen un título postobligatorio y no están estudiando. Se obtiene a través de la EPA (Encuesta de Población Activa), una estadística de carácter sociolaboral elaborada por el INE trimestralmente. Se exponen los valores anuales.

En este gráfico se muestra la evolución de la media y la de las comunidades que en 2000 tenían el valor más alto y el más bajo.

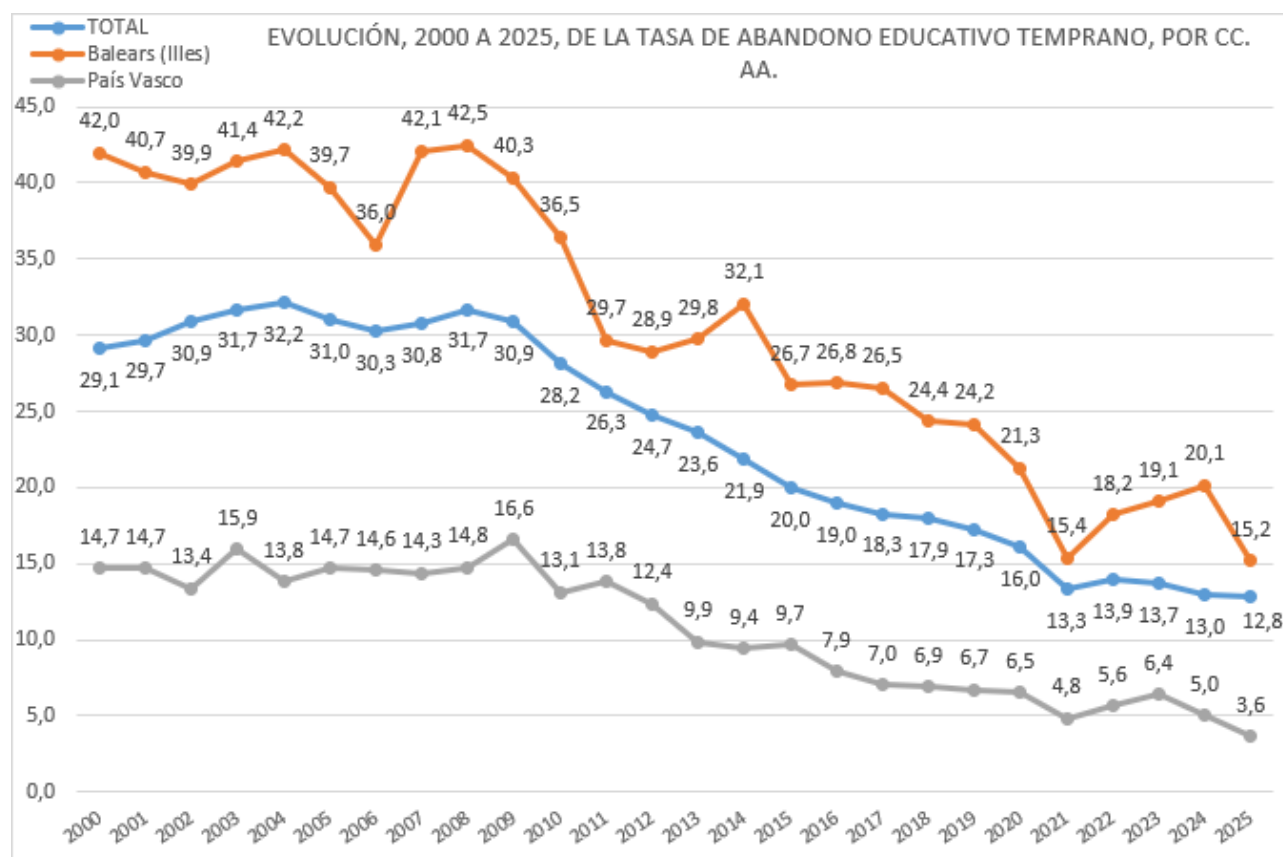


Gráfico 20.1

En estos 26 años esta tasa se ha reducido a menos la mitad. La mayor caída, en 2021, y el ligero repunte de 2022 pueden deberse, respectivamente, a las medidas educativas (condiciones de promoción y repetición, *grupos burbuja*...) derivadas de la pandemia y a su finalización. La caída, desde 2009 –año del inicio de la crisis y de la aplicación de las medidas LOE– se ha mantenido.

El dato de AET proviene de una estadística sociolaboral y, en efecto, está influido por factores de este tipo, como la tasa de paro juvenil (menores de 25 años), la cualificación del empleo demandado...; en general, las comunidades con mejores –más bajas– tasas de AET se han visto menos afectadas por la evolución del paro juvenil, que, en todo caso, en ellas ha sido menor.

68

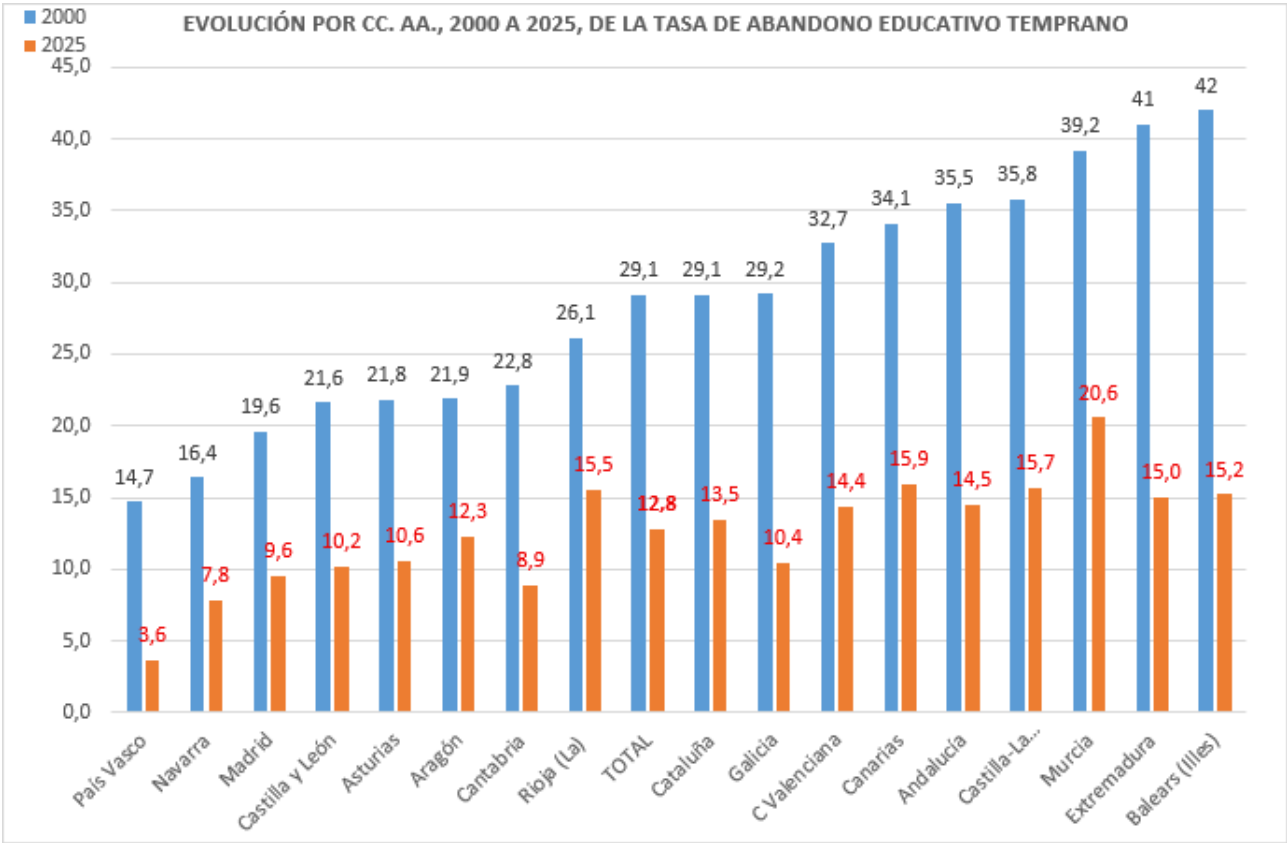


Gráfico 20.2

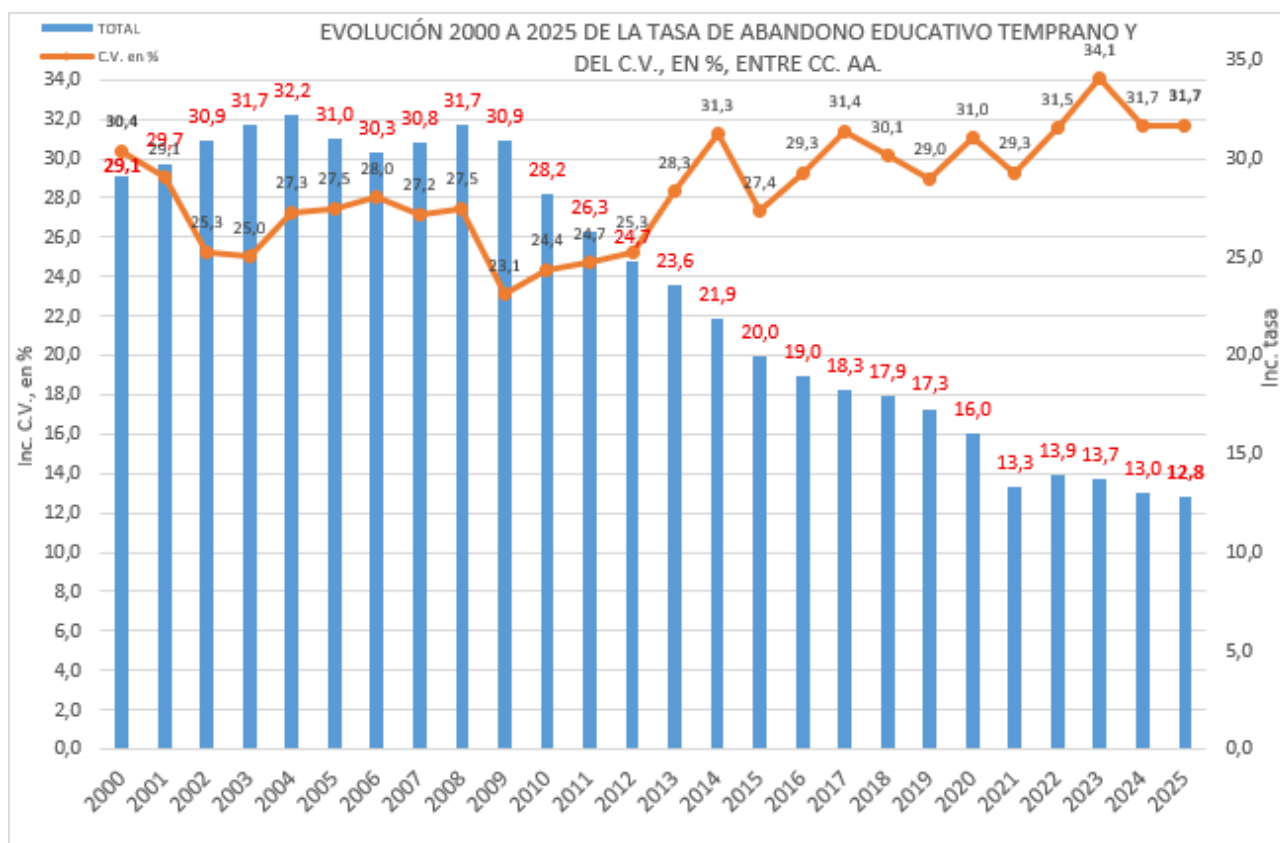


Gráfico 20.3

El C.V. se mantiene con ligeras oscilaciones y una tendencia a un débil incremento. Se ha reducido cuando la tasa se mantenía y la variabilidad ha oscilado y crecido cuando la tasa ha descendido. Mantiene un valor moderadamente alto. **Esta tendencia es diferente** a la que se produce en los indicadores exclusivamente educativos, en los que la variabilidad disminuye cuando hay mejoras en el indicador.

Hay algunas **variables que tienen importancia en la evolución de esta tasa**, interesándonos especialmente las de **carácter educativo**. En **primer lugar**, está la relación entre la tasa de AET y las **tasas brutas de graduación**. La reducción de la tasa de AET tiene que ver con el incremento en graduadas y graduados en ESO y en las plazas de FP, lo que aumenta las posibilidades de cursar y superar enseñanzas postobligatorias. Así, la suma de las tasas brutas de graduación en las enseñanzas postobligatorias de FP de Grado Medio y Bachillerato –enseñanzas que excluyen de la condición de AET– tiene evolución creciente desde 2006-2007 a 2023-2024, en 22,4 puntos porcentuales, pasando de 60,7% a 83,1%, y un coeficiente de correlación negativo, entre la tasa de AET y la de graduación de cada curso de **-0,952**. Ello nos muestra que un incremento en las plazas de enseñanzas postobligatorias –particularmente de FP de Grado Medio– y la previa mejora de las tasas de graduación en la ESO –requisito necesario para cursar estas enseñanzas– ayudan eficazmente a la reducción de la tasa de AET.

En **segundo lugar**, hay otro dato que apoya esta relación que se acaba de mostrar entre reducción de la tasa de AET y la tasa bruta de graduación en enseñanzas postobligatorias. Los datos de la tasa de AET están desagregados entre quienes sí tienen el título de la ESO (pero no un título postobligatorio y no están estudiando) y quienes no lo han alcanzado.

Pues bien, en general: desde 2006 hasta 2025, **la mayoría (entre la más de dos tercios y más de la mitad) de quienes forman parte de la situación de AET sí tienen el título de la ESO**. Por tanto, aumentar las plazas públicas en enseñanzas postobligatorias permite que alcancen un título postobligatorio y, por tanto, salgan de la situación de Abandono Educativo Temprano, a la mayoría de quienes ahora lo están. En concreto, en 2025, del 12,8% de jóvenes de 18 a 24 años que estaban en situación de AET, 8,2 puntos porcentuales sí tenían el título de la ESO y un 4,6 no lo tenía. Ese 4,6% de jóvenes que salen del sistema educativo sin título de la ESO es un porcentaje similar al que queda tras sumar las tasas brutas de graduado de la ESO ordinaria (en IES), a través de FP Básica y a través de la CEPA: en 2023-2024 alcanzaba el 93,2%, dejando un 6,8% sin título.

En **tercer lugar**, hay otra información que ofrece la estadística sobre el AET que nos permite identificar **un colectivo en el que esta tasa es especialmente alta: personas extranjeras. En ellas, la tasa de AET más que triplica la de personas españolas: el 12,8% de 2025 se reparte entre un 9,8% en el caso de las segundas, pero un 30,7% en las extranjeras**. Esta diferencia tan exagerada no ha sido siempre así: a partir de 2012 la tasa de AET en personas extranjeras supera el doble que la de las españolas, hasta entonces la diferencia entre ambas no llegaba a tanto. Ha sido, pues, la crisis económica y los recortes en apoyos llevados a cabo con esa excusa, los que han permitido este crecimiento tan exagerado de la diferencia entre las tasas por nacionalidad. Hacen falta, pues, medidas educativas de apoyo, específicas para el alumnado extranjero. Su crecimiento va a suponer, si no hay medidas educativas de apoyo, un freno en la reducción de esta tasa... Las y los jóvenes extranjeros de 18 a 24 años siguen aumentando y casi un 30% no tienen un título postobligatorio ni están estudiando. Y **la mayoría sí tiene el título de la ESO** (19,6%, frente al 11,1% que no lo tiene); es decir, hay que conseguir que quieran continuar estudiando y que accedan a un empleo cualificado.

21º.- TASA FORMACIÓN PERMANENTE DE LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS

Esta tasa, calculada para las CC. AA. a través de la EPA, recoge uno de los indicadores que figuran entre los objetivos de los sistemas de educación y formación 2020. La formación a la que se refiere incluye tanto a las enseñanzas regladas como los cursos de enseñanzas no regladas.

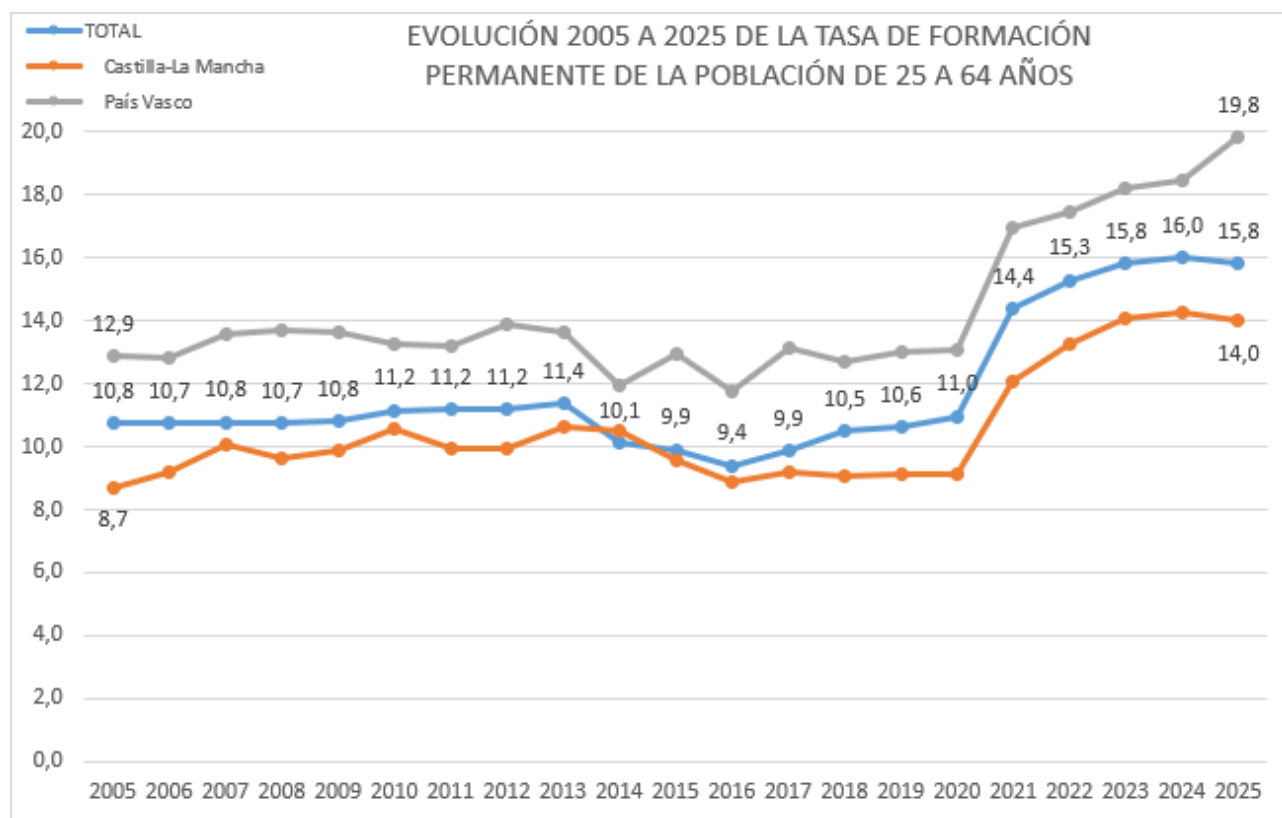
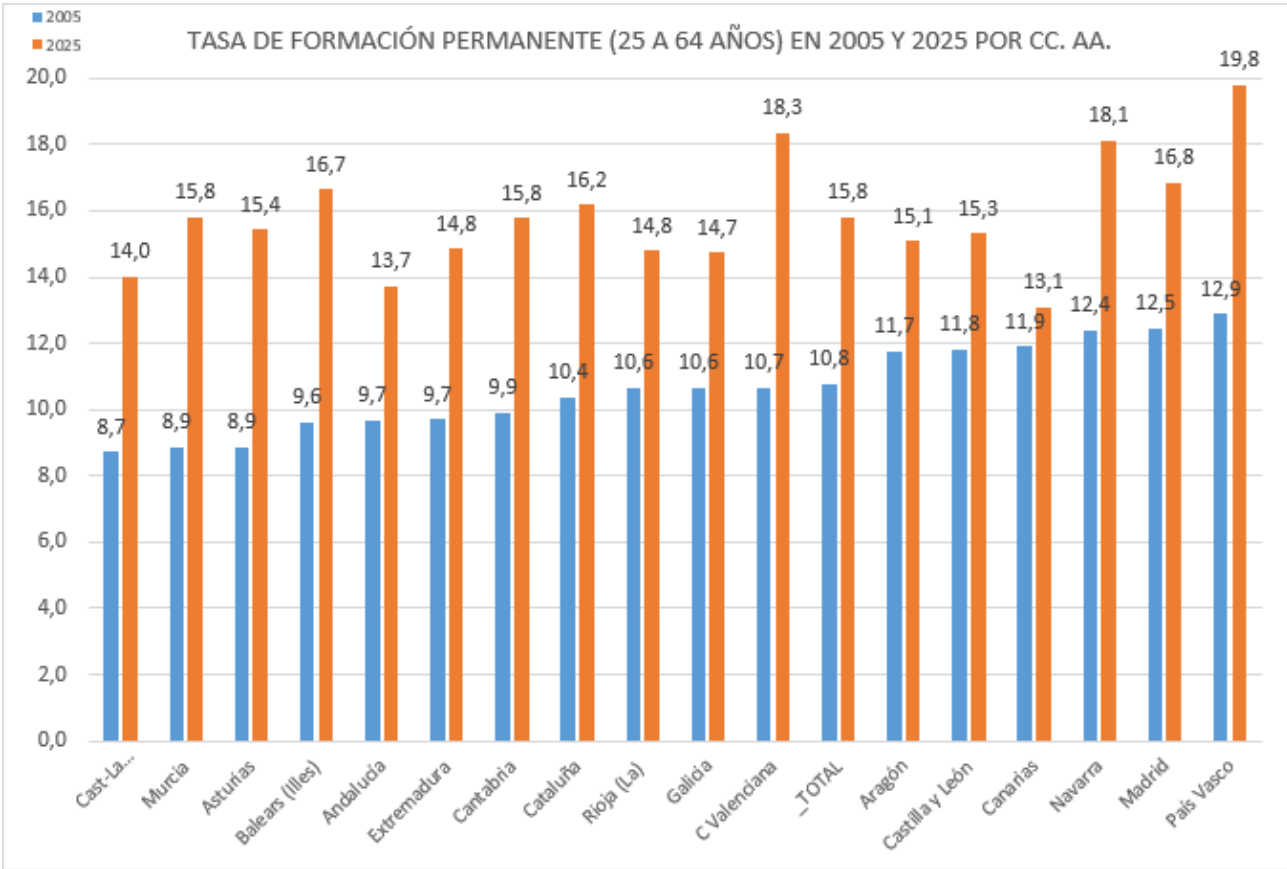


Gráfico 21.1 <https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/laborales/epa/forper&file=pcaxis&l=s0>

En una sociedad que quiere serlo *del conocimiento*, la formación permanente ha pasado de ser algo conveniente para el perfeccionamiento o la mejora tanto personal como laboral, a ser una necesidad tanto desde el punto de vista del desarrollo personal y la inserción social como desde el punto de vista económico. La tasa tiene valores estables al inicio, disminuye en los años duros de la crisis y crece en los últimos cuatro años. Las diferencias entre las comunidades en valores extremos se mantienen. Las posiciones de las comunidades suelen estar relacionadas con los niveles educativos de partida, que presentan un proceso de convergencia.



72

Gráfico 21.2

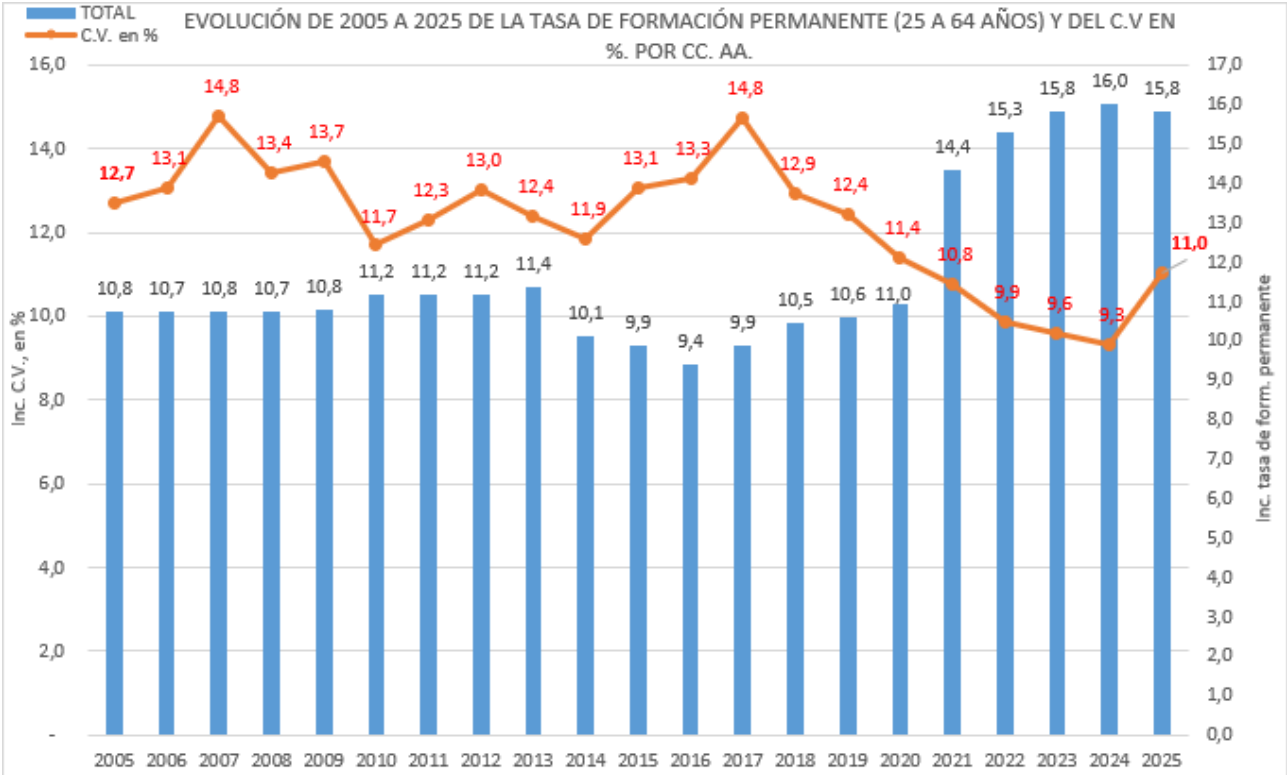


Gráfico 21.3

La evolución del C.V. en estos años muestra estabilidad y un moderado descenso, coincidente con una mayor tasa de formación permanente. Su valor no es alto, pero debe reducirse, en el marco de una mayor convergencia entre comunidades en el conjunto de los indicadores educativos.

22º.- TASA DE POBLACIÓN DE 30 A 34 AÑOS CON FORMACIÓN SUPERIOR

La Educación Superior aparecía como un objetivo clave dentro de la Estrategia Europa 2020. La Unión Europea estableció como punto de referencia para 2020 que el 40% de su población de 30 a 34 años alcanzara este nivel. Incluye titulaciones universitarias y superiores no universitarias.

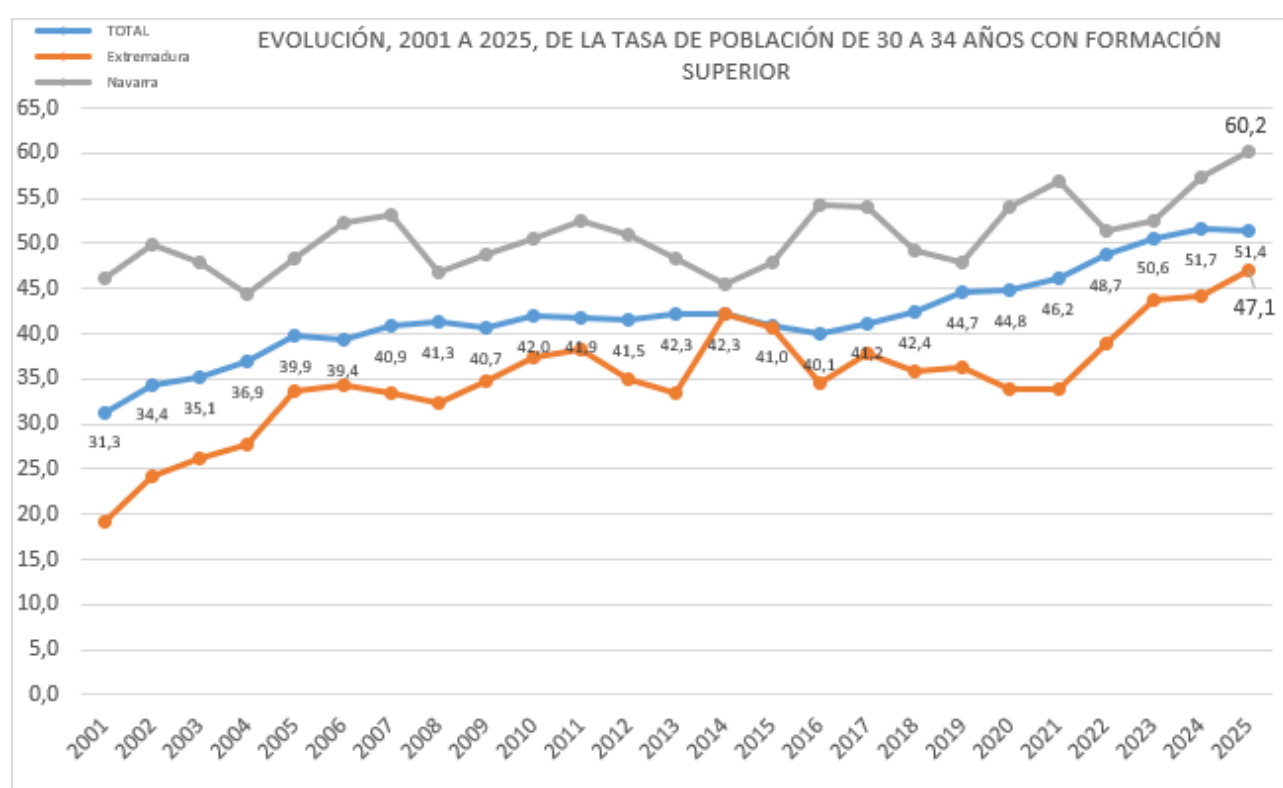


Gráfico 22.1 https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Tabla.htm?path=/laborales/epa/nivfor/10/&file=nivfor_4_01.px&L=0

El conjunto de España presenta y ha presentado altos valores en esta tasa, cumpliendo el objetivo del 40% desde 2007. Las diferencias territoriales eran grandes en el curso 2000-2001, en el que Navarra tenía una tasa que más que duplicaba la de Extremadura. Veinticuatro años después, la tasa global ha aumentado de manera notable y las diferencias entre ambas comunidades se han reducido claramente.

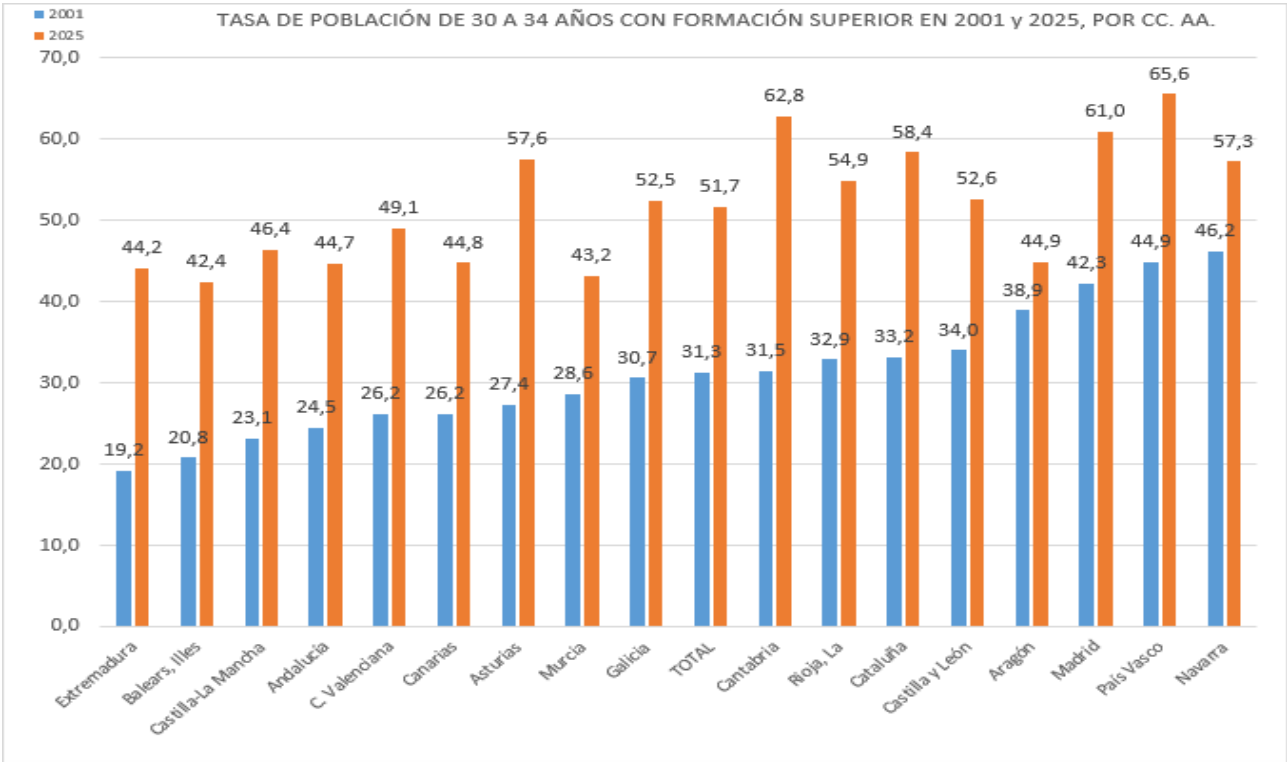


Gráfico 22.2

74

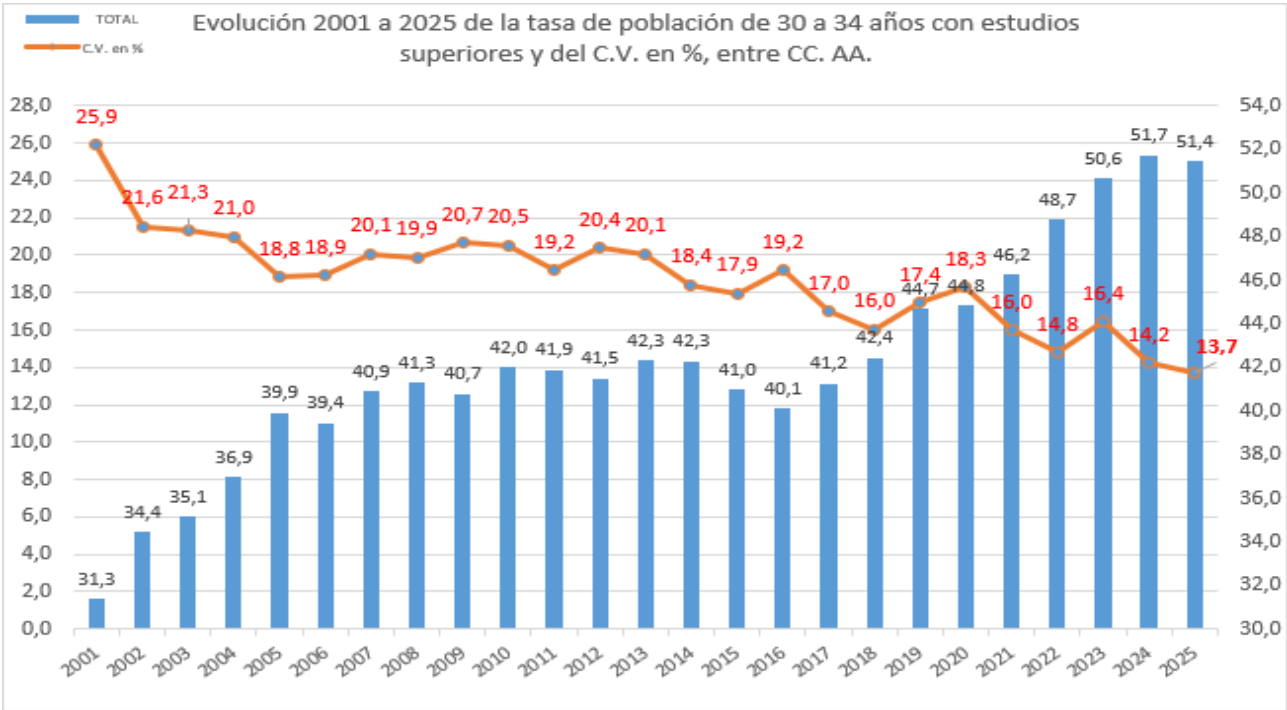


Gráfico 22.3

En un contexto de crecimiento de la tasa, el C.V. se reduce, si bien mantiene niveles moderadamente importantes, aunque menores que los que había en la tasa de personas graduadas en FP de Grado Superior, enseñanzas incluidas en este indicador.

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS TASAS Y DE SU VARIACIÓN, MEDIDA EN C.V. EN PORCENTAJE

1.- Si analizamos **la evolución de los distintos indicadores, en todos los casos hay** – entre el primer curso y el más reciente de cada serie– un **claro incremento** (o reducción, para el caso de las ratios o de la tasa de AET); esta mejora es más fuerte en el caso de los indicadores de escolarización, multiplicando por cinco o por cuatro anteriores tasas.

Pero si analizamos **las diferencias entre las CC. AA. en cada indicador**, nos encontramos con que **en 17 indicadores se ha producido una reducción –en ocasiones muy fuerte– de las diferencias territoriales**, frente a **seis casos en los que estas diferencias han aumentado ligera o moderadamente**, siendo el caso más extremo el de la tasa de alumnado en GS/PCPI/FPB, con un C.V., que se sitúa, en el último año con datos, un 21% por encima del valor inicial.

- Es decir, en 17 indicadores: **en todos los de escolarización, recursos y resultados (salvo el de AET), se ha producido una mejora de los índices a la vez que una reducción de las diferencias territoriales.**
- De **los 5 indicadores en los que ha aumentado el coeficiente de variación**, salvo el de la tasa de AET (indicador de *resultados*), todos son **indicadores referidos a procesos**:
 - En el caso del C.V. referido al alumnado en Programas de Diversificación o PMAR, el aumento del C.V. es reducido y con tendencia a situarse por debajo del valor del curso 2000-2001, una vez se implanten estos programas, de acuerdo con la LOMLOE.
 - Algo parecido pasa con el C.V. de la tasa del alumnado en FP Básica.
 - También son escasos o moderados los incrementos en el C.V. en los indicadores referidos a ratio en sus dos variantes.
 - Y es escaso el incremento del C.V. en el caso del indicador de AET.
 - Es decir: indicadores vinculados al profesorado, que están siendo objeto de medidas y negociación por parte del Ministerio y los Sindicatos.

2.- **¿Y qué factores han estado detrás de esta evolución?** La mejora de los valores de los indicadores y la reducción generalizada de las diferencias territoriales muestran en su evolución, de manera reiterada, algunas tendencias:

- Las **medidas de apoyo y refuerzo en Primaria y Secundaria y de financiación del incremento en la escolarización en etapas pre y postobligatorias, incluidas a la Memoria Económica de la LOE**, han mejorado –para los años 2007 a 2011– los indicadores de escolarización (etapas pre y postobligatorias) y los de resultados, así como los de procesos (programas de atención a la diversidad y tasas de idoneidad) y han reducido las diferencias territoriales en estos indicadores.
- La **crisis financiera**, iniciada en **2008** y prolongada en el mundo educativo más allá de 2015 (año en que el PIB superó el previo a la crisis), ha influido
 - en el empeoramiento de los valores de los indicadores referidos a recursos (reducción de la cuantía del gasto por alumno o alumna, especialmente, de centros públicos);
 - en el empeoramiento de los indicadores referidos a los procesos: subida de la ratio, que no volvió a los valores previos hasta el curso 2020-2021 y reducción de las tasas de alumnado que acude a los programas de atención a la diversidad;
 - en un mayor incremento en la escolarización en las etapas pre y postobligatorias y en un leve aumento de las tasas brutas de graduación – hasta las primeras promociones LOMCE– de las etapas correspondientes.
 - todo ello con un aumento de las diferencias territoriales o un frenazo en su reducción.
- Las **modificaciones en las condiciones de repetición** (en Primaria) y **de titulación** (en la ESO y Bachillerato) derivadas de la implantación de la LOMCE, han empeorado las tasas de graduación de estas etapas y de las otras postobligatorias.
- El positivo **efecto de las medidas para corregir los efectos de la pandemia** en la educación se muestra en los indicadores de los cursos 2019-2020 a 2021-2022; y también se puede apreciar el efecto producido por la corrección de los valores de esos indicadores en cursos posteriores; si bien en el curso 2020-2021 los fondos fueron finalistas, los del curso posterior, 2021-2022, al no serlo, permitieron que se abrieran las diferencias entre las CC. AA. en las medidas educativas que se emplearon.

- Los **Programas de Cooperación Territorial (PCT)**, especialmente los vinculados a la LOMLOE y a la LO de Integración y Ordenación de FP, desarrollados a partir de 2018 y dotados con fondos del MEFP y de la UE, han mejorado, de 2018 a la actualidad, todos los indicadores: de escolarización, recursos, procesos y resultados y, al ser asignados de manera explícita con criterios de compensación territorial, **han reducido de manera importante las diferencias entre CC. AA. en el conjunto de los indicadores.**

La valoración diferenciada de la incidencia de cada uno de estos programas y aspectos –que a veces se superponen– es difícil de establecer, pero no cuestionan las tendencias señaladas.

No parece que las modificaciones en el modelo del sistema de financiación autonómica tengan tanto efecto en la evolución de estos indicadores y de las diferencias entre CC. AA., como las cuantías de los fondos incluidos en esos modelos y las decisiones finales sobre los presupuestos de Educación de cada comunidad autónoma y las del Ministerio sobre programas de cooperación territorial.

Es cierto que en los [acuerdos](#) de financiación autonómica y en la normativa que los respalda [hay fondos](#) de compensación, de nivelación, de convergencia autonómica, de garantía de los servicios públicos fundamentales..., pero la extensión y universalización (al menos en los primeros años) de los recortes, la evolución de las condiciones económicas generales y, particularmente, la cuantía de los fondos antes aludidos: los de la Memoria LOE y los de los Programas de Cooperación Territorial (PCT) y de impulso a la Formación Profesional han influido más que otros factores. Así, solo los aportados por el MEC en la Memoria de la LOE (2006 a 2010) alcanzaron los 4.280 millones de euros y con la aportación de las CC. AA. se llegó a los 7.033 millones, cantidades que se ampliaron para 2011, año a partir del que el nuevo Gobierno los cerró. Y en Programas de Cooperación Territorial (PCT) – financiación solo del MEFPD y la UE– llevamos desde 2018 a 2025 más de 9.600 millones de euros (hasta los 14.530 millones, incluyendo también con los fondos destinados a la FP para el empleo), sin contar los más de 1.000 millones de incremento en becas del MEFPD (de asignación con claros efectos de corrección de las desigualdades territoriales), etc. Todo lo cual ha facilitado la mejora en los indicadores y la convergencia territorial en estos, gracias, principalmente, la política de cooperación territorial desarrollada a través de los Planes de Cooperación Territorial incluidos en la Memoria de la LOE 2006 y en la LOMLOE (Disp. Adic. 5ª); planes que asignan los recursos con criterios de compensación territorial y son aprobados con el acuerdo de las CC. AA. en la Conferencia Sectorial de Educación.

En resumen, solo una política decidida por parte del Gobierno y de las CC. AA., que asuma como uno de sus objetivos la corrección de las desigualdades territoriales, ha hecho y podrá hacer en el futuro que la gestión de las competencias educativas siga reduciendo la desigualdad existente y ayude a cerrar la brecha que suponían las diferentes condiciones en el ejercicio del derecho a la educación incluidas en las competencias transferidas. Este objetivo requiere, pues, de la colaboración de todas y todos. Los fondos incluidos en la Memoria de la LOE y los de los PCT puestos en marcha a partir de 2018 son claves en esta política a favor de reducir las diferencias territoriales. Pero también son relevantes las decisiones adoptadas a medio y largo plazo por las CC. AA. en la gestión de las competencias educativas, pues con valores de partida similares, la situación actual de esas CC. AA. es relativamente diferente.

Estas decisiones a favor de la convergencia de derechos sociales y prestaciones entre personas de diferentes CC. AA. se ponen de manifiesto en la evolución, de 2018 a 2024, de los principales indicadores económicos: PIB y Renta per cápita en las diferentes CC. AA.

¿Qué ha sucedido en estos últimos años, desde 2018, en las diferencias entre CC. AA. tanto en PIB per cápita como en Renta neta media por persona? Ambos indicadores, calculados por el INE, son relevantes en tanto que, entre PIB y Renta neta disponible, median los impuestos y las cotizaciones sociales y otras transferencias. Es decir, **en el indicador de Renta neta disponible se ve ya reflejado el efecto más relevante del gasto público: de los impuestos y de las cotizaciones sociales, aportados con progresividad fiscal**. Los pagan las personas, pero podemos ver su repercusión por CC. AA. y es esta: **las diferencias, por CC. AA., entre PIB per cápita y Renta neta media por persona se han reducido, entre 2018 y 2024, de manera importante** y además esa reducción se ha producido **en un contexto de crecimiento económico**, de incremento de la cuantía de la renta.

En concreto, en 2018, la renta neta media por persona en la comunidad –de régimen común– que la tenía más alta era un 56,2% superior a la comunidad con menor renta; pero en 2024 esa diferencia se queda en 41,7%, 15,2 puntos porcentuales de diferencia, o lo que es lo mismo, esa diferencia se ha reducido en un 27%.

Parece lógico valorar las nuevas propuestas de financiación autonómica y educativa por los efectos de las anteriores y no tanto por prejuicios o augurios. El gasto autonómico se destina fundamentalmente a financiar los derechos sociales, y los recursos destinados a gasto público sanitario y educativo suponen la mayoría del presupuesto autonómico.

78

En educación, las diferencias entre CC. AA. se han reducido de manera importante y a ello han colaborado decisivamente los fondos finalistas aportados por el Gobierno central a las CC. AA.: a través de los Programas de Cooperación Territorial y de impulso de la Formación Profesional, a los que hay que añadir los destinados a los llamados “grupos burbuja” en la pandemia. **Fondos que, en todos los casos, se han repartido con un criterio compensador de las diferencias y con el acuerdo con las CC. AA.**

Sin embargo, no es esta la información que se trasluce en la opinión pública. Es curioso que los partidos y grupos sociales que en la práctica, durante sus periodos en el Gobierno, han sido los que menos han facilitado el avance en las diferentes tasas y menos se ha reducido –cuando no incrementado– el coeficiente de variación, son los que más cuestionan un modelo de éxito: el de gestión de las competencias por las CC. AA., con un papel relevante y compensador por parte del Gobierno central y, también, por parte las CC. AA. y los ayuntamientos. Y es erróneo querer vincular la asunción, por las CC. AA., de competencias en el ingreso de su presupuesto (recaudación y gestión de un porcentaje más o menos alto del IRPF, IVA, etc.) con las diferencias en los indicadores educativos: al contrario, las diferencias se han reducido cuando las CC. AA. han gestionado las competencias y han fijado las prioridades de gasto y, también, cuando han tenido más capacidad para decidir sobre los ingresos.

Los actuales marcos legales educativos (LOMLOE, Ley de Integración y Ordenación de la FP y Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia) regulan y facilitan la continuación de un proceso de mejora de las tasas de los diferentes indicadores, así como de convergencia territorial en sus valores. También los objetivos de organismos de carácter internacional, que vinculan a nuestro país, empujan en la misma dirección.

De ahí la importancia de contar con indicadores que permitan percibir la evolución reciente –los últimos 25 años– de las diferencias territoriales, que ayuden a fijar objetivos referidos a una deseable mejora en las tasas y mayor convergencia territorial en educación y a evaluar los pasos que vamos dando en esa dirección. Esa sería la finalidad principal de estos indicadores y de estas reflexiones.

