



UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

FACULTADE DE CC. DA EDUCACIÓN

Dept. Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social

**Pedagogía Social, Ciudadanía y Vida Urbana:
realidades y perspectivas educativas de la
sostenibilidad en las ciudades españolas**

/

**Social Education, Citizenship, and Urban Life:
Spanish Cities Sustainability – Educational
Realities and Perspectives**

Pablo Montero Souto

2012

Pedagogía Social, Ciudadanía y Vida Urbana:
realidades y perspectivas educativas de la sostenibilidad en las ciudades españolas

Social Education, Citizenship, and Urban Life:

Spanish Cities Sustainability – Educational Realities and Perspectives

Pedagogía Social, Cidadanía e Vida Urbana:

realidades e perspectivas educativas da sustentabilidade nas cidades españolas

Autor: Pablo Montero Souto

Director: José Antonio Caride Gómez

Catedrático de Pedagogía Social

Programa de doctorado: Teoría e Historia de la Educación

Mención de calidad (MCD 2005-00235)

Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social

Universidad de Santiago de Compostela

Año académico: 2011-2012

Financiación: Programa Nacional de Formación de Profesorado Universitario del Ministerio de Educación del Gobierno de España (AP-2006-00797).



José Antonio Caride Gómez, Catedrático de Pedagogía Social y Director-Coordinador e Investigador Principal del Grupo de Investigación SEPA-interea, de Pedagogía Social y Educación Ambiental, en el Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Santiago de Compostela, y coordinador e Investigador Principal de la Red de Investigación en Educación y Formación para la Ciudadanía y la Sociedad del Conocimiento (RINEF-CISOC), en el marco del Sistema Universitario de Galicia;

En calidad de Director de la Tesis Doctoral que presenta el Licenciado en Pedagogía Pablo Montero Souto, con el título *Pedagogía Social, Ciudadanía y Vida Urbana: realidades y perspectivas educativas de la sostenibilidad en las ciudades españolas*;

Hace constar:

Que el trabajo realizado reúne los requisitos científicos, metodológicos y formales que son precisos para su Lectura y Defensa pública ante el Tribunal que debe juzgarla, por lo que considera procedente autorizar su presentación.

A los efectos oportunos,

En Santiago de Compostela, a 25 de abril de 2012.

Director: Prof. Dr. José Antonio Caride Gómez

Doctorando: Pablo Montero Souto

«La descualificación estructural que afecta al conjunto de los miembros de esta generación, destinados a obtener de sus titulaciones menos de lo que hubiera obtenido de ellas la generación precedente, se encuentra en la base de una especie de desilusión colectiva que lleva a esta generación engañada y desengañada a hacer extensiva a todas las instituciones la rebeldía unida al resentimiento que le inspira el sistema escolar. Esta especie de carácter anti-institucional conduce, en última instancia, a una especie de denuncia de unos supuestos tácitamente asumidos en el orden social, a una suspensión práctica de la adhesión a las metas que éste propone, a los valores que profesa, y al rechazo de las inversiones, que constituye la condición *sine qua non* para su funcionamiento.»

Pierre Bourdieu,
La noblesse d'État: grandes écoles et esprit de corps, Minuit, 1989.

RESUMEN

Palabras clave: Sociología de la Educación (630605), Pedagogía Comparada (580102), Historia de la Educación (550607), Geografía Urbana (540401), Análisis Estadístico en Pedagogía (580206).

Las diferencias que se observan al comparar los resultados escolares de distintos territorios sugieren que las desigualdades sociales se perpetúan mediante una serie de mecanismos espaciales de la educación, como son la producción y distribución de las cualificaciones, de un lado; y la aglomeración urbana del capital humano, de otro. Los principales efectos secundarios de este proceso son la multiplicación de las desigualdades sociales reproducidas a través de la educación y el aumento de las desigualdades espaciales que hacen funcionar la economía capitalista. Lo primero conduce a un recrudecimiento de la estratificación social y el enclasmamiento. Lo segundo refuerza las divisiones territoriales y las jerarquías geográficas que dominan los actuales paisajes económicos, políticos, sociales y culturales.

En este trabajo se describe el funcionamiento de estos mecanismos de desigualdad que operan a través del sistema educativo. Además, se también cuantifica el efecto de las variables espaciales cuando se controlan otros factores de desigualdad bien conocidos, como el capital cultural o el gasto educativo. Interpretativamente, se plantea que las desigualdades socioeducativas se perpetúan a través de un proceso de aglomeración de las oportunidades que tiene consecuencias severas en la segmentación social de los individuos. En concreto, las divergencias regionales en la educación así como las ventajas de la fuerza de trabajo que se concentran en las ciudades recrudecen las jerarquías de la estructura de clases. En este sentido, las reformas educativas, como la homogeneización de los sistemas educativos, la privatización de la enseñanza y la internacionalización de la educación superior ofrecen una coartada para redistribuir la fuerza de trabajo y alimentar los mercados de capital humano.

En el caso de la geografía española, donde las desigualdades sociales han sido relativamente estacionarias desde la década de los noventa, tanto los resultados del sistema educativo como el rendimiento pecuniario de las cualificaciones se explican a partir de las externalidades generadas por los procesos de urbanización. En ausencia de señales de cambio todo indica que las regiones más ricas seguirán distanciándose de las demás, dando lugar a una acumulación exponencial de las ventajas competitivas. En particular, forzando la creciente concentración urbana de las rentas altas en el noreste peninsular que se conoce como la España de las 12:15. De este modo, la tendencia hacia la concentración de las ventajas educativas y productivas en las ciudades pondrá cada vez más en riesgo el principio de movilidad social a través de la educación. En cambio, alterar la composición demográfica de las escuelas y el contexto residencial de las personas puede contribuir a estrechar la brecha de las desigualdades, en la medida en que la intervención a través de las políticas de ordenación del territorio, planificación urbana y acceso a la vivienda se ha mostrado más eficaz que otras actuaciones pedagógico-sociales.

ABSTRACT

Keywords: Sociology of Education (630605), Comparative Education (580102), History of Education (550607), Urban Geography (540401), Statistical Analysis in Pedagogy (580206).

The differences between the school levels across territories suggest that social inequalities are perpetuated by a series of spatial mechanisms of education, such as both the production and distribution of qualifications and the urban agglomeration of capital human. The main side effects of this process are an increase in social inequalities reproduced through education and the higher spatial inequalities that run the capitalist economy. The first involves an intensification of social stratification and classing. The latter intensifies the territorial divisions and geographic hierarchies that dominate the current landscape in economics, politics, society and culture.

This paper describes the operation of these mechanisms of inequality that operate through the educational system. In addition, it also quantifies the effect of spatial variables when controlling for other factors well known as the cultural capital or education spending. Thus it is argued that socio inequalities are perpetuated through a process of agglomeration of the opportunities, which has severe consequences on the social segmentation of individuals. In particular, both the regional differences in education and the benefits of the labour force are concentrated in the cities determine the hierarchies of class structure. In this sense, educational reforms, such as the standardization of educational systems, privatization of education and the internationalization of higher education offer an argument to redistribute the labour force and feed markets with human capital.

In the case of Spain, where social inequalities have been relatively steady since the early nineties, both the results of the educational system as the wage premium for skills are explained from the externalities generated by urbanization. If no changes, the richest regions will continue to distance themselves from the others, resulting in an exponential accumulation of competitive advantage. In particular, forcing the growing concentration of high incomes in the cities of the northeast peninsula, which is known as “the Spain 12:15pm”. Thus, the trend towards concentration of both educational and productive advantages in cities will increasingly jeopardize the principle of social mobility through education. In contrast, altering the demographic composition of schools and the residential context of people can help narrow the gap of inequalities, to the extent that intervention through land policies, urban planning and access to housing has been shown more effective than other educational and social activities.

RESUMO

Palabras chave: Socioloxía da Educación (630605), Pedagogía Comparada (580102), Historia da Educación (550607), Xeografía Urbana (540401), Análise Estatística en Pedagogía (580206).

As diferenzas que se observan ao comparar os resultados escolares de distintos territorios suxiren que as desigualdades sociais se perpetúan mediante unha serie de mecanismos espaciais da educación, como son a produción e distribución das cualificacións, dun lado; e a aglomeración urbana do capital humano, doutro. Os principais efectos secundarios deste proceso son a multiplicación das desigualdades sociais reproducidas a través da educación e o aumento das desigualdades espaciais que fan funcionar a economía capitalista. O primeiro conduce a un agravamento da estratificación social e o enclasmamento. O segundo reforza as divisións territoriais e as xerarquías xeográficas que dominan as actuais paisaxes económicas, políticos, sociais e culturais.

Neste traballo descríbese o funcionamento destes mecanismos de desigualdade que operan a través do sistema educativo. Ademais, se tamén cuantifica o efecto das variables espaciais cando se controlan outros factores de desigualdade ben coñecidos, como o capital cultural ou o gasto educativo. Dende o punto de vista interpretativo, expónse que as desigualdades socioeducativas perpetúanse a través dun proceso de aglomeración das oportunidades que ten consecuencias severas na segmentación social dos individuos. En concreto, as diverxencias rexionais na educación así como as vantaxes da forza de traballo que se concentran nas cidades intensifican as xerarquías da estrutura de clases. Neste sentido, as reformas educativas, como a homoxeneización dos sistemas educativos, a privatización do ensino e a internacionalización da educación superior ofrecen unha coartada para redistribuír a forza de traballo e alimentar os mercados de capital humano.

No caso da xeografía española, onde as desigualdades sociais foron relativamente estacionarias desde a década do noventa, tanto os resultados do sistema educativo como o rendemento pecuniario das cualificacións explícanse a partir das externalidades xeradas polos procesos de urbanización. En ausencia de sinais de cambio todo indica que as rexións máis ricas seguirán distanciándose das demais, dando lugar a unha acumulación exponencial das vantaxes competitivas. En particular, forzando a crecente concentración urbana das rendas altas no nordés peninsular que se coñece como a España das 12:15. Deste xeito, a tendencia cara á concentración das vantaxes educativas e produtivas nas cidades porá cada vez máis en risco o principio de mobilidade social a través da educación. En cambio, alterar a composición demográfica das escolas e o contexto residencial das persoas pode contribuír a estreitar a brecha das desigualdades, na medida en que a intervención a través das políticas de ordenación do territorio, planificación urbana e acceso á vivenda mostrouse máis eficaz que outras actuacións pedagóxico-sociais.

ÍNDICE

RESUMEN	6
ABSTRACT	7
RESUMO	8
ÍNDICE	9
INTRODUCCIÓN.....	13
Referencial teórico.....	14
Referencial metodológico.....	16
Referencial empírico	16
1 THE URBAN QUESTION IN THE NEW MILLENIUM.....	19
1.1 Urban Populations and Global Cities	22
1.1.1 <i>Knowledge Economy and Learning Regions</i>	23
1.1.2 <i>Urban Geographies and Social Stratification</i>	25
1.1.3 <i>Global Cities, Centers and Margins</i>	26
1.2 Urban Communities and Inclusive Cities	29
1.2.1 <i>The Urbanization of Poverty</i>	29
1.2.2 <i>Spatial Segregation and Social Exclusion</i>	30
1.2.3 <i>Gentrification and Urban Renewal</i>	31
1.3 Urban Environments and Sustainable Cities	34
1.3.1 <i>Urban Sprawl</i>	35
1.3.2 <i>Smart Growth and Compact Cities</i>	36
1.3.3 <i>Cities for Sustainability</i>	38
1.4 Urban Lifestyles and Healthy Cities.....	40
1.4.1 <i>Environmental Planning and Human Behavior</i>	40
1.4.2 <i>Urban Risks and Healthy Programs</i>	42
1.4.3 <i>The Safety Schools and Health Education</i>	44
1.5 Urban Governance and Livable Cities.....	46
1.5.1 <i>The Right to the City</i>	46
1.5.2 <i>Environmental Justice and Human Rights</i>	47
1.5.3 <i>Civic Engagement and New Urbanism</i>	49
1.6 Summary and discussion	51
2 LAS GEOGRAFÍAS DE LA EDUCACIÓN	53
2.1 La educación y la teoría social del espacio	54
2.1.1 <i>Las dimensiones espaciales en la educación</i>	55
2.1.2 <i>El desarrollo geográfico en la educación</i>	57
2.2 La ventaja educativa de las ciudades.....	60
2.2.1 <i>La hipótesis de la privación</i>	61
2.2.2 <i>La hipótesis de la procedencia</i>	63
2.2.3 <i>La hipótesis de la aglomeración</i>	67
2.3 Críticas a la ventaja urbana.....	75
2.3.1 <i>No todo son ventajas</i>	75
2.3.2 <i>Las ventajas no son para todos</i>	77
2.3.3 <i>Más allá de las desventajas</i>	80

2.4	Resumen y discusión	83
3	EDUCACIÓN COMPARADA Y MÉTODO GEOGRÁFICO	85
3.1	Los indicadores y los índices educativos.....	88
3.1.1	<i>Definiciones, características y tipos</i>	89
3.1.2	<i>El Índice de Desarrollo Humano</i>	92
3.1.3	<i>Los indicadores educativos</i>	98
3.2	Las fuentes de indicadores educativos en España	104
3.2.1	<i>Las fuentes primarias generales</i>	104
3.2.2	<i>La fuente primaria específica</i>	106
3.2.3	<i>Las fuentes secundarias generales</i>	109
3.2.4	<i>Las fuentes secundarias específicas</i>	114
3.3	Los indicadores educativos en la investigación educativa	120
3.3.1	<i>La definición de las categorías socio-espaciales</i>	120
3.3.2	<i>La desagregación de los niveles territoriales</i>	122
3.3.3	<i>El acceso a fuentes de información</i>	122
3.3.4	<i>El control de los sesgos estadísticos</i>	124
3.3.5	<i>La incertidumbre de las predicciones</i>	125
3.3.6	<i>La calidad de la medida en educación</i>	127
3.4	Resumen y discusión	130
4	URBANIZACIÓN Y CAMBIO SOCIAL EN ESPAÑA	133
4.1	La demografía española	135
4.1.1	<i>La pirámide de población</i>	139
4.1.2	<i>Las migraciones</i>	143
4.2	La familia española	154
4.2.1	<i>Las formas familiares</i>	154
4.2.2	<i>Las funciones familiares</i>	158
4.3	La economía española.....	169
4.3.1	<i>El mercado de trabajo</i>	170
4.3.2	<i>La convergencia regional</i>	182
4.4	Resumen y discusión	191
5	LA GEOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA	193
5.1	La distribución de la educación en la geografía española	196
5.1.1	<i>Indicadores de demanda de educación</i>	198
5.1.2	<i>Indicadores de inversión en la enseñanza</i>	215
5.1.3	<i>Indicadores de eficiencia del sistema escolar</i>	236
5.2	La aglomeración del capital humano en la geografía española	257
5.2.1	<i>La localización del capital humano</i>	260
5.2.2	<i>Los desplazamientos del capital humano</i>	273
5.3	Resumen y discusión	285
6	LA POLÍTICA EDUCATIVA LOCAL EN LAS CIUDADES ESPAÑOLAS	289
6.1	La filosofía de la Ciudad Educadora.....	291
6.1.1	<i>La genealogía de la Ciudad Educadora</i>	291
6.1.2	<i>La educación para la ciudadanía</i>	292
6.1.3	<i>La Pedagogía Social, un proyecto de ciudad</i>	295
6.2	La praxis de la Ciudad Educadora	298
6.2.1	<i>Los Proyectos Educativos de Ciudad</i>	298

6.2.2	<i>La acción socioeducativa en las ciudades españolas</i>	300
6.3	Propuestas para la educación en la ciudad.....	314
6.3.1	<i>La descentralización local de la educación</i>	314
6.3.2	<i>Un modelo de cooperación educativa entre ciudades</i>	317
6.4	Resumen y discusión	321
CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA.....		323
	Problemas educativos relativos al espacio	324
	Causas de las geografías educativas.....	326
	Consecuencias de las geografías educativas.....	327
	Soluciones espaciales a problemas educativos.....	328
	Escenarios para la educación en época de crisis.....	330
	Avances de la investigación en geografía de la educación.....	331
REFERENCIAS.....		333
I	TABLAS.....	431
II	CUADROS.....	527
III	ILUSTRACIONES.....	529
IV	ÍNDICE.....	533
V	CUESTIONARIO.....	541
VI	DICCIONARIOS.....	547
VIA	Abreviaturas	548
VIB	Códigos de Enseñanzas	550
VIC	Códigos de Comunidades Autónomas	551
VID	Códigos de provincias.....	552
VIE	Códigos de países.....	553
VIF	Códigos de universidades	554
VII	AGRADECIMIENTOS.....	555

INTRODUCCIÓN

Las desigualdades han sido y continúan siendo una huella indeleble de nuestra existencia. Que vivimos en ciudades con grandes desigualdades sociales no algo que pasa desapercibido para casi nadie. Que tales desigualdades son moralmente cuestionables tampoco sorprende a quien conozca la evolución histórica y filosófica de nuestras sociedades. Que la persistencia de las desigualdades tiene consecuencias indeseables para la sostenibilidad de los sistemas democráticos tampoco se pone en duda. Y, a pesar de que lo único que el mundo sigue exponiendo es un escaparate de desigualdades, nada o casi nada nuevo se ha dicho en la última década sobre el tema de la desigualdad de oportunidades. La comunidad científica lo considera un tema pasado de moda, mientras que conceptos como reproducción social y capital cultural, que se habían situado en el centro de las inquietudes de la Sociología de la Educación desde los años sesenta del pasado siglo, han ido cayendo en desuso, debido a la capacidad del discurso dominante para desviar la atención hacia otros asuntos con mejor prensa.

Pero a pesar de esta ausencia de relato, las desigualdades distan de ser un problema superado. Volviendo al tema que nunca debió abandonarse, nuestra investigación se ocupa de una problemática clásica en la teoría de la educación: la desigualdad de oportunidades, aunque desde una perspectiva renovadora de sus discursos y de los avances que se han producido en las Ciencias Sociales en las últimas décadas, acorde con la creciente importancia que ha adquirido la geografía en el análisis de la globalización. Nuestro objeto de estudio es la realidad urbana de la educación, respecto de la cual nos preguntamos tanto por las características que la definen como por sus implicaciones en la organización de la sociedad, sobre todo, en relación a los procesos de segmentación y reproducción de las clases sociales que inducen las ciudades y poniendo en cuestión la sostenibilidad de la vida urbana.

Siendo así, los dos objetivos principales consisten en identificar los factores espaciales de la producción de la educación y analizar su influencia en la redistribución social de las oportunidades. Para ello se contrastan las causas de las variaciones locales y regionales en la acumulación del capital humano, así como las consecuencias de la producción y distribución geográfica de la educación sobre las dinámicas de estratificación social. Este objetivo se pretende alcanzar por una doble vía: de un lado, a través de la indagación teórica, que relaciona las desigualdades educativas con los factores espaciales; de otro, un estudio del caso que concreta las distintas vertientes del problema en las ciudades españolas. Nuestra hipótesis de partida consiste en validar la existencia de un conjunto de procesos espaciales que afectan de múltiples maneras al funcionamiento de la educación, limitando o condicionando el logro de una mayor equidad. Aceptamos a priori que estos mecanismos se pueden estudiar en función de los procesos de cambio social que transformaron la sociedad española al calor de su progresiva urbanización.

La obra de Pierre Bourdieu y de sus seguidores constituye la base epistemológica en la que inscribimos la explicación e interpretación de los resultados obtenidos. Los trabajos de neomarxistas como David Harvey, Henri Lefebvre y Manuel Castells también se emplean aquí para entender la fenomenología del problema en términos de espacios, geografías, territorios y lugares. Así mismo, recurrimos también a la teoría de la aglomeración para atribuir la ventaja educativa de las ciudades a las externalidades de la concentración urbana. Las evidencias que confirman esta hipótesis muestran la existencia de una serie de mecanismos socioespaciales que inciden e, incluso, determinan la distribución geográfica de capital humano y refuerzan la concentración espacial de las personas altamente cualificadas. Ello conduce a sugerir que la articulación espacial y social del

territorio no es independiente de la capacidad que tiene la educación para resolver el problema de la desigualdad de oportunidades.

Nuestra explicación del problema de las desigualdades educativas es que la urbanización ha venido a acentuar las brechas territoriales, pero que lo ha hecho de una manera tan sofisticada que ha conseguido pasar prácticamente desapercibida. De este modo, las componentes geográficas se han convertido en un potente mecanismo de desigualdad social que funciona tanto mejor cuanto menos rechazo genera la idea de que el lugar donde uno vive, gracias a las tecnologías y a las comunicaciones, ya no es un condicionante decisivo para los modos de estar en el mundo.

El hilo argumental de esta historia se teje mediante conceptos como “movilidad social”, “trayectorias de clase” y “estatus social”. Igualmente, se recurre a algunas expresiones propias de la Sociología española, tales como “el milagro económico”, “la transición política”, “el baby-boom”, “la España de las clases medias”; “la España invertebrada”, “la España de las Autonomías”; “la capitalidad gemela”, “los nacionalismos periféricos” o “la europeización”. En este sentido, la perspectiva post-estructuralista y el nominalismo han servido de apoyo tanto en la selección de términos como en la discusión del problema, en la medida en que la recuperación de algunos conceptos que parecían perdidos ha permitido comprender cómo se han ido reemplazando las palabras sin operar cambios relevantes en los significados. Por ello, la investigación no renuncia a la carga semántica de expresiones como “fuerza de trabajo”, “clase social” o “reproducción cultural” para referirse a lo que hoy se oculta bajo la denominación de “trabajadores del conocimiento”, “clase creativa” o “capital humano”.

Nuestro informe integra un referencial teórico de dos capítulos, otro metodológico de un único capítulo y un último empírico de tres capítulos. Completan el informe las fuentes bibliográficas y los anexos, que recogen la relación de tablas, cuadros e ilustraciones, el inventario de las siglas y acrónimos, además de un índice temático que facilita la búsqueda de las palabras clave. Además, los distintos capítulos contienen cuadros e ilustraciones que pretenden clarificar la exposición de ideas y resultados. En cambio, las tablas de datos se han compilado en los anexos en lugar de en los capítulos.

En cada apartado se presentan tanto las evidencias que apoyan nuestras hipótesis como, en su caso, las pruebas que las cuestionan. Evitando las imposturas del eclecticismo intelectual, hemos tratado de confrontar las distintas interpretaciones de las evidencias obtenidas, especialmente en aquellos casos donde el debate resulta más controvertido. En este sentido, a cada uno de los análisis realizados le siguen tanto una relación de estudios coincidentes como de los discrepantes.

Al final de cada capítulo ofrecemos un resumen de los análisis realizados y una breve discusión de los resultados obtenidos. En cambio, las conclusiones generales no aspiran a ser un recopilatorio de lo ya dicho sino una discusión de las contribuciones realizadas al conocimiento pedagógico. El informe concluye con una explicación general de la estructura geográfica de las desigualdades sociales, y una interpretación de los mecanismos espaciales que subyacen a la desigualdad de oportunidades en la educación española.

Referencial teórico

En esta primera parte interesa mostrar la influencia de los factores geográficos en los fenómenos de diferenciación escolar, desvelando cómo afecta la segregación espacial al inmovilismo de la estructura de clases. Interesa también poner de manifiesto los mecanismos socio-espaciales que operan en el sistema educativo para dar lugar a fenómenos de guetización y/o segmentación de la población. Paralelamente, se mira a las ciudades como actores de la geografía económica que

domina la globalización. De este modo tratamos de vincular las reformas educativas a las políticas geográficas, a la vez que establecemos las conexiones entre educación, territorio y sociedad. Esta línea de trabajo se desarrolla en dos capítulos.

El primero revisa la literatura publicada durante la última década en el campo de los estudios urbanos. En este caso se ha optado por escribir en lengua inglesa, debido a la propia naturaleza anglosajona del conocimiento más reciente en el campo de los estudios urbanos, así como a las tendencias que predominan en la actividad científica actual. El recorrido por diferentes escuelas de pensamiento de estudios urbanos contribuye a situar los problemas estructurales de tipo económico, social, ambiental, demográfico y político que giran en torno a la ciudad. Además, se discuten las consecuencias del hecho urbano desde el punto de vista de la ciencia regional, enfatizando que la forma física del territorio no puede desligarse de las condiciones de vida de la ciudadanía, ni de una concepción sobre la organización económica, política y cultural de la sociedad.

Las cifras aportadas en este primer capítulo muestran el impacto de la urbanización planetaria en la transición demográfica del mundo y las bolsas de pobreza que está generando el overbooking de los nuevos habitantes de las ciudades que compiten por el acceso a los recursos naturales, así como a los bienes y servicios. A lo largo de la exposición se irá presentando este problema como una lucha por ocupar las posiciones centrales del espacio urbano, frente a las estrategias geográficas que, por medio del urbanismo y de las reformas del territorio físico, desplazan y aíslan a terceros, negándoles el acceso a derechos de ciudadanía, que como Henri Lefebvre expresó comienzan por el derecho a la ciudad.

El segundo capítulo presenta el campo de las geografías de la educación y discute su importancia para explicar la producción y reproducción de las desigualdades socioespaciales. A partir de la teoría social del espacio se revisan las aportaciones de diversas disciplinas al problema de las desigualdades sociales. De manera específica se estudia la ventaja educativa de las ciudades y se analizan las consecuencias del proceso de urbanización en la desigualdad social de las oportunidades. En este punto se contraponen las posturas de quienes plantean las desigualdades como un problema de falta de recursos, las de quienes consideran que se trata de una manifestación de la sociedad de clases, y los de quienes reenfocan el problema como un asunto de naturaleza espacial.

Las pruebas aportadas en este segundo capítulo indican que la diferenciación de las credenciales educativas favorece a las zonas urbanas frente a las rurales. En consecuencia, se sugiere que las diferencias educativas entre el campo y la ciudad no son una mera consecuencia de la desigualdad y la reproducción social, sino que las geografías de la educación también intervienen en la producción de una brecha territorial que se atribuye específicamente a los procesos de urbanización.

A partir del referencial teórico se concluye que las desigualdades espaciales de la educación cumplen una función geoeconómica, en tanto que la aglomeración urbana de las personas altamente calificadas constituye un sofisticado mecanismo del capitalismo avanzado para imponer una jerarquía territorial que favorezca la concentración de los beneficios y la externalización de los costes derivados. A partir de las evidencias presentadas se argumenta que las ciudades globales se están redefiniendo su rol como espacios de producción, expansión y perpetuación del capitalismo, sugiriendo que las transformaciones que se gestan en estos epicentros del poder, incluida la reforma educativa internacional, están alineadas con la jerarquización de las geografías y estratificación vertical de las poblaciones. En este sentido, algunos de los tópicos que se incluyen en el referencial teórico son los que hablan de las ciudades como motores de la economía del conocimiento y de la educación, la investigación y la innovación como base del cambio productivo. Con visión crítica, y tomando distancia de la buena prensa que tiene la ciudad, mostramos el lado oscuro que representa la urbanización de la pobreza y la segregación espacial, junto a los mecanis-

mos que se utilizan en la educación para generarlas, en lo que tienen de consecuencias inesperadas o de efectos perversos.

Referencial metodológico

Recurrimos a la aplicación del método geográfico, considerando que la educación comparada puede contribuir a estudiar el problema de las desigualdades educativas en las sociedades urbanizadas. En un capítulo único se presenta la arqueología de datos que se ha tenido que realizar para aproximarnos a nuestro objeto de estudio desde diferentes puntos de partida. También se fundamenta el uso de los indicadores en el análisis espacial en la educación, aportando varios ejemplos a nivel nacional e internacional. Así mismo, se describen los principales sistemas de indicadores, tanto locales como educativos, a la vez que se discuten los principales problemas del método comparado en el estudio de las desigualdades. Junto con las cautelas metodológicas que se han establecido en el análisis de datos, también se detallan las dificultades que provienen de la ausencia de fuentes de información geográfica que sean homologables para la investigación educativa, la ambigüedad de las categorías socio-espaciales, la superposición de los niveles territoriales, los sesgos estadísticos en el análisis espacial, la incertidumbre de las predicciones y la calidad de la medida en educación.

Dicha revisión ha servido para conocer y dar a conocer el origen de los datos que se utilizan a lo largo de la investigación, así como las debilidades que presentan tanto las fuentes como los métodos empleados. Al respecto cabe apuntar las dificultades para fiar el análisis espacial a una sola unidad, mayormente, debido a que cualquier distinción que podamos formular respecto de las dimensiones que denotan la condición de lo urbano responderá siempre a un artificio con fines analíticos. En este sentido, a pesar de localizar este trabajo dentro de los límites de la ciudad, en realidad, las interacciones entre las distintas caras de la vida urbana son continuas e indivisibles.

Referencial empírico

En cuanto a planteamientos empíricos, declaramos explícitamente la voluntad de analizar la influencia de las variables espaciales en las desigualdades educativas de la geografía española, indagando acerca de su relación con las formas de producción y distribución espacial del capital humano. Se analiza con detalle la ventaja educativa a favor de las ciudades, que se pone de manifiesto al observar las diferencias geográficas en el rendimiento de la educación, la desigualdad territorial de los ingresos y el distinto valor que adquieren las cualificaciones.

Su primer capítulo recorre la segunda mitad del siglo XX, dando cuenta de las transformaciones concomitantes al proceso de urbanización que se produjeron en España. Comienzan estudiándose los patrones de asentamiento de la población, fecundidad, envejecimiento, desplazamientos de población y migraciones, con sus respectivas consecuencias en la demanda de educación. Después se estudian las unidades familiares y los tipos de hogares que existen en las diferentes regiones, así como los modelos de convivencia y cohabitación, las tendencias matrimoniales y la emancipación de la juventud. Finalmente se estudian las diferencias regionales en el rendimiento pecuniario de la educación, la segmentación del mercado de empleo y la distribución de la renta.

Respecto al cambio demográfico se explica la evolución de la pirámide poblacional, prestando una especial atención a los procesos de la aglomeración de la población en las ciudades periféricas y el despoblamiento de las localidades interiores. En relación a la reforma de la familia se examina la formación de los hogares nucleares y los nuevos modelos de cohabitación, las pautas de empa-

reajamamiento y maternidad de la mujer española, y, finalmente, la relación entre el retraso de la emancipación y el aumento de la demanda de educación. En cuanto a la modernización de la economía productiva se estiman las desigualdades regionales asociadas al funcionamiento del mercado laboral y se muestra el problema que supone ajustar las cualificaciones entre el sistema educativo y el mercado de empleo.

Un segundo capítulo analiza el papel del espacio en la formación de las desigualdades sociales ocasionadas por la distribución geográfica de la educación. Se estudia con detalle la geografía urbana del capital humano, planteando que la aglomeración en las ciudades de las personas con altos niveles de cualificación se debe a los factores de producción y distribución de la educación, así como a las pautas de asentamiento residencial y a los patrones de desplazamiento en el espacio. Junto a los efectos de la concentración urbana del capital humano y a las diferencias territoriales en el rendimiento económico de la educación, también nos detenemos en el análisis de las diferencias locales y regionales en los resultados del sistema educativo, utilizando para ello indicadores como la duración de la vida escolar, la financiación pública y privada de la educación, y el rendimiento académico del alumnado.

Un tercer y último capítulo analiza el papel de los gobiernos locales en la educación, observando el espacio urbano desde la perspectiva pedagógica. Se realiza aquí una aportación menos cercana al análisis sociológico de la educación y más próxima a las propuestas pedagógico-sociales, tratando de enfatizar que la ciudad también puede constituir lo que David Harvey ha denominado un “espacio de esperanza”: aquella que recae en la capacidad de la educación para sostener la lucha de la ciudadanía que quiere hacer compatible el progreso con la equidad. En la medida en que las políticas educativas varían substancialmente entre unas ciudades y otras, se plantea la necesidad de comprender la naturaleza de estas diferencias. Para ello, exploramos el rol de los gobiernos locales, su forma de entender la acción educativa en la ciudad y las actividades que ponen en marcha para afrontar las desigualdades territoriales. El análisis incluye la evaluación de propuestas teóricas y prácticas ligadas a la filosofía de las Ciudades Educadoras, focalizado en el caso de las ciudades españolas con más de 20.000 habitantes. De manera particular se estudian también las posibilidades de una mayor descentralización de la educación y las dinámicas de cooperación administrativa.

Las evidencias del análisis empírico indican que los problemas de movilidad social y la fortaleza de la estructura de clases. Mientras que para unos se estarían abriendo nuevas oportunidades de movilidad social, para otros se estarían reforzando los esquemas de poder y dominación social. A medio camino se encuentran quienes observan el giro espacial como un proceso que no beneficia por igual a toda la población, al percibir que la estratificación social ha seguido actuando bajo las nuevas condiciones sociales, si cabe incluso reforzando la capacidad de sus mecanismos de diferenciación. Con todo, la investigación justifica que la historia de los procesos de configuración del territorio ayuda a entender las realidades educativas de la ciudad contemporánea. Así mismo, las evidencias aportadas sugieren que las actuales asimetrías territoriales tienen una huella histórico-geográfica.

Concluiremos esta introducción señalando que la persistencia de estas desigualdades permite intuir que el sistema educativo no solo es un instrumento que funciona al mismo tiempo como fuente de transformación social y selección cultural —no solo es a la vez meritocrático y reproductivo— sino que para unos resulta más credencialista y selectivo que para otros. Esto ocurre en función de algunos factores ya muy explorados en la sociología clásica, como el origen familiar y el nivel socioeconómico; pero también en función de las coordenadas espaciales de los individuos, puesto que su funcionamiento varía con la posición espacial de los agentes sociales.

Además, tendremos la oportunidad de mostrar que el espacio juega un papel importante en la formación del estatus social que otorgan las credenciales escolares y académicas, de tal manera que la distribución de la educación y la aglomeración del capital humano contribuyen a sostener la estructura de las desigualdades socio-espaciales. De esta afirmación se sigue que la contribución de la educación a la movilidad social e intergeneracional de los españoles puede variar tanto en función de su posición social como de su localización geográfica. De hecho, a consecuencia de la crisis económica, se espera que el período de recesión se salde con un agudizamiento de las desigualdades internas en la convergencia regional.

1 THE URBAN QUESTION IN THE NEW MILLENNIUM

Cities have captured the imagination of faculty and practitioners. A set of disciplines concern to the city since a long time ago, including Human Ecology, Social Geography, Urban Sociology, Planning and Design, Urbanism, Environmental Psychology, Education and many others. However, Urban Studies have experienced a renaissance during the last decades. Looking into this arena, it seems that a complex approach beyond a single discipline is a challenge. However, there is little agreement on the specific way to make it happen (Pacione, 2003; Perry & Harding, 2002).

A new interest is emerging in attention to the intense urbanization ongoing. To formulate new policies and strategies, stakeholders need knowledge in greater detail on current urbanization in progress. Nonetheless, the city is largely discussed and contested from different perspectives and it is often asserted that theory lacks any unified consensus (Paddison, 2001; Shields, 2008).

Most literature that is reportedly in this paper suggests don't underestimate the urban question. There is more agreement than disagreement about the great potential of cities to improve the balance between people and places. Nevertheless, more and more cities are not succeeding and even the most successful cities are also troubled by poverty and exclusion. Those problems can produce a negative chain reaction which affects people and environments: ghettos and slum areas for instance are linked to urban inequality and segregation. Indeed, cities are often confronted with poor-quality built environment, high pollution levels, traffic and congestion, gas emissions, sprawl, etc.

In 1990, Human Development Report suggested that cities contribute to advance as well as constrain. They bring out the best of human as well as the worst inasmuch as the city has always been Janus-faced:

1. On the one hand, the 'white city' is a wonderful place that offers great opportunities for employment, education, health, care, culture and creativity. Moreover, it contributes to the economy. In this way, urban discourse is similar to what Zygmunt Bauman (2007) called 'urban-philia'.
2. On the other hand, the 'black city' is a place that produces big problems and creates an unacceptable urban epidemiology. This other side includes crimes, abuses, and addictions, as well as pollution and diseases. In this way, urban discourse is similar to what Zygmunt Bauman (2007) called 'urban-phobias'.

Broadly speaking, there is an apparent discrepancy between those who remark the urban promise and those who remark the urban crisis. The dualism doesn't reflect two different social worlds but a number of social universes. Specifically, the dualism means fragmentation, clear boundaries and low level of communication behind the production of cities. Thus, urban question is not only about the status of the city but also about how social relations are spatial relations and vice-versa. In other words, urban question is both a physical and at the same time a social issue (Castells, 1991; Cox, Johnston, & Boyle, 2005; Ward, 2010).

Cuadro 1-1 The Dual City

<i>Approach</i>	<i>Urban question</i>	<i>Cities</i>
Urban-philiias	The Urban Promise	The Place of Success
Urban-phobias	The Urban Crisis	The Place of Failures

A set of evidence addresses urban features expanding this framework. To this order, this chapter is organized in five different sections:

1. The first section summarizes literature on urbanization, growth and development. Some studies argue that urban growth is the consequence of a demographic transition. Complementarily, other studies argue that social, political, and cultural factors are also involved. The section goes into the debate and show that both urbanization and economic growth have a complex linkage. At this point, the city is seen as an agent of globalization involved in the hard competition for leading the Knowledge Economy. In this respect, the first section suggests that the new social and spatial segregation may be a consequence of the rules imposed by Knowledge Economy based on education, research and innovation.
2. The second section summarizes literature on the geography of the social disadvantage and the subsequence consequences of the spatial segregation. It pays attention to the new socio-geographical powers emerging around the major metropolitan regions that affects people. At this point, the urban question reveals two processes. The first one is based on the global scale and it associates the urbanization of poverty with the formation of a new planet of slums. The second one is base on the local scale and it associates the new urban development with the growing of voluntary and forced segregation in gated communities and ghettos. In this respect, the second section suggests that urban planning may work to produce the social stratification and the urbanization of poverty based on advanced techniques of power such as gentrification.
3. The third section summarizes literature on the environmental dimension of the urban question. It pays attention to the discussion on the urban form and the land use, including the contestation between centralized models to develop large regions centered in the metropolis, on the one hand, and decentralized models to develop poly-centrism with compact cities, on the other hand. At this point, the sustainable development is seen as a powerful formulation to achieve environmental goals. In this respect, the third section suggests that different strategies to address the urban question remains ambiguous and they appear premeditated to use a friendly vocabulary in order to legitimize very aggressive interventions, e.g., smart growth or urban renewal.
4. The fourth section summarizes literature on the medical status of urban dwellers. It pays attention to the urban risks that can jeopardize the goals to live in healthy cities. At this point, both urban shape and urban lifestyle have an enormous influence in human behavior because urban health and safety depend on the built environment at physical and physiological level. In this respect, the fourth section suggests some ways to fight against health hazards, mostly with reference to reduce risks fixing disorders and security fails, on the one hand, and to increase prevention building facilities to physical activity, on the other.

5. The fifth section summarizes literature on urban governance, public participation and active citizenship. It pays attention to the discourse that encourages the social and political transformations of the city, particularly, statements related to the right to city, the environmental justice movement and the new urbanism. At this point, civic engagement is seen a way of learning-by-doing democracy which suggests that a new political discourse to legitimate urban decision-making establishes that both citizens and governments can work together.

By this way, the review reflects how socio-spatial disparities provide a context for understanding urban inequalities. At the same time, it emphasizes the mechanisms working to produce social poverty and spatial exclusion related to the geographical disadvantage. Typically, those spatial outcomes have been explained as a consequence of people agglomeration, urban form, housing distribution and market mechanisms but here it seems that social and geographical factors play together in a complex, interrelated and unbreakable process.

Otherwise, this chapter shows that cities become core places in the contemporary world. Particularly, Global Cities are emerging as spaces for the transformations ongoing in the production of capitalism, such as the hierarchization of geographies and the stratification of populations. It puts forward the accumulative profits of urban places as well as other negative spillovers, including spatial segregation, cultural exclusion, and social polarization.

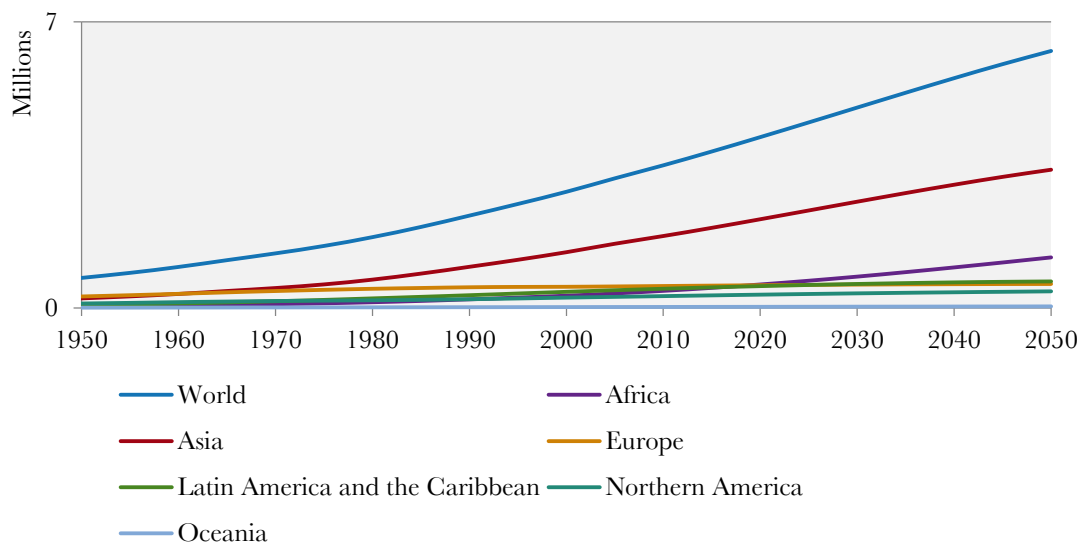
In relation the study object, this chapter shows that higher education, R&D, and tech industry are core activities for the urban development in the Knowledge Economy. Consequently, a skilled workforce is more important than ever before to the city development and it depends on the provision of educational services in cities. In this respect, some cities are more specialized than others in take the advantages of the human capital agglomeration. Therefore education becomes a key factor to explain the spatial and geographical differences.

Consequently, current problems with urbanization in progress could be addressed taking into account the relation between Education and Geography. This strategy helps to understand that the city has a set of effects on school attainment; the city is a ground of inequalities in education; the urban transformation can encourage school activity and performance, and some factors can moderate the results of place-based interventions, including urban composition and agglomeration. Eventually, lessons learned in this chapter provide a new understanding about the decisive role of education in the spatial theory of the social disadvantage.

1.1 Urban Populations and Global Cities

Urbanization in progress after Second World War is unprecedented. Humankind has never crossed the landmark with more than half world population living in cities before now. According to The United Nations Population Division, urban world may grow even more and faster along the new Century (United Nations Population Division, 2008; United Nations Population Fund, 2007). Data collected suggest that almost all population growth expected until 2050 will be concentrated in urban areas. Numerically, world urban population could increase from 3.3 to 6.4 billion people between 2007 and 2050. Additionally, world rural population could start to decrease in about a decade and it may be 0.6 billion inhabitants fewer in 2050. As a result, two-thirds of people will be living in cities in the middle of the century (United Nations Population Division, 2004).

Ilustración 1-1 World Urban Population 1950-2050



Fuente: United Nations Population Division.

World urban population is growing very fast but not in the same way everywhere. Ilustración 1-1 shows that most of world growth is expected in less developed regions while urban dwellers will increase very slowly in developed regions. To date, Latin America is the most urbanized region with more than three of four dwellers living in cities. Two-thirds of people are urban residents in the Middle East and the Western Europe. The growth is associated with poverty increasing in Africa. The transition is fastest in Asia, even though six out of ten now live in rural areas.

Indeed, United Nations Population Division suggests that more metropolises are coming in the long-term. Mega-cities like Tokyo, Mexico and New York will be even larger. At the same time, non-western cities are going through an extraordinary period of expansion. Perhaps, most of the metropolis over 20 million dwellers may be located in the south and east of the world. However, the bulk of urban residents will be in the smaller cities under 500,000 inhabitants.

On this subject, literature has reported a complex relationship between urbanization and demographic transition (J. E. Cohen, 2002; J. G. Huang, Lu, & Sellers, 2007; Mulligan & Crampton,

2005; Stelder, 2005). Urban growth has been traditionally described as a rise in people living in cities as opposed to rural. This story has two sides: rural-urban migration; and increases and decreases birthrates (Sato & Yamamoto, 2005). First, urban population can increase as a result of rural-urban migration. It is explained because people looking for new opportunities move to bigger employment markets or attempt to refuge from political instability, diseases and environmental disasters (Findlay, Mason, Harrison, Houston, & McCollum, 2008). Second, urban birthrates can decrease in a long term due to the fact that urbanization is linked with falling births. It has been widely discussed as a complex process involving women strategies related to labor market competition, fertility control, cultural values and marriage (Becker, 1991). Anyway, population balance may become still positive because urbanization is also associated with falls in deaths. It may be real if welfare state and health systems can increase the long-life of urban dwellers. Also, newcomers show a higher cumulative birthrate than urban dwellers (M. J. White et al., 2008).

Therefore, urban growth is often seen as the result of demographic transitions that merges both migrations and birthrates. Still, the urbanization may be more complex, including social, political, and cultural factors. Indeed, other factors may be as important as demography (P. Newman, 2006). For example, a rural population may be urbanized only because statistics could move farms on the road to urban population (Antrop, 2004).

For a good reason, other interpretations must be formulated to account for the urban agglomeration. In what follows, some are attributed to recent urban development based on economic and geographical transformations. First approach relates urban growth to the pivotal role of cities in knowledge-based economy. Second approach expands on knowledge-based policies for agglomeration. Third approach shows that urban geographies are core places for global ongoing transformations.

1.1.1 Knowledge Economy and Learning Regions

Literature observes that demography is not fair enough to explain urban growth in the 21st Century. It suggests that people gather together for different reasons than standard ones. On the one hand, economy plays a key role in urban growth (Cancelo, Faña Medín, & López-Rodríguez, 2009; Wardé & Savage, 1993). On the other, the agglomeration helps to the urban success (Barragán & Pérez Mendoza, 1998; Fingleton, 2006; Turok, 2004).

Actually, cities have been increasingly recognized as engines of growth and competitiveness (R. Atkinson, 2001; Cervero, 2001). That is because most economic activity comes to light in cities. Also urban workers are more productive than rural workers (Rye, 2006; van Oort, Oud, & Raspe, 2009). Additionally, large cities have a higher productivity (Ke, 2010). Consequently, urban input to economic growth is greater than it could be according to its population (Athey, Nathan, Webber, & Mahroum, 2008). Likewise, urban markets see faster growth over time than smaller ones (C. H. Wheeler, 2006a). As a related effect, it produces cumulative advantages for urban workers (Yankow, 2006) and rural-urban migrants (R. E. Lucas, 2004).

However, links between territory and development may be more complex. Although urbanization has been established as a piece of economic growth, urban performance cannot be entirely attributed to it because urbanization only produces moderate economic profits. To be exact, the link between urbanization and Gross Domestic Product (GDP) per capita becomes more tenuous over 70% urbanization levels (Polèse, 2001). It suggests that traditional understandings about the

success of the economic models (Bustamante-Lemus, 2003). Nowadays, urban development must regard carefully the positive and negative spillovers (Bloom, Canning, & Fink, 2008).

According to the evidence, cities play an influential role in the production and accumulation of knowledge (Berg, 2005). They are locus of innovation, creativity, entrepreneurial activities, and economic growth (Hackler & Mayer, 2008). It adds value to regional and national economy (Cremonini & Antonowicz, 2009). As a matter of fact, urban industry enlarges skilled labor and specialized suppliers (Beckstead, Brown, Guo, & Newbold, 2010) as well as urban productivity and city size (Henderson, 2007). Furthermore, entrepreneurs are often located in metropolitan areas with a more educated workforce which is strongly related to positive outcomes (Doms, Lewis, & Robb, 2010). In addition, less educated workers generally receive the largest external profits from the local human capital (Winters, 2010).

At this point, it is presumed that cities take on a challenging role in the raise of innovation and knowledge activities (Aslesen & Jakobsen, 2007; A. Faggian & McCann, 2009). It is also supposed that urban connectivity can contribute to regional innovation and economic performance (S. Kratke, 2010). Consequently, governments worldwide have focused attention on knowledge production. All together, institutions disseminate the idea that knowledge becomes a major factor in economic development and global competition (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2001; World Bank, 2002). As a result, learning region constitutes a model to progress in the knowledge-based economy (Rutten & Boekema, 2007).

Therefore, cities are becoming into a context of lifelong learning and innovation (Longhi & Musolesi, 2007). Urban policy can make that it happen in a variety of ways: widespread efforts to persuade knowledge workers; growing involvements of knowledge institutes in urban planning and development, knowledge-based approach to public space, and urban knowledge dissemination using marketing techniques (Van Winden, 2010). This turn also includes the metropolization of economic powers and innovation capacities; the agglomeration of research industries, high-technology clusters and knowledge services; and the production of knowledge spillovers beyond urban boundaries (S. Kratke, 2007; U. Lim, 2007).

By this way, knowledge has progressed to the centre of economic geography because urban knowledge-intense activities are critical for surviving in the new global economy (Lebeau, 2005). Then, Knowledge Economy became a well-established topic to refer markets based on cultural industries, creative companies, tech clusters, and R&D activities. It also makes reference to the flow of talent and human capital in regional and national economies (Archibugi & Lundvall, 2002; Brine, 2006; C. K. Chen, 2008). In this regard, academics, professionals and policymakers are really concerned to the transference of economically useful knowledge from universities to regional and local systems (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2007a).

Education and training might be planned for economic growth (Karatzia-Stavlioti & Lambropoulos, 2009). Particularly, knowledge institutions are increasingly expected to conduct education and research as well as to play a role at regional and national levels. It means that universities have been strategically incorporated on behalf of regional innovation systems (Kitagawa, 2004). Also, many higher education institutions have added regional business and economic development as a core mission to the traditional ones (Goldstein, 2010). By this way, it becomes a pragmatically utilitarian knowledge-institution with a balance between academic and entrepreneurial functions focused on knowledge market competition (Sabour, 2005; Uyarra, 2010).

Some findings show that universities have very large impacts on regional performance. It involves local knowledge spillovers, entrepreneurship, and university-based economic development (Arbo

& Benneworth, 2007; Bartlett & Cuckovic, 2006; Varga, 2009). Evidence shows that both spatial proximity and research quality are positively associated with the frequency of university-industry partnerships (D'Este & Iammarino, 2010). Likewise, local access to knowledge and human capital generates knowledge-based regional firms (Baptista & Mendonça, 2010).

However, some caution is recommended. Higher education externalities may be more complicated than policy documents suggest (Warrington, 2008). For example, some evidence shows that innovation and knowledge workers are moderately related to urban employment and productivity growth than the R&D-factor (Raspe & Van Oort, 2006). Other evidence shows that growth rates are generally associated with tech levels but it has also shown a particular response to growth factors (Boix & Trullen, 2007). Thus, tech policies may be magnifying the agglomeration advantages (Jenkins, Leicht, & Jaynes, 2008). In addition, strategic value of agglomeration economies may vary by firm because some are more inclined than others to be co-located (Alcácer & Chung, 2008).

1.1.2 Urban Geographies and Social Stratification

Knowledge-intensive economy appears to be crucial in globalization. According to the literature, urban development seems to depend on knowledge competition policy (Reiner, 2010). In this respect, a knowledge-based economy-system is considered a key to the innovation and competition; urban places may be the main centers for the accumulation of knowledge outcomes, and urban investments in education can make cities more competitive in the global economy.

Although human capital impacts on urbanization, there are differences by regions and institutions. Indeed, attention has been paid to the investments in productive sectors such as training, innovation, research, tech and other knowledge-based activities. At this point, Knowledge Economy may be real for some more than others (Van Winden, Berg, & Pol, 2007). Apparently, knowledge activities seem to be distributed on spatial patterns. It means that spatial factors can be highly significant in the location of businesses across different sectors. As a consequence, not all places have equal profits. There are considerable differences between cities, in terms of which cities have these types of resources and the capacity to come up with responses. Strictly speaking, some places are more specialized than others both in America and Europe (Lazzeroni, 2010; Méndez & Sánchez Moral, 2011; Vence-Deza & Gonzalez-Lopez, 2008).

Obviously, the understanding of local industrial dynamics is essential for policymakers. In this regard, knowledge and learning literature can be useful to understand education and human capital distribution (S. Hall, 2009). Evidence shows that some regions fail to get advantages from training a skilled workforce (Stephan, Sumell, Black, & Adams, 2004). Regional education levels for instance depend on the market robustness in the European Union (López-Rodríguez, 2007). Moreover, universities in more competitive regions are generally more productive than those located in less competitive regions (Huggins & Johnston, 2009). In the same way, R&D activities are spatially disseminated in a strategic way (Arauzo-Carod, 2007; Firestone, 2010). Additionally, R&D impact on regional growth is only significant for regions above a given per capita GDP (Sterlacchini, 2008). Interregional knowledge flows occur often between nearby places in a technological region (Fischer, Scherngell, & Jansenberger, 2009). Finally, significant wage disparities have been shown among knowledge workers living in different places (Fontes, Simoes, & Hermeto Camilo De Oliveira, A. M., 2009).

As a matter of fact, workforce skills are becoming more relevant to take advantages in the Knowledge Economy (Foray & Lundvall, 1996; Wolf, 2002). As a consequence, regions need to invest in a highly-skilled workforce (Kasarda, 1990; Stukalina, 2008). In such a case, cities and regions are involved in a hard competition to be attractive for world-class workers and the brightest students. Some metropolises have a comfortable location for attracting and retaining knowledge companies and workers while others have many complications in retaining high-educated people (Berg, 2005; Van Winden et al., 2007).

Actually, the density of knowledge workers has strong impacts on demand-side effects (Garrido-Yserte & Gallo-Rivera, 2010). In addition, graduates are a significant contribution to long-run changes in urban employment (Beine, Docquier, & Rapoport, 2001a). In fact, a new market for the tertiary-level industry had emerged in international education. In this regard, student mobility has more than doubled in the last two decades or so; and it has also led to new forms of cross-border education (Naidoo, 2006).

As mentioned, human capital agglomeration seems to impact on cities (Amen, Archer, & Bosman, 2006). A study focus on The Urban Spain shows that there is a close link binding knowledge, intelligence or creativity with the great city-regions and metropolitan agglomerations, as the best places for attracting talent and companies with a high innovative capacity. A diversified economic base, universities and R&D centers, or open social and cultural environments, including a large supply of urban amenities, are considered to be factors that explain such a link (Méndez & Sánchez Moral, 2011).

In the same vein, urbanization is seen as a key-point for restructuring socioeconomic systems and producing different geographies linked to the global ongoing transformations. It means that tensions between global integration and territorial differentiation are being rearranged through high-skilled workforce competition established in Knowledge Economy (Brenner, 2000a). From that standpoint, urbanization cannot be seen purely as a large agglomeration of population. In contrast, it is more like a gravitational axis for driving spatial relations as well as flows between centers and peripheries (Susser & Amin, 2002).

However, some social effects need to be reconsidered for avoiding social and spatial disparities because urbanization may produce many negative spillovers. On top of previously existing inequalities, new forms of inequality among territories appear depending on different territories' supply of resources and connection to the main channels through which strategic knowledge circulates. Actually, urbanization may become a social stratification based on education and human capital. Thus, education would be a factor of new social hierarchies. Retracing the theses of post-industrial society that referred to the power of certain professional and technical classes already characterized as the knowledge class, a new world class of knowledge workers may be leading the global economic system (Rizvi & Lingard, 2009).

1.1.3 Global Cities, Centers and Margins

By paying attention to knowledge cities, many terms have emerged to offer a new framework about the urban question, including 'global cities', 'world cities', 'world city hierarchy', 'world system of cities', 'global network of cities', 'world system of metropolises', 'transnational urban system', 'new global urban hierarchy', 'functional world city system', 'global urban network', etc. Literature related to these topics is summarized in the following six observations:

1. There is an urban space of capital accumulation but it is smaller than the world as a whole. Consequently, it excludes major world regions and their populations (Jenks, Kozak, Takkanon, & Benton-Short, 2008).
2. Some cities are nodes of global system for arranging regional, national, and international economies. They are major connections for the global capital accumulation (P. L. Knox & Taylor, 1995a).
3. Global cities are large urbanized spaces of economic and social interactions. They organize the markets in the global system (Carroll, 2007).
4. Global Cities are preferred for productive services whether at the global, national, or regional level. Thus, they can show the spatial behavior of industries, services and firms (Sassen, 1991; Sassen, 2008; Sassen, 2009).
5. Global cities can be arranged hierarchically according to the economic power that they command. Their global functions are directly transferred to the local productivity (Friedmann, 1995).
6. Global cities are points of destination for large numbers of both domestic and international migrants (Beaverstock & Boardwell, 2000). They are a part of the transnational capitalist class (Beaverstock, 2005; Boschken, 2003; L. McDowell, Perrons, Fagan, Ray, & Ward, 2005).

Over this basis, research has made a worthy attempt for mapping out the interface between globalization and cities. World maps that report the flows of international flights, internet connections, and power consumption at night are for instance a strong evidence of Global Cities. Basically, all of these pictures show extensive and functionally clusters of economic centers connected to major cities around the world. They produce an urban imaginary commonly associated with communication networks for exchanging capital and services world-wide (Boschken, 2008). This discourse supporting new hierarchies based on economic competitiveness and labor market has many implications for restructuring world centers and margins. A belief that cities are now linked to global world as likely never before has been installed during the last 20 years (LeGates & Stout, 2007).

Nonetheless, some critics say that the problem is far more complex than literature suggests (A. Jones, 2002). They suggest that Global Cities are a theoretical object that seems inadequate facing globalized economy (Rae, 2005). They disapprove the polarization between Global Cities and presumably non-Global Cities (McCann, 2004). Hence, there is a need to overcome the ethnocentrism that privileges Western cities as sources of generalization because it disregards other alternative perspectives on growth and development (Gugler, 2003; Shatkin, 2007). Consequently, it is essential to elaborate a rigorous understanding about Global Cities, adding to literature new conceptual and methodological approaches (Hill, 2004). It entails a more nuanced way of looking at the relation between globalization and city (Chiu & Lui, 2004). It is possible to consider four views on the matter.

1. Lefebvre (1974) has described urbanization as integration, fragmentation and polarization of socioeconomic spaces. In his books, urban is seen as an interface for the transition to the industrial capitalism. He considers this turn as a devaluation that reduces the possibility for an urban political transformation.
2. Castells (1977) has shown historical conditions of cities behind capitalism. He thinks that human experience only can be transformed through operations into the spatial production. His seminal work point to the urban role as geographical materialization of social relations.

3. Harvey (2000) has commented the role of cities as a central power of capitalism. He has observed urbanization as a socioeconomic structure extension. Someway, both Harvey and Castells are familiar with the Marxist tradition on the social and spatial labor division. They remark that urbanization cannot be understood outside the economic system.

In this regard, new urban geographies can be seen as a culturally, a politically and a historically dimension of social relations. It involves the following assumptions.

1. A spatial turn in scholarship is critical for understanding social formations, identities and, indeed, the practices of everyday life (Certeau, 1984).
2. Life space is made up of social relations and it is also constitutive of them (P. Hall, 1988).
3. Spatial relations are materially embedded in cultural, financial and political practices (Harvey, 2000).
4. Spatial relations are always in formation and never entirely closed (Castells, 1996).
5. The spatial dimension of social life is such important as the temporal dimension (Giddens, 1984).
6. There is a multi-dimensional space including a perceived space, a conceived space and a lived space (Lefebvre, 1974).
7. Socio-spatial identities, differences, inequalities and exclusions generate politics of difference and cultural identities (Soja, 2000).

To summarize, a complex overview is critical to understand the urban question. Particularly, urbanization seems to be constituted through both social relations and material practices that establish centers and peripheries as well as hierarchies and boundaries between different physical and symbolic territories (D. Martin, McCann, & Purcell, 2003). Similarly, urban question may be understood better in this framework because it recognizes the complexity of issues when they are also approached from a spatial overview.

1.2 Urban Communities and Inclusive Cities

Literature has documented cities as the core of human diversity for those who live near each other. Urban dwellers have learned to find both social individuation and cultural identity (U. Beck & Beck-Gernsheim, 2002). Nevertheless, it has not always been successful. On the contrary, many cases in the last years have reported a rise of social cleavages, cultural conflict, and political fragmentation (Fusco Girard & Whitehand, 2003; Sanusi, 2008).

In this regard, this section introduces the rise of deprivation in urban communities. First, it addresses the agglomeration of disadvantages in cities. Later, it distinguishes voluntary and forced segregation for urban dwellers. In addition, policies of urban renewal and gentrification are thoroughly discussed. Last but not least, the role of education in social poverty and spatial exclusion is also commented.

1.2.1 The Urbanization of Poverty

Intensive and unplanned urbanization results in a faster growth of slums with high levels of environmental degradation (M. Davis, 2006; E. L. Moreno, 2003; United Nations Human Settlements Programme, 2003; World Bank, 2000). For the most part people think that environmental deprivation occurs primarily in less populated areas and farms but surprisingly they have been recently urbanized in transition economies (G. Chen, Gu, & Wu, 2006). Actually, it has advanced more than ever before (El Araby, 2002). Indeed, low income workers and poor people have been urbanized faster than world population (Ravallion, 2002; Ravallion, Chen, & Sangraula, 2007).

Urban research is increasingly focused on poverty but a good understanding is not always done (Crump, 2002). Works in progress include approaches to neighborhood features, community disadvantages and resources distribution because there is substantial variation according to the socio-economic and cultural characteristics of their inhabitants (Kinzig, Warren, Martin, Hope, & Katti, 2005; Murie & Musterd, 2004). There are different ways of addressing social and spatial deprivation.

1. The fail to provide infrastructures and services can reinforce urban deprivation and hazard conditions; e.g. isolated location, homeless neighbors, low quality housing, and poor services (Fernandez-Maldonado, 2008).
2. The individualization of disadvantages can produce stigmatization to urban dwellers living in poor places such as residential discrimination (Carpenter, 2006; M. Fisher, 2007).
3. Finally, economic inequality can have many effects on low-income populations, including structural disadvantage and the cycle of poverty (Strait, 2001).

Data indicates that penalties are very severe for some urban dwellers. They cope with physical environment degradation, high levels of social deprivation, and fewer services (Apparicio, Seguin, & Naud, 2008). Likewise, most of people living in large urban slums are distanced from jobs and education (Adaman & Ardic, 2008). Moreover, most of them are more vulnerable to extreme environments, as well as climate change effects (Dodman & Satterthwaite, 2008; Kovats & Akhtar, 2008; Ruth & Coelho, 2007). All these failures to provide infrastructures and services cause some of the costs of rapid urbanization (Flood, 1997). In addition, many urban risks come from high poverty (Browning, Burrington, Leventhal, & Brooks-Gunn, 2008). As a matter of fact, poor peo-

ple die prematurely, they are famine victims, they are less educated, they have fewer employment opportunities and they suffer more serious diseases than total population (United Nations Human Settlements Programme, 2006a).

As mentioned, many factors put social groups at risk and cause high rates of disadvantage. They can operate indirectly on social organization rather than physical structure (Rankin & Quane, 2002). In what follows, both variables are examined with attention to the social consequences that arise from the spatial segregation.

1.2.2 Spatial Segregation and Social Exclusion

Current urban dynamics have hardened social inequalities in most European countries during the last two decades. The changes have distinguished living standards between groups in the cities and between neighborhoods within cities. Along with increasing social polarization, there are clear signs of a spatial dimension to this process. It is clear in shanty towns, slums, 'favelas', gated communities, prohibited areas, dangerous streets, disadvantaged places, ghettos, inner cities, transition zones, abandoned cities, pockets of poverty and underworlds (Burjanek, 2009).

Although some dwellers live in the opulence, a major part of urban population suffers social polarization and spatial segregation. Some literature suggests that it is related to poverty across different ethnic groups (W. A. V. Clark & Blue, 2004). Different evidence shows that ethnic agglomeration reduces the segregation of income while other pieces of research show that it increases racial discrimination (Freeman, 2009; Walks & Bourne, 2006). To be precise, it has been established that integration and segregation attitudes are only racially affected among people with different socio-economic status (Ihlanfeldt & Scafidi, 2002). Complementarily, evidence shows that minorities in small towns stand in front of the same housing inequalities as their counterparts in big metropolis (Reeve & Robinson, 2007). Although ethnic agglomeration is more often than not in the largest metropolitan areas, they were also found in smaller no-mixed-areas (J. P. Allen & Turner, 2005).

Anyway, more segregation than integration in cities has been firmly established. It may be voluntary or forced.

1. On the one hand, self segregation or voluntary segregation has been observed in gated communities. They are often categorized as restricted admission zones with private residential spaces (Frantz & Brunn, 2006). Lifestyle in gated communities is supposed to be secure and exclusive. However, it produces a polarization between the middle and upper income groups (Firman, 2004). In addition, it increases homogeneity and segregation based on stereotypic about mixed communities (Grant, 2007).
2. On the other hand, forced segregation seems to be more ordinary than self segregation. Evidence suggests that rich, well-serviced neighborhoods and gated communities are close to the dense inner-city communities and peripheral slums that regularly fail in the provision of basic services (Farrell, 2008).

Reasons for spatial segregation are not clear enough to everyone. Even though the correlation between segregation and metropolitan scale has been partly contested (Krupka, 2007), some ongoing studies suggest that larger metropolitan areas may be more segregated than smaller ones. Actually, it seems to depend on different factors, including place settings and distinctiveness (Arbaci, 2008). For instance, urban managers say that resource competition between residents and newcomers increases if policies to provide public services for new dwellers are not enough for all

(Alves, Franco, & Ribeiro, 2008). At the same time, living in a place with people absolutely unknown to each other can make possible a great diversity of social contacts as well as isolation. Thus, geographical segregation may be a paradoxical consequence of urban agglomeration (Partridge & Rickman, 2008).

Summing up, categories of urban inclusion/exclusion can be arranged in a 2x2 matrix crossed by social and spatial factors. As seen in the Cuadro 1-2, the axes of socio-spatial configuration suggest that cities can take distinctive designs. Namely: *Gated Communities* with low densities and a community style; *Urban Sprawl* with failures in both social exclusion and suburbanization; *Dual Cities* with mixed levels of both inclusion and agglomeration; *Slums* with a large population living in low-quality environments; and *Inclusive Cities* with both social inclusion and spatial planning.

Social inclusion is the goal of urban governments to fight against spatial segregation. Consequently, new policies pay more attention to promote a development according to the harmonious cities, fostering an environment favorable to cohabitation and better life-quality for all (Polèse & Stren, 2000). In what follows, urban renewal policies will be discussed, including the role of education in the spatial segregation.

Cuadro 1-2 Socio-spatial axis of cities

	<i>Less inclusion</i>	<i>More inclusion</i>
<i>Low density</i>	Urban Sprawl	Slums
	Dual City	
<i>High density</i>	Gated Communities	Inclusive Cities

1.2.3 Gentrification and Urban Renewal

The concept of Urban Decline appeared in the mid-1970s to designate the rise of deterioration in industrialized cities. This idea was very frequently in Urban Studies prior to the 1990s. Thereafter, city turned into a new period of wealth and the aim of many urban policies was to improve socio-economically community settings. It started a heated debate about the urban question, including different strategies focused on economic growth and community development (Savitch & Kantor, 2003; Wiewel & Schaffer, 2001). Progressively, renewal policies have been widely revisited to get better urban environments and living standards. It has been no longer restricted to Europe or North America (N. Smith, 2002). Nowadays, a number of urban governments around the world have policies related to community activism, local governance, districts renewal, quality public spaces, social mixing in housing districts and so on.

By this way, policymakers had started to relocate low-income people in order to solve potential problems associated with spatial distribution. It was seen as a solution to places with a high rate of socioeconomically vulnerable inhabitants (Bounds & Morris, 2006; K. Newman & Wyly, 2006). This set of policies received the name of gentrification and it influences the way that people are involved into established communities or spread to other parts of the cities (Swyngedouw, Moulaert, & Rodríguez, 2002). Nevertheless, urban planners seem to be less concern to the criti-

cal consequences for people and communities (W. A. V. Clark, 2009). For instance, planning may result in the deprivation by building low-status areas (Fairchild, 2008; Yiftachel, 2000). Conversely, these new policies require critical attention to prevent negative outcomes (Lees, 2008).

In this respect, research can show the ways in which regeneration policies impact on people life (Gosling, 2008). Nonetheless, some opinion-makers suggest that little reliable evidence has been produced about the magnitude of this problem (H. T. Andersen & van Kempen, 2003; Freeman & Braconi, 2004). In this view, impacts on social mix, income polarization, or ethnic diversity remains unclear and under-explored (Davidson, 2008). It may be for many reasons. First, gentrification may be still largely unsolved due to the fact that the scale of analysis has been focused on the neighborhood rather than the city (Hackworth, 2001). Second, inconsistent findings on social mix could be explained because deprived areas may be internally heterogeneous (Blasius & Friedrichs, 2007). Third, urban gentrification can change planning activities in ways that are difficult to discern in localized studies (Butler, 2007).

Nevertheless, some critical viewpoints suggest that gentrification involves policy dilemmas in the renewal agenda (A. J. Scott, 2008). Far from being nice, gentrification seems to be an aggressive ideology designed to retake the inner city for the middle-high classes. More specifically, displacement in urban housing markets could work to produce class polarization. In this regard, urban gentrification may be opposite to the interests of poorer groups (R. Atkinson & Bridge, 2005). Critically, it is seen as an example of how markets force governments to produce residential cleavages with unavoidable consequences for individuals and cities (Larsen & Hansen, 2008; Lupton & Fuller, 2009; K. Newman & Wyly, 2006). Literature suggests that some consequences of this kind of processes may be spatial segregation, cultural exclusion, and social polarization. Specifically:

1. Many studies emphasize spatial segregation based on public policies that are increasingly redirected from social purposes to investments in the built environment (Meligrana & Skaburskis, 2005).
2. Research has established that gentrification is followed by declining levels of social mix, ethnic diversity, and migrant agglomeration (Walks & Maaranen, 2008). It is more than a casual displacement because exclusion in gentrified neighborhoods is related to racial and ethnic discrimination (Betancur, 2002; Wyly & Hammel, 2004).
3. It is asserted that gentrification is a strategy for displacing disadvantaged residents within the political sphere (Freeman & Braconi, 2004; Hackworth, 2002). This redistribution of higher socioeconomically vulnerable people is increasing income polarization and inequality (Walks & Maaranen, 2008).

Recent papers convincingly demonstrate that new gentrifiers have become known in education, including middle class families and high qualified people with different interests and motivations (D. Smith, 2008). On the one hand, residential practices of high skilled people, human capital displacement and brain drain can affect both ordinary people and high educated class. Students may also influence the composition of neighborhoods (D. P. Smith & Holt, 2007). On the other hand, family strategies used to get school admissions outside the neighborhoods may produce segregation (DeSena, 2006). In fact, some educational institutions such as charter schools and the so-called Small Schools Movement have seen as a strategy to gentrification (Hankins, 2007; J. T. Jones, Toma, & Zimmer, 2008). Moreover, educational reform can produce a displacement of the poorest school population and low qualified children to public schools opened in segregated school districts (Sohoni & Saporito, 2009).

In summary, large-scale projects have been increasingly used in urban planning to resist the urbanization of poverty and urban segregation. With regard to this matter, a historical approach to

gentrification and urban renewal shows how it has been a consequence of ambiguous policies (Loopmans, 2008; Slater & Wyly, 2008). As mentioned, greater attention to the territory seems to be critical in order to produce inclusive cities for all. For that purpose, education has a role to play and some lessons for educational policies may be learned:

1. Place of residence could have large impacts on educational attainment. Urban planning may influence educated or illiterate people to the extent that neighborhoods and places are associated with the stigma of poverty and segregation. In such a case, urban renewal may produce school ghettos in some neighborhoods. Thus, people displaced to low qualified zones need a particular attention. On the contrary, the quality of education in urban schools may become worse with the urbanization of poverty.
2. Place is considered a ground of educational disparities. Likewise, geographies of education may reflect urban inequalities. Thus, the classification of urban areas may be useful for developing reforms. It would be important to ascertain the priorities of investments as well to assess the performance of each district.
3. Education may displace the population and produce districts more economically and socially polarized. Actually, many urban neighborhood schools are segregated; private schools for elite families rarely are neighborhood schools; children who attend schools outside their neighborhood are not intrinsically cut off from the community where they live (H. S. Baum, 2004).
4. School distribution and the human capital agglomeration may be factors of how education reinforces urban segregation. A school map can help to make social integration easier. Likewise, it could help to moderate the effect of neighborhood composition on the school attainment. Anyway, spatial solutions may be not enough to solve the problem of educational inequalities because these are also political, economical and cultural issues.
5. Schools and local education policies can play a significant role in the implementation of urban renewal strategies (M. Joseph & Feldman, 2009). That is because the school is always considered the first institution to integrate the newcomers. Likewise, it is treated as a place for promoting and sustaining mixed neighborhoods.

1.3 Urban Environments and Sustainable Cities

Literature suggests that urban systems are strongly associated with environmental challenges because the unrestrained urban growth may be a severe problem affecting human, social, and environmental systems. Plenty of people live in cities with critical problems of water, air and soil pollution, with no chance to meet their basic necessities for food, housing, water, sanitation, drainage, waste disposal and public transportation. The environmental crisis involves high levels of pollution as well as sewage and wastes primarily generated by human activity (Alberti, 2008; Antrop, 2000; Bae & Suthirant, 2003; Boschmann & Kwan, 2008; P. B. Evans, 2002; Jabareen, 2006; Shandra, London, & Williamson, 2003). Also, the list includes land and agricultural degradation (Kombe, 2005) in addition to the loss of biodiversity both in developed and developing countries (Kinzig et al., 2005).

Furthermore, cities are seen as the main focus of energy demand and the major sources of gases emissions and climate change (Ewing & Rong, 2008; Satterthwaite, 2008). Notoriously, most of urban resources are provided by other territories although peripheries and rural communities take advantages from infrastructures and services characteristic of the metropolis (Eaton, Hammond, & Laurie, 2007). Actually, larger agglomerations may require fewer resources per capita than smaller towns but urban dwellers pay more costs than non-urban dwellers (Button, 2002; N. B. Grimm et al., 2008).

Alternatively, urban sustainability has been increasingly mentioned since The Brundtland's Report was published in 1987 with the recommendations of the World Commission on Environment and Development. It has become progressively more and more popular to both city officials and urban communities. Also scientists and stakeholders are concerned to impacts on the environments (J. Evans & Jones, 2008; S. M. Wheeler, 2000). Nowadays, three well-known domains of sustainability are accepted as the keys of development (Binde, 1998). According to Cuadro 1-3, they are: Environmental Development, Economic and Social Development, and Human Development. In addition, a fourth interdependent domain has been added to involve a cultural dimension in public planning. Culture is often seen as a tool to understand human anthropologies and to activate changes in cultural values, including public participation and democracy, inclusion, freedom, justice and equality, peace and security, health, wellbeing and viability, creativity and innovation (Hawkes, 2001; Nylund, 2001; Smets & den Uyl, 2008).

On the subject, some stakeholders suggest that literature often includes misunderstandings and omissions. For that reason, holistic and systemic approaches are highly recommended to understand the whole picture (Portney, 2005; Van Kamp, Leidelmeijer, Marsman, & Hollander, 2003; Zeemering, 2009). In this regard, some approaches indicate that the building of a basic consensus about sustainability has been achieved slowly over the last decade. However, some questions remain yet unanswered because further consensus about operative definitions is much harder to achieve (Banister, 2000; Clapson, 2003; P. Hall & Pfeiffer, 2000).

This section introduces an approach to urban sustainability. Next, it summarizes the sprawling problems generated in cities. After, it focuses on smart growth for building compact cities. Finally, the discussion is enclosed with policy implications to sustainable cities. An educational approach is also provided in the last part.

Cuadro 1-3 Framework of Sustainable Development

<i>Frame</i>	<i>Elements</i>	<i>Reference</i>	<i>Place, Date</i>
<i>Environmental</i>	Nature and biodiversity	Declaration on Environment and Development	Rio de Janeiro, 1992
<i>Social</i>	Equality and Justice	World Summit on Social Development	Copenhagen, 1995
<i>Human</i>	Capabilities and Freedom	Millennium Development Goals	New York, 2000
<i>Cultural</i>	Creativity and Inclusion	Universal Declaration on Cultural Diversity	Paris, 2001

1.3.1 Urban Sprawl

There is no single form but rather a variety of urban models. However, some cities are more sustainable than others (Frenkel & Ashkenazi, 2008b; M. P. Johnson, 2001; MacLean, 2002). To date, this debate has been strongly polarized between advocates and opponents of different spatial models (Cutsinger, Galster, Wolman, Hanson, & Towns, 2005; Cutsinger & Galster, 2006). In outline, Cuadro 1-4 summarizes four ways of urban sprawling according to two variables: agglomeration and size.

Urban sprawl has recently become a popular idea regularly used to identify the enlargement of populated areas (Frenkel & Ashkenazi, 2008a). To all appearances, it could improve housing markets to overcome problems often suffered in the inner city. Nevertheless, the gains may be less attractive considering some misfortunes attributed to urban sprawl:

1. On the one hand, low-density suburbanization can be even environmentally worse than high-density urbanization because the first model increases land loss, removes vegetation, degrades water, and reduce nature (Couch, Leontidou, & Petschel-Held, 2007). It also demands an intensive transportation infrastructure and it increases private car dependence as well as traffic congestion and pollution (Sheller & Urry, 2000).
2. On the other hand, urban sprawl makes remote locations less desirable for living having a huge impact on service provision such as education, safety and transportation costs (Hortas-Rico & Sole-Olle, 2010; Kawabata & Shen, 2006; Lau, 2010).

Cuadro 1-4 Four spatial models of urban growth

<i>Models</i>	<i>Less Agglomeration</i>	<i>More Agglomeration</i>
<i>Bigger Cities</i>	Sprawl Areas	Leapfrog Areas
<i>Smaller Cities</i>	Dispersed Areas	Compact Areas

Europe is usually characterized by compactness, high density, mixed functions and a rich cultural-historical heritage (European Commission, 2008). It is composed by a poly-centrism of small, medium-size and large cities. Many of them are metropolitan areas while many others are single cities. Numerically, there are rough 1,000 European cities with over 50,000 inhabitants and about 5,000 towns which have over 5,000 inhabitants each. What is more, about 75 percent of European people live today in urban areas. The ratio of urban dwellers by 2020 will be rough 8 out of 10 Europeans, with 7 countries where the proportion will be over the ninety percent (European Environment Agency, 2006).

According to that picture, urban cities have become less compact in Europe. In fact, they are even less compact than cities in developing world (Richardson & Bae, 2004). It is remarkably clear in the amount of land for residential uses consumed per person during the past 50 years. Actually, the extent of built-up areas has more than doubled in European cities. Particularly, in Western and Eastern countries has increased by 20% over the past 20 years while the total population has increased by only 6% in the same period. Looking further, a study categorizes European urban sprawl in three groups of cities: compact Southern cities, Northern and Eastern cities, and Central and Western cities (Kasanko et al., 2006).

As a case in point, Spain is one of the European countries currently involved in the quick, low-density urban expansion. Evidence shows that urban planning has had an influence on the extreme land use in Spain (Pérez, 2007). Also, a strong statistical correlation has been established between housing tenure in a dense environment and owning a second home in a non-dense environment (Modenes & López Colás, 2007). Moreover, urban form seems to be a major factor in the variation of ecological footprint (Muniz & Galindo, 2005). Even cross-sectional data show that low-density development patterns lead to greater provision costs of local public services (Hortas-Rico & Sole-Olle, 2010). In addition, daily urban mobility seems to be also affected in small Spanish cities (Garmendia, Urena, Ribalaygua, Leal, & Coronado, 2008a).

1.3.2 Smart Growth and Compact Cities

The past gives clear indications that urban policies of regeneration have been unable to cope with the problem of polarization. For a long time, renewal policies have focused on urban form considering the city as a physical entity (Parr, 2007). However, in the last years has emerged a great emphasis on new urban planning and community-based regeneration. In this way, smart policies have been increasingly adopted combining urban planning and environmental management for more eco-friendly districts (Bradley, 2009; Roo & Miller, 2004). This approach has been generally associated with the reform that addresses both political and governmental arenas as well as economic issues for better governance (J. W. Scott, 2007).

Much clearly, smart growth policies provide new insights to urban ecology, social equity, land conservation, greenhouse emissions and environmental quality (Jenks & Burton, 1999). It aims different purposes such as: to increase population densities in the core city; to regenerate disadvantaged areas; to protect the mixed use of buildings balancing jobs, housing and services; to support conservation, renovation and use of cultural heritage; to promote high quality architecture and sustainable design; to reduce car dependency and traffic congestion; to pay attention to mobility and accessibility as well as cycling, walking and alternative transportation; etc.

Successive governments face similar problems and they are involved in the smart growth to solve urban decline and sprawling (H. S. Baum, 2004; Behan, Maoh, & Kanaroglou, 2008; Farris, 2001; O'Connell, 2008; Portney, 2008). The adoption of urban revitalization policies entails strategies and instruments to promote mixed-use development in a compact city policy with different functions (Altes & Tambach, 2008). Compact City is one of the most popular goals of smart policies in this regard. It is characterized by moderate high density, mixed use land, pedestrian-oriented environments, and clean transportation (H. Y. Chen, Jia, & Lau, 2008; Jenks, Burton, & Williams, 1996).

Literature has discussed the best way to make compact cities. It involves debates on poly-centrism vs. suburban areas (Ourednicek, 2007). It distinguishes three types of compact cities:

1. One method is favorable to the centralization in a large core city.
2. Other manner is in favor of decentralization in small and medium-sized poly-functional cities.
3. Lastly, a third mode merges centers and suburbs into poly-centric metropolis (Leichenko, 2001).

The poly-centric metropolis is widespread supported on the premise that large cities produce a sponge effect. It means that some regional centers soak up population from surrounding areas so large cities grow at the same time as surroundings areas lose population. Consequently, it gives rise to a relocation process from outlying farms and smaller towns to the nearby growing centers (Argent, Rolley, & Walmsley, 2008). Comprehensibly, it assumes that close places may be interrelated each other in a synergetic way assuming that the whole is greater than the sum of its parts (Meijers, 2005). Actually, there is much evidence that poly-centric metropolitan areas may be more adjusted than mono-centric areas to overcome the negative outcomes of urban sprawl. That is because it combines the re-urbanization of inner cities and the urbanization of the suburbs (Catalan, Sauri, & Serra, 2008; Senecal & Hamel, 2001). In addition, evidence shows that inner city growth has a long-run positive effect on the growth of the suburbs, particularly in the largest cities (Sole-Olle & Viladecans-Marsal, 2004).

On the contrary, some promises seem far from be assured in the smart growth model and there are limited evidence on success (Burchell, Listokin, & Galley, 2000; Krueger & Gibbs, 2008). Moreover, the outcomes of poly-centric metropolis and compact cities have been only explored to a limited extent (Musterd, Bontje, & Ostendorf, 2006). It is asserted that many practitioners regard suburban sprawl in ways that constrain their understanding because they look at fragments of the sprawling in isolation from one another. Multiple factors could impair broad implementation, including the absence of planning, political constraints, financial problems, deficient regulations, and resistances from residents, stakeholders and officials (Farris, 2001).

1.3.3 Cities for Sustainability

New environmental governance might have a positive impact on the preservation of biodiversity (Savard, Clergeau, & Mennechez, 2000). Even though urban planning has largely failed to address sustainability, new approaches have a chance to be successful (United Nations Human Settlements Programme, 2009). Previously, some lessons for Sustainable Cities can be learned from some developments in urban and regional planning.

The Sustainable Cities Programme was launched by *UN-HABITAT* to improve urban planning in the 1990s. To sum up, the program has two goals to achieve: to improve environmental planning and promoting development policies; and to make powerful local institutions as well as producing partnerships and networks at national and regional levels. Similarly, The International Council for Local Environmental Initiatives guides local governments to address city-to-city cooperation. Since 1990, more than 200 local governments from 43 countries work in consulting, training, and executing environmental interventions. After The Rio World Summit 1992, The European Campaign for Sustainable Cities and Towns was launched in Denmark based on The Agenda 21. It established The Aalborg Charter that has committed more than 2,500 local and regional governments from 39 countries. After that, European cities moved From Charter to Action with the 1996 Lisbon Action Plan, The Hannover Call of European Municipal Leaders in 2000, The Johannesburg Call in 2002, The Aalborg+10 in 2004, and many other statements preceding The Thematic Strategy on the Urban Environment in 2006 and The Leipzig Charter on Sustainable European Cities that was published in 2007.

A lesson learned from all of these statements is to be cautious with such interventions (M. Bontje & Musterd, 2008; Goepel, 2007). In fact, there are differences at regional level in the implementation of Agenda 21 but only a limited political effect has been observed (Lorenzo & Sanchez, 2009). As far as is known, organization is essential and evidence shows that civil servants and staff are extremely effective at this point (García-Sánchez & Prado-Lorenzo, 2008).

Another lesson is that public participation has been very irregular despite the fact that sustainable cities cannot be real without people and communities (Estarellas, García, & López, 2005). Three reasons are often given to justify this prerequisite: a highly participatory process is always required to move on sustainability; any effort to improve the environment is more efficient when residents are implicated; efforts produce better outcomes when people can participate in the process (Portney, 2005). Some studies focus on the role of civic engagement to improve livability. Some significant factors in these programs are: satisfaction of welfare requirements, conservation of resources and the surroundings, creation of harmonious living environment, provisions facilitating daily life operations, form of development and availability of open spaces (Chan & Lee, 2008).

Actually, public participation is one of the major issues for environmental stakeholders and decision-makers. In this regard, The United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014) seeks to integrate the principles, values, and practices of Sustainable Development into all aspects of education and learning. The Decade pays attention to the recommendations done in the *Plan of Implementation of the World Summit on Sustainable Development* by The United Nations General Assembly. It aims to develop the attitudes, skills and knowledge to make informed decisions. For this, UNESCO settled the global goals in order to connect sustainability goals and educational process. Those goals are to provide networking, linkages, exchange and interaction among stakeholders in Education for Sustainable Development; to improve quality of teaching and learning in environmental education; to help countries to move

on the *Millennium Development Goals*; and to incorporate Education for Sustainable Development into education reform (Caride Gómez, 2009; Caride Gómez, 2011).

Many papers have appeared on this subject (Arima, 2009; Chalkley, Haigh, & Higgitt, 2009; Higgitt, Haigh, & Chalkley, 2005; King & Palmer, 2009; Kostecka, 2009; Steinfeld & Mino, 2009; Venkataraman, 2009). Many of them agree that efforts for sustainability reclaim a pedagogy more connected to place-making practice. Nevertheless, the relationship between environmental education and education for sustainable development is highly criticized (Hesselink, Kempen, & Wals, 2000). It is discussed that the sustainable development could be a euphemism or an unfulfilled promise that is culturally and socially contested (Tilbury, 2002).

A first approach has assessed that international research had increased the understanding of sustainability models (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2005). This report recognized that further research might link these processes to other environmental and social issues such as climate change, economic development, urban and rural migration, poverty, health and disease-related issues as well as governance. Later on, a second assessment was realized at the *UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development* held in Bonn. The Bonn Declaration called for the promotion of an evidence-informed policy dialogue, drawing upon relevant research, monitoring and evaluation strategies, and the sharing and recognition of good practices. Finally, the broad notion of learning communities, cities and regions for sustainable development is seen as a powerful set of concepts, approaches and tools currently emerging at the interface between participatory approaches to local/regional planning, and place-based education and involving the partnership of stakeholders (Morgan, 2009).

1.4 Urban Lifestyles and Healthy Cities

Literature has established clearly a causal relationship between neighborhood characteristics and life and health outcomes of residents. Neighborhood-effects researchers have focused on understanding the ways in which physical and social environments affect socioeconomic status and life outcomes. Similarly, public health studies have sought how built environments influence health outcomes.

At this point, it is asserted that urbanization can provide benefits to public health, happiness and long life expectancy. To some extent, it is noticeable in cities with high rates of security, welfare, and social protection. It is also observable in places with higher quality housing, full access to services, environmental protection, waste management and sanitation systems (Kjellstrom & Mercado, 2008).

However, urbanization underway causes a growing demand that could affect living standards. Currently, new urban risks provoked by intensive urbanization are involved in the notion of Risk Society (U. Beck, 1992; Giddens, 1990). At this point, some expected outcomes include land degradation, environmental distress and further restrictions. Less expected outcomes include wars, large-scale migrations, poverty rises, and food crisis (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2004). The disproportionate occurrences and effects of environmental pollution have been found to be directly related to the built environment. These dangers can affect both physical and mental health as well as human development. These health threats that are at least in part a result of the built environment do affect individuals' life outcomes.

Conversely, some cities are exploring resilience to avoid pressures on urban environments (Freudenberg & Galea, 2008; Froding, Eriksson, & Elander, 2008; Kegler, Norton, & Aronson, 2008). It requires caution to repair the damages associated with substandard housing, crowding, traffic, pollution, sanitation, wastes, and many others (M. Moore, Gould, & Keary, 2003). The smart-growth and regional-equity literature focuses on the impact of the built environment on community development and on the policies and planning practices grounded in environmentalism and social equity that help create these environments (McKoy, Vincent, & Bierbaum, 2010). With regard to this matter, both Urban Planning and Public Health share common implications to improve human well-being (Kochtitzky et al., 2006).

This section introduces an approach to the relationship between environmental planning and human behavior. Next, it summarizes a review of the literature on urban risks for public health. After, it focuses on the basis of The Healthy Cities Program. Lastly, the discussion is enclosed with the agenda of The Safety Schools.

1.4.1 Environmental Planning and Human Behavior

For a long time, the quintessential of Social Geography has been the attempt to understand the connection between people and environments (Pacione, 2003). On this point, a growing neighborhood effects literature has critically examined the relationship between socioeconomic status life outcomes and neighborhoods, noting the important life trajectory relationships embedded in where one lives.

Literature provides evidence that both health and safety depend on built environments at physical and psychological levels. It means that individual and social well-being is extremely stimulated by the urban form. Actually, urban neighborhoods have a strong and independent effect upon the individuals (Blasius, Friedrichs, & Galster, 2009). It seems to be real even though the impact on individuals fluctuates from person to person, group to group, and location to location (Proudfoot & McCann, 2008).

1. At a physical level, a number of studies suggest that physical activity basically depends on two elements: access to green zones, social infrastructures and recreational amenities (Floyd, Spengler, Maddock, Gobster, & Suau, 2008; C. Lee & Moudon, 2004), and proximity to public facilities such as health services and public transportation (Boarnet, Greenwald, & McMillan, 2008; Saelens, Sallis, & Frank, 2003). Most findings suggest that some communities report higher rates of walking/cycling than others because they have higher density, greater connectivity, and mixed use land (Witten, Exeter, & Field, 2003). Those communities are also associated with physical activity as well as lower rates of overweight, depression, and alcohol abuse (Renalds, Smith, & Hale, 2010). In addition, some other physical features involved in the wellbeing are built environment, land use, noise, traffic congestion, air pollution, and green spaces (Apparicio et al., 2008).
2. At a psychological level, much attention had been paid to the positive outcomes of living and working close to nature (Cheung & Leung, 2008). Research papers show that nature in metropolitan areas has a positive effect on social and psychological wellbeing (Chiesura, 2004). From a psycho perspective, naturalistic views in city-dwellers may be interpreted as a kind of psychological restoration (Van Den Berg, Hartig, & Staats, 2007). Unfortunately, city-dwellers benefit little from these advantages because their environmental contacts are often restricted.

Environmental effects on human behavior were made known by Park (1925). The American sociologist and founder of The Chicago School defined the city as a state of mind. This approach has had a notorious relevance on planning and it was particularly popularized by Lynch (1960). He considered that practitioners could create more successful cities if they are able to understand how ordinary people perceive environment.

At this point, some studies had tried to distinguish environmental perceptions in urban populations. Works show that place perceptions may change and the subjective sense of place may be impacted by physical and structural changes over time in the urban form (C. Y. Johnson & Zipperer, 2007). For example, *The Academy of Neuroscience for Architecture* shows that learning can be enlarged in some physical environments (Eberhard, 2009). Also, architectural features predict perceived social support and psychological distress in elder people (S. C. Brown et al., 2009). Similarly, the spatial disposition of the residential districts with fewer resources affects the perceived safety of inhabitants and predicts larger or lower law-breaking and fear of crime (Sillano, Greene, & Ortuzar, 2006). Indeed, individual, housing, and neighborhood attributes affects housing satisfaction although it is also important to take into account the effect of social interactions (Vera-Toscano & Ateca-Amestoy, 2008). In another situation, the respondents reported negative perceptions related to feelings of insecurity, uncomfortable public transportation, environmental concerns to global ecology, extreme car dependence, lack of efficiency in densely populated places, incivilities associated with the sharing of public spaces, and insecure and run-down living environment (Robin, Matheau-Police, & Couty, 2007).

As seen, built environment contributes to the satisfaction of human. Consequently, a psycho approach to urban environment can have major implications for livable cities (Tweed & Sutherland,

2007). By the way, urban managers might use this know-how to promote knowledge-based interventions in order to transform cities. To date, research on planning provides a starting point to emphasize interdependencies between urban form and environmental behavior (Koger & Scott, 2007). On the contrary, some studies point out that research fails to measure behavior-specific environmental correlations. Thus the impact of the built environment on physical activity is disputed (Gifford, 2007; Giles-Corti, Kelly, Zubrick, & Villanueva, 2009). Furthermore, work in progress might move beyond the scope of these initial explanations and go into the ways that individual behavior is ascertained by planning (Casciano, 2007). Some hypothesis to begin are: urban form affects physical activity and active travel, some environments are more friendly than others for walking and cycling, and planning model have pros and cons on public health (Frank & Engelke, 2001).

1.4.2 Urban Risks and Healthy Programs

Health and safety conditions for people living in cities have been largely stressed. Moreover, Health Sciences have been in touch with Environmental Sciences to carry out an exploration of the factors that may affect public health in cities. Evidence reveals that urban features have a large impact on individuals in many ways. Indeed, a substantial body of literature has established a relationship between urban lifestyles and both mental and physical health. Let's see some evidence.

On average, urban health is better than rural (Dye, 2008). However, urban areas are strongly linked to:

- mortality rates (Alonso, Fuster, & Luna, 2006; Cossman, Cossman, Cosby, & Reavis, 2008; Gartner, Farewell, Dunstan, & Gordon, 2008; Ocana-Riola et al., 2008; Weisz, Gusmano, Rodwin, & Neuberger, 2008),
- mental illness (Caracci, 2008; Gary, Stark, & LaVeist, 2007; Havenaar, Geerlings, Vivian, Collinson, & Robertson, 2008; Whitley, Prince, & Cargo, 2005),
- depressive symptoms in older residents (Alvarado, Zunzunegui, Beland, Sicotte, & Tellechea, 2007; Aneshensel et al., 2007; Gonyea & Bachman, 2008; Grunebaum, Oquendo, & Manly, 2008),
- high levels of experienced violence (Curry, Latkin, & Davey-Rothwell, 2008),
- violent suicide methods (Chung, Lee, Kao, & Lin, 2008; McCall & Tittle, 2007; Walker, 2009),
- psychological distress in children with academic problems (Carleton, Esparza, Thaxter, & Grant, 2008; Herman, Lambert, Ialongo, & Ostrander, 2007; Robles-Pina, Defrance, & Cox, 2008),
- smoking behaviors (Miles, 2006),
- obesity and overweight (Arambepola, Allender, Ekanayake, & Fernando, 2008; Plantinga & Bernell, 2007; Plotnikoff, Bercovitz, & Loucaides, 2004),
- type 2 diabetes mellitus (Azimi-Nezhad et al., 2008),
- and chronic diseases, including hypertension and coronary disease (Hakeem, Thomas, & Badruddin, 2001; Kelly-Schwartz, Stockard, Doyle, & Schlossberg, 2004; Sundquist et al., 2006).

As it has been noted, urbanization may be associated with both deviant behavior and poor health status (Freudenberg, Galea, & Vlahov, 2006). Accordingly, the role of involving community has been highlighted to fight against diseases and disorders (Fitzgerald & Carrington, 2008). That is because interventions to prevent insecurity and physical disorders often depend on the civic involvement (Nielsen & Smyth, 2008). Usually, policymakers have tried to make cities less vulnerable and more resilient involving the community who seems to have a role in the self control and vigilance (Stehr, 2006). However, the discourse about community safety that emphasizes neighborhood responsibility is increasingly used for encouraging new ways of control policies through the emergence of a new political acceptance of autonomously organized projects and active citizen participation in urban governance (Bruinsma, 2007; Kmet & Macarthur, 2006; Raco, 2007; Rosol, 2010; Rotolo & Tittle, 2006).

As a result, some public interventions attempt to stimulate healthier and safer cities. As a case in point, The Healthy Cities Program is observed in what follows. According to *The World Health Organization* (WHO), this program engages local governments in health development through a process of political commitment, institutional change, capacity building, partnership-based planning and innovation. It promotes comprehensive and systematic policy with an emphasis on the social, economic and environmental factors of health. It seeks to introduce health in the agenda to build a strong movement for public wellbeing and safety at the local level. According to *The WHO European Healthy Cities Network*, the program mission includes: a clean, safe physical environment; a sustainable ecosystem in the long run; a strong mutually supportive community; a high degree of public participation; the meeting of basic needs for all inhabitants; the access for all to care services and health resources; a diverse and vital economy; the cultural heritage; an urban form according to health prevention; an optimum public health; and low levels of disease.

In this regard, a Healthy City is not only a final result but an ongoing process. The main obstacles to attain the targets are not technical or even financial but rather related to governance and the organization (Dye, 2008). Particularly, it depends on political commitment and civil society (Donchin, Shemesh, Horowitz, & Daoud, 2006). Also, other factors to the program success are: strong social vision; inspirational leadership; a model adapted; ability to cope with competing demands; strongly community involvement; effective collaboration with local universities; international links; and a shared way of working (F. Baum, Jolley, Hicks, Saint, & Parker, 2006).

By this way, The Healthy Cities Program has grown into a comprehensive policy. At this point, many approaches may be related to the analysis of the community-based health promotion in recent years (Takano, 2002). It includes works on deterioration for living environments, mismatch in supply essential services, dismissed socioeconomic vitality from an aging society, increased crime and social unrest, and a growing number of homeless people. Moreover, it studies health in urbanized societies such as the emergence, re-emergence, and spread of new and existing infectious diseases, supply of safe food, stress, and psychological health, among other issues. Some examples can be found at an international level (Davies & Kelly, 1993; Galea, Vlahov, & Glaeser, 2008; Hollander & Staatsen, 2003; Takano & Saito, 2003; Werna, 1998) and a country level, for instance, Spain (Villalbí, Oller, & Costa, 1991; Álvarez-Dardet Díaz & Colomer Revuelta, 2001). Lessons learned help local governments and urban planners in a variety of ways, particularly, to raise awareness and take action on the wider determinants of health; to promote city health development planning; to reduce inequalities in health; to support health assessment as a way of focusing on the quality of life; to integrate health assessments in planning activities (Duhl, 1969; Duhl, 1986; Duhl, 1996).

1.4.3 The Safety Schools and Health Education

Attending to The Healthy Cities Program recommendations, a new education reform is underway to improve safety schools and communities. The agenda for school-based health promotion includes that education and health are interrelated, social morbidities threaten public health, a comprehensive approach is needed, health education should attend to schools, and prevention efforts are more effective costs than other interventions (Lavin, Shapiro, & Weill, 1992). Taking everything into account, collaborations between educational institutions, law forces, and health services are noted the most effective policy (Gajda, 2006). Consequently, many programs focus on school-family-community partnerships (Sanders, 1996).

Some of these partnerships concentrate their efforts on school climate, violence, discipline, zero tolerance policies, and carrying weapons (Bliss, Emshoff, Buck, & Cook, 2006; G. Chen, 2008; Farmer, 1999; Hirschfield, 2008; Kupchik & Ellis, 2008; Lindle, 2008). Other coalitions are more interested in school-based health centers and youth services, including risk behaviors regarding tobacco use, alcohol, drugs, and sex activity (Atav & Spencer, 2002; Ben-Arieh, McDonnell, & Attar-Schwartz, 2009; Morley & Rossman, 1996; Yoshimura et al., 2009). Indeed, some other works examine the curricular integration of health education, particularly, assuming safety in schools as an element of the children learning context (Kitsantas, Ware, & Martinez-Arias, 2004).

Some other case studies have observed that built environment impacts on physical activities. Findings show that parent behavior may constrain levels of active transportation and physical activity out-of-school (A. Carver, Timperio, Hesketh, & Crawford, 2010). In addition, socio-cultural factors and perceptions were significantly associated with the time spent playing outdoors. For younger children, it depends on the decision-making of parents at first. Later on, independent mobility increases with age. Then, the neighborhood design becomes a determinant of whether children are able to walk by themselves (Giles-Corti et al., 2009). Not surprisingly, children provided with safe play spaces have higher physical activity. As a result, playing outdoors has positive effects on a reduction of risk behaviors in school-age, for example, childhood obesity (A. Carver, Timperio, & Crawford, 2008; A. M. Davis et al., 2008; Farley et al., 2007). Unfortunately, not every child has full access to urban public spaces, primarily because of fears, traffic, and criminality as well as the poor quality of physical environments (B. Bringolf-Isler et al., 2010). Consequently, many children remain indoors more than in former times in spite of the influence of a sedentary life on wellness (Jutras, 2003).

Therefore, a key priority must be based on neighborhood and building design, for instance, through programs such as safer routes to school (Giles-Corti et al., 2009). In fact, responses from children living in different neighborhoods suggest that most child-friendly environments are according to safety, urban and environmental qualities and basic services (Nordström, 2010). In this regard, whereas studies have documented higher prevalence rates of safety environments in some areas compared with others, little is known about what is causing geographic inequalities in health (Simen-Kapeu, Kuhle, & Veugelers, 2010). However, reliable findings confirm the existence of geographic differentials in outdoors activity and overweight, particularly for older children and adolescents. Moreover, there are substantial differences in levels of participation and even the outcomes from these activities by different groups of children (Muschamp, Bullock, Ridge, & Wikeley, 2009).

By the way, higher levels of out-of-school physical activity and non-motorized travel behavior appear to be significantly associated with different factors. It includes city form, urban density, mixed-use planning, distance from home to school, perceptions of neighborhood safety, traffic

dangers, household transportation options, proximate recreational facilities, social/cultural norms, and weather or season (L. F. Beck & Greenspan, 2008; McMillan, 2005; McMillan, 2007; Mueller, Tscharaktschiew, & Haase, 2008). It suggests that physical activity and active transportation may be increased by 1) promoting access to parks, playgrounds, and play spaces, 2) sponsoring sports and recreation programs, and 3) providing sidewalks in order to walk or bike to school (Carson, Kuhle, Spence, & Veugelers, 2010).

1.5 Urban Governance and Livable Cities

Urban Studies remains in the dark about the urban question in spite of the amount of metaphors used to define the ideal city with beautiful images (Argent et al., 2008). Some approaches had attempted to bring into play the urban ideal as a stimulus to improve cities. For instance, Wirth (1938) considered the city as a way of life based on character of urban dwellers. Similarly, Mumford (1961) commented that human city is more relevant than built city. More recently, the notion of ‘urbanicity’ denotes a new effort to back to basics (Benson & Roe, 2000; S. M. Hall, 2008).

By the way, this section introduces the city as the place of democracy. First approach is based on Henri Lefebvre (1968; 1970) about The Right to the City and the role of some legal instruments in local democracy. Second point focuses on the Environmental Justice as a movement to fight against social inequalities. Finally, third point highlights that the essence of a better Urban Governance is an Active Citizenship in the daily-life. In summary, the section suggests that livable cities require both Public Institutions and Civil Engagement in decision-making.

1.5.1 The Right to the City

Lefebvre (1968; 1970) has received considerable attention in the last years (Brenner, 2000b; Dijk, 2007; B. Fraser, 2008; Goonewardena, Kipfer, Milgrom, & Schmid, 2008; Merrifield, 2005; S. M. Wheeler, 2004). His political and philosophical arguments about the urban ideal are close to the ancient Greek ‘agora’. Particularly, his work laid the foundations for the field of The Right to the City. It can be seen as a three component unit of rights and duties: active citizenship and public participation in a democracy, local governance based on public decision-making, and Human Rights in order to preserve justice and freedom.

Lefebvre’s readers have pointed that his substantive ideas advocate a revision to the urban space as an ‘oeuvre’ (Mitchell, 2003). Some suggest that the city became his meta-philosophical stomping ground, the arena of contestation and reinvented Marxist practice (Merrifield, 2005). David Harvey (2008) wrote that it encourages transforming cities in order to live human rights and freedom as well as equity and justice. In other words, it may be an urban transition from engines of growth to agents of change (van Vliet, 2002).

The question has been abundantly discussed in different forums. The debates include academic activities such as one research program launched at UNESCO Headquarters in March 2005, and a conference meeting supported by The European Science Foundation in October 2008. All the approaches aim to establish effective legal mechanisms to protect the urban rights. By this way, a great deal was done to promote the legal status of a right to the city in a globalizing world. However, an official instrument has not yet been assumed internationally. For now, some examples may be reported:

1. *The Treaty on Urbanization*. It was presented in the *World Environment Summit* in Rio de Janeiro, Brazil, in June 1992. It defines The Right to the City as the practice of an Active Citizenship, involving the civil society and social movements *in the direction of just, democratic and sustainable cities, towns and villages*. It assesses that the active participation is essential to build a new urban society according to the spirit of democratic participation.

2. *The European Charter for the Human Rights in the City.* More than two hundred European Cities from two dozen countries adopted the Charter in May 2000 in St Denis, France. It emphasizes the necessity of rules to facilitate the civic engagement in democratic institutions. It includes an attempt to define some social right to the city such as political participation in decision-making.
3. *The World Charter on the Right to the City.* It was presented in the World Urban Forum in 2004. It was developed by nongovernmental organizations, civil society networks, and professional leagues. They came together to think about the basis of an urban life for all. The record is no less ambitious than others while it contains aims to promote the well-being for both current and next generations.

Theoretically, this new social contract is a *sine qua non* condition for the extension of democracy and the promotion of a new political order. Actually, there is no doubt about the benefits of a strong citizenship to involve people in the urban society. However, there are still serious obstacles to overcome. Particularly, declarations are necessary but not enough; socio-political rights are not automatically legal rights; and individuals and social movements are not always legitimated within the deliberative process of a real democracy. At this point, it is asserted that governments have a significant role in the rights of citizens. Nevertheless, it is not so clear how to put the principles into practice. Yet for various reasons there is little agreement on exactly what sorts of actions are likely to have this effect (Fernandes, 2007; García, 2006).

Cuadro 1-5 Three domains of The Right to the City

<i>Domains</i>	<i>Components</i>	<i>References</i>	<i>Date and Place</i>
Active Citizenship	Public Participation	The Treaty on Urbanization	Rio de Janeiro, Brazil, 1992
Local Governance	Decision- Making	The European Charter for the Safeguarding of Human Rights in the City	St Denis, France, 2000
Human Rights	Justice and Freedom	The World Charter on The Right to the City	Barcelona, Spain, 2004

1.5.2 Environmental Justice and Human Rights

A growing body of literature today shows that there are higher health costs borne primarily by minorities, low-income, and/or other disadvantaged populations. Previous research has established that many deprived, urban communities are exposed to high levels of social and environmental poverty. Primarily, that is the case of low income people who live in areas with many privations (W. M. Bowen, 2001; Winston & Eastaway, 2008). There, economic and social rights are often denied because of their differential exposure to environmental hazards (Frota, 2008). It urges public interventions to achieve decent living standards for the vulnerable groups in large cities (United Nations Human Settlements Programme, 2002; Westendorff, 2004).

For almost 30 years, the environmental movement has challenged the health inequities that are often linked with social inequities, calling attention to the disproportionate burden of pollution borne by low-income and minority communities. Indeed, related questions of justice and equity in environmental policy and administrative decision-making have moved to a center stage throughout the national government, as well as within numerous state and local governments. This has brought increased demands for policy and administrative decision-makers to adopt new ethical and political standpoint on the subject of spatial equity over and above hardship (Albrecht, 1995; Bullard & Wright, 1993; Pellow & Brulle, 2005; Visgilio & Whitelaw, 2003).

At this point, Environmental Justice is a new social movement that focuses on human milieus and the quality of environments for different socioeconomic groups. It suggests that the environment is a cultural formation, an expression of social relations. Furthermore, it postulates that nature and ideology are inextricably bounded (Novotny, 2000).

This agenda contains a number of questions starting with the idea of justice. On this subject, Rawls (1973a; 1973b) argued that most reasonable principles of justice are those everyone would accept and agree to from a fair position. He considers that each of us can take up our own responsibility for our own lives in ways consistent with the ability of others to do the same. That is an idea of justice as the state of affairs for taking our own responsibility in all that can happen to us. Also, Sen (1999) has suggested a theory of justice focused on the capabilities approach. He argues that only when barriers are removed can the citizen truly be said to act out of personal choice based on human capabilities. Similarly, Nussbaum (1993; 2004; 2007) has often focused on the unequal freedoms and opportunities and she has emphasized the radical rethinking of justice according to liberalism.

These ideas have spanned the Social Sciences, and definitions and ambitions have varied, as the indicators to measure the goals have done. Now, it is possible to find different approaches to the issue. On the one hand, spatial equity is just equal access to basic public facilities, measured in distance. Typically, accessibility is defined on the basis of a simple count of facilities located in a geographical unit. On the other hand, spatial equity is more ambitious and entails a distribution of services according to the human needs, preferences and service standards of each resident. Anyway, these definitions usually ignore such factors as spatial spillovers, the structure of the transportation network, the effect of distance, the properties of the supply side, and the scale of analysis. Such lack of attention to methodological aspects contrasts sharply with the emergent interest to bring the accessibility in the spatial analysis and GIS literature (Campagna & Yanuariadi, 2006; Comber, Brunson, & Green, 2008; Easa & Chan, 2000; Pan, Shen, & Zhang, 2009).

Actions at operational level focus on policies and strategies to make a better distribution of resources. Also, many urban planners work to increase spatial and social accessibility (Foltete & Piombini, 2007; Tsou, Hung, & Chang, 2005). Nevertheless, some critical approaches point to significant problems with Environmental Justice. They suggest that empirical evidence does not support the theory of justice because it fails in cities with benefits well-distributed (Goldman, 1996; Schweitzer & Stephenson, 2007). In such a case, some papers argue that little can be said with authority regarding the urban impacts on racial minorities, low-income people, and deprived communities (W. Bowen, 2002). In addition, critical points are more negative when detractors disapprove of the Environmental Justice research (D. E. Taylor, 2000; R. W. Williams, 1999).

1.5.3 Civic Engagement and New Urbanism

The Right to the City and the Environmental Justice movement are two approaches to civic participation in the urban development. Actually, it is asserted that local institutions can be more responsive to the involving of public in decision-making (M. Bontenbal & Van Lindert, 2008; Minea, 2008). Coherently, the urban policy now involves partners other than public authorities, often including the population of the areas in question (H. T. Andersen & van Kempen, 2003). As a result, case studies show that the civic engagement is a way of learning-by-doing democracy (Douglass, 2005; Polèse & Stren, 2000).

There is a lively debate on the issue of urban places as spaces for encouraging citizens in democracy (Boonchuen, 2002; Engel, 2006). Philosophers argued that space is not just a physical place, a neutral container or backdrop for action. Complementary, it is also an entity actively produced by society that shapes our behavior, knowledge and disposition (Schmidt & Németh, 2010). In this regard, it interrogates the feasibility of using urban planning to facilitate more integrated cityscapes, suggesting that public spaces seem to increase the sense of community, particularly, when social interaction takes place (Holland & Kim, 2007; K. Knox & Auge, 2008). Consequently, they have an important role in urban planning both physically and functionally. Indeed, some works show that public satisfaction is greater in public spaces with accessibility, lively activity, comfort, social meetings, safety, and physical attractiveness (Carmona, 2003; Gaffikin, Mceldowney, & Sterrett, 2010; Mumtaz, 2000; Pasaogullari & Doratli, 2004).

As a matter of fact, Putnam (2000; 2003) shows the strong link between social capital and political engagement in the public sphere. Also, statistical evidence shows that social cohesion and civic spaces are positively associated with political participation and the proper functioning of democratic institutions (Andrews, 2009; Boonchuen, 2002). However, some barriers between civic participation and political participation stay alive. To date, the unforeseen results from civic engagement are quite different from those of political engagement (Hays, 2007). Indeed, theoretical, methodological, and epistemological problems are important challenges (Fassin, 2003). In addition, research has not covered yet the absence of works on political parties in urban theory neither the studies on the electoral behavior across different geographies (Low, 2007; Walks, 2005).

Last comments may be particularly remarkable considering that public participation is primarily constituted at lower levels than the national or international (Brueckner & Largey, 2008; Lorenzen, 2007; Sapag et al., 2008). Actually, both the proximity to institutions and the local government size increase political participation while the governmental cleavages diminish the public action (Kelleher & Lowery, 2009). It may be because political power now involves many actors even though sometimes they don't pay enough attention to conflict between actors (Blanc & Beaumont, 2005). Anyway, new relationships can take hold in this environment. In this light, it invokes the difference between the power manifested in struggle over contested issues and the power manifested in the formation of relationships that produce a capacity to act (Stone, 2004; Stone, 2005). Also it pays attention to better understanding of conflict and collaboration as elements of an ongoing and dynamic political process to build a more nuanced view of urban governance (Aylett, 2010).

In this context the term 'government' is no longer appropriate. On the contrary, the term 'governance' is much accurate if the participation of civil society is increasingly the norm. For that matter, some principles of the new governance are: coherence in policy; coordination; endogenous development; financial management; civil engagement; social cohesion; subsidiary; and sus-

tainability. Other keywords are partnership, leadership, transparency, decentralization, accountability, information-based decisions, people-centered policies, etc. Indeed, the analytical distinction between top-down and bottom-up participation processes is essential in the implementation of democratic planning, together with mediation and translation. Furthermore, some critical methods for the production of great places are those based on community planning (A. Appadurai, 2001a; Ellis, 2005; Mcalister, 2010; Menegat, 2002).

The agenda based on both civic engagement and urban governance includes programs to revitalize neighborhoods, fight against social exclusion, combat urban segregation, and mitigate sprawling. In this regard, a move from partial to integration policies can be discerned in some cities. Actually, these urban policies come into view on behalf of the public strategy to make possible urban development.

However, it is not a panacea and there is a considerable effort to figure out the other factors of success (Gospodini, 2005). Some studies show that the structural changes have affected the built environment and the social and cultural life of the city. The consequences are often discussed in terms of gentrification, aestheticization and privatization of public space, as well as spatial segregation, social polarization, and territorial hierarchization (Nylund, 2001).

In point of fact, different troubles have appeared in the neighborhood revitalization (Day, 2003); for instance:

- Physical changes not always are the best solutions to social problems that often occur in urban neighborhoods.
- New developments could have different meanings to different dwellers.
- New urbanisms may displace low-income residents too from their neighborhood.
- Participatory processes may not always accommodate diversity.

New urbanism may be an effective mechanism for stimulating community change and addressing locally-determined goals in spite of limitations (Hague, 2008). According to *The Global Report on Human Settlements* (United Nations Human Settlements Programme, 2009), a number of countries have adopted some innovative approaches in the last decades. These include strategic spatial planning to integrate public-sector functions, new land regularization and management approaches, participatory processes and partnerships at the neighborhood level, and planning for new and more sustainable spatial forms such as compact cities and new urbanism. As an illustration, European local governments, assembled at the Aalborg+10 Conference, express this shared vision of a sustainable future for inclusive, prosperous, creative and sustainable communities. In terms of civic engagement, it means commitments to create a vibrant local economy and to secure inclusive and supportive communities.

These approaches are relevant for an increasing number of European cities that need long-term, consistent integration policies in order to preserve both their viability as communities and their residents' quality of life. Convincingly, vibrant features and quality of life play a decisive role in urban competitiveness and growth because it affects the location of corporations and households (Gabriel & Rosenthal, 2004; Lambiri, Biagi, & Royuela, 2007). Consistently, it seems to be the right way to offer a physical and social environment by creating more convenient, equitable, healthful, efficient, and attractive places over the next few years and in the distance future. In different words a more inclusive as well as responsive city.

1.6 Summary and discussion

This chapter had reviewed the literature done in Urban Studies during the last decade. In this regard, main messages will be familiar for most urban readers. Not surprisingly, the critical review is far from complete considering all that could be mention on the subject. Even though this paper includes different perspectives, cities are too complex to be recapitulated in just one work (Frenkel & Ashkenazi, 2008b; Paddison, 2001).

This work explores the knowledge to build better places for living. At this point, comparative research suggests that many things may be done facing the urban crisis. Actually, abundant evidence shows that the city makes a difference in many issues. In spite of differences across countries and regions, some general trends can be established.

Urbanization has been seen to be constituted through both social relations and material practices that establish centers and peripheries as well as hierarchies and boundaries between different physical and symbolic territories. It is apparently a key-point for restructuring socioeconomic systems and producing different geographies linked to the global ongoing transformations. To the extent that cities play a influential role in the production and accumulation of the knowledge economy profits, education is involve in this game, mostly based on human capital flow as well as other mechanism, for instance, we actually know that place of residence could have large impacts on educational attainment and it may displace the population and produce districts more economically and socially polarized.

New geographical rules make cities places to accumulate profits of urbanization as well as other negative spillovers. As mentioned, it can be argued that cities are where humanity succeeds and fails. Citizens have the opportunity to fulfill their potential when cities actively recognize the need for economic, social and environmental sustainability and act accordingly. In this case, cities become not only happier and more attractive places, but also more productive. However, quality of life is irrevocably damaged when social exclusion, environmental damage and lack of infrastructure are the norm:

1. On the one hand, there are reliable evidences to see the cities as one crucial agent of globalization. Actually, they are defined as the engines of the economic growth facing the challenges of the global crisis. Thus, they embody a new locus of development in the complex and interdependent world system. In addition, urban places have traditionally been the centers of social and cultural life.
2. On the other hand, many urban areas have seen the growth of social exclusion. Also, the quality of urban life is threatened by the challenges of the environmental crisis. As a result, the role of urban places as agents for greater social justice and sustainable development is unclear, even in spite of some new urban policies struggling to reverse the way and make real the right to a city more inclusive, sustainable, healthy, and livable.

Besides the above remarks, most would agree that both the successes and failures in Urban Studies may be acknowledged by reviewing the literature. Research has tried to gain an understanding of how to recognize this challenge and support policy-makers. Some works suggest that knowledge in greater detail is essential to formulate new urban policies and strategies. In this regard, some major lessons can be learned for further research:

1. Urban Studies pay attention to specific cases more often than the whole picture. Even if urbanization can be misinterpreted if not properly specified, there are less works on the interactions between urbanization and globalization (Gueneralp & Seto, 2008).

2. Comparative research is severely limited in spite of the role of urbanization across the world. Most of research is centered in large American cities. However, American experience can be different to other urban contexts (Catalan et al., 2008; McFarlane, 2010; Schneider & Woodcock, 2008).
3. Most Urban Studies are focused on the biggest cities and the orthodoxy of urban theory is dominated by the study of the biggest and best. Consequently, the dissatisfaction with urban theory focused on a small number of Global Cities has led theorists to overcome this bias (D. Bell & Jayne, 2009; Connolly, 2008; Jayne, Gibson, Waitt, & Bell, 2010).
4. Urban Theory and Planning are divorced since the academia doesn't talk to practitioners. The academic debate works with little attention to practitioners while planners think that urban theory is highly ineffective. This is really far away of a give-and-take relation (P. Hall, 1988).
5. Research outcomes are difficult to implement because there are also few legislations and resources to advocate their implementation. As a result, planning has changed relatively little in most countries since it appeared about one century ago (Budd, Lovrich, Pierce, & Chamberlain, 2008; Mendes, 2008).
6. Even though Urban Studies have experienced some advances, a need for theorization is emphasized in Urban Studies and many approaches recommend increasing the linkage between different disciplines as well as pay more attention to accurate the metric and measurements of the studies (Pacione, 2003; Perry & Harding, 2002).
7. The connections between people, societies and environments may be more complex than it seems. The complexity of the study object demands an ecological approach (Pendall & Carruthers, 2003).
8. Literature not always pays enough attention to multiple actors. Accordingly, some narratives reproduce a unified story that conceals human agency and they don't pay attention to conflict between actors (J. Fraser & Weninger, 2008).
9. It is difficult to find alternatives in the narratives of both academics and practitioners. A crucial work will be to define language itself as the site of political struggle. Individuals can fight to reclaim their own definition of what constitutes the urban question and to reconfigure the scientific, legal, and technical issues (R. W. Williams, 1999).
10. Some topics in the next phase of Urban Research could be the transformation of cities by information and communication technologies; the place of the local in a world of networks; the challenges of environmental sustainability; the survival of cities as specific societies in the age of globalization (Castells, 1999).

Finally, this chapter had noted a movement towards all these issues to effectively address the challenges posed by urbanization.

2 LAS GEOGRAFÍAS DE LA EDUCACIÓN

Hasta comienzos del siglo XX, los reformadores sociales consideraban que el sistema educativo era el principal mecanismo para alcanzar la igualdad de oportunidades. Sin embargo, algunas de las investigaciones realizadas durante el período de entre-guerras pusieron en duda esta creencia, al mostrar que el problema de la desigualdad era más complejo de lo que se imaginaba. A partir de los años sesenta, los estudios dejaron de atribuir las desigualdades a las diferencias en el rendimiento individual del alumnado y comenzaron a fijarse en el funcionamiento selectivo del sistema escolar, sugiriendo que la escuela era el proceso de selección más determinante para la segmentación de las clases sociales.

La literatura contemporánea tiende a rehusar las interpretaciones que reducen la explicación de las desigualdades educativas a las distintas capacidades intelectuales, sobre todo, a medida que aumenta el número de trabajos que acepta la influencia del origen social en la supervivencia escolar. Junto a estas dos explicaciones, las recientes evidencias sobre el impacto de los factores geográficos en los resultados escolares sugieren que las variables espaciales también intervienen en la generación de las desigualdades educativas. Esta hipótesis de trabajo se desarrolla en tres apartados:

1. El primero introduce la contribución de la teoría social del espacio al estudio de la educación. Primero identifica los problemas espaciales de la educación, a partir de la intersección entre los objetos geográficos y los educativos. Después relaciona las coordenadas educativas con las transformaciones socio-espaciales del mundo contemporáneo. En conjunto, ambas aproximaciones ayudan a situar el campo de las geografías de la educación.
2. El segundo analiza las diferencias geográficas en el rendimiento académico a partir de tres factores: la privación, la procedencia y la aglomeración. Por un lado, los trabajos sobre el gasto escolar ayudan a evaluar el efecto de los recursos educativos en la diferenciación individual de los resultados. Por el otro, los trabajos sobre el capital cultural ayudan a analizar el efecto del origen en la reproducción social de los resultados. Finalmente, los trabajos sobre el capital humano ayudan a analizar los efectos de la concentración de personas altamente cualificadas en la segregación espacial de los resultados. En conjunto, el análisis de estos tres factores valida la existencia de una ventaja educativa a favor de las ciudades.
3. El tercero y último recopila las pruebas que cuestionan la existencia de la ventaja urbana, diferenciando dos tipos de estudios: los que examinan la desventaja de determinadas zonas urbanas frente a algunas áreas rurales; y los que analizan las desigualdades educativas que existen dentro de las propias ciudades.

En conjunto, las pruebas indican que la diferenciación de las credenciales educativas favorece a las zonas urbanas frente a las rurales. Por ello, en este capítulo se sugiere que las diferencias educativas entre el campo y la ciudad no son una mera consecuencia de la desigualdad y la reproducción social, sino que las geografías de la educación también intervienen en la producción de una brecha territorial que se atribuye específicamente a los procesos de urbanización.

2.1 La educación y la teoría social del espacio

Las Ciencias Sociales han prestado más atención a la localización del hecho social que a la construcción social del espacio. Mientras la noción de tiempo histórico se ha utilizado para describir la evolución y dinámica de las sociedades; la noción de espacio geográfico ha sido relegada a los significados estáticos, immanentes y neutrales (Soja & Hooper, 1993). Sin embargo, las perspectivas situacionistas son insuficientes para entender los fenómenos de la globalización, el imperialismo cultural y la post-colonización, así como los procesos de la convergencia regional y la migración internacional (Arias, 2010; Goodchild, Anselin, Appelbaum, & Harthorn, 2000; Llanos Hernández, Goytia Jiménez, & Ramos Pérez, 2004; Lossau & Lippuner, 2004; Warf & Arias, 2009; Withers, 2009).

En la teoría social del espacio existen varios enfoques de aproximación al espacio educativo. Los funcionalistas, como Durkheim (1968) y Parsons (1937), consideraban que la escuela era un mecanismo destinado a mantener el orden social mediante la diseminación de los valores dominantes. Spencer (1860) y Merton (1949) también adoptaron un enfoque parejo: el primero estableció que la maquinaria escolar servía para seleccionar a los más aptos mediante los principios del darwinismo social, mientras que el segundo le otorgaba la misión de preservar la estabilidad general del sistema social.

A diferencia de los anteriores, los estructuralistas consideraban que los espacios educativos influyen en la percepción del mundo social, dando forma al comportamiento humano. Saussure (1916), por ejemplo, se centró en la forma de los signos en las distintas sociedades, mientras que Claude Lévi-Strauss (1968) se interesó por la base cultural de la experiencia humana. Para ambos, el espacio educativo constituye una topografía de la configuración social.

Por su parte, los neo-marxistas cuestionaron la rigidez de los anteriores enfoques. Así, mientras el funcionalismo y el estructuralismo veían la escuela como el escenario de la lucha de clases y la negociación de intereses a partir del conflicto y la pugna por el poder. (Bowles & Gintis, 1976; R. Collins, 1979; Coser, 1956). Desde esta perspectiva, Soja (2000) considera que el espacio educativo es la arena donde se libran los conflictos de clase; mientras que Castells (1996) observa el espacio educativo como un soporte material que encuadra las dinámicas de ideología y poder en las estructuras simbólicas de la sociedad.

De un modo más específico, Foucault (1975) planteó que la institución escolar es una tecnología del poder que sirve para escrutar a los individuos con el fin de anatomizarlos mediante la aplicación de una disciplina que pueda producir comportamientos dóciles. A partir de su obra, varios trabajos han relacionado el espacio escolar con los mecanismos de regulación infantil y los sistemas de supervisión continua (D. Collins & Coleman, 2008; McConaghy, 2006; Nóvoa & Lawn, 2002; Popkewitz, 1998; Popkewitz, 2009; Rose, 1999; Smyth & Hattam, 2002; Sobe & Fischer, 2009).

Junto a los enfoques de la corriente sociológica, el rol del espacio educativo ha sido enfocado desde otras disciplinas. En el caso de la Psicología Social, la teoría de campo dio pie a la aparición de una noción fenomenológica del espacio educativo. En este sentido, Lewin (1951) concibió la escuela como un ambiente dinámico que motiva la conducta humana a partir de la interacción de fuerzas contrapuestas (Elmore, 1996; Fleury-Bahi & Marcouyeux, 2010; Gulson, 2005; Hernández & Goodson, 2004; Ortlieb & Check, 2008). Por su parte, Bronfenbrenner (1979) propuso que el espacio ecológico del individuo es la base de la conducta humana. En este sentido, la Psicología Evolutiva ha adoptado el enfoque del desarrollo humano para enfatizar la influencia del ambiente

escolar en la formación de la personalidad infantil (Cole, 2009; Forsberg & Strandell, 2007; Hollingworth & Archer, 2010; Matthews & Limb, 1999; Rasmussen, 2004; F. Smith, 2004).

Las Ciencias de la Educación también han enfocado la cuestión espacial atendiendo a los contextos de aprendizaje. Así, el método de alfabetización formulado por Freire (1990; 1992) consiste en una lectura contextualizada de la palabra que genera la realidad del sujeto. Esta postura progresista rechaza la neutralidad del espacio educativo y acepta la necesidad de combatir las desigualdades mediante una pedagogía de la liberación. En esta línea, el espacio educativo de la escuela ciudadana es un lugar de acción en contra de la opresión y a favor de la emancipación (Araújo Freire, 2001). Además, la literatura ha cuestionado la restricción de las coordenadas espacio-temporales de la educación a la vida de la escuela y la infancia, considerando que resulta más plausible la apertura de la educación a toda la sociedad. A esta idea se adscriben los trabajos que critican el uso de estructuras binarias para organizar las prácticas espaciales del currículo y la pedagogía, planteando que estas dicotomías simplifican los problemas educativos mediante antagonismos que separan lo formal y lo no-formal, el profesorado y el alumnado, la escuela y la comunidad, lo real y lo virtual (Caride Gómez, 2005c; Usher, 2002).

Más recientemente, la corriente posmoderna añade que la verdadera esencia de todos los acontecimientos del espacio educativo no es la cristalización de un patrón perenne, ni su solidificación material, sino la dialéctica de su fluidez y maleabilidad, tanto temporal como espacial. Esto supone que el espacio educativo es un lugar de transición que confronta a los sujetos con el devenir de un mundo sin anclajes fijos ni cimientos duraderos (Bauman, 2000; Urry, 2000; Wallerstein, 1991).

En síntesis, el Cuadro 2-1 presenta los distintos enfoques de la educación en la teoría social del espacio. Dichos enfoques convergen en el campo de las geografías de la educación del modo que se muestra en el siguiente apartado.

Cuadro 2-1 Enfoques educativos de la teoría social del espacio

<i>Enfoque</i>	<i>Espacio educativo</i>	<i>Escuela</i>
Funcionalismo	Lugar de determinación	Espacio social
Estructuralismo	Lugar de representación	Espacio cultural
Neo-marxismo	Lugar de negociación	Espacio económico
Ecologismo	Lugar de interacción	Espacio psicológico
Progresismo	Lugar de acción	Espacio pedagógico
Posmodernismo	Lugar de transición	Espacio geográfico

2.1.1 Las dimensiones espaciales en la educación

Son varias las voces que afirman que el uso de las variables espaciales en el campo de la educación todavía es bastante marginal (Ansell, 2009; Ferrare & Apple, 2010; Ferrare & Apple, 2010; Gul-

son & Symes, 2007b; Tello & Gorostiaga, 2009; Usher, 2002). Unos opinan que la investigación educativa ha permanecido muy alejada de las teorías espaciales; mientras otros juzgan que el relativo desempeño de los geógrafos contrasta con el trabajo realizado por los educadores (Butler & Hamnett, 2007; Butler & van Zanten, 2007; Gulson & Symes, 2007a; Hamnett, Ramsden, & Butler, 2007; Hones & Ryba, 1972; C. Taylor, 2009b; Webber & Butler, 2007). Sea como fuere, la progresiva aplicación del método geográfico en las Ciencias Sociales está impulsando las relaciones entre la investigación educativa y la Geografía Social (R. Edwards & Usher, 2003; Jessop, Brenner, & Jones, 2008; Löw, 2008; D. B. Massey, 2005; Robertson, 2009).

En este sentido, Hargreaves (2002) sostiene que la Geografía Social contribuye a esclarecer la localización y el desplazamiento de las reformas educativas, así como la sucesión, interrupción y transformación del cambio educativo. En concreto, su programa de trabajo contiene siete líneas de investigación: la distribución de la oferta educativa; la difusión de las reformas escolares; el uso de la tecnología; la transmisión y generalización de las innovaciones; la universalización de los estándares escolares; la homogeneización curricular de la enseñanza; y el rol de los movimientos de renovación pedagógica.

Por su parte, Taylor (2009b) plantea la necesidad de aplicar el método geográfico a los siguientes aspectos: la forma del mapa escolar; la relación entre escuelas y comunidades; la distribución de los recursos educativos; la reproducción social de los resultados académicos; los efectos de la escolarización en el rendimiento académico; la naturaleza de los espacios de aprendizaje; las características de la política educativa; y el uso de las variables espaciales en la investigación educativa.

De manera similar, otros autores proponen el análisis de cuatro temas: la influencia del contexto en el aprendizaje y el lugar central del aula en la institución escolar; los espacios educativos, las trayectorias de aprendizaje y las redes de aprendizaje; los patrones de desplazamiento infantil en los entornos físicos; y la participación infantil en internet y los medios de comunicación (Leander, Phillips, & Taylor, 2010).

Partiendo de estas temáticas, en el Cuadro 2-2 presentamos una serie de problemas comunes a la Geografía y la Educación. La intersección de ambas disciplinas configura lo que convenimos en denominar el campo de las geografías de la educación, en el que pueden distinguirse tres niveles de análisis:

1. Un nivel micro, que recoge los espacios de aprendizaje, con particular atención a las dos instituciones básicas en la socialización infantil: la familia y la escuela.
2. Un nivel meso, donde se realiza la distribución territorial de la educación y su influencia en la diferenciación espacial de los mercados educativos.
3. Un nivel macro, en el que afloran la reforma de los sistemas educativos y la internacionalización de la educación.

Estos tres niveles contienen los principales dilemas espaciales de la educación. Entre el micro y el meso se producen las relaciones de los espacios de aprendizaje con su entorno y, de manera especial, la vinculación entre escuelas y comunidades. Entre el meso y el macro aparecen las desigualdades sociales en el acceso a la educación, así como los mecanismos espaciales para seleccionar y diferenciar a la población escolar. En el macro se gestan las conexiones entre las recientes reformas educativas y las transformaciones espaciales del mundo contemporáneo. En la medida en que estas geografías pueden ser de interés para la investigación, el siguiente apartado se interesa por su *modus operandi*.

Cuadro 2-2 Campo de las Geografías de la Educación

<i>Niveles</i>	<i>Dimensiones</i>	<i>Ámbitos</i>
Micro	Individual	Espacios de aprendizaje
	Grupal	Educación familiar; escolarización en casa
	Institucional	Escuelas; comunidades educativas
Meso	Vecinal	Zonas y distritos escolares
	Local	Territorios educativos; mercados escolares
	Regional	Administraciones educativas
Macro	Estatal	Sistemas educativos; Administración educativa
	Supranacional	Espacios de Educación Superior
	Internacional	Organizaciones internacionales

2.1.2 El desarrollo geográfico en la educación

Las geografías de la educación se plantean que el análisis espacial de la educación puede contribuir a explicar los problemas del mundo contemporáneo. Desde esta perspectiva, Thiem (2009) relaciona el proceso de globalización con la territorialización de los mercados escolares, la reestructuración de los sistemas educativos, la internacionalización de la educación y la función del conocimiento en la economía global.

1. Respecto a la territorialización de los mercados escolares, algunos trabajos plantean que las recientes reformas educativas han reducido la intervención del Estado en la planificación de la enseñanza, mediante un discurso que prioriza la privatización del sistema educativo. En este caso, los cambios conllevan la aparición de nuevos mecanismos de selección escolar que distribuyen a la población en espacios socialmente diferenciados (S. J. Ball, 1993; Henig, 2009; Hoxby, 2000; Klaf & Kwan, 2010; Lubienski, Gulosino, & Weitzel, 2009; C. Taylor, 2009a). A modo de ejemplo, los defensores de la escolarización en el hogar argumentan que la familia es el contexto natural del aprendizaje frente al carácter artificial de la escuela, de manera que se muestran partidarios de liberalizar el acceso a la educación y sustituir la intervención del Estado por la auto-organización de los mercados escolares (Aurini & Davies, 2005; Green & Hoover-Dempsey, 2007; Thiem, 2007).

2. En relación a la reestructuración de los sistemas educativos, varios trabajos plantean que las reformas escolares están articuladas con los objetivos de la globalización. En este sentido, el nacimiento de nuevos espacios conduce a una reorganización del mapa educativo, como ha ocurrido con el Espacio Europeo de Educación Superior. Así, a medida que tiene lugar la homogeneización de los sistemas educativos, la reforma cede parte de su contenido pedagógico en beneficio de otros intereses de tipo económico y político que persiguen el adelgazamiento del Estado-Nación y la supra-nacionalización de las instituciones de gobierno (P. Jones, 2010; Lipman, 2005; Metcalfe, 2009; Robertson, 2008; Teichler, 2004; Thiem, 2009; Wells & Holme, 2005).
3. Acerca de la internacionalización de la educación, varios trabajos sospechan de las políticas que ofrecen una coartada para la redistribución espacial de la fuerza de trabajo, basada en principios neoliberales, posindustriales y neocoloniales (Audigier, 1999; Boekema, Rutten, & Kuijpers, 2003; Bouchat, 2008; Elwood, 2004; Gürüz, 2008; Krugman, 1997; Nairn, 2005; Thiem, 2009). Al respecto, parece que la economía del conocimiento fuerza el desplazamiento del capital humano hacia las zonas de acumulación del capitalismo, mediante las reformas educativas que introducen a la gente en la deslocalización geográfica y las trayectorias migratorias. Desde esta perspectiva, la internacionalización de la educación representa un nuevo mecanismo de diferenciación social, donde los estudios en el extranjero determinan las ventajas competitivas de los trabajadores en el mercado de empleo (Brooks & Waters, 2009; Mundy, 2005; H. L. Smith, 2007; J. L. Waters, 2006a; J. L. Waters, 2006b; J. L. Waters, 2007).
4. Sobre la función del conocimiento en el nuevo orden mundial, la literatura muestra un creciente interés por el maridaje entre las reformas educativas y el funcionamiento espacial del capitalismo. Este interés ha llevado a analizar la conexión entre los procesos educativos y los geográficos, incluyendo la globalización y la localización, así como la producción de ciudadanía diferenciadas, culturas post-coloniales y otras formas de identificación social (Kymlicka, 1996).

Los anteriores problemas socio-espaciales de la educación están englobados en la teoría del desarrollo geográfico desigual, formulada por Harvey (2000) para explicar el funcionamiento de las transformaciones en el mundo contemporáneo a partir de dos componentes: el escalamiento espacial y la diferenciación geográfica. El primer componente supone que la organización de la sociedad tiene lugar a diferentes niveles de jerarquías; mientras que el segundo asocia los fenómenos macro-espaciales a la producción de diferencias territoriales. Ambos componentes están presentes en la actual coyuntura de las geografías de la educación, y se manifiestan de la siguiente manera:

- a) En primer lugar, el escalamiento de la reforma educativa potencia dos grandes efectos geográficos. Por un lado, la política educativa está cada vez más conectada a las estrategias de crecimiento económico basadas en el uso intensivo del conocimiento, la aglomeración del capital humano y la migración de la fuerza de trabajo. Por otro, la definición de estándares educativos que lleva a la comparación internacional del rendimiento académico resulta cada vez más decisiva para orientar la reestructuración de los sistemas educativos y la internacionalización de la educación, forzando la convergencia de los espacios educativos nacionales en los nuevos espacios educativos supranacionales.

- b) En segundo lugar, los cambios de escala alteran el funcionamiento de los sistemas educativos regionales sin necesidad de actuar directamente sobre ellos, puesto que los juegos geoestratégicos que están redefiniendo los centros y las periferias del sistema mundial modifican el valor de cambio de las credenciales escolares en función del lugar de la compra-venta. De este modo se conservan básicamente los mismos elementos pero se alteran las relaciones entre ellos, así como la importancia diferencial que adquieren unos frente a otros. Consecuentemente, se produce un fenómeno de escala que tiene efectos concretos en la diferenciación territorial de los mercados escolares.

El siguiente apartado retoma la teoría del desarrollo geográfico desigual para estudiar la distribución espacial de la educación entre las zonas urbanas y rurales. Mediante una revisión de la literatura, se contrasta si el lugar de residencia del alumnado tiene efectos mediadores en los resultados escolares. También se discute si la concentración espacial tiene algún efecto en las desigualdades educativas.

Cuadro 2-3 Procesos de desarrollo geográfico desigual a través de la educación

<i>Nivel</i>	<i>Escalamiento espacial</i>	<i>Diferenciación geográfica</i>
<i>Global</i>	Migración del capital humano <i>(Movilidad internacional de estudiantes)</i>	Formación de espacios educativos supranacionales <i>(Espacio Europeo de Educación Superior)</i>
<i>Local</i>	Segregación y guetificación escolar <i>(Privatización escolar)</i>	Territorialización y descentralización de la educación <i>(Sistemas educativos locales y regionales)</i>

2.2 La ventaja educativa de las ciudades

Las tasas de escolarización suelen ser más elevadas en las zonas urbanas que en las rurales y las familias burguesas siguen teniendo más probabilidades que las campesinas de enviar a sus hijos a la escuela (Al-Samarrai & Reilly, 2000; Bella, Burnett, & Vicente-Sandoval, 2007; Ulubasoglu & Cardak, 2007; Zhao, 2009). Aunque algunos países han conseguido reducir esta brecha, el *Programa Mundial de la Educación Para Todos* ha detectado un aumento de la desigualdad regional entre los países más y menos industrializados (Pierro & Haddad, 2001; Torres del Castillo, 2000).

Los resultados del *Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes* (PISA) indican que el rendimiento académico también es superior en las ciudades. En concreto, el alumnado de las zonas urbanas cuenta con más probabilidades de finalizar los estudios obligatorios, mientras las tasas de abandono y fracaso escolar deparan un saldo negativo para las zonas rurales (Asadullah & Chaudhury, 2009; Barro & Lee, 1993; Barro & Lee, 1996; Barro & Lee, 2001; Gentry, Rizza, & Gable, 2001; Geske, Grinfelds, Dedze, & Zhang, 2006; J. Knight & Shi, 1996; Polasek & Kolcic, 2006; Roscigno, Tomaskovic-Devey, & Crowley, 2006). En el mismo sentido, otra evaluación internacional del rendimiento académico muestra que las disparidades geográficas subsisten en los países con un territorio litoral, un sistema jurídico de origen francés y una historia colonial (Ulubasoglu & Cardak, 2007).

Estas diferencias permanecen a lo largo de la escolarización, de manera que la probabilidad de asistir a la universidad es menor para las personas que nacen en el mundo rural que para las nacidas en el urbano (Mangan, Hughes, Davies, & Slack, 2010). Además, las credenciales escolares son mejor valoradas en las ciudades (Vera-Toscano, Phimister, & Weersink, 2004; C. H. Wheeler, 2005). Todavía, los salarios de los obreros con el mismo nivel de cualificación son más onerosos en las urbes que en el campo (Fu & Ren, 2010).

En efecto, las zonas urbanas llevan la delantera en aspectos como las tasas de escolarización, el éxito del alumnado, el acceso a la Educación Superior y el ingreso en el mercado de trabajo. La literatura sugiere que estas ventajas y desventajas dependen de tres factores: los recursos escolares, el origen social y el lugar de residencia. Así, pueden formularse hasta tres hipótesis de trabajo para explicar la ventaja educativa de las ciudades:

1. La hipótesis de la privación material plantea que la principal causa de las desigualdades educativas reside en la distribución de los recursos escolares. Desde esta perspectiva, la ventaja urbana es una consecuencia de la mayor cantidad de recursos que poseen los establecimientos escolares de la ciudad.
2. La hipótesis de la procedencia familiar plantea que la principal causa de las desigualdades educativas es el origen social. En este caso, la ventaja urbana es una consecuencia de las diferencias familiares entre el campo y la ciudad.
3. La hipótesis de la aglomeración geográfica plantea que la principal causa de las desigualdades educativas es la acumulación de las capacidades humanas. De ser cierto, la ventaja urbana es una consecuencia de la concentración espacial del capital humano.

Los siguientes apartados contrastan cada una de estas tres hipótesis, exponiendo que las desigualdades socio-espaciales de la educación son una combinación de externalidades del proceso exponencial de urbanización.

2.2.1 La hipótesis de la privación

La hipótesis de la privación atribuye la ventaja educativa de las ciudades a las disparidades observadas en la distribución de los recursos escolares. En concreto, algunos trabajos sostienen que el acceso a los servicios de salud y educación es más factible en las zonas urbanas que en las rurales.

En relación a la salud, los servicios de planificación familiar suelen ser más deficitarios en los países menos urbanizados (Chernichovsky, Newlon, & Sigit, 1982; Economic and Social Commission for Asia and the Pacific, 1985). En dichos países, las mujeres son más vulnerables a las complicaciones durante el embarazo y el parto, corriendo riesgos tanto para su propia salud como para la supervivencia de los hijos (Heaton & Forste, 2003; Islam & Azad, 2008; Klasen, 2008; Luo, Wilkins, & Kramer, 2006). Además, las altas tasas de desnutrición infantil repercuten seriamente en el desarrollo humano, dando lugar a bajos índices de masa corporal y retrasos en el crecimiento (Oninla, Owa, Onayade, & Taiwo, 2007; Oyhenart et al., 2008).

En relación a la educación, las cifras de escolarización favorecen sistemáticamente a la ciudad, tanto en números absolutos como relativos (Acevedo-García, Osypuk, McArdle, & Williams, 2008; Cosden, Morrison, Gutierrez, & Brown, 2004; Escardíbul Ferrá & Villarroya Planas, 2009; Glomm, Harris, & Lo, 2005; Roscigno & Crowley, 2001; Roscigno et al., 2006; Van Ham & Mulder, 2005). Al respecto, los análisis establecen que el acceso a los recursos predice el éxito escolar, por lo que algunos trabajos han propuesto que la racionalización de las inversiones educativas puede reducir las desigualdades geográficas (D. M. Brasington, 2002; Budde, 2007; Chuan-you, 2006; Hannum & Wang, 2006; Sylwester, 2002). Dichas políticas han estado dominadas fundamentalmente por los dos grandes enfoques del gasto educativo: uno basado en la eficiencia y otro basado en la equidad.

- Por un lado, el enfoque basado en la eficiencia pone el acento en la rentabilidad del gasto educativo y sus partidarios consideran que es necesario invertir más recursos en las zonas urbanas para ajustar la oferta escolar a la presión demográfica de la urbanización.
- Por otro, el enfoque basado en la equidad pone el acento en la financiación de la educación y, en este caso, sus defensores argumentan que es necesario invertir más recursos en las zonas rurales para recuperar la desventaja acumulada respecto a las zonas urbanas.

Al margen del enfoque, diferentes estudios juzgan que las políticas de gasto educativo son insuficientes para resolver el problema de las desigualdades (Chambers, Levin, & Shambaugh, 2010; Díaz Orueta, Lourés, Rodríguez, & Devalle, 2003). Unos trabajos han encontrado que la distribución de los recursos escolares es discrecional, de tal manera que los sesgos favorecen sistemáticamente a las zonas más aventajadas; aunque este argumento no es aplicable a los casos donde la distribución de los recursos resulta equitativa y compensatoria (Loeb & Socias, 2004; Macintyre, Macdonald, & Ellaway, 2008; Schwartz & Stiefel, 2004; Stiefel, Schwartz, & Ellen, 2007). Otros trabajos han constatado que la mejora de los resultados escolares no es una función lineal del gasto educativo, sino que el rendimiento académico tan sólo aumenta siguiendo la curva de una función logarítmica (Bergh & Fink, 2008; Hanushek, 1997; Mimoun & Raies, 2010; Salido Cortés, 2007). Finalmente, otros trabajos han observado que los resultados del alumnado pueden mejorar cuando las escuelas deciden la manera de invertir los recursos (Condrón & Roscigno, 2003; Condrón & Roscigno, 2003; Unnever, Kerckhoff, & Robinson, 2000; Wenglinsky, 1997; Wohlstetter, Malloy, Chau, & Polhemus, 2003). En cualquier caso, la privación material de las zonas rurales depende de los sesgos del gasto educativo, si bien, las desventajas del campo también aparecen asociadas a otras características de la oferta educativa, como el perfil docente, el tiempo educativo y el tamaño escolar. Los siguientes apartados desarrollan cada uno de estos aspectos.

2.2.1.1 *El perfil docente*

La distribución del profesorado puede afectar a las desigualdades educativas entre el campo y la ciudad. Varios estudios indican que la mayoría del profesorado prefiere trabajar en las escuelas más exitosas (P. Iatarola & Fruchter, 2004; Luca, Takano, Hinshaw, & Raisch, 2009; Luschei & Carnoy, 2010). De hecho, las escuelas con peores resultados tienen más probabilidades de perder a su profesorado, puesto que el traslado de los docentes está más relacionado con la calidad de los centros educativos que con las condiciones laborales (Bacolod, 2007; Guarino, Santibanez, & Daley, 2006; Hanushek, Kain, & Rivkin, 2004; K. H. Quartz et al., 2008; Scafidi, Sjoquist, & Stinebrickner, 2007). Estas decisiones se han interpretado como una proletarianización y urbanización de la carrera docente, de manera que el profesorado pierde su hálito rural a favor de una nueva clase urbana que aspira a codearse con la burguesía (Guerrero Serón, 1997; Guerrero Serón, 2007a; Guerrero Serón, 2007b; Lerena Alesón, 1976).

Esta preferencia conduce a los docentes más cualificados hacia las escuelas urbanas, mientras que las escuelas rurales reciben a los maestros menos cualificados (Boyd, Lankford, Loeb, & Wyckoff, 2005; Murray, 2007). Este círculo vicioso aumenta las dificultades de las escuelas rurales para retener a sus profesores (D. Edwards & Spreen, 2007; K. H. Quartz, Barraza-Lyons, & Thomas, 2005). Algunos programas han intentado reclutar a profesionales de la educación, ofreciendo estímulos salariales con el fin de frenar el éxodo de las escuelas más desfavorecidas y corregir la pérdida de competitividad del ámbito rural (Feng, 2009). Sin embargo, los incentivos salariales suelen ser insuficientes para compensar los costes del malestar docente, puesto que tan solo ejercen un impacto moderado en las peticiones de traslado y el absentismo laboral (Abel & Sewell, 1999; Ballou & Podgursky, 1995; C. Clotfelter, Glennie, Ladd, & Vigdor, 2008; Lankford, Loeb, & Wyckoff, 2002; R. T. Miller, 2008; J. C. Ng & Peter, 2010; Pijanowski & Brady, 2009; Rubenstein, Schwartz, Stiefel, & Amor, 2007).

2.2.1.2 *El tiempo educativo*

Junto a la desigual distribución del profesorado, también se ha observado que el tiempo de aprendizaje varía en función del lugar de residencia. Estas diferencias pueden afectar a las desigualdades educativas entre el campo y la ciudad, tanto dentro como fuera de la escuela (Bellei, 2009; Damore, 2002; Hahs-Vaughn, 2004; C. Taylor, Power, & Rees, 2010).

Por un lado, varios estudios constatan que la duración del horario lectivo tiene efectos directos en el éxito escolar (Dettmers, Trautwein, & Luedtke, 2009; Oi & Morrison, 2005; Pérez Díaz, Rodríguez, & Sánchez Ferrer, 2001; Trautwein, 2007; Trautwein & Luedtke, 2009). Los impactos de la participación en las actividades académicas son especialmente nítidos en la Educación Superior, dado que estudiar en la universidad a tiempo parcial tiene menos beneficios que hacerlo a tiempo completo (Laird & Cruce, 2009; Metcalf, 2003; Moreau & Leathwood, 2006; Neumann & Rodwell, 2009). En concreto, los beneficios dependen del número de horas de ocupación en el trabajo, de tal manera que el rendimiento académico es inversamente proporcional a la duración de la jornada laboral (J. Payne, 2003; K. Singh, Chang, & Dika, 2007; J. R. Warren, LePore, & Mare, 2000).

Por otro lado, diferentes estudios constatan que la duración de las actividades extraescolares tiene efectos directos en el éxito escolar. Sucintamente, el alumnado que participa en actividades extraescolares tiene menos probabilidades de caer en el absentismo escolar, es menos propenso a

abandonar los estudios, suele obtener mejores resultados académicos y tiene más probabilidades de entrar en la universidad (Bailey & Thompson, 2008; Lauer et al., 2006; Litke, 2009; Stearns & Glennie, 2010; Valentine, Cooper, Bettencourt, & DuBois, 2002; Van Matre, Valentine, & Cooper, 2000). Además, estas actividades también aumentan el bienestar general, reducen el consumo de sustancias nocivas para la salud, mejoran la sociabilidad, disminuyen el aislamiento, aminoran los problemas de comportamiento y previenen la obesidad (Elkins, Cohen, Koralewicz, & Taylor, 2004; Lareau, 2002; Simpkins, Ripke, Huston, & Eccles, 2005; Woodland, 2008).

A raíz de estos resultados algunos trabajos recomiendan aumentar el tiempo de estudio para mejorar el rendimiento académico; mientras otros consideran que la gestión eficaz del tiempo puede jugar un papel más determinante en el éxito escolar (Lahmers & Zulauf, 2000; Patall, Cooper, & Allen, 2010; Tanriogen & Iscan, 2009; J. Xu & Corno, 2003; J. Xu, 2008). Con todo, no todos los estudios han encontrado pruebas que ratifiquen el impacto positivo del tiempo de enseñanza sobre el aprendizaje (Millot & Lane, 2002), ni tampoco hay unanimidad sobre los efectos positivos de la participación en las actividades extraescolares en el rendimiento académico y el bienestar psicológico (S. Y. Chen & Lu, 2009).

2.2.1.3 El tamaño escolar

Junto al perfil docente y al tiempo educativo, las diferencias en el tamaño de las escuelas también pueden explicar las desigualdades educativas entre el campo y la ciudad. Diversas investigaciones concluyen que los resultados dependen tanto del tamaño de la zona escolar como del tamaño de los centros educativos (Driscoll, Halcoussis, & Svorny, 2003; Heinesen, 2005; P. Iatarola & Fruchter, 2004; J. T. Jones et al., 2008).

Por una parte, las desigualdades educativas suelen aparecer en los municipios más grandes y en los más pequeños. Según Kincheloe (2007), el problema de estas comunidades educativas no reside tanto en su densidad como en su modelo educativo, puesto que están a caballo entre las micro-comunidades demasiado homogéneas y las macro-comunidades demasiado anónimas.

Por otra parte, el movimiento de las escuelas pequeñas ha documentado que el tamaño de los centros educativos influye en los resultados escolares. En concreto, los centros educativos de tamaño medio producen mayores niveles de rendimiento académico, menores tasas de absentismo escolar y mayores grados de participación tanto del alumnado como de las familias. Con todo, estas ventajas desaparecen al controlar la influencia del gasto educativo y el perfil socioeconómico de los escolares (Fusarelli, 1999; P. Iatarola, Schwartz, Stiefel, & Chellman, 2008; R. Joseph & Reigeluth, 2005; Rodríguez, 2008; Strike, 2008).

2.2.2 La hipótesis de la procedencia

La hipótesis de la procedencia atribuye la ventaja educativa de las ciudades a los antecedentes familiares del alumnado. En concreto, la literatura ofrece tres argumentos para explicar el efecto del origen social en los resultados escolares del campo y las ciudades.

1. Por un lado, las desigualdades derivan de las distintas posibilidades para sufragar los costes de la escolarización, dado que las familias rurales tienen menos ingresos que las urbanas, por término medio.
2. Por otro lado, las desigualdades derivan de las diferencias en la adaptación a las demandas de la escuela, dado que las instituciones educativas tienden a reproducir el ambiente cultural de la clase burguesa.
3. Finalmente, las desigualdades derivan de las diferencias en la forma y función de la familia, dado que ambas variables están desigualmente distribuidas entre el mundo rural y el urbano.

Veamos a continuación cada uno de estos aspectos.

2.2.2.1 El nivel de ingresos

En la segunda mitad del siglo XX, Coleman (1966) planteó que el rendimiento académico depende de los factores extraescolares más que de los escolares. En concreto, su informe para la administración estadounidense concluyó que la procedencia familiar es el principal componente de los resultados del alumnado, poniendo de manifiesto que las características socioeconómicas tienen efectos mucho más importantes en el rendimiento académico que el gasto educativo (Acemoglu & Pischke, 2001; J. Bainbridge, Meyers, Tanaka, & Waldfogel, 2005; Blanden & Gregg, 2004; Huisman & Smits, 2009; W. Jeynes, 2009; Porfeli, Wang, Audette, McColl, & Algozzine, 2009).

A favor de lo anterior, algunos estudios muestran que las familias con menos recursos económicos tienen más dificultades para afrontar los costes marginales de la escolarización. En concreto, las familias afrontan los costes directos que produce el acceso a la educación, los costes indirectos que produce el sustento material a lo largo de la escolarización y los costes de oportunidad que produce el hecho de estudiar en lugar de trabajar (Garmendia, Urena, Ribalaygua, Leal, & Coronado, 2008b; Mehta, 1995; Mueller et al., 2008; Oroval Planas & Moltó García, 1984; Stinebrickner & Stinebrickner, 2003). En contra de lo anterior, otros estudios muestran que las características socioeconómicas tan sólo tienen un impacto relativo sobre la educación de los hijos; y dicho impacto puede llegar a desaparecer cuando las políticas de igualdad minimizan el efecto del origen social en el rendimiento académico (Beblo & Lauer, 2004; Y. Zhang & Liu, 2006).

No obstante, la literatura indica que las rentas bajas suelen experimentar más dificultades para potenciar la educación de sus hijos. Las familias rurales son menos proclives que las urbanas a utilizar los servicios públicos, incluyendo los llamados cheque-bebé, los cupones de comida y las prestaciones sanitarias dirigidas a las rentas bajas (E. E. Davis, Grobe, & Weber, 2010). Las familias con menos ingresos también exponen a sus miembros a los riesgos del cambio residencial (Dolezal-Sams, Nordquist, & Twardosz, 2009; Israel, Beaulieu, & Hartless, 2001; Leventhal & Newman, 2010; Leventhal & Newman, 2010; Schafft, 2006). Finalmente, las rentas bajas tienen más dificultades para ayudar a los hijos con las tareas escolares (Barnard, 2004; Han, Huang, & Garfinkel, 2003; W. H. Jeynes, 2005; W. H. Jeynes, 2007).

2.2.2.2 *El capital cultural*

Tras la publicación del trabajo de Coleman (1966) aparecieron nuevas pruebas de la afinidad entre los niveles educativos de padres e hijos. En otros trabajos se planteaba que la institución escolar perpetúa las relaciones de clase porque los hijos las clases aburguesadas están más familiarizados con la cultura académica (Bernstein, 1974; Bourdieu & Passeron, 1970; Bowles & Gintis, 1975; Bowles & Gintis, 1976; Jencks, 1973). Desde entonces, numerosos estudios han observado que los atributos familiares tienen más influencia que las características escolares en la supervivencia educativa (P. Bauer & Riphahn, 2006; Bornmann & Enders, 2004; Elman & O'Rand, 2007; Kristen & Granato, 2007; E. M. Lee & Kao, 2009; J. S. Lee & Bowen, 2006; Mateju, Rehakova, & Simonova, 2004; Noble & Davies, 2009; Rumberger, 2010).

En concreto, las trayectorias formativas del alumnado dependen sobremanera del tándem de variables formado por el nivel educativo y la ocupación de los progenitores (Caldas & Bankston, 1999; Chesters, 2010; Halpern-Manners, Warren, & Brand, 2009; J. Knight & Shi, 1996; J. T. Liu, Chou, & Liu, 2006). Así mismo, las interacciones paterno-filiales influyen en los resultados del alumnado, mientras que las interacciones escolares tienen efectos más modestos (Barton, Drake, Pérez, St. Louis, & George, 2004; Prater, Bermudez, & Owens, 1997; Tramonte & Willms, 2010; Zellman & Waterman, 1998).

El legado de padres a hijos ha permanecido relativamente estable durante la segunda mitad del siglo XX y en consecuencia se comprueba que las desigualdades educativas han presentado una pauta hereditaria que se transmite de generación en generación (Beblo & Lauer, 2004; Di Paolo, Raymond, & Calero Martínez, 2010). En este sentido, algunos datos indican que la causalidad de los antecedentes familiares viene aumentando ligeramente desde finales de los cincuenta; mientras que otros apuntan a un leve descenso de la reproducción social (Breen, Luijkx, Muller, & Pollak, 2009; Pfeffer, 2008).

Desde el punto de vista geográfico, hay más expectativas académicas sobre los niños escolarizados en las zonas urbanas que en las rurales (Barone, 2006; Davis-Kean, 2005; N. Jacobs & Harvey, 2005; Kirk, Lewis-Moss, Nilsen, & Colvin, 2011; Okagaki & Frensch, 1998; Wildhagen, 2009). La literatura ha propuesto varias maneras de explicar la influencia de las expectativas parentales en la educación de los hijos:

- Por un lado, la interpretación sociológica sugiere que las nuevas generaciones luchan para igualar o superar el nivel educativo de los progenitores, tratando de evitar el riesgo de perder el estatus familiar conferido por sus padres (Werfhorst & Hofstede, 2007).
- Por otro lado, la interpretación económica sugiere que los habitantes de las zonas rurales depositan menos expectativas en la educación, debido al menor retorno pecuniario de la escolarización (Kochar, 2004).
- Finalmente, la interpretación geográfica sugiere que la vida urbana genera mayores aspiraciones académicas que la vida rural, debido al mayor dinamismo de la ciudad (Andres & Looker, 2001; Blackwell & McLaughlin, 1999; Cartwright & Allen, 2002; D. J. Young, 1998).

A pesar de todo, la hipótesis del capital cultural también ha sido objeto de numerosas críticas. Varios trabajos argumentan que todavía hay claros en el carácter hereditario de las ventajas educativas que los padres transmiten a sus hijos. Algunos resultados han mostrado que la asociación entre origen social y rendimiento académico depende del efecto combinado entre los diferentes tipos de capital económico, social y cultural. Otros estudios muestran que la clase social sigue teniendo un gran impacto en el nivel educativo, al controlar la influencia del capital cultural.

En consecuencia, parece que la teoría de la reproducción social tan sólo puede proporcionar una explicación parcial de las diferencias educativas entre las clases sociales (Jaeger & Holm, 2007; Sullivan, 2001; Sullivan, 2007; Vryonides, 2007; Zimdars, 2009). En este sentido, la disparidad de los resultados puede atribuirse a una simplificación conceptual de la investigación empírica, ya que las medidas comúnmente utilizadas en el estudio del capital cultural quizá no sean suficientes para capturar la relación entre el privilegio social y el éxito escolar (Kingston, 2001; Lareau & Weininger, 2003).

2.2.2.3 *La estructura familiar*

Junto al nivel de ingresos y al nivel educativo de los progenitores, las diferencias entre la forma de la familia pueden afectar a las desigualdades educativas entre el campo y la ciudad, sobre todo, en la medida en que las trayectorias académicas están condicionadas por el tamaño del hogar, el número de hermanos y el orden de nacimiento de los hijos. En concreto, los estudiantes que provienen de familias extensas, monoparentales y reconstituidas suelen obtener los peores resultados escolares; mientras que los hijos únicos y los primogénitos salen beneficiados sobre las proles y los benjamines (Beblo & Lauer, 2004; Black, Devreux, & Salvanes, 2005; Booth & Kee, 2009; Fergusson, Horwood, & Boden, 2006; I. Gordon, 1996; Kantarevic & Mechoulam, 2006; Marks, 2006; Rees, Lopez, Averett, & Argys, 2008).

La investigación sobre los usos del tiempo ilustra la influencia de toda la estructura familiar en la producción de las desigualdades educativas (B. K. Bryant, Zvonkovic, & Reynolds, 2006; E. M. Foster, 2002; T. Moore & Kotelchuck, 2004). En este sentido, el tiempo que los padres comparten con sus hijos varía entre las familias urbanas y rurales, en función de factores como: la composición familiar, el nivel educativo del hogar y la participación femenina en el mercado laboral.

1. La composición familiar predice el número de horas que los progenitores dedican a sus hijos (Cooksey & Fondell, 1996). En concreto, las madres solteras pasan menos tiempo con sus hijos que las madres casadas (Kendig & Bianchi, 2008). Así mismo, la participación en la comunidad escolar es menor en los hogares monoparentales que en el resto de los casos (Fantuzzo, Perry, & Childs, 2006; A. C. Huston & Rosenkrantz Aronson, 2005). Igualmente, la duración del cuidado por hijo es inversamente proporcional al número de hijos a cargo, de manera que el apoyo parental estaría menos dividido entre la población urbana, si se acepta que el tamaño del hogar en la ciudad es más reducido que en el campo (Abdul-Adil & Farmer, 2006; Kimmel & Connelly, 2007). A mayores, el género también afecta a la cantidad de atención familiar que reciben los niños y las niñas, las horas que dedican a estudiar en el hogar y los niveles de rendimiento académico (Kristjansson & Sigfusdotir, 2009; Wagner, Schober, & Spiel, 2008).

2. El nivel educativo del hogar también predice la dedicación familiar al cuidado de los hijos. Además, tanto la cantidad como la calidad del tiempo que los padres pasan con sus hijos están estrechamente relacionadas con la duración de su jornada laboral (Brayfield, 1995; Milkie, Mattingly, Nomaguchi, Bianchi, & Robinson, 2004). Algunos resultados indican que la clase burguesa pasa más horas en familia que la clase trabajadora (L. Craig, 2006a; L. Craig, 2006b; Guryan, Hurst, & Kearney, 2008; Sandberg & Hofferth, 2001; Sandberg & Hofferth, 2005; Sayer, Gauthier, & Furstenberg, 2004; Wang & Bianchi, 2009). Otros estudios rechazan esta hipótesis, al no encontrar diferencias en cuanto a los niveles de participación en las actividades escolares, la supervisión del hogar y la comunicación con el profesorado (Ream & Palardy, 2008; SuiChu & Willms, 1996).
3. La participación femenina en el mercado laboral también predice la dedicación a los hijos. Respecto a las madres, algunos estudios muestran que la participación de las mujeres en el trabajo remunerado reduce la dedicación a la familia, de manera que los hijos pasan más tiempo a solas si sus madres trabajan fuera del hogar (Ermisch & Pronzato, 2010; Mullan, 2009). Respecto a los padres, los hombres han aumentando la cantidad de tiempo que comparten con los hijos, aunque esta ganancia no ha sido suficiente para compensar la mayor ausencia las madres (Bianchi & Mattingly, 2004; L. Craig, 2006c; Kalenkoski, Ribar, & Stratton, 2005; Kalenkoski, Ribar, & Stratton, 2009; Mullan, 2009; Sayer, Bianchi, & Robinson, 2004; Yeung, Sandberg, Davis-Kean, & Hofferth, 2001).

En todo caso, la participación paterna continúa siendo sistemáticamente menor que la materna (Bianchi, 2000; Gauthier, Smeeding, & Furstenberg, 2004; Pailhe & Solaz, 2008). Las madres tienden a compartir más tiempo con sus hijas en la preparación de las comidas y las actividades de cuidado de la familia, mientras que los padres tienden a compartir más tiempo con sus hijos en las actividades relacionadas con las reparaciones en el hogar, el jardín, los desplazamientos, el cuidado de los animales domésticos y las actividades comerciales (W. K. Bryant & Zick, 1996). En comparación con la paternidad, la maternidad conlleva un trabajo más físico, una jornada menos flexible, más tiempo a solas con los niños y una mayor responsabilidad en la gestión del hogar (L. Craig, 2006a). Excepcionalmente, un estudio ha mostrado que las diferencias de género son más acusadas en la cantidad que en la calidad del tiempo y que la dedicación es similar entre los progenitores que están ocupados y los que no lo están (Gutiérrez Doménech, 2007).

2.2.3 La hipótesis de la aglomeración

Tradicionalmente, las llamadas teorías de la composición consideraban que las diferencias geográficas entre el campo y la ciudad eran causadas por las características sociales de cada población. En este sentido, la privación de los recursos y el perfil de cada población parecían suficientes para explicar las desigualdades geográficas. Sin embargo, los sociólogos urbanos de la Escuela de Chicago plantearon que el ambiente urbano afectaba al comportamiento humano de un modo particular. Así, al estudiar a los comportamientos delictivos y violentos se pudo observar que la aglomeración urbana genera un efecto de escala asociado a la densidad y la heterogeneidad de la ciudad (Wirth, 1938).

Frente a las teorías de la composición urbana, las teorías de la aglomeración plantean que las economías de escala generan operaciones con grandes masas de valores que son más rentables que las operaciones con pequeñas cantidades de títulos, porque los efectos secundarios pueden llegar a ser más importantes que los primarios. En este sentido, la hipótesis de la aglomeración atribuye la

ventaja educativa de las ciudades a las externalidades de la concentración urbana. Así, la ciudad aventajaría al campo no solo porque su composición social es más favorable, sino también porque la aglomeración de la población produce una serie de consecuencias positivas en el stock del capital humano y el nivel de cualificación de la mano de obra.

La literatura ha formulado al menos tres maneras de explicar este impacto de la aglomeración en las desigualdades geográficas entre el campo y la ciudad.

- Por un lado, la proximidad de las personas más cualificadas aumenta la productividad del capital humano.
- Por el otro, la densidad de profesionales con talento incrementa el valor de la creatividad.
- Finalmente, la urbanización de las personas más cualificadas capitaliza la ciudad a la vez que descapitaliza el campo.

2.2.3.1 *El capital humano*

Una posible causa de las ventajas urbanas proviene de la concentración del capital humano. En concreto, su aglomeración genera un desequilibrio geográfico que perjudica seriamente a los residentes alejados de la ciudad (Condrón & Roscigno, 2003; A. C. Huston & Bentley, 2010; Munro, Turok, & Livingston, 2009). El tamaño de este perjuicio es tanto peor cuanto mayor es la aglomeración, puesto que la acumulación de las ventajas y desventajas conlleva un aumento exponencial de las desigualdades también conocido como “efecto Mateo”: un proceso de desigualdades que hace al rico cada vez más rico y al pobre cada vez más pobre (R. K. Merton, 1988; Raffo & Dyson, 2007).

En la literatura se encuentran diferentes razones que motivan el emplazamiento urbano de las personas más cualificadas, tales como el grado de urbanización de la educación universitaria, el tamaño de los mercados de trabajo y el funcionamiento endogámico del mercado matrimonial (Costa & Kahn, 2000; E. L. Glaeser & Resseger, 2010; Sander, 2006). Con todo, el factor más importante para explicar la concentración del capital humano es la capacidad de las ciudades para crear, atraer y retener a las personas con mayor nivel educativo (W. M. Brown, Newbold, & Beckstead, 2010; Cartwright & Allen, 2002). En efecto, la ciudad absorbe a los trabajadores con las mejores cualificaciones porque la proximidad entre la mano de obra y las industrias reduce los costes de las distancias, aumenta la conectividad entre los actores y maximiza el valor añadido de la logística (Lambooy, 2010; Peri, 2002; Porter, 1986; Scherngell & Barber, 2009; Simon & Nardinelli, 2002). De este modo, el cruce de los ejes urbanización y cualificación divide el territorio, zonifica las economías y segmenta a los trabajadores.

Al respecto, la literatura anglosajona suele diferenciar a los trabajadores por el tipo de vestimenta que caricaturiza cada oficio. Así, los trabajos pueden clasificarse en las cuatro categorías del Cuadro 2-4: trabajadores de cuello blanco que corresponden a tareas directivas y administrativas; trabajadores de cuello azul que realizan el trabajo fabril y las tareas manuales; trabajadores de cuello rosa que desempeñan actividades mayoritariamente ocupadas por mujeres (maestras, enfermeras, etc.); y, finalmente, trabajadores de cuello verde que están empleados en la economía social y el desarrollo sostenible. En este sentido, las camisas rosas y blancas abundan en el mundo urbano, mientras los cuellos azules y verdes están más presentes en el mundo rural.

Cuadro 2-4 Clasificación socio-espacial del trabajo

<i>Trabajo</i>	<i>No cualificado</i>	<i>Cualificado</i>
<i>Rural</i>	Obreros de cuello azul	Productores de cuello verde
<i>Urbano</i>	Trabajadoras de cuello rosa	Profesionales de cuello blanco

Los estudios clásicos ya vislumbraron que la concentración del capital humano resultaría determinante para el crecimiento económico de las ciudades (J. M. Jacobs, 1961; R. E. Lucas, 1988; A. Marshall, 1890). Más recientemente, la literatura económica ha confirmado que las economías urbanas dependen en gran medida de su stock de capital humano (Bertinelli & Black, 2004; Croix & Monfort, 2000; Greenbaum, 2002; Gupta & Chakraborty, 2006; C. H. Wheeler, 2003). En concreto, las ciudades que aumentan su nivel educativo experimentan un incremento positivo de la actividad, esencialmente, por dos motivos:

1. porque las nuevas industrias del conocimiento brotan en los lugares con la fuerza de trabajo más cualificada (Chiappori, Iyigun, & Weiss, 2009; J. M. Shapiro, 2006a; Simon, 1998);
2. porque los trabajadores urbanos obtienen una prima salarial que emana antes de su mayor productividad que de su fuerza de trabajo (Bacolod, Blum, & Strange, 2009; Berry & Glaeser, 2005; Echeverri-Carroll & Ayala, 2009; E. L. Glaeser & Mare, 2001).

En ambos casos, el resultado de esta capitalización es el aumento de la ventaja urbana y, en contrapartida, la desventaja rural. En este sentido, varios estudios han confirmado que la relación entre las instituciones educativas y las empresas es más intensa en las ciudades con universidades de prestigio que en el resto de los territorios, beneficiando a la comunidad local tanto en la transferencia directa de conocimiento como en la provisión indirecta de trabajadores (Benneworth, Charles, & Madanipour, 2010; Kitagawa, 2004; Kodrzycki, 1999; Maurrasse, 2001; A. P. Russo, van den Berg, & Lavanga, 2007). Con todo, los alegatos a favor de la ventaja urbana argumentan que la concentración del capital humano puede producir externalidades positivas para otros territorios circundantes. Así, algún estudio ha encontrado que la colaboración entre la universidad y la industria produce externalidades que traspasan las fronteras de la escala local (Ponds, Oort, & Frenken, 2009).

En este sentido, las instituciones de Educación Superior constituyen factores de atracción urbana y generan una serie de beneficios directos e indirectos en su área de influencia, debido a la relación que mantienen con las industrias de la región, a las infraestructuras y los servicios que fijan en el territorio y a la difusión cultural que realizan en su entorno (Stam, Jong, & Marlet, 2008). De hecho, se constata que las universidades son corporaciones con un potencial para la creación de empleo y el fomento de la economía productiva, además de contribuir a aumentar el consumo de servicios (Berg & Russo, 2004; Gustavsson, 2003; Russo, Berg, & Lavanga, 2007; Subirats i Humet, 2001). Por este motivo, muchas ciudades incorporando a estudiantes en sus estrategias de planificación urbana, trabajando para que las universidades sean una imagen de marca para las actividades de docencia e investigación, pero también para las industrias culturales (Bryson, 2007; Currid, 2007; Evans, 2009; Pratt, 2008; Waitt & Gibson, 2009).

De una manera más escéptica, una parte de la literatura también ha observado que su radio de influencia es relativo (R. Andersson, Quigley, & Wilhelmsson, 2009). Al respecto, la correlación

entre la densidad urbana y la fuerza de la innovación no tiene la misma intensidad en todas las regiones del planeta, y, en particular, no afecta por igual a la economía americana que a la europea (A. Faggian & McCann, 2009; Simonen & McCann, 2008). Esta diferencia podría explicar que la mayoría de las políticas gubernamentales para crear la Europa del conocimiento no resulten igual de determinantes para el crecimiento de las agrupaciones industriales y el desarrollo de la cooperación regional (McDonald, Tsagdis, & Huang, 2006).

2.2.3.2 *La clase creativa*

Además del capital humano, otra posible causa de las ventajas generadas por la aglomeración urbana reside en la concentración de la “clase creativa”. La nueva clase creativa hace referencia a la idea de que el desarrollo regional depende ahora de la combinación de conocimientos e ideas, que ciertas ocupaciones están más especializadas que otras en estas actividades, que los trabajadores de estas profesiones crean más valor añadido para la calidad de vida de las regiones, y que, por lo tanto, la estrategia de desarrollo consiste en crear un entorno que atraiga y retenga a los profesionales creativos.

Florida (2002; 2005; 2007; 2008; 2010), el padre intelectual del término, sostiene que las ciudades con talento, tolerancia y tecnología atraen a los profesionales del conocimiento, la ciencia, el arte, la cultura y el diseño. Los miembros de estas profesiones forman la clase creativa y sus integrantes son especialmente valiosos para el crecimiento de las ciudades porque intervienen en la economía del conocimiento.

Este discurso ha impregnado tanto las estrategias de planificación urbana como los planteamientos que confían en la creatividad como una ventaja competitiva para las actividades intensivas en conocimiento (Baycan-Levent, 2010; Wedemeier, 2010). De hecho, numerosos gobiernos urbanos están tratando de convertirse en lugares más atractivos para los trabajadores del conocimiento (M. Bontje & Musterd, 2009; G. Evans, 2009; McWilliam & Haukka, 2008; Turok, 2003). No en vano, las evidencias a favor de la clase creativa muestran que las economías urbanas son más dinámicas cuando fomentan las actividades de investigación, desarrollo e innovación; las fábricas culturales; las profesiones artísticas y los parques tecnológicos. Además, las pruebas indican que la fortaleza de estos sectores influye positivamente en el crecimiento del empleo, el espíritu empresarial y la producción de patentes comerciales, algo que ocurre por igual tanto en América como en Europa (R. Andersson, Quigley, & Wilhehnsson, 2005; Bayliss, 2007; R. A. Boschma & Fritsch, 2009; Bryson, 2007; Currid, 2007; A. Markusen, Wassail, DeNatale, & Cohen, 2008; Marlet & van Woerkens, 2007; Pratt, 2008; Stam, Jong, & Marlet, 2008).

Sin embargo, los supuestos beneficios de la clase creativa han sido fuertemente contestados por las pruebas que contradicen este discurso, poniendo en entredicho las evidencias aportadas para relacionar la clase creativa con el crecimiento económico. Al parecer, la acumulación de capital humano resulta más determinante que la concentración de la clase creativa para explicar la evolución de las economías metropolitanas, de modo que los datos sobre el nivel educativo son más fiables que los datos sobre la ocupación (R. A. Boschma & Fritsch, 2009; Comunian, Faggian, & Li, 2010; Donegan, Drucker, Goldstein, Lowe, & Malizia, 2008; Hoyman & Faricy, 2009; A. Markusen, 2006; Reese, Faist, & Sands, 2010).

Por otra parte, algunos resultados han mostrado que la aglomeración de la clase creativa no es un factor de crecimiento económico per se. En este sentido, la existencia de una infraestructura que

aproveche la aglomeración del talento es tanto o más importante que la densidad de los profesionales creativos (Asheim & Hansen, 2009; Chapain & Comunian, 2010; Hackler & Mayer, 2008; H. K. Hansen & Niedomysl, 2009; Houston, Findlay, Harrison, & Mason, 2008; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2001; Sasaki, 2010). Otros resultados señalan que la clase creativa no siempre está concentrada en las grandes ciudades, sino que algunos de sus miembros también residen en las pequeñas localidades. Al parecer, los factores de localización tan solo juegan un papel marginal en la atracción de la clase creativa, porque su comportamiento residencial depende más de su estilo de vida que del contenido de su trabajo (A. Markusen, 2006; Martin-Brelot, Grossetti, Eckert, Gritsai, & Kovács, 2010; Moeller & Tubadji, 2009; Waitt & Gibson, 2009). De hecho, este comportamiento residencial es coherente con la variación regional en la distribución de la clase creativa y el crecimiento económico (R. A. Boschma & Fritsch, 2009; Lorenzen & Andersen, 2009).

La teoría también ha sido cuestionada por su manera de concebir la estructura de clases en el sistema capitalista. Al respecto, algunas críticas consideran que la clase creativa es una nueva elite cultural que perjudica la cohesión urbana. Al parecer, la admiración por los valores bohemios, cosmopolitas y consumistas legitima una jerarquía productiva donde las ocupaciones basadas en las capacidades cognitivas y conductuales aparecen en el escalafón superior, mientras que las ocupaciones basadas en el trabajo físico aparecen en el peldaño inferior (Beaverstock, 2005; M. Bontje & Musterd, 2009; Boschken, 2003; G. Evans, 2009; A. L. Hansen, Andersen, & Clark, 2001; Krätke, 2010; L. McDowell et al., 2005; Peck, 2005; Pohl, 2008; Rausch & Negrey, 2006; A. J. Scott & Mantegna, 2009).

Otra de las críticas más severas señala que la retórica de la clase creativa pasa por alto los costes de su implantación en la ciudad, puesto que la aglomeración también produce sus propias externalidades negativas, tales como la polarización social y la marginalización geográfica. En este sentido, distintos estudios cuestionan la generalización de la teoría más allá de grandes áreas, porque la concentración espacial impone una polarización de los trabajadores más y menos cualificados (Akita & Miyata, 2008; K. V. Andersen, Bugge, Hansen, Isaksen, & Raunio, 2010). Además, la Geografía Social objeta que el discurso de la clase creativa es una estrategia neoliberal para seducir a la gente mediante políticas de renovación urbana que aumentan la división espacial de las clases sociales. Así, ciertas partes de la ciudad adquieren un estilo bohemio que reaviva su actividad cultural; mientras que los procesos de aburguesamiento de los barrios populares utilizan la cualificación laboral para diferenciar los asentamientos y zonificar los usos del resto de la ciudad, a la vez que producen la exclusión residencial de la población urbana (Boekema et al., 2003; Duke-Williams, 2009; H. K. Hansen & Winther, 2010; Hubbard, 2009).

En este sentido, el rol de las industrias creativas en la construcción de la ciudad está dando lugar al nacimiento de un nuevo lenguaje para zonificar el espacio urbano, mediante la construcción de hubs, clústeres, polígonos, y, en el fondo, nuevas formas de guetificar el territorio para favorecer la fragmentación espacial de las ciudades dentro de ciudades, como las ciudades tecnológicas, digitales, culturales, etc. (Nylund, 2001).

En definitiva, es necesario reconocer los costes sociales de esta evolución, en la medida en que se está pasando por alto la retórica de la ciudad creativa, incluida la disminución de la democracia representativa, la polarización social y geográfica y el desplazamiento considerable de los excluidos de la economía del conocimiento (Hansen, Andersen, & Clark, 2001). De manera propositiva, la discusión de estos aspectos ha llevado a sugerir que el debate educativo necesita abordar la economía del conocimiento para vincular la escuela a la innovación sin caer en un instrumentalismo

económico, sin reducir la creatividad a la mejora de la productividad y sin desatender a los beneficios públicos de la educación, la ciencia y la democracia (Peters, 2010).

2.2.3.3 *La migración y la movilidad*

Además del capital humano y de la clase creativa, otra posible causa de las ventajas generadas por la aglomeración urbana reside en la concentración de la migración cualificada. La Sociología de las Migraciones ha documentado el éxodo de las personas más capacitadas hacia las zonas urbanas. Al respecto, la literatura presenta dos tipos de pruebas:

- Por un lado, las personas con más años de escolaridad tienen más probabilidades de emigrar (H. Chen, 2008; A. Faggian & McCann, 2009a; Faíña Medín & López-Rodríguez, 2006; Waldorf, 2009; C. H. Wheeler, 2006b; Xiang & Shen, 2009).
- Por otro, los migrantes son propensos a aproximarse a los centros de actividad económica (Y. Chen & Rosenthal, 2008; L. Fan, 2009; Ritsila & Ovaskainen, 2001).

En la literatura se acepta que la migración no es una acción imprevista sino una manifestación de la teoría de la acción racional (Hillman & Rothman, 2007; Whisler, Waldorf, Mulligan, & Plane, 2008). En este sentido, parece que la toma de decisiones funciona como un mecanismo de tira y afloja, donde hay factores que atraen a la gente hacia su lugar de destino y factores que repelen a la gente de su lugar de origen (Matthews, Limb, & Taylor, 1998). En el caso de la migración rural-urbano, el tira y afloja está sujeto a la coyuntura del mercado de trabajo, de tal manera que los trabajadores del campo tienden a emigrar a la ciudad con la expectativa de mejorar sus oportunidades laborales (Gould, 2007; S. B. Hansen, Ban, & Huggins, 2003; Kochar, 2004; Lobao, Hooks, & Tickamyer, 2007).

En un sentido positivo, la migración laboral puede conducir a la movilidad social ascendente. Inicialmente, los costes de la emigración varían dependiendo de la ciudad de destino. Posteriormente, los trabajadores migrantes amortizan su inversión a medida que avanza la urbanización de su estilo de vida. A largo plazo, el nomadismo resulta más lucrativo que el sedentarismo, puesto que el rendimiento acumulado del capital humano resulta más beneficioso en las zonas urbanas que en las rurales (Ottaviano & Peri, 2005; Ottaviano & Peri, 2006; J. Zhang, 2002).

De hecho, los estudios confirman la influencia de la ubicación en el retorno pecuniario de la inversión educativa, de tal manera que unas topografías son más rentables que otras para monetarizar los rendimientos del capital humano (Domanski & Pokropek, 2009; Muravyev, 2008). Por ejemplo, en los países más urbanizados, la emigración de los trabajadores rurales reduce las probabilidades de experimentar un mal emparejamiento en el puesto de trabajo, hallar infracualificación y sobrecualificación en el empleo y obtener remuneraciones inferiores a lo esperado (Hensen, Vries, & Corvers, 2009). A su vez, en los países menos urbanizados, la emigración a la ciudad favorece el envío de remesas a los familiares que permanecen en el campo (Knodel & Saengtienchai, 2007).

A pesar de todo, las ganancias de la migración laboral son relativas, puesto que la ventaja de la urbanización ha decaído ligeramente desde la segunda mitad del siglo XX (Hum & Simpson, 2003):

- Por un lado, las personas inmigrantes suelen acumular menos capital humano que las nativas (Demie, 2002; Gwynne & Torre, 2009; Landau & Segatti, 2009; Pekkala & Tervo, 2002; Swanson & Schneider, 1999).
- Por otro, la migración puede llegar a mejorar el nivel de ingresos aunque no siempre compensa las desventajas de nacer en el lugar de origen (Liaw & Qi, 2004; Weins, 2010).
- Finalmente, el ascenso social es más factible para unos que para otros, puesto que el éxito de la migración también depende de factores como el estatus social, el lugar de destino, el ajuste de las expectativas, el nivel educativo y la edad de los migrantes (Hashim, 2005; Nakagawa, Stafford, Fisher, & Matthews, 2002; Rye, 2006; Strand & Demie, 2006; Temple & Reynolds, 1999).

En un sentido menos positivo, la salida del cabeza de familia puede repercutir en los demás miembros de la familia. Por ejemplo, los hijos separados de sus padres durante la migración tienen más probabilidades de estar por detrás de sus compañeros, repetir curso y abandonar la escuela secundaria (Gindling & Poggio, 2010; Ginsburg, Richter, Fleisch, & Norris, 2010; Lialiuene & Rupshene, 2008; McKenzie & Rapoport, 2010; Schapiro, 2009).

Junto a los costes que recaen directamente sobre los migrantes y sus familiares, los desplazamientos de la población pueden generar costes indirectos para la sociedad si el balance de entradas y salidas altera la composición de la fuerza de trabajo, afectando así tanto a la evolución de la economía como a la desigualdad de los ingresos (C. S. Fan & Stark, 2008; Rodríguez-Pose & Vilalta-Bufi, 2005; Rodríguez-Pose & Tselios, 2009). En concreto, la productividad puede descender si no existe un reemplazo de la fuerza de trabajo mediante el aumento de la contratación en el extranjero, o si el contingente entrante está menos cualificado que el saliente (Berker, 2009; G. S. Epstein, Kunze, & Ward, 2009). Con todo, el principal motivo del desajuste suele ser el éxodo de los trabajadores con estudios superiores (Bertram, Wedekind, & Muthukrishna, 2007; P. Brown & Tannock, 2009; Caplanova, 2003; Docquier & Rapoport, 2009; Le, 2010). A estos desplazamientos se les conoce con el nombre de “fuga de cerebros”, si bien algún trabajo sugiere que el concepto de “movilidad o circulación de cerebros” es más apropiado para describir los procesos de movilidad socio-espacial (Fahey & Kenway, 2010).

Continuando con lo anterior, los datos indican que los egresados universitarios hacen viajes de mayor distancia y duración que el resto de los migrantes (Alm & Winters, 2009; Duke-Williams, 2009; A. Faggian, McCann, & Sheppard, 2007). Así mismo, la población universitaria tiende a emigrar para revalorizar sus cualificaciones (Franco, Haase, & Lautenschlager, 2010; R. S. Hunter, Oswald, & Charlton, 2009), aunque su migración depende antes de la confianza económica que de las condiciones específicas, así como del balance entre la oferta y demanda de trabajo a nivel interregional antes que a nivel intrarregional (Arntz, 2010; Busch & Weigert, 2010). De hecho, las personas con más perspectivas de encontrar un empleo en el extranjero suelen acumular más capital humano antes de abandonar su terruño (Stark, Helmenstein, & Prskawetz, 1998; Stark & Wang, 2002). Este fenómeno refuerza la aglomeración del capital humano en las zonas receptoras a la vez que reduce el stock de la mano de obra en las zonas emisoras (Di Maria & Strykowski, 2009). Consecuentemente, el mecanismo de tira y afloja que regula los flujos migratorios desnivela la balanza a favor de las zonas más aventajadas en la economía del conocimiento (Hoare & Corver, 2010).

A tenor de estos resultados, los países con una demografía cambiante corren el riesgo de perder los beneficios de su gasto educativo, porque el retorno de la inversión no es suficiente para compensar los costes en la formación de capital humano (F. Andersson & Konrad, 2003a; F. Andersson & Konrad, 2003b; Haupt & Janeba, 2009; Mariani, 2008; Nistor, 2009). Para contrastar esta

hipótesis, algunos estudios han calculado las pérdidas causadas por la fuga del capital humano, balanceando los efectos combinados del flujo de migrantes y el reemplazo de la fuerza de trabajo. Los resultados de este ejercicio indican que las fugas de capital humano representan una pérdida de la inversión en la educación. Además, el saldo de fugas y capturas beneficia a unas zonas más que a otras, desequilibrando la balanza geográfica a favor de las ciudades (Beine, Docquier, & Rapoport, 2008; D. S. Massey & Akresh, 2006).

En cambio, otros estudios sugieren que los efectos secundarios de la fuga del capital humano pueden compensar los costes de la descapitalización. Algunos de los beneficios son la reducción del desempleo, la disminución de la demanda de prestaciones sociales, la estimulación de las exportaciones y la contracción de la economía sumergida en el lugar de origen (Cekanavicius & Kasnauskienė, 2009; C. S. Fan & Stark, 2007). En el mismo sentido, algunos trabajos han sugerido que la migración de personas cualificadas puede ser menos dañina de lo que a menudo se plantea, especialmente, si llegan a producirse los retornos que transformarían las pérdidas a corto plazo en ganancias a largo plazo. En ese caso, los desplazamientos de ida y vuelta pueden producir tanto remesas económicas como remesas sociales, en forma de plusvalías educativas y culturales (Gargano, 2009; Z. Q. Liu, 2008; Mayr & Peri, 2009; United Nations, 2009; United Nations, 2009).

No obstante, estas interpretaciones han sido criticadas por la ingenuidad que manifiestan respecto a las consecuencias de los desplazamientos humanos (J. Knight, 2006; Rizvi, 2005; M. P. Smith & Favell, 2006). En concreto, la literatura señala que el flujo de personas no puede elevar el crecimiento económico sin un marco institucional y pragmático. Además, las críticas señalan que los dilemas poscoloniales de la migración todavía no están debidamente analizados. Alternativamente, algunas aproximaciones sugieren que la migración selectiva de los trabajadores más cualificados podría corresponder a una estrategia neoliberal para reajustar la oferta y demanda de trabajo, a la vez que tiene lugar la concentración del desempleo en las economías marginales para el funcionamiento del capitalismo (Glytsos, 2010; Kanbur & Rapoport, 2005; Rizvi, 2005; Shuttleworth & Green, 2009).

Finalmente, los trabajos que describen el crecimiento urbano como una respuesta a los desplazamientos del capital humano han sido fuertemente criticados por su silencio respecto a la distribución geográfica de la producción y del trabajo. Los detractores de este planteamiento sostienen que la Geografía Económica es más apropiada para explicar la urbanización del capital humano, dado que existe un ajuste espacial entre la localización de las industrias del conocimiento y los desplazamientos de la mano de obra (Krugman, 1991; Storper & Scott, 2009). De hecho, esta perspectiva puede ser particularmente importante para entender la evolución de las economías en transición, puesto que la fuga de capital humano resulta especialmente elevada en los países descolonizados y en los países situados en el área de influencia de las economías más avanzadas (Docquier, Lohest, & Marfouk, 2007).

2.3 Críticas a la ventaja urbana

La literatura científica considera que las escuelas urbanas ofrecen más ventajas que las rurales. Aunque las externalidades de la urbanización difieren notablemente de unos países a otros, las evidencias a favor de las ciudades relacionan el grado de urbanización del territorio con las mayores tasas de escolarización, terminación de estudios y rendimiento académico. No obstante, también hay resultados desfavorables para las ciudades. En concreto, mientras algunos estudios han observado la existencia de desventajas urbanas frente a las zonas rurales; otros han observado la existencia de desigualdades inter-urbanas e intra-urbanas. Los siguientes apartados presentan las críticas a la teoría de la ventaja urbana. Ambos desembocan en un epílogo que reúne las propuestas formuladas para superar las desventajas territoriales.

2.3.1 No todo son ventajas

La urbanización no opera de la misma manera en todas las ciudades. Año tras año, los informes internacionales ponen de manifiesto que los problemas para escolarizar a la población infantil persisten en la mayoría de las ciudades tercermundistas. El informe sobre el estado de las ciudades del mundo del año 2006/2007, elaborado por el *Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos (UN-HABITAT)*, señalaba que muchas familias urbanas siguen sin poder afrontar los costes de escolarizar a sus hijos. Así mismo, los informes anuales sobre el estado mundial de la infancia, elaborados por el *Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)*, constatan que la falta de ingresos familiares es uno de los motivos de abandono escolar para los llamados “niños de la calle” (Gurgel, da Fonseca, Neyra-Castaneda, Gill, & Cuevas, 2004; Lugalla & Mbwambo, 1999; Matchinda, 1999; Turkmen, Okyay, Ata, & Okuyanoglu, 2004; Xue, 2009; L. Young, 2003; L. Young, 2004).

En las ciudades primermundistas, el rendimiento académico en las escuelas urbanas no siempre es mayor que en las rurales. Por el contrario, los escolares del campo son capaces de obtener resultados tan buenos como los metropolitanos. Los resultados de la enseñanza primaria no varían entre el mundo rural y el urbano cuando ambos territorios compiten en igualdad de condiciones (X. Fan & Chen, 1999; Gibbs, Swaim, & Teixeira, 1998; Mugisha, 2006b; B. Waters, Hughes, Forbes, & Wilkinson, 2006). En este sentido, algunos estudios vienen observando una mayor equiparación entre las escuelas urbanas y rurales. Sin embargo, esta aproximación entre el campo y la ciudad no está necesariamente asociada a una mejora de las infraestructuras rurales, sino al fuerte impacto de la urbanización descontrolada sobre la masificación de las escuelas y la competición por los recursos educativos (Alspaugh, 1992; Bouck, 2004; Reeves & Bylund, 2005; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2008a).

Las dudas sobre la existencia de la ventaja urbana han aumentado con la aparición de estudios que no han podido confirmar la influencia de la ubicación geográfica en el rendimiento académico:

- En algunas investigaciones cuantitativas, el supuesto efecto de la urbanización desaparece al controlar la influencia de las características individuales del alumnado. Este resultado sugiere que los escolares de las zonas rurales pueden estar menos afectados por su aislamiento geográfico que por otras variables, como el estatus socioeconómico y la procedencia familiar (Durham & Smith, 2006; James, 2001; Kauppinen, 2007; McNiece & Jolliffe, 1998; Raaum, Salvanes, & Sorensen, 2006; Stanley, Comello, Edwards, & Marquart, 2008).
- En otras investigaciones cualitativas, la hipótesis de la ventaja urbana no es coherente con las pruebas que muestran la existencia de escuelas eficaces en zonas poco o nada urbanizadas. Este resultado sugiere ni todo lo urbano es ejemplar, ni el estigma del fracaso escolar es exclusivamente rural (P. B. Campbell & Perlman, 2007).

Junto a las evidencias basadas en la comparación de los resultados educativos, los estudios epidemiológicos sobre la salud infantil y juvenil ofrecen un conjunto de pruebas que cuestionan la existencia de la ventaja urbana. Respecto a la salud infantil, los trastornos del sueño perjudican en mayor medida a los escolares urbanos que a los rurales (Paraskakis et al., 2008). Esta falta de descanso tiene consecuencias negativas en el absentismo escolar, el rendimiento académico, los déficit de atención y las desviaciones de la conducta (Adam, Snell, & Pendry, 2007; Buckhalt, El-Sheikh, & Keller, 2007; M. Moore & Meltzer, 2008). En relación a las enfermedades respiratorias como el asma, la infancia urbana también presenta una morbilidad más alta que la rural (A. Davis, Brown, Edelstein, & Tager, 2008; Levy, Heffner, Stewart, & Beeman, 2006). Además, los niveles de estrés académico y los síntomas de ansiedad escolar en las grandes ciudades son mayores que en las pequeñas localidades (C. Y. Lee, Lee, Ahn, & Lee, 2007). Continuando con la salud juvenil, los escolares que residen en los guetos urbanos están más expuestos a la violencia y la delincuencia (Bennett & Miller, 2006; G. Chen, 2008; R. D. Clark & Lab, 2000). El consumo de las llamadas sustancias blandas, como cigarrillos y alcohol, está más extendido entre la juventud rural; mientras que el consumo de sustancias duras, como las drogas y los estupefacientes, es más intenso entre la juventud urbana (Hanson et al., 2009; Martino, Ellickson, & McCaffrey, 2008; Spoth, Goldberg, Neppel, Trudeau, & Ramisetty-Mikler, 2001; Springer, Selwyn, & Kelder, 2006).

Todos estos estudios muestran que la salud del alumnado varía en función de su lugar de residencia, de manera que algunas condiciones de la vida urbana resultan menos saludables que las condiciones rurales. A mayores, la observación clínica ha identificado un aumento de las enfermedades cardiovasculares en diferentes ciudades del mundo y en menores de distintas edades, al controlar la influencia de las variables edad, sexo, estatus socioeconómico y lugar de residencia (Joens-Matre et al., 2008; G. K. Singh, Kogan, & van Dyck, 2008). Históricamente, el índice de masa corporal ha sido mayor en el campo que en la ciudad, dando lugar a problemas de sobrepeso y obesidad mórbida (Bertoncello, Cazzaro, Ferrareso, Mazzer, & Moretti, 2008; Bruner, Lawson, Pickett, Boyce, & Janssen, 2008; J. Liu, Bennett, Harun, & Probst, 2008; McMurray, Harrell, Bangdiwala, & Deng, 1999; Patterson, Moore, Probst, & Shinogle, 2004). Sin embargo, parece que la tendencia está cambiando debido al aumento del sedentarismo en la vida urbana. De hecho, algunos estudios advierten que la inactividad está produciendo efectos cada vez más negativos en la salud de la infancia urbana (Albarwani, Al-Hashmi, Al-Abri, Jaju, & Hassan, 2009; Clocksin, Watson, & Ransdell, 2002; Dollman, Norton, & Tucker, 2002; Hardy, Dobbins, Booth, Denney-Wilson, & Okely, 2006; Sjolie & Thuen, 2002). Además, el incremento del sedentarismo entre los pre-adolescentes también está provocando cambios sustanciales en la anticipación de la pubertad, la transformación de la estructura corporal y el decaimiento de la autoestima (J. M. Moreno, Gomis, Valero, & Leon-Sanz, 2000; Poulsen, Ziviani, & Cuskelly, 2006).

Algunos trabajos consideran que este sedentarismo infantil podría estar relacionado con el creciente uso de las tecnologías, dado que las nuevas generaciones detraen cada vez más tiempo de la actividad física, los deportes y los juegos al aire libre para dedicarlo a la televisión, los ordenadores y los videojuegos (Attewell, Suazo-Garcia, & Battle, 2003; H. M. Cummings & Vandewater, 2007; Jago, Anderson, Baranowski, & Watson, 2005; Sleaf, Elliott, Paisi, & Reed, 2007; F. Xu, Li, Ware, & Owen, 2008). Al respecto, varios estudios relacionan el tiempo dedicado a las tecnologías con los problemas de obesidad (S. J. Lee, Bartolic, & Vandewater, 2009; Mathers et al., 2009; Olds, Ridley, & Dollman, 2006). Con todo, estos impactos varían en función del estilo educativo de las familias (Vandewater, Bickham, & Lee, 2006; Wright et al., 2001). Otros factores que también influyen en los niveles de actividad física durante el tiempo libre son el género (Mattingly & Bianchi, 2003; Mattingly & Sayer, 2006), la edad (Olds et al., 2009), la condición socioeconómica (Makinen et al., 2009) y la estructura familiar de los hogares monoparentales (Gorely, Atkin, Biddle, & Marshall, 2009).

Otros trabajos sugieren que el nivel de actividad física de los escolares está relacionado el tipo de instalaciones que existen en la ciudad (B. Bringolf-Isler et al., 2009; Henry, Lightowler, & Al-Hourani, 2004; Hofferth et al., 2008; S. L. Martin et al., 2005; Martínez Galdeano, Beltrán, Avila, Pozo de la Calle, S., & Cuadrado Vives, 2009; Nichol, Pickett, & Janssen, 2009; Sjolie & Thuen, 2002; A. Spinks, Macpherson, Bain, & McClure, 2006; A. B. Spinks, Macpherson, Bain, & McClure, 2006). Hay trabajos que asocian el sedentarismo a los modos de desplazamiento (Huisman & Smits, 2009; Loucaides, Plotnikoff, & Bercovitz, 2007). Así, los escolares de las zonas urbanas degradadas tienen que recorrer distancias mucho más amplias que el resto para ir a la escuela y acceder a parques públicos (Rodríguez & Vogt, 2009; Veitch, Salmon, & Ball, 2008). Por una parte, el alumnado de las escuelas urbanas cuenta con más equipamientos para realizar actividades físicas y acude con mayor frecuencia a los centros de entrenamiento deportivo. Sin embargo, también es el alumnado que menos horas dedica a jugar en la calle. En este sentido, parece que el temor a la inseguridad en los barrios urbanos reduce la autonomía de la infancia urbana para utilizar los espacios públicos; mientras que la infancia rural dispone de más independencia para el juego no supervisado, auto-dirigido y no institucionalizado (L. F. Beck & Greenspan, 2008; A. Carver et al., 2008; Loucaides, Chedzoy, & Bennett, 2004; Mattsson, 2002; Wen, Kite, Merom, & Rissel, 2009; Woolley, 2007).

En síntesis, tanto los estudios educativos como los epidemiológicos muestran la existencia de resultados desfavorables para las ciudades. Dichos resultados matizan el alcance de la urbanización en las desigualdades geográficas.

2.3.2 Las ventajas no son para todos

Junto a las divergencias observadas entre ruralitas y urbanitas, la investigación educativa también ha constatado la existencia de diferencias entre las propias ciudades. Algunos trabajos sugieren que estas diferencias aparecen porque la institución escolar es un reflejo de la sociedad urbana, de manera que muestran tanto sus virtudes como sus déficits, incluyendo la segregación espacial, la segmentación social y la estratificación económica de la ciudad (Kincheloe, 2007; Obiakor & Beachum, 2005; Pink & Noblit, 2007; Öhrn & Weiner, 2007).

La comparación entre las ciudades europeas y las norteamericanas ilustra el alcance de las ventajas interurbanas. En concreto, la principal característica escolar de las ciudades estadounidenses es

la diversidad étnica, racial, lingüística y religiosa del alumnado. Sin embargo, las escuelas de las ciudades europeas matriculan a los hijos de las familias con mayores niveles de ingresos, mientras que los oriundos de las clases bajas permanecen concentrados en las periferias (Kincheloe, 2007; Obiakor & Beachum, 2005; Pink & Noblit, 2007; Riddell, 2003). Las disparidades en la ciudad americana responden a un esquema urbano-suburbano, mientras que en las ciudades europeas responden a un esquema centro-periferia. Así, las familias más empobrecidas, las clases medias-bajas y las minorías étnicas tienden a escolarizar a sus hijos en el centro de la ciudad americana y el extrarradio de la Europa urbana. A su vez, la población con mayor estatus social tiende a escolarizar a sus hijos en la América suburbana y en los barrios burgueses de la ciudad europea. Así, mientras que a la educación urbana del nuevo continente le preocupan los problemas de la segregación racial y la integración social; al viejo continente le preocupan sobre todo los problemas de la calidad de la educación. Además, en la Europa urbana predomina la enseñanza humanista que promueve la igualdad de oportunidades; mientras que en la América urbana predomina la enseñanza racionalista que promueve el mérito y la competitividad (Giband & Lacquement, 2007; Parker, Kelly, & Sanford, 1998). En términos de rendimiento, la literatura presenta resultados mixtos. Algunos trabajos equiparan la educación urbana con una fábrica del fracaso, al considerar que las políticas educativas han hecho demasiadas reformas para conseguir muy pocos cambios, especialmente en la atención al alumnado con más necesidades (C. Campbell, Harvey, & Kerouac, 2000; Duhon & Hammond, 2001; T. Gordon, 2007; Insinger, 2004; C. M. Payne, 2008; Rist, 2002; Rogers, 2008; West & Ainscow, 2006). Otros son más optimistas e interpretan que las reformas escolares han surtido algún efecto positivo en la mejora de la educación urbana (Coddling & McAdams, 2006; Dilworth, 2005; Hess & Rewers, 2005; R. C. Hunter & Brown, 2003; McAdams, 2006; Miroin, 2005; Norm, 2007; Thirunarayanan, 2004). El Cuadro 2-5 resume las principales características de ambos modelos.

Además de las diferencias entre las ciudades, varios trabajos también revelan la existencia de diferencias dentro de las ciudades. Históricamente, los estudios urbanos han estado más interesados en el análisis inter-urbano que en el intra-urbano. Sin embargo, las desigualdades internas también son considerables cuando la vida urbana no ofrece las mismas ventajas a todos sus habitantes (M. C. Tsang & Ding, 2005).

- Por una parte, las cifras de escolarización y terminación de estudios en las barriadas urbanas son manifiestamente inferiores a las del resto de la ciudad (United Nations Human Settlements Programme, 2006b). La incidencia de las malas condiciones barriales en la probabilidad de terminar los estudios secundarios es particularmente negativa para el alumnado más expuesto a la pobreza (Crowder & South, 2003; Lauen, 2007; Lauen, 2009). Así mismo, las escuelas con mayores tasas de fracaso y abandono escolar suelen aparecer en el extrarradio de las ciudades (André-Bechely, 2007b; G. Chen, 2008; Farmer, 1999; O. D. Johnson, 2003; Lupton, 2005; L. McDowell, Ward, Perrons, Ray, & Fagan, 2006; J. K. Taylor, 2001; Webber & Butler, 2007).
- Por otra parte, las zonas más pudientes ofrecen las mejores condiciones para estudiar cerca del hogar, mientras que los habitantes de los barrios obreros cubren una mayor distancia entre la casa y la escuela (M. Oberti, 2007c). Igualmente, la población escolar con menos recursos económicos tiende a concentrarse en las escuelas de las zonas marginales, mientras que los barrios con un mayor nivel de capital humano tienden a estar próximos entre sí (Burgess, Wilson, & Lupton, 2005; Johnston, Burgess, Wilson, & Harris, 2006; Rangvid, 2007; Saporito & Sohoni, 2007; J. K. Turner & Pusser, 2004). Esta segregación espacial de las familias con menos ingresos conlleva la aparición de una geografía de la exclusión social (G. Bridge, 2006a; G. Bridge, 2006b; U. Lim, 2008; M. Oberti, 2007b).

Cuadro 2-5 Modelos de la escuela urbana

<i>Modelos</i>	<i>Norteamericano</i>	<i>Europeo</i>
<i>Influencia</i>	Anglosajona	Francófona
<i>Desigualdad</i>	Urbano/Suburbano	Centro/Periferia
<i>Política</i>	Libre elección	Equidad
<i>Principios</i>	Mérito y competitividad	Igualdad y calidad
<i>Alumnado</i>	Clases baja y media-baja	Clases alta y media-alta

La existencia de diferencias espaciales dentro de la ciudad ha suscitado el interés por contrastar si los procesos de zonificación del alumnado afectan a las desigualdades educativas. Al respecto, algunos estudios relacionan las zonas escolares con los resultados educativos, sugiriendo que la segregación educativa es incluso mayor que la segregación residencial. En concreto, hacen referencia a la existencia de dos mecanismos espaciales de segregación: por un lado, la tendencia a la escolarización en los centros educativos más cercanos al domicilio cuando los barrios son homogéneos; y, por otro, la huida de los barrios heterogéneos hacia los centros concertados de los grupos sociales con mayores recursos y/o expectativas educativas (S. Gewirtz, Ball, & Bowe, 1995; Rambla, 2003; Valiente, 2008).

En esta línea, las investigaciones han observado que la segregación del alumnado inmigrante dentro de los municipios es mayor que entre estos municipios. Además, las pautas residenciales de los inmigrantes a la hora de instalarse en un municipio u otro son mucho menos segregacionistas que los procesos de escolarización dentro de estos municipios. La secuela de este resultado es la concentración de la población más desaventajada en determinadas zonas escolares y, por tanto, el aumento de la segregación metropolitana (Frankenberg, 2009; S. Gibbons, Machin, & Silva, 2008; Ludwig, Ladd, Duncan, Kling, & O'Regan, 2001; Queiroz Ribeiro & Kaztman, 2008; C. Taylor, 2001; C. Taylor, 2002; C. Taylor, 2009a; Valiente, 2008; P. White, Gorard, Fitz, & Taylor, 2001).

La literatura atribuye la zonificación escolar a una estrategia de las familias más acomodadas para escolarizar a sus hijos en los colegios con mayor cantidad de recursos, de tal manera que las familias más pudientes buscarán entornos escolares elitistas; mientras que las clases populares tendrían más dificultades para acceder a estos centros y verían con buenos ojos la opción de la escuela comunitaria (Barthon & Monfroy, 2010; Cebolla-Boado & Garrido Medina, 2010; C. T. Clotfelter, 2001; Reardon, Yun, & Eitle, 2000). En este sentido, parece que la clase burguesa trata de evitar el contacto espacial con las clases inferiores, ejerciendo un cierre de clase donde las élites intentan mantener sus privilegios subiendo los requisitos para ascender en la jerarquía social (Weber, 1922). De este modo, el acceso a los espacios reservados para las clases burguesas permanece vetado a las clases inferiores y tan sólo algunas familias de clase media-alta son capaces de compensar su desventaja mediante la búsqueda de plazas escolares en distintos barrios, con el consecuente incremento de los costes de la educación generados por el transporte escolar.

Una prueba de los mecanismos de selección educativa es la relación entre el precio de la vivienda y la calidad de la educación (S. Gibbons & Silva, 2008; Zhou, Moen, & Tuma, 1998). No en vano, la calidad de las escuelas públicas constituye uno de los factores más influyentes en la adquisición de la vivienda, de tal manera que los compradores suelen estar dispuestos a costear un sobreprecio para evitar su asentamiento en los barrios con menos recursos escolares (P. M. Brown, 2006; Chin & Foong, 2006; Cortes, 2004; Downes & Zabel, 2002; S. Gibbons, 2003; Sander,

2006; Seo & Simons, 2009; Weimer & Wolkoff, 2001). Además, mejorar la calidad de la educación en una zona escolar puede encarecer el precio del suelo en dicha zona, debido a que las familias más pudientes compiten por la ocupación residencial de los barrios más aventajados (D. Brasington & Haurin, 2006; D. M. Brasington & Haurin, 2009; Haurin & Brasington, 1996; Zahirovic-Herbert & Turnbull, 2008; Zahirovic-Herbert & Turnbull, 2009). Este resultado es válido incluso al controlar las características socio-demográficas, como la composición racial de los barrios (Chiodo, Hernández-Murillo, & Owyang, 2010). No obstante, algún trabajo ha puesto en duda esta interpretación, argumentando que las observaciones son poco consistentes (Barles & Lestel, 2007; C. Taylor, 2009a). Al parecer, los estudios no son del todo concluyentes respecto a los motivos que determinan la zona de escolarización. En algunos casos, la distancia entre la casa y la escuela ha aparecido como el factor decisivo en las elecciones familiares (C. Bell, 2009; Dickerson & McIntosh, 2010; Theobald, 2005). En otros, las características de las escuelas han resultado más determinantes que la zona de escolarización (André-Bechely, 2005; Arum, 2000). Adicionalmente, los efectos del vecindario no han aparecido aislados de posibles ruidos estadísticos (D. Brasington & Haurin, 2006).

2.3.3 Más allá de las desventajas

Los estudios urbanos vinculan el rendimiento académico a la concentración espacial tanto de las ventajas como de las desventajas. La mayoría de las investigaciones confirman que los peores resultados escolares aparecen en los barrios con mayores índices de pobreza. En estos lugares, las condiciones externas condicionan la atención a las necesidades de los escolares. Aunque la influencia de la escolarización no es baladí, las características del contexto influyen de manera decisiva en las probabilidades de tener éxito escolar (Lloyd & Hertzman, 2010; Lupton, 2004b; Noguera, 2003; Owens, 2010; Stanford, 2003; Thrupp, 1999; West & Ainscow, 2006).

El llamado “efecto compañero” ilustra la importancia del contexto en el rendimiento académico. En términos sociológicos, dicho efecto alude a la influencia de uno de los cónyuges en la carrera profesional y el estatus social de su pareja. En términos educativos, el efecto hace referencia a la influencia de los pares en el rendimiento académico de cada estudiante (Harris, 2010). En este sentido, varios estudios muestran que el perfil de los compañeros condiciona la probabilidad de tener éxito escolar (Almquist, Modin, & Östberg, 2010; Corsaro & Eder, 1990; Dumay, 2008; Elijo, 2006; I. Gordon & Monastiriotis, 2007; Hamnett et al., 2007; Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993; Webber & Butler, 2007). Este efecto persiste incluso al controlar el impacto de los antecedentes socio-culturales del alumnado y el desempeño escolar de cada individuo; si bien algunos estudios consideran que dicho impacto puede estar sobrevalorado, dado que la influencia de un grupo de amigos no es necesariamente mayor que la de otros compañeros escogidos al azar (G. Foster, 2006; I. Gordon & Monastiriotis, 2006; Micklewright, Schnepf, & Silva, 2010; Oliver, 1998).

Sea como fuere, el análisis de los factores contextuales que contribuyen al éxito escolar es una de las temáticas más recurrentes de la literatura, donde se considera que las escuelas pueden tener éxito incluso en los ambientes donde abunda la pobreza si disponen de las condiciones adecuadas (P. B. Campbell & Perlman, 2007; L. Johnson, Finn, Lewis, & Pedrazzini, 2005; M. A. Turner & Berube, 2009). A tal fin, los trabajos suelen apoyar una reforma educativa basada en la colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa (J. L. Epstein & Salinas, 2004; J. L. Epstein & Sanders, 2006; Michael, Dittus, & Epstein, 2007; Picus & Epstein, 2001; Sanders &

Epstein, 1998; Sheldon & Epstein, 2002; Zimpher & Howey, 2004). En este sentido, un estudio de caso identificó cuatro factores que favorecen la relación entre escuelas y comunidades: el compromiso con el aprendizaje, la participación de la comunidad educativa, la apertura al entorno y la comunicación entre los actores sociales (C. Cummings & Dyson, 2007). Además, se pueden diferenciar al menos tres modelos de regeneración urbana a través de la educación (Crowther, 2003):

1. En el modelo de recursos comunitarios, las escuelas ponen sus instalaciones a disposición de los colectivos menos favorecidos. De este modo, la escuela puede ser un recurso comunitario para usos sociales. Las evaluaciones han comprobado que la ampliación del horario de apertura de los servicios educativos puede tener efectos positivos en la reducción de las desigualdades dentro de la ciudad (Raffo & Dyson, 2007).
2. En el modelo de transformación individual, las escuelas están centradas en apoyar las capacidades personales. De este modo, la escuela puede ser un lugar de oportunidades para la formación de la ciudadanía. Varios trabajos respaldan la eficacia de las “zonas de educación prioritaria” en Francia o las “zonas de acción educativa” en el Reino Unido (S. Gewirtz, Dickson, Power, Halpin, & Whitty, 2005; K. Jones & Bird, 2000; Power & Gewirtz, 2001; Simpson & Cieslik, 2002; Whitehead & Clough, 2004).
3. En el modelo de transformación contextual, las escuelas tratan de colaborar con las familias y otros actores sociales para desarrollar las oportunidades educativas. De este modo, la escuela puede ser un nexo de unión entre familias y comunidades. Los estudios han propuesto soluciones que tratan de conectar a todos los actores de la ciudad (L. H. Brown & Beckett, 2007; Parker et al., 1998).

La adopción de un modelo u otro depende de factores como la localización geográfica de las escuelas, el liderazgo de las autoridades escolares, el rol de la educación en las estrategias de regeneración urbana y el tipo de servicios comunitarios que operen en la zona. No obstante, los tres modelos gozan de consenso científico, político y también social, dado que la mayoría de la opinión pública desaprueba la existencia de desventajas en el rendimiento académico (Cross, 2007). Esto no evita que dichos modelos hayan recibido diversas críticas. Más concretamente:

1. Algunos trabajos señalan que los efectos de las reformas escolares en las zonas deprimidas son iguales –cuando no superados– por las zonas más acomodadas. En estas opiniones predomina la resignación ante el escaso efecto en la transformación de las comunidades, teniendo en cuenta los límites de las intervenciones y la naturaleza de los problemas en causa (Crowder & South, 2003).
2. Otros trabajos cuestionan la eficacia de las estrategias de cooperación entre la escuela y la comunidad debido a la desconexión entre estas intervenciones educativas y las causas subyacentes a la exclusión social. En consecuencia, estos resultados ponen de manifiesto que la eficacia de la reforma educativa depende de otras reformas socioeconómicas (Dyson & Raffo, 2007; P. Iatarola & Fruchter, 2004).
3. Así mismo, un par de trabajos indican que el resultado de la colaboración puede verse mermado por las relaciones de desigualdad que establecen los cooperantes, con las familias en una posición de dependencia y las escuelas en una posición de mando (Adams, Forsyth, & Mitchell, 2009; Kolodny, 2000).

4. Finalmente, hay trabajos que critican el silencio de la reforma escolar respecto al rol de los contextos en el rendimiento académico. En este sentido, se enfatiza la importancia de los contextos escolares de distintos modos: pensando el rendimiento académico de una manera menos neutra; reivindicando una distribución más justa de los recursos; apoyando a las escuelas de los contextos más desaventajados; y reconociendo más positivamente a la población que sufre las consecuencias de la marginación (Lupton, 2005).

2.4 Resumen y discusión

La investigación educativa ha prestado más atención a las variables sociales que a las territoriales. Sin embargo, los estudios urbanos y la ciencia regional muestran que las dimensiones espaciales de la educación intervienen en la clasificación, estratificación y segmentación social de los individuos. En este sentido, la literatura pone de manifiesto que el campo de las geografías de la educación es importante para explicar la producción y reproducción de las desigualdades socioespaciales. A partir de una revisión de la literatura, este capítulo relaciona la teoría social del espacio y los problemas de la educación.

1. Inicialmente se han analizado los estudios que confirman la influencia de los recursos educativos en el rendimiento académico y otros resultados escolares. Al respecto, la Economía de la Educación plantea que las desigualdades educativas resultan de un proceso de clasificación de los individuos que depende de la inversión educativa. En este caso, las desigualdades sociales aparecen asociadas tanto a los sesgos del gasto educativo como a las características de la oferta escolar. Así, la distribución geográfica de los recursos supone que las oportunidades educativas aparezcan asociadas al lugar de residencia.
2. Seguidamente, nos hemos detenido en los estudios que confirman la influencia de la procedencia familiar en el rendimiento académico y otros resultados escolares. Sobre el particular, la Sociología de la Educación plantea que las desigualdades educativas resultan de un proceso de estratificación de los individuos que depende del origen social. En este caso, las desigualdades sociales derivan de la procedencia familiar. Así, la distribución geográfica de las familias supone que las oportunidades educativas aparezcan asociadas al lugar de residencia.
3. Finalmente se han revisado los estudios que confirman la influencia del lugar de residencia en el rendimiento académico y otros resultados escolares. En este sentido, la Geografía de la Educación plantea que las desigualdades educativas resultan de un proceso de segregación de los individuos que no depende ni de la privación material ni del origen social, sino de terceros factores. En este caso, las desigualdades sociales aparecen asociadas a las dinámicas de concentración de la población. Así, la distribución geográfica del capital humano supone que las oportunidades educativas aparezcan asociadas al lugar de residencia.

En conjunto, las diferencias entre el mundo rural y el urbano muestran la influencia del desarrollo geográfico desigual en la educación, cuyas principales componentes se resumen en el Cuadro 2-6. A pesar de las reservas que plantean las críticas a la ventaja urbana, la mayor parte de la literatura avala la existencia de una ventaja educativa de las ciudades. De este modo, se ha establecido que las cartografías educativas intervienen en la diferenciación de los resultados educativos. Interpretativamente, parece que el capital espacial retroalimenta los efectos del capital humano y del capital cultural en la clasificación, estratificación y segmentación social de los individuos. En este sentido, los estudios sobre la influencia del lugar de residencia en los resultados académicos, así como las evidencias a favor del efecto que ejercen las características sociales tanto de los compañeros de clase como de los vecinos del barrio, sugieren que las desigualdades socioeducativas se perpetúan mediante un doble proceso espacial:

- Por un lado, a través de un proceso de distribución social de las oportunidades. En este caso, los resultados escolares se diferencian porque la acumulación de las oportunidades educativas favorece a unas zonas en mayor medida que en otras. En concreto, las variaciones en la composición de la población contribuyen a explicar el mapa de las clases sociales.
- Por otro, en función de un proceso de aglomeración espacial de los resultados. En este caso, los resultados escolares se diferencian porque la acumulación de las oportunidades educativas genera externalidades positivas que refuerzan la posición de privilegio de unas zonas frente a otras. En concreto, las variaciones en la concentración de la población contribuyen a explicar el mapa del capital humano.

Finalmente, el capítulo añade alguna estrategia para superar las desventajas geográficas. En concreto, los resultados sugieren que algunas intervenciones pueden ser más efectivas que otras para reducir las desigualdades sociales en la educación. Más concretamente, un modo de cerrar la brecha de las desigualdades espaciales dentro de las ciudades consiste en modificar la composición demográfica de las escuelas y el contexto residencial del alumnado. Estas observaciones recomiendan la intervención en el sistema educativo a través de la planificación urbana y regional de la educación, así como de las políticas de urbanismo y vivienda.

Cuadro 2-6 Componentes de las desigualdades educativas

<i>Hipótesis</i>	<i>Privación material</i>	<i>Procedencia familiar</i>	<i>Aglomeración urbana</i>
<i>Ámbito</i>	Economía	Sociedad	Territorio
<i>Campo</i>	Economía de la educación	Sociología de la educación	Geografías de la educación
<i>Capital</i>	Humano	Cultural	Geográfico
<i>Factor</i>	Gasto educativo	Origen social	Urbanización
<i>Proceso</i>	Diferenciación individual	Reproducción social	Exclusión espacial
<i>Resultado</i>	Clasificación	Estratificación	Segregación

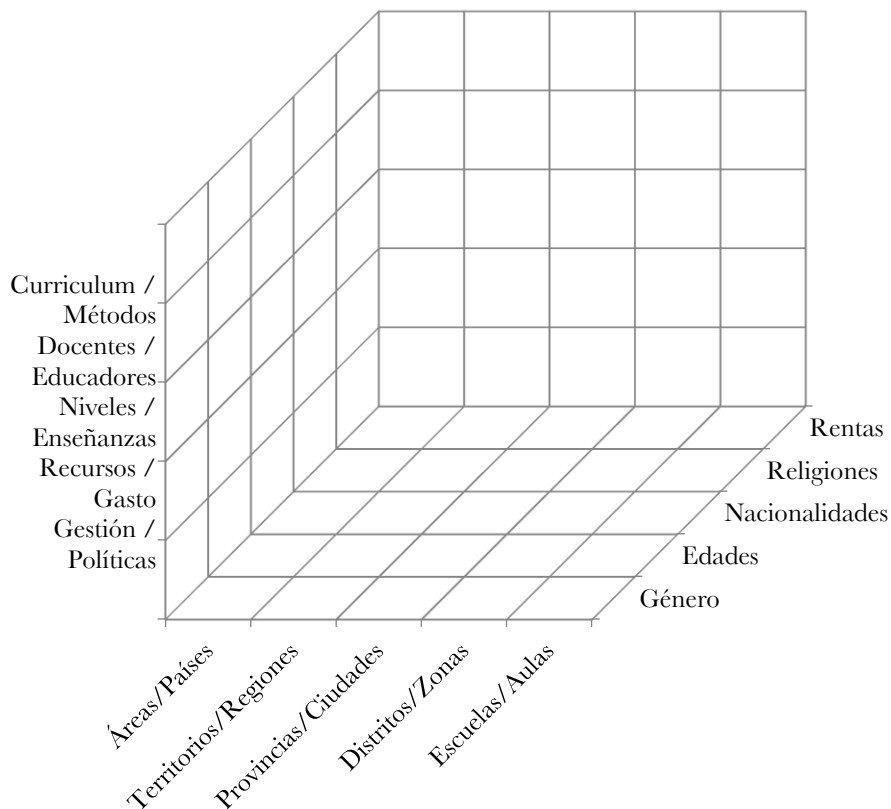
3 EDUCACIÓN COMPARADA Y MÉTODO GEOGRÁFICO

La historia de la Educación Comparada está marcada por dos procesos: por un lado, la discusión de su estatuto epistemológico, y, por el otro, el análisis de los ideales pedagógicos, los sistemas escolares y los modelos educativos. Lo primero ha llevado a discutir su reputación científica y su institucionalización académica dentro de las Ciencias de la Educación; mientras que lo segundo ha sometido a examen la función de los organismos internacionales en el diseño de las políticas educativas, la institucionalización de la escuela y la universalización de las reformas educativas (García Garrido, 1982; Kaloyannaki & Kazamias, 2009; Paulston, 2000; Raventós Santamaría, 1990; Rust, 1999; Vega Gil, 2002).

En la actualidad, los comparatistas están revisando los presupuestos y mitos de las etapas precedentes. Este afán revisionista rechaza la tradición que procesaba las unidades de comparación como objetos pedagógicos descontextualizados, tolerando deliberadamente el predominio de la comparación internacional sobre cualquier otro nivel de comparación, la influencia de los enfoques históricos sobre los enfoques culturales, el uso del método sociológico en mayor medida que el método geográfico, y el interés por las diferencias antes que por las semejanzas. En su lugar, las nuevas generaciones cuestionan la exportación de las reformas educativas, desaprobando el uso de la comparación para legitimar la estandarización de la educación, la homogeneización de los sistemas educativos y el sesgo curricular de la enseñanza academicista (Arnove, 2009; Coulby, Cowen, & Jones, 2000; Cowen, 1996; Cowen, 1999; Cowen, 2000; Cowen, 2002; Kelly & Altbach, 2000; Mollis, 2000; Olmos & Torres, 2009; Preston, 2001; Schriewer, 2002; Steiner-Khamsi, 2002).

Para desmarcarse de esta doctrina, los neo comparatistas han iniciado un replanteamiento epistemológico de la disciplina, con el propósito de revalorizar la contribución del método comparado al conocimiento de la educación, superar la tensión entre el positivismo y la hermenéutica, integrar las reflexiones teóricas con las aproximaciones empíricas y admitir la pluralidad de enfoques que existen en las Ciencias Sociales. Este espíritu renovador ha llevado a experimentar con nuevas formas de aproximarse a las políticas y prácticas educativas, otorgando una mayor primacía a las aportaciones de la Geografía Social y el análisis espacial (Broadfoot, 1999a; Broadfoot, 1999b; M. Crossley & Watson, 2003; M. Crossley, 1999; Mattheou, 2009; Pereyra, 2000; Watson, 1999). En este sentido, hay cada vez mayor interés por examinar los problemas educativos a la luz de los discursos sobre la modernidad, la post-colonización y la globalización. De este modo, se ha ido configurando una nueva agenda de investigación, centrada en los componentes transfronterizos y transculturales de la internacionalización de la educación en la economía del conocimiento (Bray, 2005; Bray, Adamson, & Mason, 2007; Lois González, 2009; Marginson & Mollis, 2001; Marginson & Rhoades, 2002; Mattheou, 2009; Paulston, 2002; Rust, 1999; Schriewer, 2002).

Ilustración 3-1 Los niveles de comparación en las geografías de la educación



Según se representa en la Ilustración 3-1, una parte del esfuerzo renovador de los comparatistas se apoya en el llamado “giro espacial” de las Ciencias Sociales (M. Bray, 1995). Esta tendencia ha revalorizado la contextualización de las realidades sociales en los paisajes geográficos que las definen. Así, mientras que antaño tan sólo existía una visión periférica de la función espacial de la educación, hoy existe una mayor aplicación del método geográfico en la Educación Comparada, en parte, gracias a la creciente integración e interdisciplinariedad de las Ciencias de la Educación. En este sentido, se han señalado tres conexiones entre los métodos geográfico y comparado: de un lado, comprender el funcionamiento de las variables sociales en el contexto de cada configuración espacial; de otro, identificar la territorialización de los problemas sociales; finalmente, contrastar la validez de los modelos aplicados en cada caso particular (Kantor & Savitch, 2005).

Esta investigación combina tanto la Educación Comparada como el método geográfico para comprender las relaciones entre educación, sociedad y territorio. Su punto de partida es la influencia del proceso de urbanización en las causas y consecuencias espaciales de las desigualdades educativas. Mientras que su punto de llegada es la existencia de una ventaja educativa a favor de las áreas metropolitanas que concentran las mayores reservas de capital humano. Ambos puntos están conectados por una estrategia metodológica que enfoca el problema de las desigualdades educativas desde una perspectiva geográfica, tratando de comprender el rol del espacio en la producción social de la enseñanza y su influencia en la distribución y acumulación del capital humano. Para ello, aplicamos el análisis espacial a las desigualdades territoriales en la producción, la eficiencia y el rendimiento, tanto de las enseñanzas no universitarias como de la Educación Superior. Dicho análisis espacial consiste en utilizar las teorías y herramientas geográficas para extraer inferencias, significados e interpretaciones sobre los territorios educativos, contribuyendo a descri-

bir la ocurrencia de hechos geográficos, así como las relaciones de correspondencia y proporcionalidad entre dos o más unidades de comparación. En este sentido, tratamos de enunciar las regularidades e irregularidades de los fenómenos socio-espaciales de la educación, representando sus analogías y diferencias, a partir de los indicadores de equidad y calidad de la enseñanza, así como de otras formas de educación social que también se distribuyen en los clústeres espaciales de las economías del conocimiento. Este apartado discute las posibilidades y limitaciones de esta estrategia metodológica:

1. Primero, fundamentamos el uso de los indicadores en el análisis espacial en la educación, aportando varios ejemplos, tanto a nivel nacional como internacional. A partir de la literatura, se ofrece una descripción de los principales sistemas de indicadores, tanto locales como educativos, a la vez que plantea la necesidad de elaborar un sistema de información educativa para las ciudades españolas.
2. Después, presentamos las fuentes de la investigación empírica, distinguiendo entre las primarias y secundarias. A estas alturas, se describen las características de los datos y las adaptaciones que realizamos para esta investigación.
3. Finalmente, discutimos los principales problemas del uso de indicadores sociales en el análisis espacial de la educación, los puntos críticos de esta aproximación y las estrategias utilizadas para sortear dichos problemas.

3.1 Los indicadores y los índices educativos

En las últimas dos décadas ha crecido el interés por el uso de indicadores sociales en los ámbitos científico, político y social. Tras caer en el olvido a finales de los años setenta, los indicadores han resurgido con gran fuerza, esencialmente, debido a dos factores. En primer lugar, el aumento de los datos almacenados sobre asuntos como el bienestar, la felicidad o la calidad de vida, que supone la búsqueda de nuevas formas de usar la información. En segundo lugar, las demandas de más transparencia democrática en la gestión pública, que obligan a informar con claridad de las políticas públicas (Hagerty et al., 2001; O'Reilly & Verdugo, 1999; Zarzosa Espina, 1996). Ambos factores están favoreciendo que los indicadores sean uno de los recursos más sobresalientes de la última década, sobre todo, gracias a las posibilidades que ofrecen las tecnologías de localización y los Sistemas de Información Geográfica (SIG). De hecho, estos instrumentos están cada vez más presentes en la planificación y evaluación de la gestión pública (Gonzalez, Carcaba, & Ventura, 2011). Sirva de ejemplo la *Carta de Leipzig de Ciudades Sostenibles*, que los considera como un instrumento para la orientar las decisiones políticas. Igualmente, la *Estrategia temática para el medio ambiente urbano* de la Unión Europea manifiesta la necesidad de disponer de datos para monitorizar la evolución de las ciudades europeas. Así mismo, la Estrategia Española de Medio Ambiente Urbano recomienda el uso de sistemas de información para evaluar el desarrollo metropolitano.

El sector educativo no ha permanecido al margen de esta tendencia, de manera que también se ha incrementado la definición de todo tipo de indicadores. En este sentido, argumentamos que estos instrumentos sirven como balizas para planificación y evaluación de la gestión educativa, así como para la investigación fundamental y aplicada sobre el fenómeno de la educación urbana en España. Para justificar esta afirmación, veremos qué son, cómo se caracterizan y en qué se diferencian unos de otros, así como algunas de sus posibles aplicaciones:

1. En la primera parte se analizan las tendencias que dominan el campo de los indicadores sociales, haciendo referencia a sus funciones diagnósticas, prospectivas y prescriptivas. Desde un modo teórico, se definen, caracterizan y categorizan los distintos tipos de indicadores, sus posibilidades y limitaciones en la sociedad de la información.
2. En la segunda parte se ofrece un ejemplo del Índice de Desarrollo Humano en las provincias españolas. Desde un modo práctico, se detallan las características generales de este índice, así como las adaptaciones realizadas para esta investigación.
3. En la tercera parte se elabora un catálogo de los indicadores educativos. Desde un modo ilustrativo, se presentan varios ejemplos de algunos los sistemas de información urbana, destacando los índices de referencia a nivel local.

A partir de esta revisión proponemos la construcción de un panel de indicadores educativos locales; aunque, para ser congruentes con las posiciones debatidas en este proyecto, se pospone la concreción de esta propuesta a futuras formas de cooperación, participación y consenso entre las partes interesadas.

3.1.1 Definiciones, características y tipos

Existen varias definiciones sobre el término indicador, si bien, casi todas hacen referencia a una misma acepción: un indicador es una información que sintetiza uno o varios aspectos de un proceso, un hecho o una acción, de manera que resulte fácilmente comprensible para distintas audiencias (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 1997). A menudo, los indicadores adoptan la forma de un parámetro, y quizá por eso se tiende a hablar de los indicadores como medidas cuantitativas. Sin embargo, su elaboración no es una mera cuestión de números, sino de juicios de valor que escapan a la neutralidad axiológica. Implícita o explícitamente, están dotados de significado social y responden –en mayor o menor medida– a un determinado modo de enfocar la realidad. En este sentido, pueden emplearse para identificar aquello que no es perceptible de manera directa ni inmediata, aumentando la visibilidad de unos problemas sobre otros. Por ello se ha dicho que su definición posee un valor simbólico o metafórico (S. L. Huang, Wong, & Chen, 1998) y supone tanto como decidir qué se mide y cómo se hace (Winston & Eastaway, 2008).

Algunos autores sugieren que la eficacia de los indicadores todavía es incierta y que su utilidad está en entredicho, puesto que tienden a simplificar la complejidad de los problemas (Holden, 2006; Keirstead & Leach, 2008; Olewiler, 2006). No obstante, sus ventajas son mayores que sus desventajas (Y. Ng, 2008) y, en consecuencia, no parece que deban desecharse mientras se van perfeccionando sus funciones diagnóstica, prospectiva o prescriptiva (Dluhy & Swartz, 2006; Escobar, 2006; C. Miller, 2005):

1. La función diagnóstica aporta información sobre una determinada situación y su evolución a lo largo del tiempo. Esta función satisface el objetivo de conocer el curso de los hechos sociales, capturando las distintas manifestaciones de la realidad, aunque sea de una manera simplificada. A su vez, también satisface el objetivo de comprender la evolución de los procesos sociales, los factores del cambio y las relaciones que vinculan sus causas y consecuencias.
2. La función prospectiva proporciona una alerta temprana ante los hechos que pueden producirse en un futuro más o menos inmediato. Dicha función permite la aproximación a las preocupaciones sociales y la identificación de los problemas prioritarios a medio y largo plazo, mediante el seguimiento de los procesos en curso.
3. La función prescriptiva hace referencia a la capacidad normativa de los indicadores, no sólo para anticipar las tendencias de futuro, sino también para orientar los factores que las determinan. Esto hace que los indicadores sean herramientas de evaluación especialmente valiosas para las políticas públicas.

Los indicadores seleccionados en esta investigación cubren las tres funciones mencionadas: por un lado, el diagnóstico del estado de la educación en la geografía española; por el otro, la prospección del sistema educativo en una sociedad cada vez más urbanizada; y, finalmente, la prescripción de soluciones a los problemas de la desigualdad en la distribución territorial del capital humano.

3.1.1.1 Características de los indicadores

Para cumplir con su cometido, los indicadores deben reunir una serie de características. Algunas de las más citadas son las siguientes: sencillez, exactitud, sensibilidad, flexibilidad, periodicidad,

interdependencia, legitimidad, validez y fiabilidad, disponibilidad y relevancia (Cobb & Rixford, 1998; Dluhy & Swartz, 2006; Holden, 2006; Li et al., 2009; O'Neill & Simard, 2006; O'Reilly & Verdugo, 1999; Onwuegbuzie, Leech, & Whitcome, 2008; Phillips, 2005; Repetti & Desthieux, 2006; Winston & Eastaway, 2008). A continuación precisamos el significado de cada una de ellas:

- *Sencillez.* La dificultad para interpretar algunos indicadores puede interferir en la toma de decisiones, por tanto se han de evitar las definiciones imprecisas y ambiguas que puedan conducir a malentendidos y tergiversaciones. Con este fin, los indicadores simplifican la complejidad de un fenómeno, transmitiendo un mensaje claro y comprensible, que a su vez tenga un significado unívoco e inequívoco (Onwuegbuzie et al., 2008).
- *Exactitud.* Dado que las mediciones nunca son perfectas, conviene reducir los márgenes de error, tanto de las observaciones como de las estimaciones. En este sentido, la exactitud supone captar la esencia de los problemas con la mayor precisión posible (Y. Ng, 2008).
- *Sensibilidad.* Los indicadores tienen que anticipar los cambios de tendencia, así como las transformaciones que puedan producirse a corto, medio y largo plazo. Esto obliga a utilizar modelos de predicción que se adapten al devenir de los acontecimientos (O'Reilly & Verdugo, 1999).
- *Flexibilidad.* Estos instrumentos han de informar sobre los problemas vigentes y deben estar sujetos a revisión y actualización, adecuando su significado a cada nueva situación (Reed, Fraser, & Dougill, 2006; Sirgy et al., 2006).
- *Periodicidad.* También han de servir para hacer comparaciones cronológicas y, a la vez, longitudinales. Este segundo requisito conlleva que las mediciones sean estables y continuas (Bobbitt, Green, Candura, & Morgan, 2005; Button, 2002; Hagerty et al., 2001).
- *Interdependencia.* Los indicadores deben integrarse en un sistema holístico y coherente que cubra todos los aspectos de la problemática en cuestión, puesto que nada permanece al margen de las relaciones de complementariedad e interdependencia (Repetti & Desthieux, 2006).
- *Legitimidad.* Para que los actores sociales confíen en el uso de indicadores se recomienda que las partes interesadas participen en su diseño (Dluhy & Swartz, 2006; Holden, 2006; O'Neill & Simard, 2006; Phillips, 2005; Winston & Eastaway, 2008).
- *Validez y fiabilidad.* La calidad de los indicadores depende de su capacidad para informar sobre el fenómeno en cuestión, la adecuación de las medidas utilizadas y la representatividad de los casos observados (Cobb & Rixford, 1998).
- *Disponibilidad.* El uso de los datos siempre está en función del acceso a las fuentes de información, aunque se admite que debe existir un esfuerzo proporcional entre la recogida de datos y los resultados esperados del análisis (Cano Torres, Hernández Asensio, & Chasco Yrigoyen, 2003).
- *Relevancia.* Los indicadores deben tener significado por sí mismos. Además, han de ofrecer la información que satisfaga las demandas de conocimiento de diferentes audiencias, desde las instituciones hasta la sociedad en general, pasando por los medios de comunicación y la comunidad científica (Li et al., 2009).

En lo posible, se ha tenido en cuenta que todos los indicadores de esta investigación respondan a estas características. Con todo, enumerar las cualidades de los buenos indicadores parece más fácil que encontrarlos (Malkina-Pykh, 2002). Por ello, se ha prestado especial atención a los criterios de exactitud, validez y fiabilidad. Para evitar ambigüedades, generalizaciones, errores de medida,

sesgos de interpretación e incoherencias, se ha prestado atención al buen uso de indicadores mediante la adopción de tres controles metodológicos:

1. por un lado, se informa sobre los niveles de significación de las pruebas estadísticas, que por lo general se han considerado consistentes cuando $p < 0,05$;
2. por el otro, las muestras grandes se han dividido para testar la fiabilidad de los resultados con grupos de control, especialmente en el caso de las fuentes de información que permiten la extracción de submuestras, como los censos de población y los paneles de hogares;
3. finalmente, se ha recurrido permanentemente a cotejar los resultados y su interpretación con estudios previos, aportando las referencias bibliográficas de los estudios empíricos que han obtenido resultados confirmatorios o contradictorios.

3.1.1.2 Tipos de indicadores e índices

Se han elaborado numerosas taxonomías para la clasificación de los indicadores; por ejemplo, se ha distinguido entre indicadores objetivos y subjetivos, positivos y negativos, de procesos y de resultados, de entrada y de salida, etcétera (Aguado Moralejo, Barrutia Legarreta, & Etxebarria Miguel, 2008; Michalos, 2004).

De manera sintética, el Cuadro 3-1 presenta una clasificación basada en los dominios sociales, los campos de estudio, los grupos sociales y los niveles territoriales de la información. En la práctica, estas tipologías se combinan entre sí para dar lugar a indicadores más específicos. Tales combinaciones dan lugar a los llamados indicadores compuestos o índices, que integran el contenido fundamental de varios indicadores simples. Por ejemplo, el Barómetro Social de España, realizado por Colectivo Ioé, emplea esta metodología para elaborar índices sintéticos que resumen la información de casi doscientos indicadores de bienestar social (Colectivo IOÉ, 2011; Pereda, Actis, & Prada, 2008). A nivel provincial, un trabajo construyó una matriz formada por índices parciales sobre la capacidad de progreso individual, el equilibrio social y las condiciones de vida de la provincia de Barcelona (Artís, Suriñach, Royuela, & Vaya, 2006); y de manera similar otro lo hizo para las capitales provinciales de Andalucía (Ocana-Riola et al., 2008). A nivel rural, otros trabajos han diseñado medidas para las pequeñas áreas de población (Sanchez-Cantalejo, Ocana-Riola, & Fernandez-Ajuria, 2008).

Estos indicadores compuestos surgen de la insuficiencia de los indicadores simples para captar las múltiples dimensiones de la realidad social. Su razón de ser consiste en sintetizar la complejidad de los problemas en una información breve y fácilmente entendible para distintas audiencias. Al sintetizar la información de varios indicadores simples, suelen ser herramientas efectivas para que las ciudades evalúen su propio nivel de desarrollo, ayudando al ejercicio de la transparencia democrática y a la rendición de cuentas basada en la comunicación de resultados (Flood, 1997). No obstante, la elaboración de estos sistemas de información también presenta algunas desventajas, dado que la búsqueda de la sencillez puede conducir a extraer conclusiones demasiado simplistas, enmascarando los problemas y desviando la atención hacia asuntos irrelevantes. Esto puede provocar efectos indeseados, ya que se corre el riesgo de seleccionar los indicadores que apoyen una teoría predeterminada (Repetti & Desthieux, 2006).

Cuadro 3-1 Tipos de indicadores

<i>Sectores</i>	<i>Campos</i>	<i>Población</i>	<i>Contextos</i>
Economía	Bienestar	Grupos de edad	Urbano-rural
Educación	Calidad de vida	Grupos de género	Comunitario-Regional
Medio ambiente	Desarrollo	Grupos sociales	Local-global
Cultura	Pobreza	Grupos culturales	Nacional-internacional
Sanidad	Sostenibilidad	Población general	Mundial
Otros sectores	Otros campos	Otros grupos	Otros contextos

Además, los índices tienen que salvar una serie de dificultades técnicas, tales como: la selección de los componentes y las unidades de medida; la normalización de los datos; la ponderación de los indicadores simples en la fórmula del indicador compuesto; y la agregación de estos factores (Reed et al., 2006; Tarantola, 2002). Frente a estos problemas se han propuesto algunas soluciones, como acudir a la opinión de especialistas (L. Hemphill, Berry, & McGreal, 2004; L. Hemphill, McGreal, & Berry, 2002) o elaborar modelos estadísticos que solventen los problemas de agregación, como el análisis envolvente de datos (Cherchye, Moesen, Rogge, & Van Puyenbroeck, 2007; Despotis, 2005; Murias, Martínez, & Miguel, 2006). Con todo, los tecnicismos de estos análisis generan una sombra de duda a su alrededor que puede retraer la confiabilidad en los índices (Cherchye et al., 2007). Esto conduce a una paradoja: por un lado, la arbitrariedad de los métodos de normalización, ponderación y agregación de los subíndices puede poner en duda la validez de los resultados; por el otro, la inexistencia de una metodología estandarizada abre un margen de incertidumbre que puede socavar la credibilidad de los índices.

En esta investigación utilizamos varios indicadores sobre el estado de las desigualdades educativas en los ámbitos local y regional. Algunos son compuestos, como el Índice de Desarrollo Humano en las provincias españolas, aunque son mayoría los simples. A modo de ejemplo, el siguiente apartado detalla el uso que hacemos del Índice de Desarrollo Humano (IDH) para analizar la convergencia y desigualdad territorial en las provincias españolas.

Cuadro 3-2 Ventajas y desventajas de los indicadores compuestos

<i>Ventajas</i>	<i>Desventajas</i>
Información	Desinformación
Comparación	Interpretación
Parsimonia	Reduccionismo

3.1.2 El Índice de Desarrollo Humano

El *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo* (PNUD) define el Desarrollo Humano como el proceso para de aumentar las capacidades de las personas para que puedan llevar una vida que tengan motivos para valorar (Sen, 1999). El Índice de Desarrollo Humano (IDH) traduce este concepto en un indicador que, desde el año 1990, constituye una herramienta notoria para medir el bienestar de las personas y todavía sigue siendo una referencia obligada en el campo del

desarrollo. Con anterioridad, una recapitulación de los trabajos sobre Desarrollo Humano nos llevó a concluir que la medición de las opciones para vivir con salud, educación y bienestar ha contribuido a la medición del progreso humano (Montero Souto, 2009b). Dado que el Índice es sobradamente conocido, en este apartado detallaremos las críticas que ha recibido, así como las adaptaciones realizadas para los propósitos de esta investigación.

3.1.2.1 *El cálculo del Índice de Desarrollo Humano*

El Índice está compuesto por tres indicadores parciales o subíndices, que son los siguientes:

1. Un subíndice de salud que expresa la esperanza de vida al nacer, o lo que es lo mismo, el tiempo que vivirían las personas nacidas en un mismo momento si la función de la mortalidad permaneciese constante a lo largo del tiempo.
2. Un subíndice de educación que resulta de la media ponderada entre una tasa de alfabetización de personas adultas y una tasa bruta combinada de matriculación en las enseñanzas primaria, secundaria y terciaria. La alfabetización se define como el porcentaje de personas de 15 ó más años capaces de leer, escribir y comprender un texto breve y sencillo relacionado con su vida cotidiana. Por su parte, la matriculación se define como la población que está matriculada en un determinado nivel de enseñanza; mientras que la tasa bruta combinada de matriculación es la relación entre el número de estudiantes matriculados en todos los niveles de enseñanza y la población en edad escolar, excluyendo a las personas que participan en las actividades de alfabetización de personas adultas.
3. Un subíndice de bienestar material que expresa el Producto Interno Bruto *per cápita* (PIB *per cápita*), en los términos de la paridad del poder adquisitivo (PPP) en dólares estadounidenses (USD). Este indicador representa la producción total para uso final de bienes y servicios de una economía, realizada durante un determinado periodo de tiempo tanto por residentes como por no residentes, con independencia de la nacionalidad de los propietarios, sin descontar ni la depreciación del capital físico ni el agotamiento o deterioro de los recursos naturales.

El método para sintetizar los subíndices consiste en estandarizar los valores de cada componente, fijando los límites inferior y superior de manera discrecional. Posteriormente, se agrega el promedio de los tres componentes y, para finalizar, se clasifican los resultados en tres grandes grupos, que corresponden a niveles de desarrollo alto, medio y bajo. Otros detalles sobre el cálculo a nivel nacional están disponibles en la página web de los *Informes de Desarrollo Humano*.

3.1.2.2 *Las críticas al Índice de Desarrollo Humano*

El IDH se ha convertido en una valiosa herramienta para la medición del progreso, pero también ha recibido un gran número de críticas. En 1993, el propio *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo* (PNUD) reconoció que no era una medida perfecta; mientras que algunas voces menos benevolentes han expresado su disconformidad teórica y metodológica, afirmando que su utilidad se ha estancado con el paso de los años (Sagar & Najam, 1998). Algunas de las críticas están relacionadas con la selección de los indicadores de cada componente, la técnica de agrega-

ción de cada subíndice, la clasificación de los países y la comparación de los resultados (Herrero Blanco, Soler, & Villar, 2004; Herrero Blanco, Martínez Rico, & Villar Notario, 2008; Morse, 2003b; Villar Notario, 2006). Veamos con más detalle cada una de estas críticas, así como las alternativas para solucionar estos problemas.

1. Una de las primeras controversias suscitadas tras la aparición del IDH fue la elección de los indicadores que componen cada subíndice. Se consideraba que el IDH sobrevaloraba el capital económico frente a otras formas de capital social, cultural y ambiental, básicamente, porque utilizaba el Producto Interno Bruto (PIB) como la única medida del bienestar material de las sociedades. En el segundo informe se aceptó que no es necesario disponer de ingresos ilimitados para gozar de una vida digna, por lo que el subíndice de bienestar material pasó a ser una función logarítmica del Producto Interno Bruto (PIB). De este modo se asumía que la contribución de los ingresos al progreso humano decae a partir de un determinado umbral, sin embargo, todavía resultaba insuficiente para cuantificar los balances positivos y negativos del crecimiento, puesto que no tenía en cuenta la degradación del medio ambiente, ni tampoco era sensible a la riqueza no monetaria, como la producción para el autoconsumo, las actividades solidarias no retribuidas o el trabajo doméstico y reproductivo.

Frente a estos problemas se planteó la introducción de nuevos componentes. Por ejemplo, se habló de tener en cuenta la dimensión ambiental del desarrollo, a partir de la huella ecológica. También se propuso un reajuste del componente que mide la esperanza de vida, de cara a reflejar las tasas de mortalidad de niños menores de cinco años. Asimismo, se sugirió otro reajuste del nivel de ingresos para introducir el indicador de la tasa de desempleo como una referencia del bienestar material. Y todavía se ideó un último reajuste para incluir la tasa de matriculación en los estudios de lengua y ciencias (European Commission. Joint Research Centre & Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2008; Neumayer, 2001).

Aunque no todas las propuestas surtieron el mismo efecto, algunos de los indicadores utilizados han sido modificados recientemente. Desde el año 2010, en lugar del Producto Interno Bruto *per cápita* se utiliza el Ingreso Nacional Bruto *per cápita* como medida del valor de todos los bienes y servicios producidos por los nacionales de un país durante un tiempo determinado, generalmente un año, excluyendo a los extranjeros que trabajan en el país e incluyendo a los nacionales que trabajan en el extranjero. Hay motivos para pensar que las crecientes migraciones internacionales crean algún ruido en la medición de la riqueza nacional cuando se excluye la fuerza de trabajo de los no nacionales. En todo caso, la superación de los déficits del Producto Interno Bruto (PIB) constituye un avance en la medición de la riqueza económica y el bienestar material.

2. Otro de los aspectos críticos radica en la ponderación de los tres componentes que integra el IDH (Morse, 2003a; Noorbakhsh, 1998). Frente a un sistema arbitrario, se propuso que la selección de los mínimos y máximos de cada subíndice no se fije de forma aleatoria, sino a partir de las observaciones reflejadas en la distribución de los datos. También se sugirió que el sumatorio de los subíndices no es la mejor estrategia para ponderar esas dimensiones. Al contrario, si el nivel de Desarrollo Humano depende de los progresos realizados en el conjunto de las tres dimensiones, entonces el producto entre los tres subíndices resultaría técnicamente más preciso. De este modo, un bajo rendimiento en cualquiera de los subíndices parciales se reflejaría directamente en el valor del índice agregado, mientras que en el sistema multiplicativo sería necesario obtener un buen desempeño en todas las dimensiones para alcanzar los valores más elevados del IDH final (Lind, 2004; Mazumdar, 1999; Sagar & Najam, 1998). En el año 2010 se aceptó la primera de las propuestas y los límites inferior y superior pasaron a ajustarse a los mínimos y máximos reales. Por el contrario, se rechazó la propuesta de modificar el método de agregación de los componentes, sustituyendo la actual suma ponderada por un producto de los tres componentes.
3. Otra de las críticas reside en la incapacidad del IDH para reflejar los ascensos o descensos en el nivel de Desarrollo Humano. Esta debilidad se imputa a las escasas pero significativas alteraciones metodológicas (Klugman, Rodriguez, & Choi, 2011). En concreto, el puesto en la clasificación final varía en función de la cantidad de países que participan en cada informe. Además, los intercambios de posición pueden producirse por causas tan variables como las modificaciones en la manera de recoger los datos. A mayores, algunos de los factores no fueron diseñados para evaluar los progresos a corto plazo, de forma que los avances no aparecen reflejados de manera inmediata y esta circunstancia puede desalentar a los gobiernos en su esfuerzo por mejorar. Frente a estos problemas, se ha propuesto dejar de utilizar los puestos de cada país para valorar los cambios a corto plazo, modificando los indicadores que son más sensibles a los cambios generacionales que los ciclos anuales, como ocurre con la educación y la salud (Zarzosa Espina, 1994). De hecho, la capacidad del subíndice de educación para diferenciar el desarrollo de los países era limitada, debido a las diferencias internacionales en la duración de los programas escolares y a las edades asociadas a cada nivel educativo. En su lugar se ha propuesto una nueva tasa neta de matriculación, es decir, el número de estudiantes matriculados en un nivel de enseñanza que tienen la edad escolar teórica para ese nivel. Aunque finalmente se optó por sustituir la tasa bruta de matriculación escolar por los años de escolarización previstos para cada cohorte de población en edad escolar (o esperanza de vida escolar), asumiendo que la media de años de escolarización es la duración teórica de los estudios en cada nivel formativo. Esta opción está mejor vista que la de equiparar la tasa de matriculación, porque tiene en cuenta las repeticiones de curso y el abandono escolar.

4. El IDH no recoge las variaciones en el desarrollo de cada país, si bien, varios países con un mismo resultado pueden mostrar muchas diferencias en su balance interno del desarrollo, ya sea de región a región, o entre grupos sociales. Dado que no fue diseñado para las variaciones locales, la propia comparación de los resultados plantea algunas dudas, como las connotaciones sociales y culturales que matizan la definición de cada componente en los diferentes países. En este sentido se ha planteado una adaptación que permita discriminar los resultados, poniendo de manifiesto las desigualdades geográficas de cada territorio. Así, el IDH podría ser más útil para diseñar la política territorial a nivel regional.

En definitiva, el IDH está lejos de poder captar la totalidad del Desarrollo Humano, puesto que se trata de un concepto irreducible. No obstante, se está convirtiendo en una herramienta cada vez más útil para fomentar el debate sobre el progreso. Quizá por eso haya recibido tanta aceptación como un buen diferenciador de los niveles de Desarrollo Humano entre los países, motivando la preocupación de los gobiernos nacionales por prestar más atención a las dimensiones que evalúa. Aunque todavía no es la panacea, el hecho de basarse en más elementos que la simple medición del ingreso representa una novedad respecto al modo de entender el progreso humano, ayudando a cambiar la percepción del crecimiento económico y del desarrollo social. Además, tanto las críticas recibidas como las alternativas propuestas han mejorado su metodología, poniendo de manifiesto tres consecuencias para esta investigación: una, que los indicadores no están cerrados sino abiertos a modificaciones; dos, que su uso conlleva optar por unas medidas antes que por otras; y tres, que dichas opciones y modificaciones determinan la capacidad para ofrecer cada vez mejores retratos de la realidad.

3.1.2.3 *El Índice de Desarrollo Humano en las provincias españolas*

El IDH se utiliza para la comparación internacional, pero también se puede aplicar a la comparación regional. De hecho, existen algunas aplicaciones territoriales, utilizando los datos desagregados a nivel local (Domínguez Martín & Guijarro Garvi, 2001; Marchante Mera, Ortega Aguaza, & Sánchez Maldonado, 2006).

En esta investigación utilizamos la metodología del *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo* (PNUD) para contrastar la hipótesis de la convergencia del Desarrollo Humano en las provincias españolas. El uso de este IDH responde a tres motivos: por un lado, es uno de los más reconocidos a nivel internacional; por otro, es uno de los que más relevancia concede a los indicadores de educación, escolarización y alfabetización; y, finalmente, es uno de los más factibles con la información disponible. No obstante, la adaptación del IDH conlleva el mismo tipo de problemas que los ya expuestos, como la falta de datos desagregados, las disparidades geográficas en el significado cultural del Desarrollo Humano y las diferencias en la circunscripción de los límites territoriales de cada unidad geográfica (Westfall & Villa, 2001). Por ello, la aplicación a las provincias españolas ha demandado la realización de los ajustes que detallamos a continuación, junto a la fuente de datos de cada subíndice:

1. Para calcular la esperanza de vida al nacer se han utilizado los datos de la Estadística de Defunciones del año 2006 que elaboró el *Instituto Nacional de Estadística* (INE). Dado que esta fuente tan sólo informa sobre la distribución de los datos por grupos quinquenales de edad, se ha estimado la mortalidad para cada grupo de edad mediante un proceso de imputación por interpolación.

2. Para calcular la tasa de alfabetización de personas adultas se han utilizado los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias correspondiente al curso 2006-2007, publicada el 8 de agosto de 2008 por el *Ministerio de Educación*. En concreto, la tasa de alfabetización de nuestro IDH es el porcentaje de personas mayores de 14 años matriculadas en enseñanzas no universitarias de cualquier tipo, tomando como referencia las cifras de población del Padrón Municipal de Habitantes a 1 de enero de 2007. Al elegir esta fuente de información se desestimaron otras opciones, como la Encuesta de Condiciones de Vida, que elabora el *Instituto Nacional de Estadística* (INE), y a la Encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en las Actividades de Aprendizaje, que coordina la Oficina Europea de Estadística. Esta decisión responde a que una estadística puede ser más fiable que una encuesta, en la medida en que la primera es un registro administrativo mientras que la segunda es muestreo de la población.
3. Para calcular la tasa bruta combinada de matriculación en educación primaria, secundaria y terciaria se han utilizado dos fuentes de información:
 - a. Por un lado, utilizamos los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias correspondiente al curso 2006-2007, publicada por el *Ministerio de Educación* el 8 de agosto de 2008. De estos datos se ha excluido a las personas mayores de 14 años que están matriculadas en actividades de Bachillerato a distancia, Ciclos de Formación Profesional y Programas de Garantía Social, dado que a efectos del IDH se consideran actividades de alfabetización de personas adultas. Finalmente, las tasas de matriculación se han calculado a partir de las cifras de población en edad escolar a 1 de enero de 2007, según el Padrón Municipal publicado el 17 de enero de 2008 por el Instituto Nacional de Estadístico.
 - b. Por otro, utilizamos los datos del Avance de la Estadística de Alumnado Universitario matriculado a 31 de diciembre del año de comienzo del curso académico 2006-2007, publicada el 15 de marzo de 2007 por el Ministerio de Ciencia e Innovación. En estos datos se ha incluido al alumnado tanto de las universidades públicas como privadas, pero se ha excluido al alumnado procedente del extranjero que participa en los programas de movilidad internacional. Para replicar la metodología de cálculo del IDH también se ha excluido al alumnado de las cinco cohortes que siguen inmediatamente a la edad teórica de finalización del ciclo superior de la enseñanza secundaria, esto es, los 18 años. Finalmente, las tasas de matriculación se han calculado a partir de las cifras de población estudiantil a 1 de enero de 2007, según el Padrón Municipal publicado el 17 de enero de 2008 por el Instituto Nacional de Estadístico.
4. Para calcular el subíndice de bienestar material se han utilizado los datos de la Contabilidad Regional de España, elaborada por el *Instituto Nacional de Estadística* (INE). Desde el año 1980, este libro registra la actividad económica en las Comunidades Autónomas y provincias españolas. En nuestro caso, el Producto Interno Bruto *per cápita* se ha estimado a partir del Padrón Municipal de Habitantes a 1 de enero de 2006, publicado por el *Instituto Nacional de Estadística* (INE) el 29 de diciembre de 2006. Finalmente, la transformación monetaria de euros a dólares estadounidenses (USD) se ha realizado a partir de la tasa media de cambio euro/dólar del año 2006, cuando 1 Euro se cambió por 1,244090272 dólares estadounidenses (USD).

Como se observa, el cálculo del IDH a nivel provincial está supeditado a los datos disponibles en España y este condicionante repercute directamente en los resultados. De hecho, los índices provinciales son sensiblemente menores que la media del agregado nacional, debido a la distinta pro-

cedencia de los datos y a las adaptaciones realizadas. En relación a la procedencia de los datos, el cálculo del IDH a nivel provincial exige una mayor desagregación de las estadísticas. Por este motivo se ha recurrido a otras fuentes, en ocasiones, teniendo que combinar varios registros. Por ejemplo, para el cálculo del subíndice de educación, la Estadística de Alumnado Universitario tan sólo está desagregada a nivel autonómico, debido a la organización descentralizada de la enseñanza superior en el Estado español. En consecuencia, se ha tenido que estimar la tasa provincial de matriculación en la Educación Superior. El procedimiento ha sido el siguiente:

- Inicialmente se ha calculado la tasa provincial de estudiantes de 16 ó más años en viviendas familiares que cursaban una diplomatura o licenciatura en el año 2001, a partir de las tablas provinciales de estudiantes de 16 ó más años en viviendas familiares, del Censo de Población y Viviendas del año 2001, publicadas por el *Instituto Nacional de Estadística* (INE) el 17 de febrero de 2004.
- Posteriormente se ha realizado una estimación ponderada, en función del alumnado universitario de cada Comunidad Autónoma en el año 2006.
- Finalmente se ha aceptado dicha estimación añadiendo un factor de corrección, asumiendo que la demanda de educación constituye una función continua y, por tanto, que la población universitaria al final del período es proporcional al número de estudiantes existentes al inicio del período.

En relación a las adaptaciones realizadas, el IDH a nivel provincial incorpora una novedad respecto a la metodología originalmente utilizada para el cálculo a nivel nacional. A diferencia de lo que ocurre en los Informes de Desarrollo Humano, en esta investigación se ha realizado una estimación de la tasa real de alfabetización de personas adultas. En concreto, el *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo* (PNUD) asume que las tasas de alfabetización en los países con ingresos altos tienen un valor fijo de 99,0%. Sin embargo, esta opción sobreestima el subíndice de educación para países como España, puesto que las estadísticas españolas que desagregan los datos sobre la alfabetización de personas adultas arrojan unas tasas muy inferiores al 99%. Además, este valor fijo tiene un efecto directo en el resultado final, porque el factor de alfabetización tiene una ponderación mayor que el factor de matriculación; en concreto, dos tercios de uno frente a un tercio del otro. Por este motivo, se ha adaptado el subíndice de educación mediante una estimación de la tasa real de alfabetización de personas adultas, que ha adelgazado el peso de este factor en el resultado final.

3.1.3 Los indicadores educativos

Las sociedades contemporáneas necesitan disponer de herramientas de información para diseñar la política educativa y evaluar sus resultados, así como para fomentar la transparencia de las instituciones y administraciones. Sin embargo, históricamente, la falta de datos ha representado un hándicap para lograr este objetivo. En el año 2000, el *Foro Mundial sobre la Educación* puso de manifiesto el problema que supone la carencia de información para evaluar los progresos del Programa Mundial de la Educación para Todos. Por las mismas fechas, el Informe sobre el Estado Mundial de la Infancia elaborado por *Fondo de Naciones Unidas para la Infancia* (UNICEF) también destacó la necesidad de disponer de datos que ayuden a fijar las prioridades de la educación, asignar los recursos y dar cuenta de los resultados (United Nations Children's Fund, 1999). Más recientemente, los organismos internacionales han comenzado a elaborar indicadores que

informan de aspectos muy diversos, tales como la estructura de los sistemas educativos, los procesos de enseñanza y aprendizaje, el acceso a las enseñanzas obligatorias, la finalización de las enseñanzas postobligatorias, la financiación pública de la educación y el gasto educativo de los hogares, la transición al mercado de trabajo, el rendimiento privado del capital humano, las condiciones de trabajo del profesorado, etc. Veamos algunos ejemplos:

- El Instituto de Estadística (UIS) de la *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (UNESCO) está trabajando en la definición de indicadores que ayuden a determinar el grado de cumplimiento de los seis objetivos del Programa Mundial de la Educación para Todos. Por el momento, ya existen instrumentos de evaluación para cuatro de los objetivos, mientras que los otros dos todavía están por diseñar, debido a que tan sólo hay datos parciales o a la dificultad de medir un concepto tan amplio como el de educación permanente.
- El Proyecto INES de la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico* (OCDE) pretende comparar los resultados de los sistemas educativos en las economías avanzadas. Este proyecto contribuye a la evaluación educativa a escala internacional, mejorando la metodología y la calidad de los indicadores educativos y su relación con los económicos y sociales. Periódicamente, se lleva a cabo una actualización, diseñando nuevas maneras de analizar la información que luego aparece en su publicación *Education at a Glance*.
- La Comisión Europea cuenta con un grupo permanente de indicadores y puntos de referencia para medir los progresos relacionados con la educación a lo largo de la vida. Estos puntos de referencia constituyen una de las principales herramientas de la Estrategia de Lisboa adoptada por el Consejo Europeo en el año 2000, donde ya se advertía que estas mediciones deberían de desempeñar un papel en el seguimiento de los objetivos acordados, además de estimular el intercambio de conocimientos, la identificación de buenas prácticas y el apoyo a las nuevas políticas comunitarias (Tabla I-25).

En el contexto español, el uso de indicadores educativos está relacionado tanto con el diseño de las reformas educativas, como con la necesidad de responder a las demandas de información de los organismos internacionales. Desde el año 2000, el *Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación* cuenta con un Sistema Estatal de Indicadores, que informa a las Administraciones Educativas y a la comunidad escolar sobre el estado del sistema educativo español, en cuanto a contexto, recursos, escolarización, procesos y resultados. El propio *Instituto de Evaluación* recoge los resultados de las pruebas de rendimiento, mientras que el resto de la información proviene de las estadísticas elaboradas por la *Comisión de Estadística de la Conferencia Sectorial* y el *Instituto Nacional de Estadística* (INE). No obstante, todavía se acusa la insuficiencia de datos para analizar las prácticas de planificación y gestión de la educación, especialmente en el ámbito local y regional. En este sentido, el Cuadro 3-3 presenta un catálogo de indicadores educativos que surge de dos vías: de un lado, el análisis del rol de la educación en los sistemas de información urbana; de otro, las fuentes de datos educativos en las ciudades españolas y extranjeras. Los siguientes apartados describen las características de cada uno de estos ejemplos.

Cuadro 3-3 Indicadores urbanos y educativos

<i>Indicadores</i>	<i>Urbanos</i>	<i>Educativos</i>
<i>Mundiales</i>	Programa Mundial de Indicadores de Ciudades (Banco Mundial)	Programa de la Educación Para Todos (UNESCO)
<i>Internacionales</i>	Programa de Naciones Unidas sobre Asentamientos Humanos (<i>UN-HABITAT</i>)	Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (OCDE)
<i>Europeos</i>	Auditoría Urbana Europea (Eurostat)	Indicadores educativos de la Unión Europea (Eurostat)
<i>Españoles</i>	Observatorio Urbano de Municipios de gran Población (Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas)	Sistema estatal de indicadores de la educación (Ministerio de Educación)

3.1.3.1 Indicadores locales de educación

La educación es uno de los dominios más destacados en los principales sistemas de información urbana, tanto en el ámbito internacional como en el caso español. Los siguientes ejemplos hablan de esta presencia de la educación en los indicadores de ciudades:

- El Banco Mundial, a través de su *Programa Mundial de Indicadores de Ciudades*, evalúa la capacidad de los gobiernos locales para satisfacer las necesidades de las áreas geográficas con altas densidades de población.
- La *Organización de Naciones Unidas*, a través de su *Programa sobre Asentamientos Humanos*, ha puesto en marcha el *Observatorio Urbano Mundial (GUO)* y una red de observatorios locales con capacidad para obtener información sobre las cinco áreas de la Agenda Hábitat.
- La Unión Europea, a través de la Dirección General de Política Regional, realiza una Auditoría Urbana. En este caso, *Eurostat* colabora con los institutos nacionales de estadística para recopilar más de doscientos cincuenta indicadores sobre la calidad de vida en las ciudades europeas.
- En España, la *Secretaría de Estado de Cooperación Territorial* dispone de un observatorio de municipios de gran población, con el objetivo de obtener información sobre la calidad de vida en las ciudades españolas. Otros recopilatorios de datos municipales están gestionados por instituciones privadas, como las cajas de ahorros, aunque estos bancos de datos suelen almacenar los mismos indicadores educativos que ofrecen las administraciones públicas.

Algunas personas infravaloran el uso de indicadores porque desconfían de los métodos que se utilizan en la evaluación educativa. Estos sectores cuestionan que los indicadores presentan tanto errores de medida como de interpretación, y opinan que es inútil malgastar el erario público para hacer conjeturas autocomplacientes sobre las cifras que arrojan las estadísticas. Esta clase de argumentos son rebatibles, con base en las investigaciones demuestran que estas herramientas mejoran la toma de decisiones en la gestión, la transparencia de las administraciones y la eficacia del sector público (R. Allen & Vignoles, 2007; Arias Goytre, 2000; Artís et al., 2006; Martínez, 2009; Poister & Streib, 1999). Además, los indicadores urbanos arrojan conocimientos valiosos para analizar la contribución de la educación al desarrollo de las ciudades. De hecho, la sistematización

de la información urbana tiene aplicaciones prácticas en la vida de las personas. Con todo, todavía se requieren sistemas más específicos, y a ello dedicamos el siguiente apartado.

En la medida en que cada vez es más necesario encontrar formas de capturar las dinámicas urbanas, los indicadores urbanos pueden ser útiles de tres maneras diferentes:

- mostrando las interrelaciones que vinculan los dominios de la acción pública con la fenomenología del tejido urbano;
- informando de los resultados de la gestión pública, la distribución espacial de los recursos y los efectos sociales derivados de la política territorial;
- promoviendo el entendimiento en la esfera pública, mediante la cooperación administrativa, la participación social y la transparencia de la información.

En este sentido, los indicadores urbanos contribuyen a informar sobre el estado de las ciudades, el impacto de las intervenciones públicas y las disparidades en la asignación de recursos. Así mismo, favorecen la rendición de cuentas y la comparación de los resultados. A mayores, también pueden llamar la atención de las problemáticas que afectan al bienestar de la ciudadanía, facilitando la participación de la sociedad en la toma de decisiones. En este sentido, son herramientas sociales e institucionales que ayudan a identificar las cuestiones de interés general, generando nuevos conocimientos para la resolución de problemas (Repetti & Desthieux, 2006).

3.1.3.2 *Indicadores educativos locales*

A medida que aumenta la urbanización del planeta, cada vez es más necesario disponer de datos sobre el estado educativo de las ciudades. Al respecto, se han propuesto varios índices de interés para analizar los problemas espaciales de la educación en el ámbito local (Duncan & Duncan, 1955; Frankel & Volij, 2011; Hutchens, 2004; D. S. Massey & Denton, 1988; Noden, 2000). Algunos de estos índices sirven para analizar la incidencia de cuestiones como la aparición de guetos escolares, la manifestación del efecto compañero en los resultados escolares, la atracción de capital humano hacia las áreas metropolitanas, la acumulación de personas altamente calificadas en las ciudades o el grado de homogeneidad social de las zonas escolares. Algunos de los principales índices son los siguientes:

- Los índices de exposición, que miden el contacto entre los miembros de dos grupos diferentes, de tal manera que un grupo puede estar más o menos segregado según el grado de exposición a otros grupos de la zona.
- Los índices de proximidad, que miden la separación entre los miembros de cada grupo, de tal manera que un grupo puede estar más o menos segregado según la distancia que mantiene con otros grupos de la zona.
- Los índices de centralidad, que miden la localización de cada grupo, de tal manera que un grupo puede estar más o menos segregado según la posición relativa con respecto a otros grupos de la zona.
- Los índices de concentración, que miden la parte del espacio que ocupa cada grupo, de tal manera que un grupo puede estar más o menos segregado según la proporción de espacio que ocupa.
- Los índices de igualdad, que miden las disimilaridades en cada grupo, de tal manera que un grupo puede estar más o menos segregado según la distribución de sus miembros.

Con todo, se trata de índices muy parciales, que todavía resultan del todo insuficientes para influir de manera decisiva las tareas de planificación y evaluación de las políticas educativas locales. Algunas de las siguientes propuestas pueden superar estas limitaciones:

Fuera de España destaca el *Índice Compuesto de Aprendizaje (CLI)*, diseñado en el año 2006 para medir los progresos educativos de unas cinco mil localidades canadienses. Su concepción asume el marco conceptual propuesto por la Comisión Internacional de la UNESCO sobre *Educación para el Siglo XXI* (Delors, 1996). De hecho, los indicadores simples o subíndices están organizados en torno a los cuatro pilares de la educación. Además, se trata de un índice fiable y consistente, en la medida en que sus subíndices no están afectados por problemas de correlación entre ellos o predominio de unos sobre otros (European Commission. Joint Research Centre & Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2008).

Dentro de España no se ha identificado la existencia de sistemas de información educativa de una factura similar al *Índice Compuesto de Aprendizaje (CLI)*, a pesar de las recomendaciones expresadas por diversos especialistas (Civís i Zaragoza & Riera i Romani, 2007; Planas Lladó, 2009), así como por las instancias de coordinación local (Xarxa local per a la Gestió de la Diversitat i la Ciutadania, 2007). Por ejemplo, un estudio realizado en el 2005 concluía que los sistemas de información cultural sólo estaban disponibles en el 50,3% de las ciudades españolas de más de 50.000 habitantes y el 46,9% de las diputaciones, los cabildos y los consejos insulares (Federación Española de Municipios y Provincias, 2007). Con estos datos se recomendaba la elaboración de una herramienta práctica, adaptada a las peculiaridades de un país territorialmente descentralizado como España, y útil para conocer el desempeño de la acción educativa en el ámbito municipal. En este sentido, algunas organizaciones están avanzando en esa dirección:

- La *Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP)* ha suscrito un convenio con el *Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Social (CGCEES)* para diseñar indicadores educativos de carácter local, siguiendo los pasos del sistema de información para la evaluación de las políticas culturales locales que se han recogido en la llamada Agenda 21 de la Cultura.
- La *Diputación de Barcelona* ha puesto en marcha el *Observatorio de Políticas Educativas Locales*, definido como un instrumento de conocimiento e innovación para evaluar la evolución de las políticas educativas locales en la provincia de Barcelona.

Los anteriores apartados sugieren que existe una corriente a favor del uso de indicadores educativos en el ámbito local; por ello, en los próximos años tal vez surjan nuevos instrumentos de esta naturaleza. Por nuestra parte, posponemos la formulación de una propuesta más concreta a futuras formas de participación y consenso entre los sectores interesados. En dicha negociación, los gobiernos locales tendrán que librar un pulso entre las virtudes de dos modelos confrontados: el modelo gestionado de arriba hacia abajo frente al modelo gestionado de abajo arriba. Aparentemente, este segundo modelo resultaría más representativo, democrático y transparente, al reflejar las necesidades de información de las ciudades y sus habitantes. Sin embargo, también puede ser un modelo instrumental y meramente legitimador, donde la participación sea más testimonial que real (Reed et al., 2006).

Una postura conciliadora sería la de combinar la aportación de líderes de opinión y especialistas, con la participación social. En este sentido, la técnica o el método Delphi podría ayudar a diseñar esta herramienta de análisis, en la medida en que es un proceso sistemático, interactivo y grupal encaminado hacia la obtención de las opiniones y del consenso, a partir de las experiencias y los juicios subjetivos de un grupo de especialistas con conocimientos solventes, opiniones influyentes y

capacidad de decisión. Este procedimiento implica la proyección ideas y percepciones que en apariencia son contrarias, tanto como la contraposición de opiniones que a priori no generan desacuerdo. En su desarrollo, alcanza a sintetizar aquellos discursos que obtienen una adhesión mayoritaria, si bien, por el camino, debe hacerse lo posible por no perder los matices de cada una de las posturas (Landeta, 1999). Sea como fuere, la implementación de un sistema de información local es un proceso largo y costoso. Por ello, al margen de la metodología, el resultado dependerá de la finalidad que se asigne a los instrumentos de evaluación (Kalimo, 2005). En este sentido, una de las claves del éxito reside en que no sea formulado como una auditoría, en el sentido de fiscalización de la actividad, sino como una herramienta de autoayuda para detectar las lagunas de información que puedan existir.

En adelante, presentamos una relación de los indicadores utilizados en esta investigación, comentando las características de cada uno de ellos, así como las cautelas que adoptamos en su interpretación.

3.2 Las fuentes de indicadores educativos en España

Las Ciencias Sociales vienen utilizando las fuentes secundarias cada vez más, en parte, gracias a las tecnologías que facilitan el uso de microdatos y ficheros de encuestas. Este procedimiento se considera más democrático porque la difusión de la información aumenta la transparencia de las fuentes y permite replicar los análisis (Arevalillo-Herraez, Moreno-Clari, & Cerveron-Lleo, 2011; Cano Torres et al., 2003; Gorard, 2002; E. Smith, 2008). Es habitual acudir a varias fuentes para satisfacer la demanda de información que supone el uso de indicadores. En general, el número de fuentes depende de la proporcionalidad entre los costes de la información y los resultados de su análisis. Siguiendo este criterio, a continuación describimos las fuentes de esta investigación, distinguiendo entre las primarias y las secundarias, que a su vez se subdividen en generales y específicas. En relación a las fuentes primarias destacamos el uso de cuestionario. En relación a las fuentes secundarias explicamos las decisiones adoptadas para los intereses de la investigación. En ambos casos, los siguientes apartados establecen los criterios de vigilancia metodológica para la generalización de los resultados.

3.2.1 Las fuentes primarias generales

Muchas fuentes de indicadores locales contienen referencias a la educación. La Encuesta de Infraestructura y Equipamiento Local, elaborada por la *Secretaría de Estado de Cooperación Territorial*, tal vez sea la que más indicadores proporciona. Quinquenalmente, dicha encuesta ofrece un inventario de las infraestructuras y los equipamientos de los municipios españoles. Sin embargo, tan sólo incluye a las entidades con una población inferior a 50.001 habitantes, y no a las grandes ciudades. Otras fuentes de información, como el *Atlas de las Áreas Urbanas de España*, presentan sus propias limitaciones. Resumidamente, son las siguientes:

- La inexistencia de series continuas condiciona el seguimiento de las tendencias sociales, en tanto que el historial de los registros no siempre ofrece la fecha de inscripción de los datos, ni la definición de las variables permanece estable a lo largo del tiempo. Además, el uso de las fuentes primarias está condicionado por la fecha de referencia del trabajo de campo. En unos casos, los censos se realizan en un año concreto, como el Censo Nacional de Instalaciones Deportivas del 2005, mientras que en otros se trata de una actualización continua, como el Registro Estatal de Centros Docentes no Universitarios. Por supuesto, el paso del tiempo y las coyunturas del tiempo afectan a la relevancia de los datos más antiguos, sobre todo en las fuentes que no están automatizadas y en los registros de inscripción voluntaria.
- La profundidad de los análisis depende del grado de detalle de las fuentes primarias, porque cuanto mayor es el universo de análisis, más generales son los datos disponibles. El acceso a dichas fuentes depende de la voluntad de terceros a ceder sus datos y, en ocasiones, al pago de su precio de venta. A mayores, la dispersión de la información en distintas unidades administrativas afecta a la pérdida de valores y a la mortalidad de la muestra seleccionada, como ocurre al recoger los datos educativos de las Delegaciones Provinciales o de la Inspección Educativa.

- El trabajo con los datos está sujeto a las decisiones de terceros, que establecen las metodologías de las fuentes de datos y los procesan. En este sentido, los datos censales del universo estudiado ofrecen más garantías que las muestras de los sondeos de opinión, como los estudios del *Centro de Investigaciones Sociológicas* (CIS) y algunas encuestas del *Instituto Nacional de Estadística* (INE).

Cuadro 3-4 Fuentes primarias generales

<i>Fuentes</i>	<i>Servicios responsables</i>
Anuario de Estadísticas Laborales y de Asuntos Sociales	Subdirección General de Estadísticas Sociales y Laborales del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales
Anuario Económico de España	Servicio de Estudios de La Caixa
Banco de Datos de Personas Electas a Órganos Representativos Locales	Secretaría de Estado de Cooperación Territorial del Ministerio de Administraciones Públicas
Base de Datos General de Entidades Locales	Dirección General de Coordinación Financiera con las Entidades Locales del Ministerio de Administraciones Públicas
Catálogo Nacional de Hospitales	Ministerio de Sanidad y Consumo
Censo Nacional de Instalaciones Deportivas	Consejo Superior de Deportes
Directorio de Bibliotecas Españolas	Subsecretaría de Cultura del Ministerio de Cultura
Directorio de Museos de España	Ministerio de Cultura
Encuesta de Infraestructura y Equipamiento Local	Secretaría de Estado de Cooperación Territorial del Ministerio de Administraciones Públicas
Estadística de Elecciones	Subsecretaría del Interior del Ministerio del Interior
Estadística del Parque Nacional de Vehículos	Dirección General de Tráfico del Ministerio del Interior
Informe sobre Recursos Informáticos de las Administraciones Públicas	Dirección General de Modernización Administrativa del Ministerio de Administraciones Públicas
Liquidación de los presupuestos de las Entidades Locales	Dirección General de Coordinación Financiera con las Entidades Locales del Ministerio de Economía y Hacienda
Red de Parques Nacionales	Ministerio de Medio Ambiente
Registro de Bienes de Interés Cultural	Subdirección General de Protección del Patrimonio Histórico del Ministerio de Cultura
Registro Estatal de Centros Docentes no Universitarios	Subdirección General de Centros, Programas e Inspección Educativa del Ministerio de Educación
Registro Nacional de Asociaciones	Subsecretaría del Interior del Ministerio del Interior
Registro Nacional de Universidades, Centros y Enseñanzas	Secretaría General del Consejo de Coordinación Universitaria del Ministerio de Educación

Experimentamos las antedichas dificultades con las fuentes primarias generales que se exponen en el Cuadro 3-4. Para la recogida de datos tramitamos una solicitud ante las secretarías de las correspondientes Administraciones. En algún caso, fue necesario declarar el compromiso del solicitante a no hacer ningún uso de la información distinto al declarado. Las solicitudes fueron presentadas por registro de entrada y obtuvieron respuesta en todos los casos, en un plazo variable

que siempre superó los tres meses de espera. En algún caso se requirió expresamente la entrega del trabajo realizado con los datos. Una vez recibida la información agradecemos por escrito todas las colaboraciones. Los datos se recibieron tanto en formatos electrónicos como documentales. Todos los registros fueron transpuestos o transcritos a un archivo que hemos utilizado para la realización de trabajos previos, así como para el diseño de los instrumentos específicos de esta investigación.

3.2.2 La fuente primaria específica

Diseñamos y aplicamos un cuestionario dirigido a concejales y concejalas de educación en los municipios con más de 20.000 habitantes. Mediante este instrumento recogimos información de la acción educativa en las ciudades españolas, en torno a cuestiones como la coordinación de los servicios educativos con otras dependencias de la Administración Local, la cooperación del Ayuntamiento con la comunidad educativa, la atención a diferentes grupos de población, las iniciativas desarrolladas en cada municipio (planes, proyectos y programas), las prioridades de la ciudad a medio plazo, y las actuaciones previstas durante el período de gobierno 2007-2011. El Cuadro 3-5 presenta las características generales de este instrumento.

Cuadro 3-5 Fuente primaria específica

<i>Ámbito geográfico</i>	<i>España</i>
Universo de estudio	Municipios con más de 20.000 habitantes a 1 de enero de 2006
Población	363 ciudades (30.008.205 de habitantes)
Muestra	98 ciudades (8.143.228 de habitantes)
Casos	95 válidos; 3 perdidos
Representatividad	26,9%
Ponderación	Por categorías
Márgenes de error	(-4,20; +4,20); $p = 0,05$
Fechas del trabajo de campo	01/09/2008-31/05/2009
Aplicación	Por correo postal y electrónico y contacto telefónico
Validación	Por jueces

El cuestionario, que incluimos en los anexos, es adecuado a los objetivos de investigación. Las ventajas de esta opción son conocidas, en cuanto a los resultados masivos obtenidos con relativa prontitud; así como también son conocidas sus desventajas, especialmente en cuanto a los costes económicos que produce. Más importantes son las limitaciones de constructo, en la medida en que este instrumento implica saber lo que se puede conseguir con un cuestionario y, al mismo tiempo, todo lo que no se puede conseguir (Chamboredon, Bourdieu, & Passeron, 1967). Siguiendo las recomendaciones metodológicas de la literatura científica (Heinemann, 1998; Latorre, 2003; Vallés Martínez, 2007), minimizamos estas limitaciones imponiendo una serie de criterios de calidad en el diseño y la aplicación del cuestionario.

El instrumento ha sido validado por el método de jueces. La validación contribuyó específicamente a la redacción de los ítems, la clarificación de las preguntas y la reducción del tiempo de respuesta. Tres especialistas en políticas educativas, sociales y culturales realizaron aportaciones sobre la definición de las categorías. Dos especialistas en métodos de investigación educativa recomendaron reducir al mínimo la extensión del cuestionario, homogeneizar las escalas de medida y clarificar el sentido de las opciones de respuesta. En particular, uno de los revisores señaló que «son muy numerosos y constantes los trabajos de investigación que se dirigen y toman como referencia de campo a los municipios españoles, por lo que se les somete constantemente a un notorio bombardeo de cuestionarios, que en la mayor parte de las ocasiones alcanzan un grado de respuesta bastante bajo, en función de dicha saturación». Así mismo, otras experiencias previas llaman la atención sobre los riesgos de mortalidad de la muestra (Ruiz Díaz, Ramírez Gallardo, Sánchez Iglesias, & Espinosa Gil, 2004; Velázquez Andrés & Díaz Peña, 2008).

Tratamos reducir la mortalidad, minimizando las demandas de tiempo y esfuerzo a los encuestados. También procuramos construir relaciones de confianza con las personas entrevistadas, concediendo varias oportunidades para hacer sus aportaciones. En este sentido, mantuvimos el contacto con los entrevistados, enviando comunicados y recordatorios que motivaran su participación en la encuesta. Con todo, hemos prestado una especial atención a no intervenir de manera disruptiva, a sabiendas de las irregularidades que pueden incidir en la correcta aplicación de la técnica y la aparición de ruidos en la interpretación.

En paralelo, hemos tenido en cuenta los problemas asociados con la entrevista a actores políticos, como la influencia del discurso mediático en la respuesta, su distancia entre deseo y realidad, y la reluctancia que mantienen sus opiniones incluso en presencia de hechos contradictorios, acaso, debido a la necesidad cognitiva de ajustarse a la opinión de la mayoría. Aunque cada vez son más las investigaciones tratan de aproximarse al estudio de la educación mediante la perspectiva de sus protagonistas, la experiencia enseña que todavía no ha salvado la distancia que media entre las preocupaciones de la investigación y los intereses de la política (Subirats, 2007). Con todo, la batería de iniciativas recogidas en nuestro cuestionario puede tener interés para aumentar el interés por determinados planes, programas y servicios que no se habían considerado previamente como una parte de la acción municipal.

Remitimos el cuestionario por correo postal a las concejalías de educación de los municipios con más de 20.000 habitantes. El límite de los veinte mil habitantes responde a un criterio pragmático, ajustado a las posibilidades y a las expectativas de la investigación. Varios días después de enviar el cuestionario contactamos por correo electrónico con los entrevistados para confirmar la recepción del instrumento y mostrar disposición a resolver las posibles dudas. En los casos en los que no obtuvimos respuesta también contactamos por vía telefónica. Esta atención individualizada pudo contribuir a incrementar la satisfacción general de los participantes y a garantizar el éxito del proceso.

También reconocimos la autoría de la investigación, otorgando transparencia y confiabilidad a la investigación. En la carta de presentación incluimos información sobre la naturaleza del estudio y sus objetivos, la selección de las personas encuestadas, la duración estimada y los resultados esperados, además del compromiso de confidencialidad y los medios de contacto. Mediante este procedimiento, los encuestados tuvieron la oportunidad de aportar sus opiniones personales respecto a la investigación. Con posterioridad, comunicamos los resultados, mostrando disposición a validar su utilidad y relevancia, así como a corroborar su impacto y trascendencia. De este modo, incrementamos las plusvalías del proceso retroalimentando al grupo con los resultados preliminares del cuestionario. La devolución de esta información fue valorada positivamente por algunos

encuestados, estableciendo relaciones de trabajo que pueden dar lugar a futuras colaboraciones. Así mismo, estamos dispuestos a la revisión tanto de los procedimientos como la confianza en las inferencias realizadas, por lo que ponemos la hoja de datos a disposición de los interesados en realizar nuevos trabajos.

Cuadro 3-6 Descripción de la muestra

	<i>Población</i>	<i>Muestra</i>	<i>Representatividad</i>	<i>Ponderación</i>
<i>Habitantes</i>	N	N	%	N
<i>De 20.001 a 50.000</i>	228	55	24,12	1,14
<i>De 50.001 a 100.000</i>	76	24	31,58	0,87
<i>De 100.001 a 500.000</i>	53	15	28,30	0,97
<i>Más de 500.000</i>	6	1	16,67	1,65
<i>Total</i>	363	95	26,17	
<i>Perdidos</i>		3		

Todos los municipios tuvieron la posibilidad de responder al cuestionario. Este muestreo es representativo si las respuestas de la población se distribuyen de forma proporcional al universo de estudio. Un 57,9% de las respuestas provienen de municipios de 20.001 a 50.000 habitantes; un 25,3% son de municipios de 50.001 a 100.000 habitantes; un 15,8% de los municipios de 100.001 a 500.000 habitantes y un 1,1% de municipios de más de 500.000 habitantes. Sin la aplicación de un factor de ponderación, las ciudades intermedias estarían sobrerrepresentadas, mientras que las pequeñas y grandes ciudades estarían infrarrepresentadas. Mediante la aplicación de los factores de ponderación corregimos la desviación de los datos y conseguimos que las respuestas sean representativas del mapa urbano de España. Las desviaciones de la muestra respecto al universo, junto a los factores de ponderación por estratos, permiten aceptar la fiabilidad de los datos y confiar en la capacidad estimativa de la muestra, dentro de los márgenes de error. Dicha estimación se llevó a cabo por elevación de los resultados a los estratos definidos por el tamaño del municipio. El Cuadro 3-6 presenta una descripción de la muestra junto a los detalles de cada estrato.

En relación a los casos perdidos y los valores perdidos de los ítems, solo algunos informantes dieron cumplida respuesta a todas las preguntas. En resto, la mayoría, evitaron la respuesta en algún que otro ítem, especialmente, los relacionadas con las iniciativas de los servicios municipales de educación, mayormente, por desconocimiento, o bien del contenido del ítem, o bien de la respuesta. A este respecto, entendemos que las preocupaciones políticas y científicas no siempre son coincidentes, e incluso pueden ser antagónicas (Subirats, 2007). En este sentido, la colaboración entre políticos y científicos corre el riesgo de ser irrelevante si las propuestas teóricas están desconectadas de los problemas prácticos (Mullen, 2002). Si bien, con este cuestionario hemos intentado cumplir dos objetivos: uno, recoger información sobre el objeto de estudio, y otro, motivar a los informantes para reflexionar sobre su práctica y buscar nuevas respuestas a sus problemas. Por este motivo, las recomendaciones derivadas de los resultados pueden ser de menor interés que las soluciones formuladas por los propios informantes.

3.2.3 Las fuentes secundarias generales

Las fuentes secundarias generales hacen referencia a aspectos de demografía, movimientos de población, condiciones de vida de los hogares y estructura económica de España. Antes de describir cada una de las fuentes generales, el Cuadro 3-7 resume sus principales características.

Cuadro 3-7 Fuentes secundarias generales

<i>Fuente</i>	<i>Organismo</i>	<i>Referencia</i>	<i>Publicación</i>
Censo de Población y Viviendas	Instituto Nacional de Estadística	2001	17-02-2004
Series Históricas de Población	Instituto Nacional de Estadística	1900-2001	2010
Encuesta de Migraciones	Instituto Nacional de Estadística	2006-2009	08-06-2010
Encuesta de Estructura Salarial	Instituto Nacional de Estadística	2006	05-11-2008
Encuesta de Presupuestos Familiares	Instituto Nacional de Estadística	2007	22-12-2008
Presupuestos de las Entidades Locales	Ministerio de Economía y Hacienda	2006	22-02-2007

3.2.3.1 Censo de población y viviendas

La principal fuente de esta investigación ha sido el Censo de Población y Viviendas del 2001. El año de referencia puede levantar dudas sobre la caducidad de los datos; si bien, es el censo que todavía continúa vigente. Según una nota de prensa publicada por el *Instituto Nacional de Estadística* (INE), a 30 de junio de 2011, los primeros datos del nuevo censo no aparecerán hasta diciembre de 2012, y su difusión completa tan sólo concluirá a finales de 2013.

Las características de esta fuente condicionan las premisas de algunos análisis. En relación a la composición de la muestra:

- Los microdatos están organizados en 52 archivos, 50 provinciales y 2 correspondientes a las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. El censo incluye 2.039.274 de personas que tenían su residencia habitual fijada en España a 1 de noviembre de 2001, con independencia de su nacionalidad. En este sentido, preferimos usar la idea de sociedad española antes que la de población española.

- Los datos censales están codificados para proteger la confidencialidad de los datos personales y cumplir con las condiciones del secreto estadístico. Una de las medidas de encriptación consiste en controlar el nivel de desagregación de la información. El diccionario de municipios permite decodificar el municipio de residencia cuando su tamaño es superior a 20.000 habitantes. Esto ha conducido a focalizar los análisis en la submuestra de personas residentes en las zonas urbanas con lugar de residencia conocido. Para el resto de los análisis se toman las medias municipales del panel de hogares.

En relación al diseño de la fuente, hay dos variables que merecen una mención especial: “nivel educativo” y “nivel medio de estudios”. Cabe advertir las siguientes consideraciones:

- Una persona ha alcanzado un determinado nivel educativo cuando ha finalizado y superado con éxito todos los cursos de ese nivel y, por tanto, está en condiciones de obtener el título o diploma correspondiente. Existen diez niveles clasificados en 5 grados. La correspondencia entre nivel educativo y niveles de estudios se presenta en la Tabla I-28.
- El nivel medio de estudios es la proporción entre la suma de las marcas de clase del nivel de estudios y el total de personas. Por defecto, para asignar las marcas de clase se utiliza el número de años establecido para obtener cada nivel de estudios. Esta definición de la variable tiene dos consecuencias: por un lado, dos niveles de estudios que requieran un número similar de años reciben la misma puntuación; por otro, las diferencias entre puntuaciones son proporcionales a las diferencias en el número de años. Debido a que los valores originales del nivel de estudios no guardan una proporcionalidad entre sí, las marcas de clase utilizadas varían de 0 a 5. La correspondencia entre marcas de clase y niveles de estudios se presenta en la Tabla I-28.

El resto de especificaciones sobre la naturaleza de estos datos se detallan en cada caso, junto a las tablas de cada capítulo. El resto de la información sobre el proyecto censal puede obtenerse en la página web del *Instituto Nacional de Estadística* (INE), así como los ficheros de microdatos, el diseño del registro y la codificación de las variables.

3.2.3.2 Series históricas de población

Las series históricas de población contienen las cifras de población por sexo, edad y lugar de residencia desde el año 1900. Esta fuente presenta las siguientes características:

- Desde 1910 hasta 1970, las series incluyen a la población de hecho, son decenales y proceden de los censos de población de cada año.
- A partir de 1971, las series también incluyen a la población de derecho.
- Entre 1986 y 1995, las series son anuales y proceden de las renovaciones padronales.
- En 1996 desapareció la distinción entre poblaciones de hecho y derecho, en virtud del nuevo sistema de gestión padronal implantado por el *Instituto Nacional de Estadística* (INE).

De nuevo, las características de la fuente condicionan las premisas del análisis. Dos variables merecen una mención especial: “lugar de residencia” y “edad”.

- En relación al lugar de residencia, los censos desde 1900 hasta 1940 incluyen a la población melillense y a los residentes en “otras posesiones” del Norte de África. Esto impide diferenciar a las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla. Además, el censo de 1950 no incluyó ni la población ceutí ni a la melillense. Por ello se excluye a ambas Ciudades Autónomas de los análisis. Finalmente, los censos no diferenciaron las provincias canarias hasta 1930, de modo que estimamos la población provincial en 1900, 1910 y 1920 a partir de la población provincial del año 1930.
- En relación a la variable edad, no se dispone de datos por edades año a año para el Censo de 1950. En este caso, la categoría “menor de 18 años” incluye a la población de 0 a 14 años y la categoría mayor de 64 años incluye a la población de 65 a 80 años. Además, las cifras de la serie desde 1960 hasta 1981 difieren ligeramente de las oficiales, porque la edad se obtuvo por muestreo de la población vinculada en 1960, y de la población de derecho en 1970 y 1981.

En esta investigación utilizamos las series de población para analizar el envejecimiento demográfico de la sociedad española. Una descripción más detallada de las series históricas de población puede obtenerse en la página web del *Instituto Nacional de Estadística* (INE).

3.2.3.3 Encuesta de migraciones

La Encuesta de Migraciones se realiza de forma simultánea a la Encuesta de Población Activa (EPA). El *Instituto Nacional de Estadística* (INE) aprovecha los recursos destinados a dicha encuesta, sus trabajos de campo, así como la depuración y el tratamiento informático de los datos. Adicionalmente, la encuesta cubre una submuestra sobre las características de los movimientos migratorios que existen en España.

Frente a otros registros sobre el fenómeno migratorio, como la Estadística de Variaciones Residenciales (EVR), esta submuestra presenta dos singularidades:

- Por un lado, recoge el número de migrantes y no el de migraciones, lo que permite conocer el número total de desplazamientos hacia dentro o fuera del país, ya sean de nacionalidad española o extranjera.
- Por otro, excluye a los inmigrantes extranjeros que permanecen en España menos de un año para evitar las desviaciones producidas por las idas y venidas de la población flotante y los temporeros.

Para la investigación utilizamos la submuestra publicada el 8 de junio de 2010. Esta fuente informa sobre el porcentaje de migrantes de 16 y más años por tipo de hábitat, de procedencia y de destino, en el período comprendido entre 2006 y 2009. A los efectos de este análisis, migrante es la persona que ha cambiado de municipio o país de residencia en los doce meses antes de la fecha de la entrevista. Para la distinción entre los dos tipos de hábitat, urbano y rural, se utiliza como criterio el tamaño del municipio, estableciendo el punto de corte en los 10.000 habitantes.

Para más detalles sobre las variables de submuestra, la naturaleza del fichero y la selección de la submuestra pueden consultarse la página web del *Instituto Nacional de Estadística* (INE).

3.2.3.4 Encuesta de estructura salarial

La Encuesta de Estructura Salarial se realiza en el marco de la Unión Europea para conocer la distribución de los niveles de ingreso y la estructura del salario de los trabajadores asalariados. Frente a otras fuentes, esta encuesta utiliza un cuestionario individual para registrar tanto los salarios como las características de los trabajadores asalariados. De este modo, el nivel salarial se relaciona con otras variables, como el sexo, la ocupación, la rama de actividad, la antigüedad, o el tamaño de la empresa.

La encuesta tiene una periodicidad cuatrienal. En esta investigación utilizamos los datos del 2006, publicados por el *Instituto Nacional de Estadística* (INE) a 5 de noviembre de 2008, correspondientes a unos 27.000 centros de trabajo y más de 235.000 asalariados. En este caso, la información proviene del Fichero General de Afiliación de la Seguridad Social y de las declaraciones de Retenciones e Ingresos a Cuenta del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas (IRFP) de la Agencia Estatal de la Administración Tributaria (AEAT) y de las Hacienda Foral de Navarra, junto con las variables ocupación y tiempo de trabajo que proceden de la encuesta anexa a la Encuesta Trimestral de Coste Laboral del *Instituto Nacional de Estadística* (INE). Además, en 2006 también se incluyó información sobre los pequeños centros de trabajo (entre 1 y 9 trabajadores) y los pagos en especie.

Para esta investigación utilizamos la ganancia bruta anual, según nivel de estudios y lugar de residencia de los trabajadores asalariados, con el fin de estimar el rendimiento regional del capital humano, es decir, si el lugar de residencia afecta a las rentas del trabajo que obtienen las personas con mayor cualificación. Para el mismo fin, algunos trabajos utilizan el panel de hogares de la Unión Europea. Sin embargo, dichos trabajos tienen que estimar el número real de años de estudios y la experiencia en el mercado de trabajo, debido a las carencias informativas del panel. Estos métodos dan lugar a sesgos estadísticos que pueden evitarse con la Encuesta de Estructura Salarial, puesto que esta fuente permite conocer el número real de años de estudios y medir su experiencia en el mercado laboral (Navarro Gómez & Marcenaro Gutiérrez, 2005).

3.2.3.5 Encuesta de presupuestos familiares

La Encuesta Continua de Presupuestos Familiares (ECPF) suministra información sobre la cuantía de las rentas de los hogares, su origen y también su destino a diversos gastos de consumo. Los gastos de consumo hacen referencia tanto al flujo monetario dedicado al pago de determinados bienes y servicios de consumo final, como al valor de los bienes percibidos en concepto de autoconsumo, auto-suministro, salario en especie, comidas gratuitas o bonificadas y alquiler imputado a la vivienda.

El *Instituto Nacional de Estadística* (INE) inició esta encuesta en enero de 1985. Desde 1997 hasta 2005 tuvo una periodicidad trimestral y en enero de 2006 pasó a ser una encuesta anual para el conjunto nacional y las Comunidades Autónomas. En esta investigación utilizamos los microdatos de la Encuesta de Presupuestos Familiares del 2007, publicados por el *Instituto Nacional de Estadística* (INE) a 22 de diciembre de 2008. El tamaño de la muestra supera los 24.000 hogares, distribuidos en 2.470 secciones censales (unidades primarias), seleccionando en cada una de ellas 10 viviendas (unidades secundarias). Los registros identifican a cada perceptor del hogar, y el importe exacto o el intervalo en el que están comprendidos los ingresos netos mensuales.

La página web del *Instituto Nacional de Estadística* (INE) ofrece más detalles sobre la metodología de la encuesta, los ficheros de microdatos, el diseño del registro y la codificación de los valores válidos de las variables. A los efectos de esta investigación, los registros presentan dos particularidades: un miembro del hogar puede aparecer como *perceptor* sin haber informado del valor de sus ingresos; y además, puede ocurrir que un *perceptor* haya facilitado el intervalo pero no valor puntual de sus ingresos.

Además de los ingresos netos mensuales, también utilizamos las variables relativas a tamaño del municipio de residencia, densidad de población y nivel de estudios, con el fin de estudiar la geografía del gasto educativo de los hogares españoles. En este punto tenemos en cuenta las dificultades asociadas a la estimación del gasto educativo de las familias. Algunos trabajos señalan la presencia de un sesgo bajista en las cantidades que reflejan las Encuestas de Presupuestos Familiares, debido a los gastos privados que no están claramente identificados en la encuesta (Calero Martínez, Escardíbul Ferrá, Waisgrais, & Mediavilla, 2007; G. Lassibille & Navarro Gómez, 1990). Otros trabajos han propuesto una revisión del capítulo de gasto educativo, integrando este capítulo dentro de un concepto general de “gasto social”, en lugar de situarlo dentro de la categoría de gasto en “protección social” (Calero Martínez & Costa Cuberta, 2003; Gómez García, Lafuente Lechuga, & Losa Carmona, 1998).

3.2.3.6 *Liquidación de presupuestos de las entidades locales*

En esta investigación también hacemos una estimación del gasto educativo de las Administraciones Locales. La financiación de los gobiernos locales no está desglosada en las estadísticas del gasto público en educación, tal vez, porque las administraciones locales no están consideradas como administraciones educativas. La Dirección General de Coordinación Financiera con las Entidades Locales del Ministerio de Economía y Hacienda ofrece una información más específica en la Liquidación de los presupuestos de las Entidades Locales. De modo que utilizamos esta fuente, tomando el 2006 como año de referencia. No obstante, el gasto educativo está incluido dentro de la categoría de gasto social, por lo que no es posible diferenciarlo de otros gastos destinados a la protección social o a la producción de bienes sociales, como los derivados de la creación, la conservación y el funcionamiento de establecimientos escolares.

Según el manual de presupuestos del Ministerio de Economía y Hacienda, el “gasto social” comprende los gastos de seguridad y protección social, incluida la prestación de servicios de asistencia social, así como «los gastos de toda índole llevados a cabo por la entidad local para la mejora del nivel educativo de la ciudadanía». Por su parte, la producción de bienes públicos de carácter social comprende «todos los gastos que realice la entidad local en relación a sanidad, educación, vivienda y urbanismo y, en general, todos aquellos tendentes a la elevación o mejora de la calidad de vida». Este último, incluye todos los gastos derivados de la creación, la conservación y el funcionamiento de centros e instituciones de enseñanza y sus servicios complementarios, así como las transferencias a otros entes o familias para ayuda y fomento de la misma.

En el sumatorio del gasto público también hemos agregado otros capítulos de la liquidación de presupuestos que tienen relación con la actividad educativa de los municipios. En cultura se incluyen los gastos de creación, conservación y funcionamiento de los edificios destinados a bibliotecas, museos, archivos, casas de la cultura, actividades culturales, de esparcimiento y tiempo libre, salas de exposiciones, palacios de congresos, parques zoológicos, etc.; publicaciones, emisoras de radio, bandas de música y agrupaciones musicales, fiestas locales de carácter popular, playas, piscinas,

etc.; instalaciones deportivas de todo tipo, campos de fútbol, polideportivos, gimnasios, pistas de atletismo, etc.; actuaciones en orden a la conservación del patrimonio histórico-artístico, así como las transferencias a entidades o familias que colaboren al fomento de estas actividades. Por último, en el epígrafe otros servicios comunitarios y sociales se recogen «gastos para fines religiosos, subvenciones a confesiones religiosas o a instituciones sin fines de lucro; ayudas a organizaciones cívicas, medios de comunicación social, información al ciudadano, gabinetes de prensa e información, asociaciones juveniles, sindicatos y partidos políticos y, en general, cuantos gastos afecten a servicios comunitarios y sociales no incluidos en otros epígrafes».

3.2.4 Las fuentes secundarias específicas

Los datos de las fuentes secundarias específicas que se presentan en el Cuadro 3-8 cubren tres aspectos de la información que demanda esta investigación:

- Los indicadores sobre la estructura y composición del sistema educativo, según las cifras de matriculación y finalización de las enseñanzas universitarias y no universitarias.
- Los indicadores sobre la inversión educativa, fundamentalmente, las cifras absolutas sobre la financiación de la enseñanza y el gasto educativo de los hogares españoles.
- Los indicadores sobre la eficiencia del sistema educativo, que incluyen el rendimiento académico de las escuelas y los resultados de aprendizaje del alumnado.

Cuadro 3-8 Fuentes secundarias específicas

<i>Fuente</i>	<i>Organismo</i>	<i>Referencia</i>	<i>Publicación</i>
Cifras de la educación en España	Ministerio de Educación	2007-2008	30-12-2009
Estadística de enseñanzas no universitarias	Ministerio de Educación	2008-2009	07-07-2010
Estadística de alumnado universitario	Ministerio de Educación	2006-2007	15-03-2007
Serie del gasto público en educación	Ministerio de Educación	2000-2008	30-12-2010
Estadística de becas y ayudas al estudio	Ministerio de Educación	2008-2009	30-07-2010
Panorama de la educación	OCDE	2007-2008	07-09-2010
Programa internacional de evaluación de estudiantes	OCDE	2008-2009	07-12-2010

3.2.4.1 Cifras de la educación en España

Las cifras de la educación en España es un anuario estadístico elaborado por el *Ministerio de Educación* que compila los datos educativos registrados en distintas operaciones estadísticas, de

manera sintética. Por su contenido, orientación y estructura, el anuario complementa otras publicaciones que contienen información sobre el estado de la educación en España. En concreto, la publicación ofrece contenidos relacionados con el contexto de la educación, los recursos destinados a la educación; el proceso de escolarización, la transición y los resultados del sistema educativo; la organización de las enseñanzas, los diversos aspectos de la escolarización, los resultados a largo plazo en el mercado de trabajo y en los comportamientos sociales, las relaciones del sistema educativo español con el exterior y la comparación con las estadísticas internacionales.

En esta investigación utilizamos el anuario publicado a 30 de diciembre de 2009, que contiene los indicadores correspondientes al curso 2007-2008. El principal nivel de desagregación de esta publicación es la Comunidad Autónoma, lo que permite comparar las características de cada región. Los indicadores de este anuario expresan la información de forma concisa y, por ello, suponen una ventaja frente a las cifras absolutas, ya que suelen ser medidas relativas que facilitan el análisis comparado. En concreto, utilizamos los indicadores sobre el gasto medio de los hogares españoles por usuario de bienes y servicios educativos (capítulo B4). Estos datos proceden originalmente de la Encuesta sobre gasto de los hogares en educación, que formó parte del módulo piloto de la encuesta de presupuestos familiares del año 2007.

3.2.4.2 Estadística de enseñanzas no universitarias

Una Orden de 25 de noviembre de 1985 estableció que las estadísticas correspondientes a las enseñanzas no universitarias pasaran a depender del *Ministerio de Educación*. A partir de la transferencia de las competencias educativas a las Comunidades Autónomas, la Oficina de Estadística del Ministerio es la encargada de elaborar las estadísticas, en cooperación con los servicios estadísticos de las Consejerías de Educación de cada región.

Una de ellas es la Estadística de Enseñanzas no Universitarias, que forma parte del Plan Estadístico Nacional y ofrece datos sobre la actividad educativa de los centros docentes públicos y privados, sus recursos humanos, las características del alumnado matriculado y los resultados académicos de todas las enseñanzas de Régimen General no universitarias, de Régimen Especial y de Educación de Adultos. Dicha estadística está diseñada para cumplir dos objetivos:

- por un lado, atender las demandas de los organismos internacionales, relativas al ámbito de información establecido, especialmente las requeridas por la Unión Europea;
- por otro, obtener la información necesaria para la planificación, el seguimiento y la evaluación de la política educativa, en los ámbitos estatal y autonómico.

Al mismo tiempo, también produce los datos necesarios para completar el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación y para elaborar informes de seguimiento. Por todo ello, constituye una fuente de especial interés para analizar la demanda de educación. En concreto, utilizamos los datos provisionales y definitivos de varios años de referencia, así como las series temporales de los principales indicadores desde el curso 1999-2000, publicadas por el *Ministerio de Educación*, a 24 de junio de 2010.

Las características de la fuente condicionaron especialmente el análisis de los escolares migrantes, porque las cifras de alumnado extranjero no coinciden exactamente con las de alumnado inmigrante, debido al cambio de procedimiento en la obtención de la información. Este desajuste pro-

dujo una ruptura de la serie en el curso 1998-1999; y a partir del curso siguiente supuso la inclusión del alumnado extranjero que cursa Enseñanzas de Régimen Especial.

En 7 de julio de 2010, el *Ministerio de Educación* publicó una actualización de la estadística con los resultados definitivos del curso 2008-2009. Posteriormente, también se publicó el avance del curso 2009-2010. Hemos utilizado los datos más recientes a medida que ha ido avanzando la investigación, de manera que indicamos la fecha de referencia en cada tabla. Para más detalles sobre la definición de las variables, el acceso a los datos y los resultados generales puede consultarse la página web de la oficina de estadística del *Ministerio de Educación*.

3.2.4.3 Estadística de alumnado universitario

La Estadística de Alumnado Universitario informa sobre el número de estudiantes que cursan sus estudios de primer, segundo o tercer ciclo en universidades del territorio nacional español, tanto públicas como privadas. También ofrece información sobre el número de graduaciones en las enseñanzas universitarias oficiales, cualquiera que sea su titularidad, siempre que esté inscrita en el Registro Nacional de Universidades, Centros y Enseñanzas.

Al igual que la Estadística de Enseñanzas no universitarias, se publican avances y resultados definitivos. Pero el avance de resultados puede utilizarse casi con la misma fiabilidad que la estadística definitiva, porque desde el curso 2005-2006, toda la información se extrae de los registros individualizados, mientras que hasta ese año se utilizaban los registros agregados enviados desde las universidades. Gracias a este cambio en el trabajo de campo, las diferencias entre los datos provisionales y los definitivos disminuyeron, pasando de un intervalo del 2-2,5% a menos del 0,05%.

En la investigación utilizamos los datos de esta estadística para calcular el Índice de Desarrollo Humano en las provincias españolas. En concreto, utilizamos los datos del Avance de la Estadística de Alumnado Universitario matriculado a 31 de diciembre del año de comienzo del curso académico 2006-2007, publicada el 15 de marzo de 2007.

3.2.4.4 Serie del gasto público en educación

La serie del gasto público en educación es una operación del Plan Estadístico Nacional realizada por la Oficina de Estadística del *Ministerio de Educación*, en cooperación con las Consejerías y los Departamentos de Educación de las Comunidades Autónomas, y con la colaboración de la Oficina Presupuestaria del Ministerio. Esta estadística informa anualmente sobre el gasto destinado a todos los niveles educativos por el conjunto de las Administraciones Públicas. Este gasto está desagregado de acuerdo a distintos criterios, como el tipo de Administración, la actividad educativa o la naturaleza económica del mismo. Estos indicadores permiten observar la tendencia experimentada en los recursos financieros destinados por las Administraciones públicas a lo largo del tiempo. Para lograr un mayor ajuste con los criterios de la estadística internacional, los resultados se presentan de dos maneras: una incluyendo los capítulos presupuestarios financieros y otra excluyéndolos de su contabilización.

En la definición de gasto público se incluyen tanto las actividades de enseñanza como otras actividades educativas, según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. Sin embargo, se excluyen de esta definición algunas actividades:

- las actividades de investigación, a excepción de la investigación e innovación educativa;
- las actividades de formación continua de las personas incorporadas al mundo laboral, a excepción de la formación y perfeccionamiento del personal docente y no docente de las Administraciones Educativas y Universidades;
- las actividades de naturaleza formativa no profesional (artística, cultural, deportiva, recreativa, etc.), así como los destinados al conocimiento y difusión de las lenguas, no dirigidos a los escolares y universitarios.

En esta investigación utilizamos las series del gasto público para explorar la continuidad y discontinuidad de la inversión educativa. Aunque la serie se inició en el año 1992, utilizamos tan sólo los datos del período comprendido entre los años 2000 y 2008, publicados a 30 de diciembre de 2010, puesto que hasta el año 2000 existía un sistema de financiación de la educación mixto, que sólo refleja una parte de la inversión que realizan las administraciones central y autonómicas.

3.2.4.5 Estadística de becas y ayudas al estudio

Los datos sobre becas y ayudas al estudio en España han correspondido tradicionalmente a las convocatorias de Becas del *Ministerio de Educación* y del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. Sin embargo, al margen de la Convocatoria General de Becas, las Administraciones Educativas vienen llevando a cabo actuaciones en este campo, cuyo alcance y detalle de su contenido era desconocido. La Estadística de Becas y Ayudas al Estudio subsana este problema, recogiendo en un mismo registro la financiación de becas y ayudas al estudio con cargo a los presupuestos del *Ministerio de Educación* y de las Consejerías y Departamentos de Educación. Por ello, constituye otra fuente de indicadores de inversión educativa.

Son becas y ayudas todas las transferencias destinadas a estudiantes u hogares, bien directas o canalizadas a través de instituciones educativas, pagos en especie y reducciones de precios o beneficios fiscales, motivadas previa solicitud del interesado. Sin embargo, el beneficiario de ayudas está supeditado al cumplimiento de requisitos socioeconómicos, mientras que el becario lo está al cumplimiento de requisitos tanto socioeconómicos como académicos, o únicamente académicos.

Esta fuente informa sobre el número de becas y ayudas, número de becarios y beneficiarios, importe de las becas y las ayudas, contempladas desde una doble óptica: el origen de la financiación (Administración Educativa) y el destino de la misma (provincia y Comunidad Autónoma en que está ubicado el centro del becario o beneficiario no universitario, o bien universidad donde está matriculado el becario universitario). En esta investigación utilizamos las tablas desagregadas al nivel provincial, publicadas a 30 de julio de 2010. En la elaboración de dichas tablas se considera un becario por beca y viceversa; por ello, la cifra de becarios puede arrojar una mínima sobrelaboración.

Para más detalles sobre la definición de las variables de la estadística, el acceso a los datos y los resultados generales puede consultarse la página web de la Oficina de Estadística del *Ministerio de Educación*.

3.2.4.6 Panorama de la educación

Utilizamos la base de datos de la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico* (OCDE) para comparar el gasto público en educación. Estos datos se publican anualmente en *Education at a Glance* desde el año 1992. La versión en español está a disposición del público desde 2005 con el nombre de Panorama de la educación. Esta publicación reproduce los datos más destacados de España en comparación con las economías industrializadas, los miembros de la Unión Europea y algunos de los países más próximos a la realidad social y educativa. El *Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación* coordina este proyecto en España, llevando a cabo la elaboración de estadísticas, la administración de cuestionarios a distintos agentes educativos y las evaluaciones periódicas sobre el rendimiento del alumnado.

Esta fuente permite la comparación con los sistemas educativos de otros países y facilita el análisis de la evolución de los indicadores en cada uno de ellos. Muy especialmente, ofrece datos y análisis que arrojan luz sobre la inversión y los beneficios de la educación. Sin embargo, presenta dos limitaciones: por un lado, el proyecto de indicadores se inició a finales de los años ochenta, pero los datos sobre el gasto público en la educación comenzaron a recogerse a partir del año 1999; y por otro, conceptos de local y regional pueden no variar de unos países a otros, de manera que la comparación entre los países puede estar sesgada.

En nuestra investigación utilizamos los indicadores del informe publicado a 7 de septiembre de 2010. Los datos de esta edición corresponden al año académico 2007-2008. Para más detalles sobre la definición de la estadística y el acceso los resultados generales puede consultarse la página web del *Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación*.

3.2.4.7 Programa internacional de evaluación de estudiantes

El *Programme for International Student Assessment* (PISA) es un estudio internacional impulsado desde el año 2000 por la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico* (OCDE) para evaluar las competencias de lectura, matemáticas y ciencias a la edad de 15 años. Esta evaluación trianual informa sobre la evolución del rendimiento académico en los sistemas educativos de las economías avanzadas. Si bien no está destinado a proporcionar información individualizada, ofrece datos sobre los factores personales, familiares e institucionales que pueden ayudar a explicar las diferencias de resultados académicos. En concreto:

- En relación a los participantes, evalúa al alumnado entre 15 años y 3 meses, y 16 años y 2 meses, independientemente del curso o el tipo de centro en el que estuvieran matriculado y de su escolarización a tiempo completo o parcial.
- Respecto a las materias, abarca las matemáticas, la lectura, las ciencias y la solución de problemas. La evaluación pone a prueba la capacidad para reflexionar sobre conocimientos y experiencias, y para aplicar esta capacidad a asuntos de la vida real.
- En cuanto a los factores contextuales, estudia los hábitos de estudio de los estudiantes y la percepción del ambiente de aprendizaje, su compromiso y su motivación, así como la influencia de las características demográficas del centro y el ambiente de aprendizaje de las escuelas.

La primera evaluación se realizó en el año 2000, en 32 países, y se repitió en otros 11 países más en 2002. Dos terceras partes de la evaluación se centraron en la lectura, y la otra parte consistió

en un estudio resumido del rendimiento en matemáticas y ciencias. La segunda evaluación se realizó en 2003 con 41 países. Incluyó una evaluación detallada del rendimiento en matemáticas y otras menos detalladas en las áreas de ciencias, lectura y solución de problemas. En la tercera evaluación, realizada en 2006, el centro de atención fue el área de ciencias. Finalmente, la cuarta y última evaluación se realizó en 2009, de nuevo, sobre la competencia lectora.

Grosso modo, las evaluaciones de rendimiento sirven para operacionalizar las metas educativas y las competencias del alumnado, establecer modelos causales para explicar los resultados del sistema escolar, y brindar una descripción de la eficacia de los sistemas e instituciones educativas. Los responsables de diseñar las políticas educativas utilizan las evaluaciones para comparar al alumnado de los distintos países, comprender los puntos fuertes y débiles de su sistema educativo, y establecer puntos de referencia para la mejora de la educación, como, por ejemplo, las puntuaciones medias obtenidas por otros países o su capacidad de ofrecer un reparto equitativo de las oportunidades educativas (Klieme & Stanat, 2009). No obstante, las evaluaciones internacionales mediante el uso de pruebas estandarizadas tienen consecuencias, tanto positivas como negativas, en las políticas educativas nacionales. En este sentido, el programa de evaluación internacional de estudiantes ha marcado el ritmo de las políticas educativas de los últimos años, dando lugar a un estado de opinión que ha sido cuestionado por su rigor, independencia y de profundidad (Pérez Gómez & Soto, 2011).

Utilizaremos los resultados medios de las evaluaciones nacionales y regionales de 2003, 2006 y 2009 para analizar las diferencias regionales en el rendimiento académico del alumnado, en la medida en que la relación entre rendimiento y localización está afectada por el funcionamiento de los sistemas territoriales y por el grado de dispersión de los factores económicos, sociales y culturales. Aunque es una fuente de interés para analizar el reparto de oportunidades educativas, discutimos la bondad de ajuste de los análisis (Drechsel, Carstensen, & Prenzel, 2011).

3.3 Los indicadores educativos en la investigación educativa

Los indicadores permiten analizar las interacciones entre las diferentes geografías de la educación, si bien, presentan toda una serie de inconvenientes que son especialmente familiares para los críticos de la metodología cuantitativa, tales como la simplificación de la complejidad, la falta de perspectiva histórica en el análisis de la evolución social y la tendencia a la interpretación etnocentrista de los significados contextuales y transculturales. Profundizando en estos asuntos, los siguientes apartados presentan los principales problemas asociados al uso de estas herramientas en el análisis espacial de la educación, a la vez que dan cuenta de los controles metodológicos adoptados en esta investigación. En concreto, hablaremos de la ambigüedad de las categorías socio-espaciales, la superposición de los niveles territoriales, la ausencia de fuentes de información geográfica, los sesgos estadísticos en el análisis espacial, la incertidumbre de las predicciones y la calidad de la medida en educación.

3.3.1 La definición de las categorías socio-espaciales

El estudio del territorio incumbe a diversas disciplinas, pero todas ellas coinciden en el carácter polisémico de este objeto de estudio. Tanto en la Ecología, la Geografía Social y la Economía Geográfica, como en la Sociología Urbana, la existencia de diferentes acepciones influye en la definición de las categorías de análisis (Kantor & Savitch, 2005). Esto no es una buena noticia para la aplicación del método comparado, puesto que dificulta la definición de las unidades geográficas, ya sea porque las categorías socio-espaciales se utilizan de manera arbitraria –como “urbano” y “rural”–, ya sea porque se establecen nuevas clases –como “periurbano” y “suburbano”–, o bien porque se recurre a la idea de “ciudad difusa” para determinar los márgenes del espacio urbano.

Así mismo, se manejan los mismos conceptos para nombrar distintas realidades. Por ejemplo, la descentralización federal en los Estados Unidos es muy diferente a la descentralización regional en Europa; igualmente, el fenómeno del *suburban* americano, de crecimiento horizontal y lineal, es muy diferente del crecimiento suburbano europeo, que es básicamente vertical y concéntrico; y, por supuesto, las características de la *city* estadounidense son muy diferentes de la *ville* francesa (Aranda Aznar, 2001; Brooks & Waters, 2009; Caison & Baker, 2007; Isserman, 2005).

Debido a la falta de estándares, cada investigación tiene que fijar su propia definición del territorio. Aún siendo una palabra de uso corriente, el término ciudad no deja de ser ambiguo. Alude a la vez a un concepto descriptivo que permite identificar una realidad material concreta y a un concepto interpretativo en la medida en la que evoca un conjunto de funciones sociales diversas (Remy, Voyé, Etayo, & Prieto, 2006). En general, se admite que la frontera de lo urbano es un constructo artificial, de manera que no hay una divisoria entre lo que es ciudad y lo que no lo es, sino distintas acepciones de tipo histórico, cultural, institucional, demográfico. La ambigüedad resultante de esta polisemia resulta frecuente al comparar distintas realidades políticas, históricas y geográficas, como ocurre en el caso de la geografía española. Así:

- En Canarias e Illes Balears hay una delimitación condicionada por las características insulares.
- En Cataluña, Galicia y País Vasco hay componentes históricos y culturales compartidos por las “nacionalidades históricas”.

- En las Comunidades Autónomas que son “uniprovinciales”, como Cantabria, Principado de Asturias, La Rioja, Madrid, Murcia y –en cierto modo– el caso de la Diputación Foral de Navarra, hay una ordenación condicionada por la estructura político-administrativa del Estado español.
- En las dos grandes áreas metropolitanas del país, Madrid y Barcelona, el tamaño demográfico de las áreas metropolitanas puede llevar a cometer un sesgo de sobrerrepresentación urbana frente a la región.
- En los casos singulares de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla hay factores socio-culturales que casi nunca están reflejados en las comparaciones.

A menudo se intenta esquivar este problema a partir de las características demográficas del territorio, de manera que la ciudad queda definida como una forma de asentamiento humano con mayor densidad de población que otras. De hecho, este es el criterio que utiliza el *Instituto Nacional de Estadística* (INE) para definir los límites de las zonas urbana, intermedia o rural. En concreto, la zona urbana es el conjunto de entidades singulares de población que tienen más de diez mil habitantes; la zona intermedia, las que tienen entre 2.001 y 10.000, y la rural, dos mil o menos. Por encima de los diez mil habitantes cabe hablar de ciudades pequeñas, medianas y grandes. Dicha clasificación está amparada por el legislador, que en la Ley 57/2003, de 16 de diciembre, de Medidas para la Modernización del Gobierno Local, definió las grandes ciudades como las entidades de población que superan los 250.000 habitantes, con tres excepciones que también se incluyen en la categoría de municipios de gran población: las capitales de provincia con una población superior a los 175.000 habitantes; las capitales de provincia, capitales autonómicas o sedes de las instituciones autonómicas; y, finalmente, las localidades con más 75.000 habitantes que presenten unas especiales condiciones económicas, sociales, históricas o culturales.

Con todo, esta solución no es concluyente, dado que no evita la arbitrariedad en la definición de las unidades geográficas. Alternativamente, en esta investigación utilizamos el número de habitantes de cada localidad en valor absoluto, o las categorías socio-espaciales con significados políticos o administrativos. Además, hemos considerado la influencia de los elementos contextuales en la interpretación de los problemas geográficos, asumiendo que las realidades espaciales no pueden inferirse exclusivamente de la forma del territorio. Por este motivo se ha optado por hacer una lectura de las tendencias que marcan los indicadores, de modo que ninguna de las mediciones que presentamos puede considerarse por sí sola como un resultado definitivo, sino como evidencias al servicio de unas determinadas hipótesis de trabajo. Por nuestra parte, los indicadores constituyen un punto de partida para profundizar en análisis posteriores, antes que como un producto finalizado.

Así mismo, entendemos que el territorio no es un objeto discontinuo (grande, mediano y pequeño) ni dicotómico (rural y urbano). Por este motivo, es preferible optar por variables compuestas en lugar de describir una unidad geográfica a partir de una variable simple (Henig & MacDonald, 2002; Ocaña-Riola & Sanchez-Cantalejo, 2005). En este sentido, optamos por la estadística inferencial antes que por la descriptiva, recurriendo a técnicas multivariantes como la factorización o la regresión logística, que identifican el efecto aislado de las variables sin desestimar las interacciones entre ellas.

3.3.2 La desagregación de los niveles territoriales

A mediados del siglo XX se descubrió que las correlaciones existentes a nivel agregado no son las mismas que a nivel individual, sino que pueden ser mayores, menores o nulas, e incluso de distinto signo. A partir de esta observación, se denominó “falacia ecológica” a los errores que produce el uso de datos agregados para determinar la causalidad y dirección de una relación estadística entre variables. Debido a la falacia ecológica, a menudo se cometen hasta cuatro errores de atribución geográfica, a saber: la difusión de una variable que afecta parcialmente a unos territorios y no a otros, la transferencia o el intercambio de atributos de un lugar a otro, la interacción o covarianza entre dos ó más variables espaciales, y la dispersión de las características de un lugar que afecta a otro (Robinson, 1950).

Estos errores de atribución geográfica llevan a asumir que las desigualdades socio-espaciales son simples variaciones distributivas, cuando en el fondo son formas de injusticia social que enmascaran los factores de la desigualdad bajo la semántica de las desviaciones estadísticas. En este sentido, la mera comparación de las desviaciones presenta riesgos tanto para las zonas aventajadas como para las desaventajadas; en un caso, porque desvían la atención sobre las necesidades que también existen en las zonas urbanas, en otro, porque estigmatizan a las zonas rurales y a las pequeñas ciudades frente a las de mayor tamaño (Lewis & Donald, 2010). En ambos casos, los errores causados por la falacia ecológica conducen a territorializar los problemas, como si fueran una consecuencia de las características o condiciones endógenas. Aunque esto es posible, no es probable que exista un único responsable directo de los efectos geográficos, sino que lo estadísticamente normal es la aparición de problemas compartidos entre territorios colindantes, como ocurre con la despoblación rural, o incluso entre territorios no adyacentes, como sucede con el cambio climático (Fotheringham & Rogerson, 2007; Haining, 2003). Por eso se considera que las ciudades no pueden ser juzgadas en forma aislada, sino en relación a los sistemas regionales y mundiales (Bithas & Christofakis, 2006; McGranahan & Satterthwaite, 2002).

Para evitar la falacia ecológica, la ciencia regional viene sustituyendo los datos agregados por las observaciones individuales. No obstante, el análisis de microdatos espaciales todavía no es una práctica al uso, en parte, debido a los costes de la recogida de información y a la falta de acceso a las fuentes secundarias, y también en parte debido a las características de periodicidad y cobertura de las estadísticas, así como a las incompatibilidades con la preservación del secreto estadístico (Martinez, 2009). A veces, la falta de datos desagregados se suple mediante técnicas de imputación de casos por interpolación o extrapolación espacial, pero esta tampoco es una solución satisfactoria.

Siguiendo las recomendaciones de los manuales de metodología (Kantor & Savitch, 2005), este trabajo tiene en cuenta los significados contextuales de las variables y los problemas de fiabilidad que genera el uso de datos agregados. Por ello, realizamos la medición de los mismos constructos en diferentes lugares. Así mismo, recurrimos a la repetición de los análisis con diferentes escalas espaciales, a fin de contrastar si las hipótesis de trabajo son igualmente válidas a nivel municipal, provincial y autonómico.

3.3.3 El acceso a fuentes de información

El uso de la microdatos geográficos ha sido más frecuente en el mundo anglosajón que el iberoamericano, pero en general ha sido relativamente residual en ambos casos. Varias razones pueden

explicar este hecho: de un lado, las disciplinas comparadas han prestado más atención a las relaciones internacionales que a las nacionales; de otro, los estudios locales se han interesado más por la descripción que por la comparación; por último, la falta de los datos desagregados ha priorizado los estudios regionales sobre los locales (Hoogenboezem, 2004).

En la actualidad, las dificultades de acceso a la información suelen ser la ausencia de datos, la inadecuación de las estadísticas y la dispersión de las fuentes (Ruiz Díaz, Ramírez Gallardo, Sánchez Iglesias, & Espinosa Gil, 2004). Estas carencias son atribuibles a la combinación de tres factores: por un lado, la falta de tradición en la evaluación de las políticas públicas; por el otro, la estructura de los sistemas de información; y por último, la descoordinación entre las administraciones públicas. Veamos:

1. La actividad evaluadora se está convirtiendo en una de las áreas más dinámicas de la Ciencia Política, especialmente, a medida que aumenta la percepción de su potencial para las instituciones y para la sociedad en general. De hecho, cabe esperar que los progresos en la evaluación de las políticas públicas devenga en mejoras substanciales para la calidad de los sistemas de información y, a su vez, para el uso de indicadores; si bien, por el momento, las prácticas de evaluación todavía acusan la resistencia al cambio y la falta de transparencia en la gestión pública. No menores son las contradicciones entre los objetivos implícitos y explícitos de las evaluaciones, las dudas sobre la legitimidad de los evaluadores y la falta de participación de los evaluados (Bouzas Lorenzo, 2005; Serra, 2000).
2. Las divisiones administrativas no siempre están dotadas de significado territorial, ya que la jurisdicción administrativa no necesariamente coincide con la fenomenología geográfica. En particular, los gobiernos urbanos son corporaciones competentes dentro de los términos locales que determinan las leyes, de ahí que los indicadores urbanos se circunscriban mayoritariamente al ámbito de las competencias municipales. Sin embargo, los problemas socio-espaciales no se ciñen a las fronteras administrativas. El ejemplo de la huella ecológica es paradigmático para ilustrar que las ciudades generan externalidades ambientales que traspasan los límites urbanos. Lo mismo sucede con los servicios públicos, cuando el lugar de residencia de la gente no necesariamente coincide con su lugar de trabajo, consumo, educación, ocio, etcétera (Xarxa local per a la Gestió de la Diversitat i la Ciutadania, 2007).
3. Los datos suelen derivar de prácticas estadísticas poco o nada estandarizadas. Además, la estadística oficial no suele estar diseñada con fines científicos. A falta de protocolos y metodologías de uso común, los registros están diseminados por los organismos oficiales y son fundamentalmente de autoconsumo. A pesar de los intentos de coordinación entre las agencias gubernamentales, la arquitectura del Estado español no ayuda a centralizar la información, a pesar de las voces que señalan la necesidad de superar la fragmentación de la información, creando las bases para una mayor interacción y difusión. Sin ir más lejos, el reciente debate sobre la España autonómica está poniendo de manifiesto que la mejora de la información es imprescindible para garantizar la confianza en el sistema de financiación, puesto que de ello depende tanto la adjudicación de fondos como la corrección de las desviaciones presupuestarias (Subirats i Humet, 2004).

A mayores, el análisis espacial de la educación mediante el uso de indicadores conlleva dos problemas específicos del nivel local.

- Por una parte, todavía no existe un consenso sobre la lista de indicadores universales para distintos contextos geográficos. Al respecto, algunos especialistas apuntan la necesidad de caminar hacia un único sistema de información; mientras que otros consideran que es mejor seleccionar los datos específicos de cada caso (Olalla-Tarraga, 2006; Scipioni, Mazzi, Zuliani, & Mason, 2008).
- Por otra, los resultados pueden sobreponerse a la metodología, centrando la atención en la comparación de las puntuaciones. En ese sentido, los índices urbanos pueden encubrir las variaciones existentes en el interior de otras unidades espaciales, inferiores o superiores. Así, algunos estudios podrían subestimar las diferencias intra-geográficas –por ejemplo, entre barrios– frente a las disparidades inter-geográficas –por ejemplo, entre ciudades–.

Debido a estas limitaciones, en esta investigación manejamos los datos que proceden de instituciones de acreditado prestigio, institutos nacionales de estadística y centros de investigación con reputación internacional. Tres organismos han sido preferentes en la selección de las fuentes de información, a saber: el *Instituto Nacional de Estadística* (INE), la oficina de estadística del *Ministerio de Educación* y el *Centro de Investigaciones Sociológicas* (CIS). A fin de aumentar la confianza en el uso de los indicadores, se ha optado por fuentes de información de carácter público y con un alto grado de transparencia metodológica. Aunque seleccionamos las fuentes más reconocidas, admitimos que las mismas hipótesis pueden contrastarse mediante otros datos. Por ello se ha dado preferencia a los resultados estadísticos que a la elaboración de clasificaciones territoriales, dado que las primeras informan de condiciones generales, mientras que las segundas siempre dependen de las particularidades de cada caso.

3.3.4 El control de los sesgos estadísticos

La aparición de sesgos estadísticos constituye otro de los problemas presentes en el análisis espacial de la educación. El primero es la falta de control sobre la información. Dado que la producción de datos es costosa, se tiende a utilizar las fuentes disponibles. De hecho, la mayoría de los informes de las organizaciones internacionales suelen depender de las estadísticas de terceros, como ocurre con el Índice de Desarrollo de la Educación para Todos (IDE), elaborado por la *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (UNESCO). Indirectamente, esta decisión supone ceder el control sobre la definición de las categorías de análisis y la recogida de los datos, de manera que los resultados dependen del buen hacer de los servicios estadísticos. Con todo, las diferencias en la forma de obtener los datos pueden dar lugar a sesgos estadísticos difíciles de controlar para las investigaciones subsidiarias, lo que explica que la frecuente aparición de resultados mixtos, dependiendo de la selección de las fuentes de información, las técnicas de análisis y los contextos geográficos.

Otro de los sesgos es la confusión de situaciones transversales con tendencias longitudinales, puesto que no es habitual contar con mediciones periódicas a intervalos fijos, esencialmente, por tres motivos: por un lado, las series temporales suelen ser discontinuas; por el otro, los registros continuados no siempre ofrecen la fecha de inscripción de los datos; por último, las definiciones de las variables no siempre permanecen estables a lo largo del tiempo. Esta clase de sesgos impide explorar el porcentaje de varianza no explicada en los problemas socio-espaciales que mutan a lo largo

de los años, al no disponer de series de cohortes sobre las transiciones específicas de la carrera escolar y profesional (Blossfeld & Schneider, 2011; Combes, Durantón, & Gobillon, 2011).

Un último sesgo es el uso de puntos de referencia que en ocasiones se basan en las evaluaciones previas, pero que en general se asignan de manera aleatoria, o bien mediante la opinión de especialistas que responderían con sus propios intereses y prejuicios. Por consiguiente, el uso de estándares puede inducir a errores, como los asociados al umbral de la pobreza o a la alfabetización funcional, donde los ejes de referencia son relativos a la situación de cada sujeto. Sirva de ejemplo que un “alfabetizado” oriundo de una comunidad rural puede convertirse en “analfabeto” si emigra a una comunidad urbana donde utilicen una lengua o escritura diferente.

Frente a los sesgos estadísticos, en esta investigación buscamos elementos probatorios en el mayor número posible de fuentes, considerando que dos líneas probatorias son mejor que una, sobre todo si son independientes. Aunque ninguna carece de fallos, cuanto más numerosas y diversas sean, menos probabilidades habrá de estar afectadas por los mismos sesgos. Por el mismo motivo, también variamos el uso de las técnicas estadísticas, la definición de las variables dependientes y la selección de los niveles críticos de significación, buscando sobre todo patrones espaciales y poniendo atención en el movimiento de dichos patrones a través del tiempo y el espacio (Hernán, 2006; Matthews & Limb, 1999).

3.3.5 La incertidumbre de las predicciones

La celeridad de las transformaciones en curso llama a los científicos sociales a proyectar el futuro en sus trabajos de investigación. Este deseo viene de antaño, tanto como lo es la Humanidad. Pero las posibilidades de acción, paradójicamente, han disminuido las posibilidades de pronosticar el tipo de vida que nos espera, obligándonos a convivir con un aumento de la incertidumbre. Incluso algunos filósofos sentencian que ninguna civilización ha sido tan ignorante como la nuestra, en la medida en que la exactitud y validez de nuestros pronósticos no son mejoradas por el progreso del saber, sino reducidas (Innerarity Grau, 2001; Innerarity Grau, 2004; Innerarity Grau, 2009). También en el ámbito educativo se ha dicho que el futuro no muy lejano no sólo es incognoscible e imprevisible, sino que cada vez es más inimaginable en la sociedad actual, en la que los cambios se suceden tan rápidamente que rompen las inercias conservadoras del presente en las que podríamos apoyar nuestros augurios (Gimeno Sacristán, 2002).

Con todo, los especialistas en los estudios del futuro señalan que las tendencias pueden extrapolarse para entender lo que mueve a la gente a construir nuevos escenarios sociales. En este sentido, el uso de indicadores ha mostrado ser una manera de detectar futuribles que, tomada con la cautela que aconsejan sus limitaciones metodológicas, puede resultar sumamente útil para avanzar predicciones en los cortos, medios y largos plazos, así como para llamar la atención sobre la urgencia de determinados problemas. Más concretamente, los estudios del futuro consideran que el porvenir puede anticiparse, con mayor o menor grado de acierto, no mediante la simple inercia del pasado, sino como resultado de complejas interacciones. Así, mediante la extrapolación de tendencias históricas y el cálculo de probabilidades, se puede predecir el grado de riesgo de un evento (Cooper & Layard, 2002).

Esto no significa que los indicadores muestren un determinismo inevitable, ya que es evidente que los modelos matemáticos son controvertidos, y que esta lógica se hace cada vez más difícil de sostener, debido a la complejidad, la incertidumbre y la celeridad de los cambios sociales, que ha

dejado de responder a una mera inercia lineal del tiempo histórico. Con todo, no es menos cierto que las técnicas de prospectiva basadas en información subjetiva tampoco están libres de incurrir en los equívocos que comúnmente se derivan del uso de creencias, expectativas y opiniones, por mucho que éstas tengan fundamento en la experiencia acumulada, la experticia o la creatividad (Landeta, 1999). En este sentido, las técnicas prospectivas no se ven encorsetadas al resultado de sus predicciones, porque el grado de acierto no es un fin en sí mismo, sino un medio para reducir la incertidumbre en la toma de decisiones. Y aunque la mayoría de los pronósticos incurren en deslices, progresivamente adquirimos más capacidades para formular escenarios de lo que podría ocurrir (J. E. Cohen, 2002).

Por eso, el uso de indicadores supone ensanchar los propios horizontes más allá de lo predecible de forma rutinaria. De este modo, la investigación prospectiva piensa sobre el futuro con un punto de vista estructural en lugar de con un punto de vista determinista, que asume que el futuro está escrito y es irrevocable. Dicha perspectiva rechaza la continuidad de las tendencias sociales y, contrariamente a las críticas del posestructuralismo, acepta que existen condiciones de discontinuidad que alteran el curso de los problemas sociales. En este sentido, la predicción conlleva una visión proactiva del cambio social, reivindicando que la gente tiene derecho a elegir su propio futuro (Bas & Bell, 2002; Bas, 2004).

En esta investigación, los indicadores ayudan a trazar la historiografía de dichos problemas, al identificar los cambios de las tendencias sociales y las variables que en determinados momentos aparecen, desaparecen o reaparecen para alterar la estructura social. Este procedimiento tiene una serie de virtudes. Por ejemplo:

- mejora el conocimiento histórico sobre el pasado y el presente, como paso previo para la definición de las tendencias de futuro;
- ofrece referencias de cómo puede ser el futuro, a través del diseño de posibles escenarios;
- permite identificar riesgos y oportunidades, diferenciando los fenómenos deseables de los indeseables;
- y, finalmente, ayuda a tomar decisiones mejor informadas, y a valorar las alternativas teniendo presente las posibles consecuencias, bajando el nivel de incertidumbre y aumentando el nivel de conocimiento.

Con todo, no subestimamos las incertidumbres ni las casuísticas imponderables a través de los pronósticos de predicción técnica o matemática. Al contrario, renunciamos a los determinismos matemáticos y aceptamos las muchas variantes y alternativas que pueden producirse en la construcción del futuro. En este sentido, planteamos una interpretación que no indica los caminos exactos hacia el futuro, sino que muestra los posibles, insinúa los más probables, y propone los idóneos. Con todo el rigor que podamos transferirle al uso de indicadores, no hay motivo para ignorar que cualquier predicción, por acertada o errónea que pueda ser, pone en juego los valores de quien tiene que pensar el futuro. Eso no lo convierte en una especie de “paraciencia”, ni hace que sus conclusiones devengan de un simple presagio. Si bien la prospectiva siempre encierra un margen de incertidumbre, las Ciencias Sociales cuentan hoy con un sustento lo suficientemente consolidado como para desvincular los estudios prospectivos de cualquier equiparación con una actividad esotérica. Y es que no se trata de hacer adivinaciones, sino de situar a las personas y las instituciones en una posición más favorable que la simple intuición y fortuna.

Por otra parte, la prospectiva es un acto pedagógico, pues no tendría razón de ser si se diera por hecho que estamos, sin más, avocados al destino de un futuro inevitable. Por el contrario, si la prospectiva existe es precisamente para desmentir que cualquiera de nuestras acciones y decisio-

nes carece de trascendencia. Ciertamente, no manejamos más que probabilidades, pero la ocurrencia de unos hechos y no otros estará más o menos favorecida según las decisiones que adoptemos. Así, a pesar de los muchos riesgos que corremos al utilizar los indicadores, hay también un sinnúmero de posibilidades que invitan a imaginar mejores futuros para las sociedades y las personas. El sólo hecho de poder vislumbrar que el futuro puede ser diferente, queriendo que la mejora de las realidades marque la diferencia entre el ayer y el mañana, es un punto a nuestro favor; no sólo porque trata de prevenirnos de lo que podría ocurrir, presentando los diversos escenarios más previsibles, sino sobre todo porque ofrece la posibilidad de crear las condiciones de ocurrencia para evitar los sucesos indeseados y propiciar los cambios que ayuden a confiar en un mejor porvenir. En este sentido, parte de la tarea futurista consiste en observar el mundo no sólo como es, sino sobre todo como podría y debería ser. Por eso, esta investigación se pregunta por los futuros más probables si las cosas continuaran tal y como han sido hasta ahora, a la vez que también se interroga por lo que podría ocurrir si cambiaran algunas de las condiciones actuales.

3.3.6 La calidad de la medida en educación

En el ámbito educativo hay disparidad de opiniones sobre el uso de indicadores. Los organismos internacionales y las agencias gubernamentales los utilizan con aparente entusiasmo, pero en la literatura científica se discuten continuamente sus problemas de validez y fiabilidad. En concreto, cabe hablar de los problemas de validez y fiabilidad:

- La validez de las estadísticas educativas está fuertemente cuestionada, porque su elaboración no está al margen del debate sobre la definición de conceptos como educación, alfabetización y aprendizaje, cuando no de otros todavía más polémicos, como el de competencia. En este punto las estadísticas suelen simplificar la idea de educación. Por ejemplo, las tasas miden el analfabetismo como si fuera una dicotomía, es decir, algo que el individuo tiene o no tiene, siendo poco sensibles a las situaciones intermedias. Para las voces más contestatarias, esas mediciones son incompletas porque no incluyen valores, capacidades u otras competencias de tipo grupal, aunque también constituyan objetivos de la educación.
- La fiabilidad de las estadísticas educativas es otra fuente de problemas, porque los datos no suelen proceder de observaciones directas. Cuando los datos se toman de los censos, puede haber dificultades para obtener datos sobre los niños y las niñas en edad escolar, especialmente en las zonas en conflicto y en los países que carecen de un sistema de inscripción de recién nacidos. Cuando los datos se toman de los paneles de hogares, el resultado depende de la información que proporcionen los familiares, dado que los instrumentos registran autoevaluaciones o declaraciones efectuadas por terceros. Finalmente, tanto si se trata de estadísticas oficiales como de encuestas, se tiene conocimiento de la tendencia a maquillar los resultados, a menudo, con la expectativa de obtener incentivos de tipo económico (Torres del Castillo, 2000).

Muchos otros indicadores suscitan estas mismas dudas, de manera que el análisis espacial de la educación también resulta desautorizado por los problemas de medida en educación. Incluso en un campo de tanta precisión como la medición del tiempo, este tipo de resultados genera dudas sobre la calidad de las medidas en educación, tal vez, porque las investigaciones todavía no han prestado la suficiente atención a la conceptualización del tiempo de cuidado ni a su dimensión educati-

va. Por ejemplo, si se observan los indicadores sobre los usos del tiempo educativo, vemos que los mismos datos dan lugar a resultados distintos (Copperman & Bhat, 2007; Gray, 2006; Shannon & Shaw, 2008). En general, existe una diferencia de hasta una hora de tiempo compartido entre padres e hijos, en función de quienes sean los informantes, los niños o los adultos (Aman-Back & Bjorkqvist, 2004). Además, los estudios que sólo examinan las actividades primarias ignoran la realización de dos o más actividades al mismo tiempo y, en consecuencia, subestiman seriamente el tiempo dedicado a las actividades no remuneradas, como el cuidado de los hijos (Floro & Miles, 2003). Así mismo, el énfasis en las actividades de cuidado explícito distrae la atención de las tareas del cuidado pasivo, mientras los niños duermen o juegan con sus pares sin interactuar con los adultos. Todavía, el análisis empírico ha puesto mucha más atención en los padres que en el resto de los parientes, como los abuelos y los hermanos mayores; de manera que las mediciones tienden a ignorar los solapamientos entre los proveedores de atención a la infancia (Folbre, Yoon, Finnoff, & Fuligni, 2005; Ghysels, 2005).

A tenor de lo anterior, la calidad de la medida en educación condiciona los resultados de las investigaciones, dando lugar a conclusiones espurias sobre el estado de la educación y alfabetización en el mundo. Frente a este problema, los informes del *Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación* (IIEP) plantean la siguiente solución: mejorar los sistemas de información, tanto en los países desarrollados como en los países en vías de desarrollo, donde la situación todavía es muy rudimentaria. Así:

- En los países desarrollados existen problemas de representación de determinados colectivos en las estadísticas demográficas y sociales. En particular, la infancia es un grupo social que suele permanecer oculto tras otras categorías como la familia o la escuela. De acuerdo con los recientes planteamientos de la Sociología de la Infancia, es preciso dar más visibilidad a niños y niñas, consiguiendo que sean sujetos de observación y análisis. En España, a pesar de la labor iniciada en los años noventa por el *Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, que publicó una serie de informes estadísticos sobre la infancia, su visibilidad estadística todavía es difusa y aún no se ha traducido en la obtención y difusión de mejor información.
- En los países en vías de desarrollo predominan los indicadores convencionales, con más énfasis sobre el acceso a la escuela que sobre otros aspectos del sistema educativo, como la familia y los medios de comunicación. En este sentido, los datos hacen referencia casi exclusivamente al sistema escolar, considerado de manera estrecha y aislada, sin relación alguna con las políticas de apoyo que mejoran las condiciones de aprendizaje, como las medidas de salud y nutrición. Además, el período de las observaciones tan sólo abarca la educación escolar o universitaria, mientras que la noción de educación no se limita al sistema escolar ni a un determinado número de años de estudio, sino que se prolonga a lo largo de la vida. Incluso el resto de los indicadores de alfabetización de personas adultas están vagamente definidos en términos de saber leer y escribir.

Por estos motivos, los especialistas están de acuerdo en que la mejora de los sistemas de información es defendible. Pero también es criticable, si los indicadores educativos se utilizan para amparar las reformas escolares de tipo mercantil. Con frecuencia, se justifica la publicación de indicadores educativos argumentando que las elecciones escolares de las familias provocan el fallo de los mercados escolares porque los consumidores no disponen de suficiente información. El mecanismo ideológico de esta argumentación no tiene tapujos, a pesar de ser evidente que las desigualdades educativas no derivan exclusivamente de la ignorancia de los consumidores, sino de

su capacidad de compra y de su habituación a la cultura de clase (Downey, von Hippel, & Hughes, 2008; Ladd, 2002; R. H. Meyer, 1996).

En definitiva, reconocer los condicionantes de los indicadores educativos es una de las pruebas de su cientificidad epistemológica y metodológica. Por ello, hemos dedicado este apartado a discutir las ventajas y desventajas que aparecen resumidas en el Cuadro 3-9, teniendo en cuenta las dificultades que entraña la medición de la educación mediante el uso de indicadores –por cierto, no mucho mayores que las de otras técnicas de investigación social–. Finalmente, el uso de indicadores educativos puede derivar en esquemas de explicación que corren el riesgo de ser mono-causales y simplificadores, a diferencia de los modelos ecológicos que tanto gustan en la investigación educativa. No obstante, el trabajo empírico constituye un esfuerzo por exprimir las evidencias de la sociología analítica de la educación, conteniendo las ambiciones dentro los límites que marcan los datos. En este sentido, la ausencia de otros enfoques del discurso pedagógico no merece su valor.

Cuadro 3-9 El uso de indicadores para el análisis espacial de la educación

<i>Ventajas</i>	<i>Desventajas</i>
La comprensión de los problemas geográficos	La polisemia del concepto de territorio
La evaluación de las políticas educativas	La dispersión de los datos
El entendimiento en la esfera pública	La ausencia de fuentes de información
La reforma de la gestión educativa	La existencia de intereses contrapuestos

3.4 Resumen y discusión

En el capítulo que ahora concluimos hemos revisado las posibilidades del uso de indicadores para el análisis espacial de la educación. Dicha revisión ha servido para conocer las características de las fuentes de datos que utilizamos en esta investigación, además de animar el debate sobre la necesidad de mejorar los sistemas de información urbana. La discusión sugiere que los indicadores ayudan a medir el impacto del factor educativo en el desarrollo de las ciudades y, en consecuencia, se recomienda su uso para observar la educación desde nuevos ángulos de interés, muy especialmente, en países descentralizados como España, donde la información es la base de la financiación local y regional.

La reflexión sobre el uso de indicadores permite sostener tres argumentos:

- Por un lado, el uso de indicadores es beneficioso para orientar las políticas educativas, informar a la comunidad escolar, mejorar de la calidad y la equidad de la enseñanza, y aumentar la eficacia de todo el entramado educativo.
- Por otro, las nuevas demandas de transparencia y democratización de las administraciones, así como la cultura de la rendición de cuentas, incitan al uso de indicadores en la evaluación de la gestión pública de la educación.
- Finalmente, los sistemas de información urbana todavía son muy precarios, y sus debilidades ponen en entredicho la validez de los indicadores para supervisar y monitorizar el estado educativo de las ciudades.

Las dudas que recaen sobre los indicadores pueden desacreditar su aplicación en la gestión educativa. Este riesgo merecía un análisis pormenorizado de las limitaciones que tienen para la investigación pedagógica. Nuestra exploración ha corroborado que la aplicación del método comparado a través del uso de indicadores conlleva una serie de problemas, mayormente, asociados a la ambigüedad de las categorías socio-espaciales, la superposición de los niveles territoriales, la ausencia de fuentes de información geográfica, los sesgos estadísticos en el análisis espacial, la incertidumbre de las predicciones y la calidad de la medida en educación.

La responsabilidad de elaborar un sistema de información sobre las políticas locales de educación corresponde a los distintos agentes e instituciones con competencias en la materia. Sin querer usurpar su campo de actuación, continúa vigente la necesidad de disponer de herramientas que faciliten la planificación y evaluación educativa en los ámbitos local y regional. No obstante, hemos enunciado algunas de sus posibles características, además de ofrecer ejemplos que puedan ayudar a lograr este objetivo. De todo ello se derivan dos recomendaciones y cuatro líneas de trabajo:

- a) de un lado, medir el desempeño de los gobiernos locales en sus programas y servicios educativos;
 - i) Producir la información educativa necesaria para fortalecer la toma de decisiones. Primero, apoyando las iniciativas relacionadas con la creación de sistemas de información en el ámbito local. Segundo, incorporando un sistema de información geográfica que permita la construcción de una gran central de datos.

- ii) Mejorar la comunicación y cooperación entre las oficinas de estadística y las autoridades locales. De entrada, documentando tanto las buenas prácticas en el uso de datos como las iniciativas de evaluación y comparación entre ciudades. Seguidamente, adoptando una estructura compartida que evite la duplicidad de esfuerzos y que facilite la integración, compatibilidad y comparabilidad de los datos.
- b) de otro, aumentar la transparencia de la información y la participación de la comunidad educativa en la supervisión de los procesos de gobierno.
 - i) Promover la cultura de la autoevaluación en la gestión educativa de los municipios. En un principio, formulando propuestas complementarias a las ya existentes en otros ámbitos. Seguidamente, ampliando cada vez más el número de áreas cubiertas por los sistemas de información urbana.
 - ii) Desarrollar la experimentación de nuevas técnicas para analizar y comparar los indicadores educativos. En un principio, estudiando las tendencias temporales y espaciales del factor educativo en las sociedades urbanas. A continuación, buscando las interrelaciones de dicho factor con otros parámetros sociales.

4 URBANIZACIÓN Y CAMBIO SOCIAL EN ESPAÑA

Tras cuatro décadas de dictadura, la proclamación de la democracia en España impulsó un cambio social sin precedentes para el país. La sociedad española modificó su tradición natalista por un semblante cada vez más envejecido; pasó de perder emigrantes a ganar inmigrantes; sustituyó el analfabetismo por la masificación de las enseñanzas superiores; transformó su actividad agraria en una economía de servicios; y asistió a un engrosamiento de las clases medias que dio pie a la sociedad de consumo. Este proceso de modernización asoció la creciente desruralización al desarrollo de la urbanización y a una posterior neo ruralización, a la par de algunos vecinos mediterráneos aunque más tardíamente que los socios europeos.

En la historia de la España reciente, la evolución de la dinámica territorial constituye uno de los principales elementos del cambio social, poniendo fin a una etapa nefasta en su historia e iniciando la democratización de la política, la modernización de la economía y la urbanización del territorio. Este capítulo recorre la segunda parte del siglo XX, dando cuenta de las transformaciones concomitantes con el proceso de urbanización española, a partir de los estudios regionales que relatan la concentración espacial de la población, la transformación morfológica del territorio y la reforma del clima social y cultural del país. En concreto, los siguientes apartados analizan las tres principales mutaciones que experimentó la sociedad española al calor de la urbanización:

1. Primero se analizan las causas y consecuencias demográficas relacionadas con la emergencia de la España urbana, junto con los factores que favorecieron la aglomeración de la población en las ciudades periféricas y el despoblamiento de las localidades interiores. En este sentido, los primeros apartados reflejan el comportamiento del saldo vegetativo y las proyecciones de población a medio y largo plazo. También se analiza el impacto de los desplazamientos humanos en la transformación del mapa residencial, describiendo tanto los factores que determinan los flujos de población como la duración y trayectoria de las migraciones. Sobre este asunto se advierte de la demanda de servicios que resultará del incremento de la presión demográfica en la geografía española.
2. Después se analiza la recomposición de los hogares españoles y la remodelación de la familia. Se detallan los cambios en las pautas de emparejamiento y maternidad, así como la emergencia de nuevos modelos de cohabitación y monoparentalidad. También se alude al carácter familista de la sociedad española y a su mediación en la emancipación juvenil, destacando su papel tanto en el cambio social como en la reproducción de la estructura de clases. Así mismo, se muestra la influencia del origen familiar en la supervivencia escolar de los hijos y en las probabilidades de finalizar los estudios superiores.
3. Finalmente se analiza la modernización de la economía española y las disparidades generadas por una industrialización tardía y un rápido desplazamiento desde la sociedad agraria a la economía posindustrial. Se estiman las desigualdades regionales asociadas al funcionamiento del mercado de trabajo, atribuyendo las disfunciones a dos factores: las variaciones en la demanda de capital humano y las diferencias espaciales en el rendimiento de la inversión en educación. En ambos casos, se muestran las brechas espaciales en los niveles de riqueza y bienestar.

El análisis reconoce el protagonismo de los actores sociales que propiciaron el cambio demográfico, familiar y económico del país. De un modo especial, se fija en el comportamiento social de la inmigración, la mujer y el campesinado, observando que su intervención resultó silenciosa pero decisiva para la transformación social de España en las últimas décadas.

1. Por un lado, las pautas reproductivas de los urbanitas y las entradas de trabajadores extranjeros impulsaron la recomposición de las áreas metropolitanas.
2. Por el otro, el cambio de roles de la mujer y las novedades registradas en las dinámicas de emparejamiento acentuaron la progresiva nuclearización de los hogares y la diversificación de la familia española.
3. Finalmente, la segmentación del mercado de trabajo y la acumulación de la renta contribuyeron decisivamente a la continuidad de la divergencia regional.

En relación a estos asuntos, se explora la fuerza del factor educativo en la explicación del cambio social que acompañó a la urbanización española. Las pruebas aportadas validan la teoría de los desarrollos desiguales (Harvey, 2000), mostrando que el proceso de urbanización favorece la segregación espacial y refuerza los mecanismos de reproducción social. A su vez, el capítulo pone de manifiesto alguno de los problemas de planificación territorial que todavía están por resolver, tales como la presión demográfica sobre el territorio, la crisis de la tradición familista y la distribución regional de la riqueza. De manera específica, estos problemas se concretan en: el progresivo envejecimiento de la pirámide de población y el vaciamiento del mundo rural, el retraso de la emancipación juvenil y la sobrecarga de las funciones familiares; y, finalmente, los desajustes de cualificación asociados a la segmentación del mercado de trabajo.

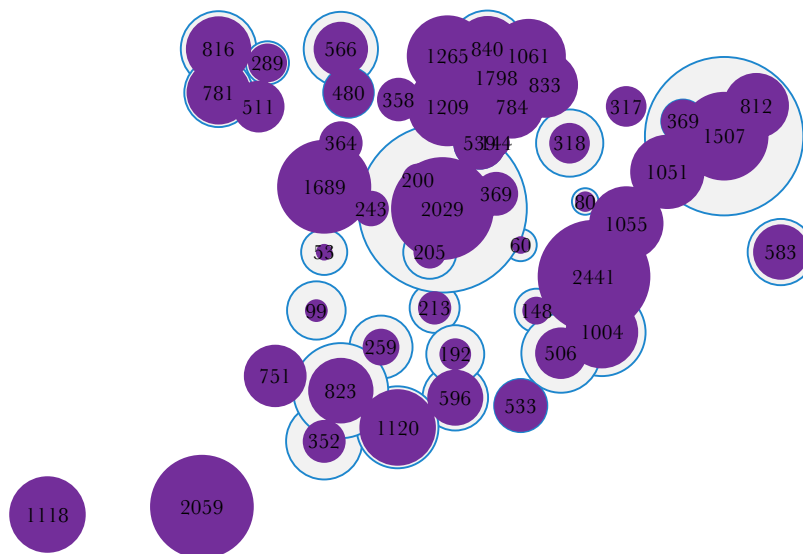
4.1 La demografía española

La urbanización que tuvo lugar durante la última parte del siglo XX atravesó dos grandes etapas: una primera caracterizada por el *baby boom* y la concentración de la población en las ciudades; y una segunda caracterizada por la moderación del crecimiento demográfico y la dispersión de los asentamientos metropolitanos. En la actualidad, la primera década del siglo XXI ha inaugurado una nueva etapa que se caracteriza por la combinación de ambos síntomas: la concentración y la dispersión de la población. En este sentido, algunos estudios han observado la emergencia de nuevos desplazamientos desde los núcleos hacia las periferias, empujados por la subida del precio de la vivienda en el centro de las ciudades y la mejora de las infraestructuras y redes de comunicación (Goerlich Gisbert & Mas Ivars, 2008; Instituto Nacional de Estadística, 2003; Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas, 2010; Leal Maldonado, 2006; Lois González, 2009; Nello, 2004; Ortín García, 2006; Precedo Ledo, 1976; Recaño Valverde, 2004; Serrano Martínez, 1987; Serrano Martínez, 2003).

El modelo monocéntrico, que generó el desarrollismo de los años sesenta y setenta, está siendo sustituido por el modelo policéntrico, que favorece la formación de la ciudad dispersa. Entre ambos, se ha observado la existencia de un modelo mixto que conecta los nodos de acceso a la trama metropolitana (Gallo Rivera, Garrido Yserte, & Vivar Águila, 2010). Más concretamente, los contornos de las principales áreas metropolitanas han ido creciendo con el aumento de la actividad industrial. A la par, la población residencial se ha ido concentrando en municipios costeros y zonas portuarias, dando lugar a barrios obreros y ciudades dormitorio (Ortín García, 2006). De este modo, el mercado de la vivienda ha ido diferenciando el acceso a la propiedad por niveles de renta, aumentando la segregación social y la concentración espacial de las desventajas (Leal Maldonado, 2002). Esta dinámica ha provocado la aparición de fuertes desigualdades en la distribución territorial de la población, siguiendo la misma evolución demográfica que predominó en el sur de Europa desde mediados del siglo XIX hasta finales del XX (Ayuda, Collantes, & Pinilla, 2010).

Sea como fuere, España es cada vez más urbana. Su tasa de urbanización creció un 29,5% durante el período de 1987 a 2000 (Observatorio de la sostenibilidad en España, 2006). En este sentido, la Ilustración 4-1, que presenta los deciles menor y mayor de la densidad de las provincias españolas en el año 2008, muestra que el ochenta por ciento de los residentes ocupaba menos de una quinta parte de la superficie, aunque con diferencias entre las zonas litorales y continentales, de manera que las superficies más pobladas aparecen en el centro peninsular y la costa mediterránea.

Ilustración 4-1 Densidad de población de las provincias españolas



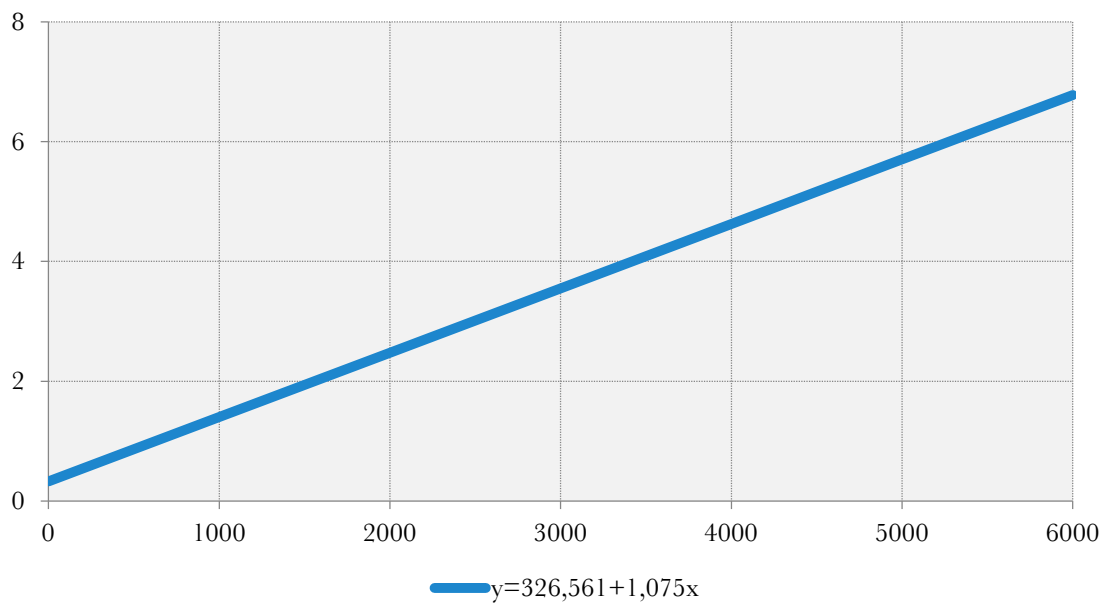
Fuente: Padrón Municipal a 1 de enero de 2008 (Instituto Nacional de Estadística, a 26 de diciembre de 2008).

La densidad de población urbana se duplicó en medio siglo. En concreto, el índice pasó de 384,78 habitantes por quilómetro cuadrado en el año 1960 a 740,31 en el año 2008. Además, las áreas de mayor densidad aparecían correlacionadas al inicio y final del período ($r = 0,552$; $p < 0,001$). La Ilustración 4-2 revela que existe una relación lineal entre ambas fechas, de manera que la densidad al inicio del período explica el 82,2% de la densidad al final. En concreto, si ρ es el símbolo de la densidad de la población, t es el año de la medición, y t_1 es anterior a t_2 , entonces:

$$\rho_{t_1} = 326,561 + 1,075\rho_{t_2}$$

Algunos estudios consideran que la densidad de población es suficiente para dar cuenta de la urbanización del territorio, puesto que la mayoría de las regiones urbanas son más densas que las rurales. Sin embargo, la sobreestimación de este parámetro puede llevar a conclusiones espurias, dado que las localidades poco pobladas también pueden ser muy densas si su superficie es reducida. Al fin y al cabo, la densidad expresa la relación entre el número de habitantes y la superficie del territorio. Por tanto, es una medida más representativa de la concentración de la población que del grado de urbanización del territorio. La tasa de urbanización es más informativa del grado de urbanización. Dicha tasa es un índice demográfico que expresa la relación entre el número de residentes urbanos y la población de una unidad de rango regional o superior. La Tabla I-1 informa de la tasa provincial de urbanización, según las cifras de población del año 2001. Los resultados indican que España ya era un país mayoritariamente urbano a principios del siglo XXI. En concreto, el 76,4% de los habitantes residía en entidades singulares de población con más de 10.000 habitantes, el 16,3% en zonas intermedias de 2.001 a 10.000 habitantes y el 7,3% en zonas rurales con 2.000 o menos habitantes.

Ilustración 4-2 Densidad de población en las áreas urbanas



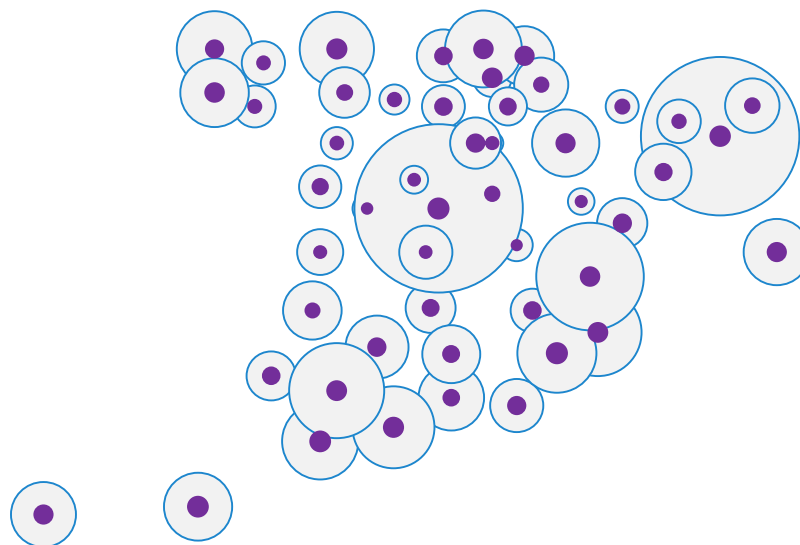
Fuente: *Atlas de las Áreas Urbanas de España* (Ministerio de Vivienda del Gobierno de España, 2008).

Los mismos datos dejan entrever el predominio de las ciudades intermedias en la geografía española, tanto por la dimensión de las zonas urbanas como por la función que desempeñan en la mediación territorial (Llop Tomé & Bellet Sanfeliu, 2004). De hecho, las ciudades intermedias han cobrado protagonismo durante los últimos años, mientras las grandes ciudades y las capitales de provincia han comenzado a registrar un balance negativo. Al respecto, el 55,1% de la población vivía en ciudades con menos de un millón de habitantes en el año 2001. Además, casi la mitad de toda la población urbana residía en ciudades intermedias de 50.000 a 500.000 habitantes, concretamente, el 44,2% de toda la población urbana.

La Ilustración 4-3 presenta la distribución de la urbanización en la geografía española. En el año 2001, las provincias más urbanizadas eran Madrid, Murcia, Cádiz, Las Palmas, Barcelona, Málaga, Asturias y Sevilla. Por el contrario, las provincias menos urbanizadas eran Ourense, Lugo, Zamora, Soria, Segovia, Cáceres, Toledo, Teruel, Ávila y Cuenca. En conjunto, la representación coincide con el imaginario de una España que cambia a varias velocidades. En este sentido, el mapa refleja las diferencias entre la despoblación del noroeste peninsular y la concentración del litoral mediterráneo. Al mismo tiempo, también muestra la bicefalia de la urbanización española, encabezada por las áreas metropolitanas de Madrid y Barcelona.

Este panorama es el resultado de una desigual distribución de la presión demográfica a lo largo y ancho de la geografía española, puesto que la urbanización supuso un considerable aumento de la densidad de determinadas zonas, a la vez que tuvo lugar una intensa despoblación en otras partes del territorio. En este sentido, la realidad del país aparece representada como un mapa de grandes archipiélagos urbanos, más discontinuos que interconectados. A la postre, este comportamiento demográfico ha repercutido en el aumento de las diferencias territoriales que ya existían con anterioridad (Lois González, 2009).

Ilustración 4-3 Tasa de urbanización de las provincias españolas en relación a la población



Fuente: Censo de Población y Viviendas 2001 (Instituto Nacional de Estadística, Resultados detallados definitivos del 17 de febrero de 2004)

Así, las regiones del norte y centro de la península alcanzan mayores niveles de calidad de vida que la zona sur, porque tanto la densidad de población, su crecimiento y su envejecimiento mantienen una relación más estrecha con la calidad de vida. Los municipios que están más densamente poblados parecen disfrutar de los beneficios relacionados con las economías de aglomeración que permiten la obtención de mayores ventajas que en los municipios con baja densidad. El crecimiento de la población también se asocia a la calidad de vida porque los flujos migratorios tienden a instalarse allí donde las condiciones son mejores. En cuanto a la edad, parece que el envejecimiento y la situación económica están estrechamente correlacionados (Martinez, 2009).

Los factores determinantes de los cambios engendrados han sido las novedades en la pirámide de población y el balance de los desplazamientos interiores y exteriores. Así, la evolución de la demografía en la España urbana ha seguido las dos direcciones que se analizan en este apartado:

1. De un lado, la que muestra los cambios producidos en la pirámide de población. En este sentido, el descenso de la fecundidad y el aumento de la esperanza de vida indujeron a una fuerte transición demográfica, al tiempo que una baja natalidad y una alta longevidad condujeron al progresivo envejecimiento de la sociedad española.
2. De otro, la que analiza los cambios producidos en la redistribución de la población. En este sentido, la industrialización de la década desarrollista aumentó las idas y venidas de los españoles, así como de las entradas y salidas de los extranjeros, de forma que los desplazamientos laborales provocaron la concentración de la población; mientras que los desplazamientos residenciales condujeron a la dispersión de la población.

En lo que sigue se trata de explicar la incidencia del saldo vegetativo y del flujo migratorio en la urbanización del mapa residencial.

4.1.1 La pirámide de población

Las proyecciones elaboradas por el *Instituto Nacional de Estadística* (INE) indican que el crecimiento natural de la población comenzará a ser negativo a partir de 2020. Las simulaciones estadísticas plantean que la pirámide de población perderá anchura por la base y ganará anchura por la cúspide. La proyección a largo plazo durante el período comprendido entre 2009 y 2049 sugiere que la distribución etaria de la población abandonará su forma “piramidal” e irá adoptando una forma cada vez más “troncal”.

El progresivo envejecimiento de la sociedad española es el factor más determinante de esta parálisis demográfica: diecisiete de cada cien residentes eran mayores de 64 años en el año 2010, y el diez por ciento tenía al menos 85 años, si bien la distribución de este grupo de edad presenta grandes diferencias geográficas. En concreto, los datos del Censo de Población y Viviendas del año 2001 indican que los municipios rurales duplicaban la tasa de envejecimiento de los municipios urbanos, aunque el grueso de los mayores de 64 años residía en las provincias más pobladas. Más aún, las seis ciudades que superaban el medio millón de habitantes censaron a más personas mayores que los seis mil municipios de menor tamaño (Gómez Redondo & Robles González, 2010; Hernández Asensio & Chasco Yrigoyen, 2004; Sancho Castiello, 2001). Las pautas de asentamiento de las personas mayores de 64 años también ponen de manifiesto las variaciones regionales entre la España turística del sureste peninsular y la España rural e industrial, tanto del interior peninsular como de la meseta septentrional. La primera muestra un leve crecimiento de su población que rejuvenece su demografía; mientras que la segunda muestra problemas de despoblación, aislamiento y dependencia (Hernández Asensio & Chasco Yrigoyen, 2004; López Moraleda, 2004). En la misma línea, los estudios han propuesto la demarcación de cinco geografías del envejecimiento español: las capitales de provincia, los municipios urbanos y los periurbanos; las urbanizaciones de las zonas costeras; los pequeños municipios, especialmente en el norte peninsular; los municipios que cuentan con un medio montañoso; y el modelo demográfico del sur peninsular, los municipios intermedios y la Galicia rural (Rojo Pérez, Fernández-Mayoralas Fernández, Rodríguez Rodríguez, Prieto Flores, & Rojo Abuín, 2007).

A partir de las cifras de población, la Tabla I-2 informa de la tasa de envejecimiento y el saldo vegetativo de las provincias españolas en el año 2007. El *Atlas de las Áreas Urbanas de España* (Ministerio de Vivienda del Gobierno de España, 2007) pone de manifiesto que la principal causa del envejecimiento se encuentra en los números rojos del movimiento natural de la población. En datos relativos, la tasa de envejecimiento era del 16,7% en el año 2007. Las provincias situadas en el noroeste peninsular eran las más perjudicadas por esta dinámica negativa; por el contrario, las menos afectadas eran las provincias de la vertiente mediterránea y el territorio andaluz. En la misma línea, las proyecciones a corto plazo indican que el centro-sur peninsular, el levante y las tierras insulares serán las áreas de mayor dinamismo demográfico durante el período 2009-2019. En concreto, las regiones de Castilla-La Mancha, Región de Murcia, Illes Balears, Comunitat Valenciana y Canarias podrían registrar el crecimiento más intenso. Por el contrario, puede que Asturias, País Vasco y Galicia vean disminuir su población. Esta representación coincide con los estudios que sitúan la tasa de crecimiento natural del cuadrante noroccidental en valores inferiores a la media española; mientras que asignan valores por encima de la media española a los indicadores de fecundidad e inmigración del centro peninsular, la costa mediterránea y las zonas insulares (Reques Velasco, 2006).

En síntesis, la demografía española atraviesa un régimen cada vez más estacionario que todavía no muestra síntomas de agotamiento (Serrano Martínez, 2001). El resultado más previsible de la combinación entre la baja natalidad y la alta longevidad será una desaceleración del saldo vegeta-

tivo. Si no hay novedades que modifiquen el sentido de las proyecciones, la evolución de la demografía española sugiere que el país seguirá envejeciendo durante la primera mitad del siglo XXI. A corto plazo, esta dinámica tendrá consecuencias directas en la composición de la población activa. A medio plazo, es probable que la curva del crecimiento demográfico alterne los periodos de envejecimiento con los de rejuvenecimiento. Mientras que, a largo plazo, es probable que el freno del crecimiento exija inyectar más recursos del sistema de pensiones y aumentar los costes de la protección social. Con todo, esta predicción dependerá de la evolución de la fecundidad y de la esperanza de vida. La evolución de ambos indicadores se analiza en los siguientes apartados.

4.1.1.1 *La fecundidad*

Durante los años que siguieron al *baby boom*, la sociedad española redujo drásticamente sus niveles de fecundidad hasta situarse entre los países con menor número de hijos por mujer. La natalidad comenzó a decaer en los años sesenta, alcanzando posteriormente los valores más bajos del mundo. Sólo a finales de los noventa tuvo lugar un ligero repunte que ha permitido recuperar una parte de los efectivos perdidos hasta entonces. La literatura ha formulado distintas hipótesis para explicar las causas de este cambio demográfico que alteró la histórica tradición natalista del país. Por una parte, la creciente incorporación de las mujeres al mercado laboral pudo retrasar el calendario de la maternidad. Por otra parte, el incremento del nivel de estudios y el aumento del bienestar material pudo alentar la valoración post-materialista de la familia (Delgado Pérez, 2001; Delgado Pérez, Zamora López, & Barrios, 2006; Pérez Díaz, 2003; Vidal Fernández, 2002).

Sea como fuere, la intensa caída de la natalidad es uno de los determinantes del envejecimiento en la sociedad española. Las perspectivas más optimistas sugieren que el descenso responde a un aplazamiento de la maternidad hasta edades más tardías de las habituales. De ser cierto, la fecundidad diferida de la mujer española y el nacimiento de las segundas generaciones de inmigrantes podrían ser suficientes para amortiguar la caída. En este sentido, la inmigración ha constituido un aporte decisivo al rejuvenecimiento del país, empujando la recuperación de la natalidad, frenando el ritmo del envejecimiento y compensando la merma demográfica, hasta llegar a generar más de la mitad del crecimiento demográfico (Fernández Cordon, 2006; Izquierdo Escribano, 2001b; León Salas, 2005; Pérez García & Serrano Martínez, 1998; Santamaría, 2002; Vinuesa Angulo, 2001). Sin embargo, las perspectivas menos optimistas consideran que la caída de la fecundidad será irrecuperable, fundamentalmente, debido a la inexistencia de una política familiar que estimule la natalidad y de una política de sustitución que asegure el reemplazo generacional. Aunque la inmigración pueda contribuir a compensar de la baja fecundidad, es probable que su efecto en el retraso del envejecimiento se vaya reduciendo con el paso del tiempo, porque la fecundidad de los inmigrantes tiende a atenuarse a largo plazo, debido a la convergencia de la población inmigrante con los patrones reproductivos de la población autóctona (Sánchez Fernández & Sánchez Maldonado, 2008; Vinuesa Angulo, 2001).

El freno de la natalidad puede llegar a desacelerar el ritmo del relevo generacional, si la tendencia sigue su curso y no se produce una entrada masiva de población extranjera, como ya está sucediendo en el contexto de la crisis económica. Estos efectos pueden ser todavía más negativos si no hay novedades en el calendario de la maternidad que puedan compensar el retraso acumulado durante los últimos años, puesto que los actuales niveles de fecundidad anuncian dificultades de reemplazo, es decir, un número de hijas por mujer que garantice la sustitución de las madres en cada cohorte de la población. A su vez, las variaciones en la fecundidad podrían aumentar los

desequilibrios geográficos en la distribución regional de la población. En este sentido, España puede tener dificultades para evitar la contraposición entre el envejecimiento del interior y el rejuvenecimiento de la periferia. De hecho, el proceso de convergencia interregional no ha conseguido equilibrar la presión demográfica sobre el territorio. Por el contrario, el principal desajuste territorial estriba en la concentración urbana de la población frente a la diseminación y desaparición de los asentamientos rurales. En relación a estos últimos se han detectado varios modelos de ruralidad.

1. En un extremo, el noroeste peninsular mantiene su saldo vegetativo en valores negativos y su tasa de población dependiente continúa siendo la más elevada.
2. En el extremo contrario, la instalación de nuevos residentes ha engrosado la tasa de población activa en las áreas rurales.
3. Entre ambas posiciones aparecen modelos híbridos:
 - a. el interior peninsular muestra algunos síntomas de declive demográfico;
 - b. los territorios andaluz y extremeño muestran un relativo equilibrio demográfico en los núcleos más grandes y autosuficientes;
 - c. el mediterráneo septentrional, el valle del Ebro y la región madrileña muestran un gran dinamismo poblacional (Camarero Rioja, 2009).

Los cambios funcionales y estructurales del sistema rural están ligados a una secuencia conceptual con origen en el agrarismo tradicional, que da tránsito a un agrarismo de mercado, más tarde a una ruralidad pluriactiva y después a otra multifuncional (Rubio Terrado, 2010). En la actualidad, estos movimientos inducen a redimensionar las distancias socio-espaciales entre la España rural y la España urbana.

- Por un lado, cabe la posibilidad de registrar un aumento de las migraciones de retorno al campo para la construcción de segundas viviendas y la aparición de nuevas pautas de reasentamiento en el mundo rural. En este sentido, la disminución en las áreas metropolitanas, el avance del sector terciario en las zonas urbanas, y la nueva percepción de la ruralidad están dando lugar a la localización de nuevas actividades industriales en áreas rurales, donde también retroceden las agroindustrias.
- Por otro, el auge del neo-ruralismo puede ser insuficiente para evitar las consecuencias del vaciamiento demográfico, debido a la falta de relevo para la generación de soporte, al progresivo envejecimiento de la sociedad y al balance negativo del éxodo migratorio. En este otro sentido, es probable que las zonas rurales tengan dificultades para superar su decadencia demográfica respecto a las urbanas, al menos, mientras su saldo vegetativo continúe en números rojos.

4.1.1.2 *La esperanza de vida*

Junto a la caída de la fecundidad, el otro factor del envejecimiento es el notable aumento de la esperanza de vida. La longevidad de la sociedad española depende de la edad de la población, aunque está directamente asociada al género, el nivel socioeconómico y la educación, así como al comportamiento social, los estilos de vida y las condiciones ambientales. Las variaciones geográficas de las condiciones de vida están relacionadas con los recursos sociales, económicos y sanitarios que existen en cada región. En este sentido, el sur de la península y el norte más occidental presentan los valores más negativos. Así mismo, las regiones con menores niveles de renta *per cápita*

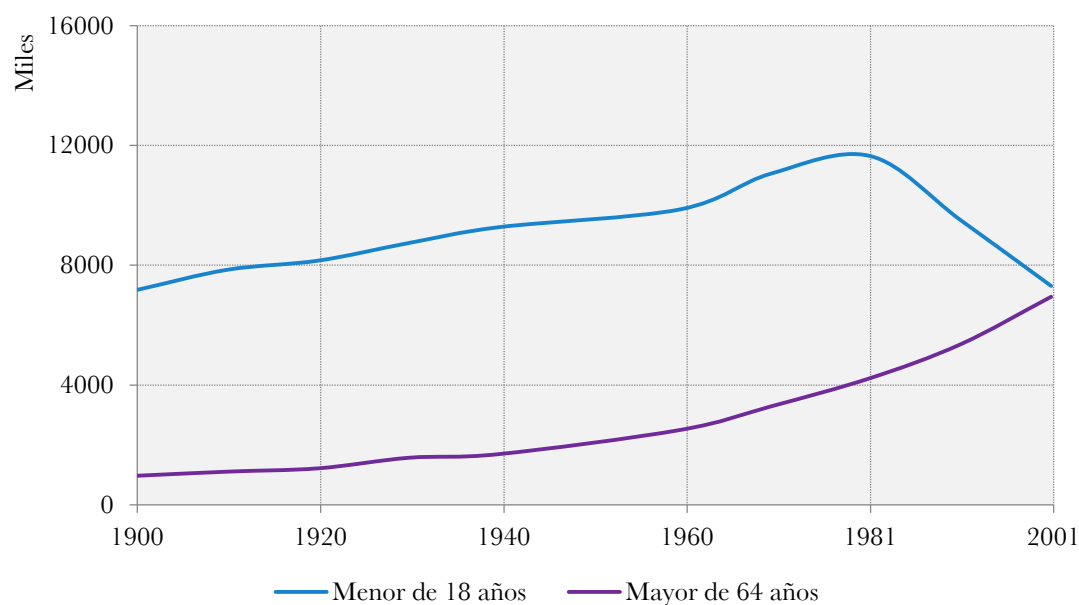
presentan una mayor mortalidad, menor esperanza de vida y bajos niveles de salud percibida (Pérez et al., 2005; Rodríguez-Sanz et al., 2007).

A corto plazo, algunas proyecciones sugieren que la longevidad seguirá contribuyendo al envejecimiento relativo de la población. Sin embargo, las previsiones a largo plazo indican que la parte más alta de la pirámide de población concentrará el mayor crecimiento de las próximas cuatro décadas, tanto a nivel absoluto como relativo. En concreto, la jubilación de los hijos de la postguerra podría desacelerar el ritmo del envejecimiento, puesto que a esta generación ya le quedan pocos efectivos, mientras que los hijos de la democracia podrían acelerar el ritmo del envejecimiento, dado que la generación del *baby boom* cuenta con muchos más miembros.

La Tabla I-3 informa de la serie histórica de población menor de 18 años y mayor de 64 años a lo largo del siglo XX. Los datos ponen de manifiesto el adelgazamiento del cupo más joven y el engrosamiento del cupo menos joven. La Ilustración 4-4 muestra las consecuencias del freno de la natalidad y el aumento de la esperanza de vida. A la postre, la progresiva aproximación de ambas curvas es un exponente del envejecimiento que aguarda a la sociedad española. Consecuentemente, cabe esperar que la presión demográfica desplace sus efectos desde la demanda de plazas escolares hacia la demanda de camas en los hospitales y en las residencias de mayores.

Probablemente, el incremento de la natalidad será insuficiente para frenar la aceleración del envejecimiento. La confirmación de esta expectativa puede tener consecuencias directas en las políticas de protección social y el funcionamiento del mercado de trabajo (Sancho Castiello, Abellán García, & Pérez Ortiz, 2002). Además, la longevidad de la población podrá traducirse en un notable incremento del gasto sanitario. Más concretamente, la Encuesta Nacional de Salud indica que los costes podrían aumentar a un ritmo del 0,7% anual (Ahn, Alonso Meseguer, & Herce San Miguel, 2003). Los sobrecostes recaerán sobre una población activa cada vez más aminorada, puesto que las previsiones indican que la tasa de dependencia pasará del actual 47,8% al 89,6% en el año 2049; es decir, por cada 10 personas en edad de trabajar habrá aproximadamente nueve que serán potencialmente inactivas (menor de 16 años o mayor de 64).

Ilustración 4-4 Evolución del envejecimiento en la sociedad española



Fuente: Series históricas de población 1900-2001 (Instituto Nacional de Estadística, 2010).

Además, hay que esperar un incremento del gasto social tanto en el sistema de pensiones como en el resto de las prestaciones, básicamente, debido a la mayor esperanza de vida de las mujeres (Ferrerías Alonso, 2010). Teniendo en cuenta las previsiones, la estimación de los sobrecostes producidos por el aumento de la longevidad plantea el dilema de aumentar las cotizaciones o disminuir las prestaciones, o bien transitar desde el actual sistema de redistribución social a otro parcial o totalmente costeado por el ahorro individual y los seguros privados (Albarrán Lozano & Guillén Estany, 2006; García & Serrano Pérez, 2004; Oria, 2003). No obstante, algunos economistas no están de acuerdo en que el aumento de la tasa de dependencia vaya a poner en riesgo el superávit de la Seguridad Social. En su opinión, el incremento de la productividad y de la tasa de actividad pueden llegar a neutralizar parte de los factores que predicen el incremento de los costes de la protección social (Navarro López, 2005a; Navarro López, 2005b).

Estos debates constituyen la cuestión social del Estado-providencia tanto en los países del sur de Europa (Rosanvallon, 1995) como en los países latinoamericanos (Ziccardi, 2000). En ambos casos, sus demografías manifiestan un desequilibrio entre la población activa y la inactiva, una creciente demanda de bienes y servicios públicos que tienden a la privatización, una sobrecarga de la Seguridad Social en un contexto de descapitalización de los fondos estatales, y, finalmente, un proceso de urbanización, feminización e infantilización de la pobreza. En el caso español, en la estructura social conviven nuevas y viejas formas de envejecer. Por una parte, las personas mayores disponen cada día de más posibilidades para escoger su retiro y dependen en menor medida de factores externos (Pérez Ortiz, 2006). De hecho, la formación del individuo comienza a orientarse hacia la preparación para la jubilación (Limón Mendizábal, 1990). Por otra parte, el cupo de personas mayores que vive en solitario va en aumento, sobre todo en el caso de las mujeres. Así mismo, también van a más los hogares con nidos no vacíos y los abuelos que viven una segunda paternidad (Pérez Ortiz, 2003).

Con todo, unas zonas pueden sufrir más que otras porque el envejecimiento también se manifiesta de un modo espacial. De hecho, las proyecciones estiman que esta caída de la fuerza de trabajo será especialmente perjudicial en el noroeste peninsular (Sánchez Martín & Sánchez Marcos, 2008), al ponerse de relieve que las zonas más urbanizadas son las que mejor resisten la tendencia hacia el envejecimiento. Por el contrario, la tasa de reemplazo comenzó a ser negativa en las zonas menos urbanizadas a principios del siglo XXI, puesto que los mayores de 64 años superaron a los menores de 18 años en las provincias donde aproximadamente la mitad de la población continuaba siendo rural. Además, la mayor carga recaerá sobre los residentes de las zonas rurales, debido a la falta de recursos que acusan los municipios más pequeños. De hecho, la cobertura de servicios es más favorable en los grandes núcleos de población, porque el sector público es más eficiente cuando concentra los recursos en las zonas urbanas. Por el contrario, el mercado de la asistencia y los cuidados a la población dependiente se ha ido extendiendo en las ciudades, a medida que ha aumentado el peso de las personas mayores de 64 años sobre la población total (Collado Sevilla, 1989; Sarasa Urdiola, 2007).

4.1.2 Las migraciones

Las migraciones constituyen otro de los factores del cambio demográfico en la sociedad española. El Censo de Población y Viviendas del año 2001 ha cuantificado la intensidad del cambio residencial que tuvo lugar durante la década de los noventa: más de la mitad de la población residía en un municipio distinto a su lugar de nacimiento, la sexta parte tenía instalada su vivienda habi-

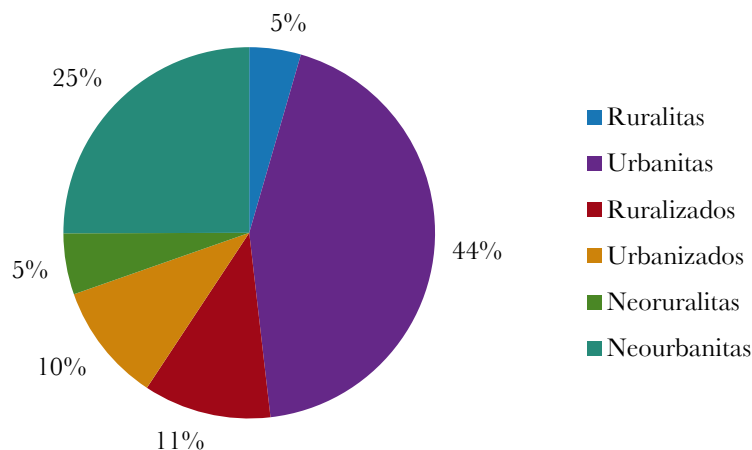
tual en otra Comunidad Autónoma y la población vinculada a los municipios era muy diferente a la población residente. Más recientemente, la Encuesta de Migraciones ha revelado que más de tres millones de habitantes cambiaron su lugar de residencia durante el período comprendido entre 2006 y 2009. Los datos de la Tabla I-4 indican que el principal desplazamiento demográfico es el trasvase interurbano de la población migrante.

A mayores, los nuevos asentamientos de la población extranjera durante el cuatrienio 2006-2009 constituyeron un aporte demográfico a las áreas urbanas. De hecho, la llegada de la población extranjera a las áreas metropolitanas fue más numerosa que los intercambios rural-urbano y urbano-rural. Los sectores de la Ilustración 4-5 representan la proporción de los migrantes que intervienen en los desplazamientos geográficos, arrojando los siguientes resultados:

- El 4,5% de la población migrante fue de un municipio rural a otro (ruralitas).
- El 43,7% de la población migrante fue de una ciudad a otra (urbanitas).
- El 11,1% de la población migrante cambió la ciudad por el campo (ruralizados).
- Casi en la misma proporción, el 10,3% cambió el campo por la ciudad (urbanizados).
- El 5,3% llegó del extranjero para instalarse en una zona rural (neoruralitas).
- El 25,0% llegó del extranjero para instalarse en una zona urbana (neourbanitas).

Las cifras sugieren que los desplazamientos de población han sido determinantes en la conformación de la España urbana. Al respecto, se han identificado dos puntos de inflexión. El primero está datado en la década de los setenta y se caracteriza por las idas y venidas de los españoles que se desplazaron del campo a la ciudad. El segundo toma como referencia la década de los noventa y se caracteriza por las entradas de población extranjera que se concentraron en las áreas metropolitanas (Arroyo Pérez, 2003; Camarero, 1993; Feria Toribio & Susino Arbucias, 2006; García Coll, 2000; Pavía Miralles, 2003; Pérez García & Serrano Martínez, 1998). Ambos desplazamientos están asociados a motivos económicos, pero sus consecuencias fueron diferentes. En el primer caso, los migrantes interiores impulsaron la convergencia regional de la economía española, especialmente porque se trató de movimientos de retorno. En el segundo, la concentración de los migrantes exteriores en las áreas metropolitanas ocurrió de modo simultáneo a una polarización del mercado de trabajo, al desequilibrio regional en la distribución del parque de la vivienda y a un desarrollo asimétrico del mapa urbano.

Ilustración 4-5 Migraciones por tipo de hábitat de procedencia y destino



Fuente: Encuesta de migraciones 2006-2009 (Instituto Nacional de Estadística, 8 de junio de 2010).

4.1.2.1 Las migraciones interiores

Hasta la década de los setenta del siglo XX, la mayoría de los desplazamientos de la población fueron unidireccionales, centrípetos y de largo recorrido. La gente emigró desde el campo hacia las capitales de provincia y las grandes ciudades, haciendo desplazamientos interprovinciales e interregionales. Después de la década de los setenta, tuvo lugar un éxodo hacia las periferias urbanas y una expansión de las conurbaciones metropolitanas. A partir de entonces, los movimientos decrecieron de manera considerable y se transformaron en multidireccionales, pendulares y de corto recorrido. La gente emigró y retornó tanto por motivos laborales como familiares, haciendo desplazamientos de ida y vuelta, interurbanos e intrarregionales.

La redistribución demográfica que tuvo lugar durante el tercer cuarto del siglo XX dio pie a una brecha territorial. En concreto, las provincias de Madrid, Barcelona y Vizcaya fueron las principales receptoras de los migrantes internos. A su vez, las que perdieron población fueron las provincias con una economía fuertemente dependiente del sector agrícola y una actividad industrial relativamente escasa (Ayuda et al., 2010). Los estudios atribuyen la causa de estos desplazamientos a las desigualdades en la distribución regional de la renta *per cápita*. En concreto, las teorías económicas plantean que las divergencias regionales desplazarían a los trabajadores desde las regiones más pobres hacia las más ricas, debido al efecto llamada de los nuevos polígonos industriales sobre la población activa. Consecuentemente, las migraciones favorecerían el proceso de concentración de la población en las zonas urbanas (Pons, Montoro, López, & Barcenilla, 2009; Recaño Valverde, 2006).

Es posible contrastar la hipótesis de la diáspora por motivos económicos mediante un análisis centrado en las personas que en el último censo no residían en el mismo municipio que en el penúltimo censo. En este sentido, la segmentación de una muestra procedente del Censo de Población y Viviendas del año 2001 contribuye a identificar las variables socio-demográficas que predicen el cambio del municipio de residencia entre los censos de 1991 y 2001. Los resultados indican que las diferencias son estadísticamente significativas entre la población española que tiene estudios postobligatorios y la que no. El porcentaje de españoles migrantes con títulos de educación secundaria superior, formación profesional o Educación Superior duplica a los españoles migrantes sin estudios postobligatorios. En estos procesos se pone de relieve una doble tendencia:

- Por un lado, la edad predice la movilidad espacial de los residentes con menos estudios, de manera que los españoles migrantes sin estudios postobligatorios están más representados entre los adultos que entre los niños y los mayores.
- Por el otro, la situación laboral predice la movilidad espacial de los residentes con más estudios; de manera que los españoles migrantes con estudios postobligatorios están más representados entre los trabajadores ocupados que entre los parados y los inactivos.

Estas variables permiten clasificar a los diferentes tipos de migrantes que aparecen en la Ilustración 4-6:

1. *Los extranjeros* (Nodo 2). Este grupo está compuesto por población extranjera de procedencia comunitaria o extracomunitaria. El 62,5% de la población extranjera cambió su lugar de residencia entre 1991 y 2001. Es la población más nómada de toda la sociedad. En este grupo hay un porcentaje de migrantes muy superior a la media española (el índice es del 533,1%). El pronóstico indica que una persona de nacionalidad extranjera será nómada y habrá cambiado su residencia en la última década del siglo XX. Este vaticinio

es lógico teniendo en cuenta el país de procedencia de los residentes extranjeros que llegaron después de 1991. Coloquialmente, éstos son los inmigrantes de toda la vida.

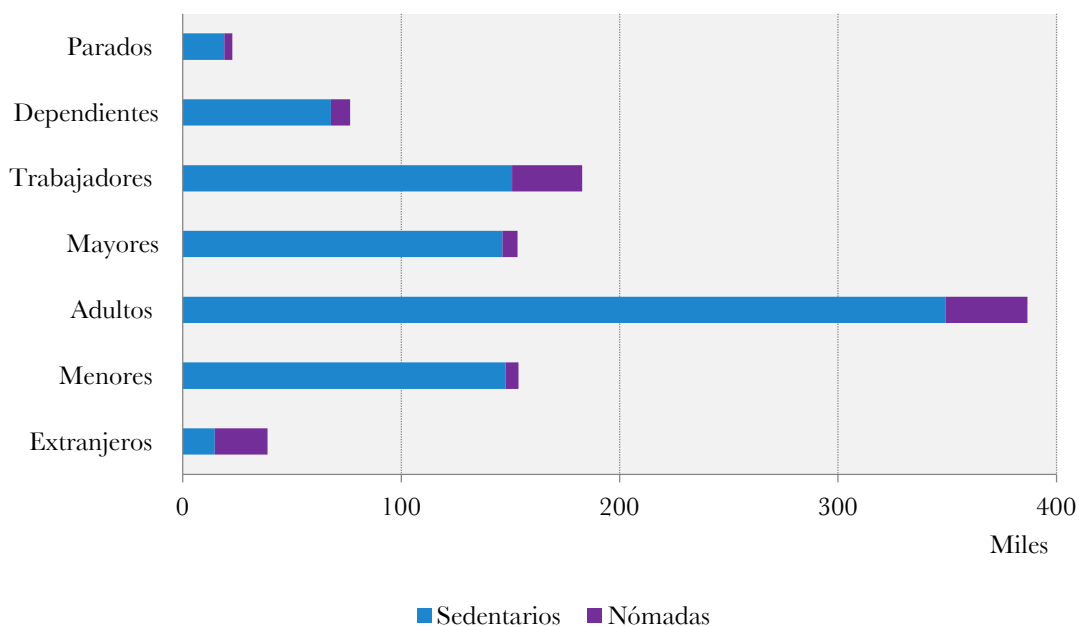
2. *Los menores* (Nodo 5). Este grupo está compuesto por población española menor de dieciséis años que carece de estudios postobligatorios. El 3,8% de sus miembros cambió su lugar de residencia entre 1991 y 2010. Es la población más sedentaria de toda la sociedad. Este dato sugiere que las personas menos proclives a cambiar su lugar de residencia podrían ser los residentes en viviendas familiares con hijos a su cargo. Esta población escolarizada es la migración vinculada que suele acompañar a los cabecillas de la migración, mayoritariamente, los progenitores.
3. *Los adultos* (Nodo 6). Este grupo está compuesto por población española entre los 16 y los 64 años que carece de estudios secundarios superiores. El 9,7% de sus miembros cambió su lugar de residencia entre 1991 y 2010. Esta población es moderadamente sedentaria y está compuesta por las cabezas de familia que a su vez suelen ser los cabecillas de la migración y que pueden arrastrar a otros familiares, ya sean dependientes menores o mayores.
4. *Los mayores* (Nodo 7). Este grupo está compuesto por población española mayor de 64 años que carece de estudios secundarios superiores. El 4,5% de sus miembros cambió su lugar de residencia entre 1991 y 2010. Al igual que los menores, también es una población muy sedentaria. Ésta es la población dependiente que ha envejecido en su lugar de destino o ha emigrado en la dirección de sus cuidadores familiares.
5. *Los trabajadores* (Nodo 8). Este grupo está compuesto por población española que tiene estudios postobligatorios y un trabajo por cuenta ajena o ejercen una actividad por cuenta propia. El 17,6% de sus miembros cambió su lugar de residencia entre 1991 y 2010. Tras el colectivo de extranjeros, éste es el grupo más nómada, seguido de cerca por los trabajadores en paro. En este grupo hay un porcentaje de migrantes superior a la media española (el índice es del 150,4%). Éstos son los migrantes laborales que previsiblemente han cambiado de residencia para tratar de mejorar su posición en el mercado de trabajo.
6. *Los dependientes* (Nodo 9). Este grupo está compuesto por población española que tiene estudios postobligatorios y está simultáneamente sin trabajo y sin disponibilidad para trabajar. Por tanto, se trata de estudiantes, pensionistas, jubilados, personas dedicadas a las tareas del hogar, menores sin escolarizar, rentistas, etc. El 11,4% de sus miembros cambió su lugar de residencia entre 1991 y 2010. Ésta es una población moderadamente sedentaria que puede tener características compartidas tanto con el grupo de los menores como con el de los mayores.
7. *Los parados* (Nodo 10). Este grupo está compuesto por población española que tiene estudios postobligatorios y está en búsqueda de empleo y con disponibilidad para trabajar. El 15,9% de sus miembros cambió su lugar de residencia entre 1991 y 2010. El nómadismo de este grupo es similar al grupo de los trabajadores ocupados. En este grupo hay un porcentaje de migrantes superior a la media española (el índice es del 138,2%). Éstos son los migrantes laborales que previsiblemente han cambiado de residencia para tratar de mejorar su posición en el mercado de trabajo.

Según el resumen de la Tabla I-5, el análisis de segmentación (Kass, 1980) deparó un árbol de clasificación con 11 nodos, 7 de ellos terminales. Las variables que formaron el árbol de clasifica-

ción fueron: la nacionalidad (Nodos 1 y 2), el nivel de estudios (Nodos 3 y 4), la edad (Nodos 5, 6 y 7) y la situación laboral (Nodos 8, 9 y 10). Las especificaciones del análisis condicionan que el árbol tenga una profundidad máxima de tres niveles por debajo de la raíz. El tamaño de la muestra ha permitido utilizar un mínimo de 50.000 casos en los nodos filiales y un mínimo de 10.000 casos en los nodos parentales. El valor de Chi-cuadrado para determinar la división de nodos y la fusión de categorías se ha calculado mediante el método de Pearson (χ^2). El valor de significación para la división de nodos y la fusión de categorías ha sido $p - valor < 0,01$. El máximo de iteraciones ha sido 1.000. El valor del cambio mínimo en las frecuencias esperadas de las casillas ha sido 0,001. Para las comparaciones múltiples, los valores de significación para los criterios de división y fusión se han corregido utilizando el método de Bonferroni. Los valores definidos como perdidos por el usuario de las variables independientes nominales se han tratado como valores ordinarios. La categoría objetivo definida para la variable dependiente corresponde a personas residentes en viviendas familiares que han cambiado de municipio de residencia entre 1991 y 2001.

El análisis ha buscado los nodos terminales que tuvieran un porcentaje de casos en la categoría objetivo superior al porcentaje del nodo raíz (el valor del índice es mayor o igual a 100). La validación del análisis con el 50% de los casos de la muestra ($N = 1.014.499$) permite considerar la bondad de la estructura del árbol de clasificación. La proporción de casos clasificados incorrectamente es 0,108 y el error típico de la estimación del riesgo es reducido ($p < 0,001$). El porcentaje global de valores pronosticados en la muestra de comprobación es del 89,2%; un 98,4% para los llamados “sedentarios” y un 20,4% para los llamados “nómadas”. Este pronóstico supera el efecto del azar sobre las variables dicotómicas que en teoría puede clasificar correctamente la mitad de los casos. En consecuencia, la capacidad predictiva del modelo es aceptable.

Ilustración 4-6 Nómadas y sedentarios por grupos de población



Fuente: Censo de Población y Viviendas 2001 (Instituto Nacional de Estadística, Resultados detallados definitivos del 17 de febrero de 2004).

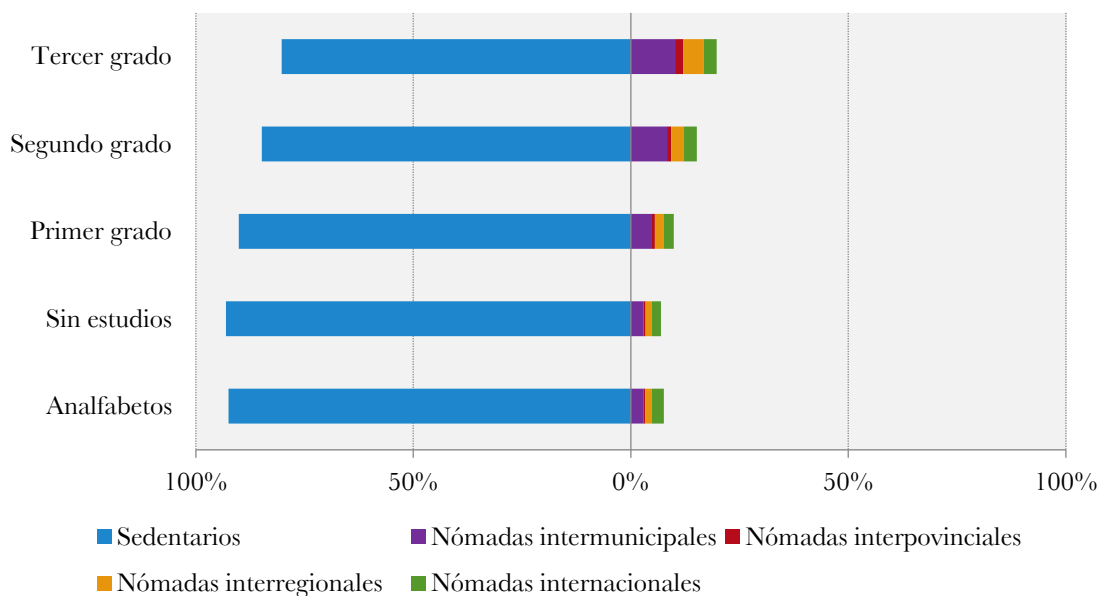
Los resultados ponen de manifiesto la heterogeneidad de los comportamientos migratorios en la sociedad española, mostrando que el 9,7% de la población ha cambiado de residencia. La pauta sugiere que el aumento del capital humano constituyó un factor de emigración. Dicho de otro modo, el aumento de los años de escolarización empujó a abandonar el lugar de residencia. En este sentido, la Tabla I-7 informa del nivel de estudios de los migrantes que cambiaron su lugar de residencia entre el año 1991 y el 2001. La Ilustración 4-7 muestra que las personas con mayor nivel de estudios cambiaron su municipio de residencia en mayor proporción que las personas con menor nivel de estudios. Así mismo, las personas con más estudios forman la categoría con mayor proporción de desplazados a más distancia, es decir, fuera del municipio, la provincia, la Comunidad Autónoma y el país.

Estos resultados sugieren que las personas más cualificadas pueden emigrar para incrementar los rendimientos de su capital humano. En tal caso, la migración sería una elección racional de los individuos que tratan de saldar el diferencial de los rendimientos entre su lugar de origen y su lugar de destino. Dicha interpretación coincidiría los resultados de los estudios que han probado las siguientes relaciones: las personas más cualificadas tienen más probabilidades de emigrar, los migrantes tienen más probabilidades de mejorar su estatus ocupacional, los que tienen más probabilidades de mejorar su estatus ocupacional son los que salen las zonas rurales, y los que tienen más probabilidades de empeorar su estatus ocupacional son los que abandonan de las ciudades (Requena Santos, 2005; Serrano Martínez & Pastor Monsálvez, 2005b).

Los microdatos del Censo de Población y Viviendas del año 2001 ($N = 1.985.076$) indican que el nivel de estudios de los migrantes está significativamente relacionado con el tamaño de la población en el municipio de destino ($p < 0,001$); aunque la fuerza de la correlación es muy débil ($\tau = 0,074$; $p < 0,001$). El cambio de residencia continúa relacionado con el tamaño del destino una vez controlado el efecto del nivel de estudios ($p < 0,001$; $p < 0,001$). Sin embargo, la razón de las ventajas indica que la relación no es homogénea en todos los estratos ($p < 0,001$; $p < 0,001$). En consecuencia, los patrones migratorios de quienes tienen el mismo nivel de estudios pueden variar en función del lugar de residencia y destino.

En términos interpretativos, la migración interior puede ser una elección racional que dependa del ajuste entre las capacidades individuales y los beneficios que genera el uso del capital humano en cada territorio. De ser cierto, puede que las poblaciones más cualificadas elijan los destinos urbanos por las probabilidades de mejorar su estatus ocupacional. En tal caso, la creciente alfabetización de la sociedad española puede derivar en la progresiva aglomeración urbana del capital humano. Finalmente, las tendencias migratorias podrán aminorar la presión demográfica sobre las áreas metropolitanas si la saturación de los mercados urbanos induce un descenso de los desplazamientos de población hacia las ciudades. Sin embargo, los datos no indican una tendencia a la baja. Al contrario, la intervención del factor educativo en los desplazamientos está agrandando las diferencias territoriales mediante la densificación de unas regiones frente a otras. Paradójicamente, el aumento del nivel educativo en las zonas rurales e intermedias puede incrementar el éxodo residencial hacia las áreas metropolitanas y, a la postre, intensificar el proceso de urbanización.

Ilustración 4-7 Niveles educativos de las poblaciones nómadas y sedentarias



Fuente: Censo de Población y Viviendas 2001 (Instituto Nacional de Estadística, Resultados detallados definitivos del 17 de febrero de 2004).

4.1.2.2 Las migraciones exteriores

El proceso de urbanización contribuyó a que España dejara de ser un país de emigrantes para convertirse en un país de inmigrantes. Hasta los años ochenta, las migraciones interiores fueron uno de los principales motores del proceso de convergencia provincial en España. A partir de entonces, el cambio de patrón migratorio contribuyó a ralentizar ese proceso, a medida que ganaron más protagonismo las migraciones exteriores. Hoy la población inmigrante cataliza las migraciones interiores, por razones laborales antes que residenciales. La teoría económica explica este cambio planteando que la prosperidad de las cuentas nacionales aumentó el contingente de población extranjera para cubrir las vacantes en la estructura ocupacional. En este sentido, la entrada de la población extranjera pudo responder al desalojo de determinadas actividades por parte de la población española. El resultado de este vaciamiento fue la bienvenida a la mano de obra inmigrante durante los años noventa, de tal modo que su llegada pudo rellenar los huecos del mercado de trabajo, especialmente en el sector de la construcción, el trabajo agropecuario, el servicio doméstico, la hostelería y el comercio minorista. Efectivamente, las preferencias de los trabajadores españoles se vieron alteradas por la aparición de nuevas expectativas sociales, la consolidación de las instituciones democráticas, el aumento del nivel educativo y el incremento del nivel de bienestar material (Cachón Rodríguez, 1997; Recaño Valverde, 2006). En este contexto, la juventud española se dedicó a alargar su escolaridad con la expectativa de adquirir una movilidad ascendente. Consecuentemente, la economía española tuvo que recurrir a la entrada de trabajadores extranjeros para cubrir la fuerte demanda de servicios auxiliares. De hecho, la incorporación de los españoles a los estudios universitarios coincidió con el período de mayor crecimiento de la inmigración no comunitaria (Cachón Rodríguez, 2002; Fernández, Coll, & Hita, 2006; Garrido Medina, 2005; González Rodríguez & Garrido Medina, 2005).

En términos residenciales, la apertura de las fronteras ha generado una concentración de la población extranjera en los mercados con mayor demanda de trabajadores. Las áreas urbanas ejercieron un efecto llamada que provocó la instalación de la población extranjera en los barrios periféricos y las conurbaciones de las áreas metropolitanas. En este sentido, gran parte de la población extranjera se dirigió hacia los vecindarios con menores costes residenciales, generalmente, ocupando las viviendas en alquiler de los polígonos industriales, los ensanches de las grandes ciudades y los corredores interurbanos (Arango Villa-Belda, 2004; Izquierdo Escribano, 1996; Izquierdo Escribano, 2001a; Izquierdo Escribano, 2001c; Izquierdo Escribano, Lamela Viera, & López de Lera, 2006; Nel-lo, 2004).

El asentamiento de la población extranjera en las regiones con más vigor demográfico acentuó las disparidades en el reparto de la población. En concreto, los estudios aluden a una doble concentración: una de tipo espacial que tuvo lugar tanto alrededor de las áreas metropolitanas como en el litoral mediterráneo, y otra de tipo laboral que atrajo a la inmigración masculina hacia la agricultura y la industria, y a la inmigración femenina hacia los servicios auxiliares (Checa y Olmos & Checa Olmos, 2006; Gómez Fayrén & Bel Adell, 2000). Aunque las dotaciones regionales de población inmigrante determinan los patrones regionales de especialización industrial, algunos resultados apuntan que los inmigrantes actúan como factores complementarios en la explicación de los cambios experimentados en la estructura productiva, de manera que la importancia de la inmigración es relativamente pequeña en comparación con el peso del cambio tecnológico y de la propia evolución sectorial de la economía (Serrano, Requena, & Martín-Montaner, 2011).

A medio plazo, la saturación de los paraderos de la inmigración podría modificar las pautas de asentamiento de la población extranjera. Los recién llegados, los nacionalizados y sus descendientes pueden dar lugar a nuevas redistribuciones de la población. De hecho, algunos estudios apuntan a una incipiente polarización del comportamiento residencial, de manera que se produciría una inmigración mayoritariamente masculina, económica y rotativa; y otra mayoritariamente femenina, familiar y asentada. Este desdoblamiento podría desplazar a una parte de la población extranjera desde la concentración centro-litoral hacia la dispersión en el interior del país. En tal caso, unos lugares tenderían a convertirse en receptores de más inmigrantes, mientras que otros tenderían a asumir el rol de emisores. Los primeros recibirían inmigrantes en los centros de actividad, mientras que los segundos emitirían emigrantes hacia el resto de las localidades (Fernández et al., 2006; López de Lera, 2006).

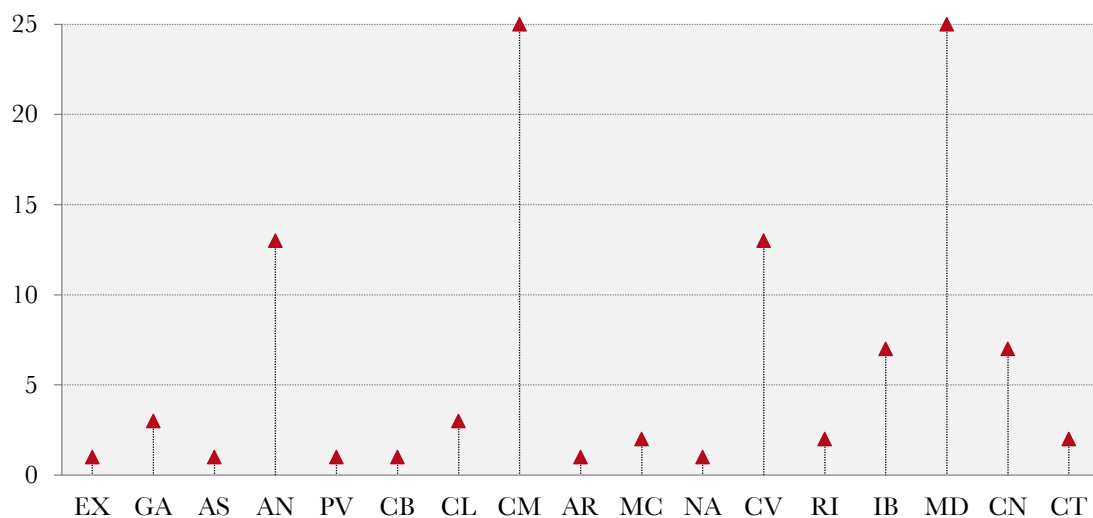
En la misma línea, algunos estudios sugieren que las pautas de asentamiento estarían comenzando a diversificarse, desdoblándose en tres: una instalación definitiva, en las provincias de Alicante, Málaga, Baleares, Tenerife y Las Palmas, donde los jubilados europeos viven sus años de retiro; una instalación duradera, en las capitales de Madrid, Barcelona y Valencia, donde los inmigrantes cubren la demanda de mano de obra; y una instalación incipiente, en las provincias de Gerona, Murcia y Almería, donde la inmigración temporal se mezcla con los núcleos familiares en proceso de instalación (Hierro & Maza Fernández, 2010a; Hierro & Maza Fernández, 2010b; López de Lera & Izquierdo Escribano, 2003). Si la tendencia siguiera este curso, el asentamiento de la población extranjera tendrá efectos perceptibles en el balance demográfico del país. Algunas señales de este fenómeno son: el aumento del número de permisos de residencia, de permisos de trabajo, de afiliaciones a la Seguridad Social y de solicitudes de reagrupamiento familiar (Izquierdo Escribano, 2005; López de Lera & Izquierdo Escribano, 2003).

Otros dos indicadores de asentamiento son la fecundidad de la población extranjera y la escolarización de las segundas generaciones de inmigrantes. En este sentido, la evolución de la demanda escolar puede mostrar la densificación de los territorios que acogen tanto a los residentes extranje-

ros como a sus descendientes. En concreto, la matriculación del alumnado extranjero en las enseñanzas no universitarias permite observar las pautas de asentamiento de la población extranjera, debido a la relativa estabilidad residencial de las familias con hijos menores de edad. A partir de las estadísticas del *Ministerio de Educación*, la Tabla I-8 informa de la tasa del alumnado extranjero escolarizado en las enseñanzas no universitarias según su lugar de residencia. Estos datos indican que la distribución del alumnado extranjero varía de unas Comunidades Autónomas a otras. Un análisis más pormenorizado desvela que la matriculación del alumnado extranjero en las enseñanzas no universitarias durante el período comprendido entre el curso escolar 1994-95 y el curso 2009-10 deparó tres conglomerados de Comunidades Autónomas:

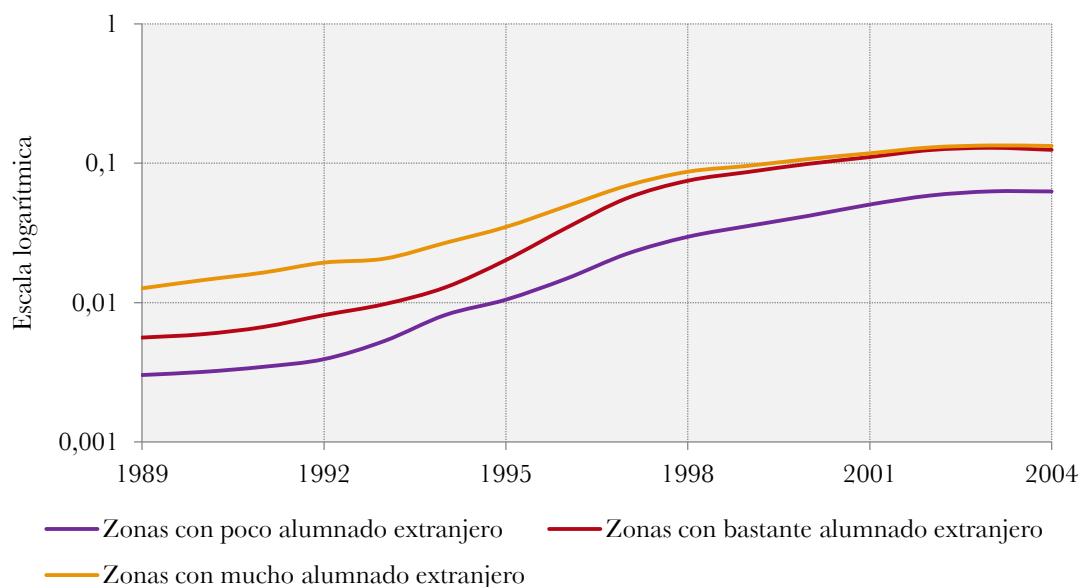
- Illes Balears, Comunidad de Madrid, Canarias y Cataluña con mucho alumnado extranjero. Por término medio, la tasa en estas regiones varió entre un 1,3% registrado en 1994 y el 13,3% del año 2009, creciendo así poco más del doce por ciento. En estas zonas, la alta concentración está en concordancia con la presencia de los trabajadores inmigrantes en las dos grandes áreas metropolitanas de la península y en las zonas insulares.
- Aragón, Región de Murcia, Comunidad Foral de Navarra, Comunitat Valenciana y La Rioja con bastante alumnado extranjero. Por término medio, la tasa en estas regiones varió entre un 0,6% registrado en 1994 y el 12,5% del año 2009, creciendo así casi un doce por ciento. En estas zonas, la concentración moderada está en concordancia con la presencia de los trabajadores inmigrantes en las actividades agrícolas del levante español.
- Extremadura, Galicia, Asturias, Andalucía, País Vasco, Cantabria, Castilla y León y Castilla-La Mancha con poco alumnado extranjero. Por término medio, la tasa en estas regiones varió entre un 0,3% registrado en 1994 y el 6,3% del año 2009, creciendo así casi un seis por ciento. En estas zonas, la baja concentración está en concordancia con la relativa presencia de trabajadores inmigrantes en el norte peninsular y el anillo de la meseta central, por un lado, y, por el otro, con las sobresalientes dimensiones de Andalucía que está a la cabeza de las Comunidades Autónomas con más inmigración en términos absolutos (la cuarta por arriba en el curso 2009) pero a la cola de la lista en términos relativos (la cuarta por abajo en el mismo curso).

Ilustración 4-8 Dendograma del alumnado extranjero en las Comunidades Autónomas



Combinación de conglomerados de distancia re-escalados. Fuente: Series de la Estadística de enseñanzas no universitarias (Ministerio de Educación, a 24 de junio de 2010).

Ilustración 4-9 Alumnado extranjero en las enseñanzas no universitarias



Fuente: Series de la Estadística de enseñanzas no universitarias (Ministerio de Educación, a 24 de junio de 2010).

Estos resultados proceden de un análisis de conglomerados jerárquicos realizado mediante el método de vinculación inter-grupos a partir de la matriz de disimilaridades compuesta por las distancias euclídeas al cuadrado. La Tabla I-11 informa del historial de conglomeración y la Ilustración 4-8 presenta el dendograma correspondiente. Los datos proceden de las Series de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias, que diferencia al alumnado extranjero según el país de nacionalidad, pero subestima la importancia de la inmigración con doble nacionalidad e invisibiliza la presencia de las segundas generaciones de inmigrantes en la escuela española, porque se basa en la nacionalidad antes que en el lugar de nacimiento. Este sesgo estadístico limita el análisis a la matriculación del alumnado extranjero como señal de asentamiento de la inmigración en España.

La Ilustración 4-9 presenta las curvas logarítmicas que estilizan los datos de la Tabla I-10. Las líneas muestran que todas las zonas han experimentado un crecimiento de las tasas de matriculación del alumnado extranjero en las enseñanzas no universitarias. Sin embargo, mientras las zonas con poco alumnado extranjero describen una curva paralela e inferior a la media española, las zonas con bastante alumnado extranjero han pasado de estar por debajo a estar por encima de la media española, aproximándose a las zonas con mucho alumnado extranjero hasta llegar a confundirse con ellas.

De manera especulativa, la inflexión de la curva puede guardar relación con la llegada de población extranjera y la regularización que tuvo lugar en la década de los noventa. Sea como fuere, la gráfica sugiere que las pautas de asentamiento de la población extranjera han venido diversificándose en los últimos años.

- El aumento de la presión demográfica en las zonas con menor presencia de alumnado extranjero ha sido proporcional a la media española. Según la metáfora del termómetro, estas zonas eran puntos fríos que han pasado a estar templados.

- Algo similar ha ocurrido en las zonas con mayor presencia de alumnado extranjero, donde la presión demográfica también ha aumentado de manera proporcional. En este caso, estas zonas eran puntos calientes que han continuado candentes.
- Sin embargo, las zonas con una presencia moderada de alumnado extranjero han seguido una evolución dispar, describiendo una curva cada vez más similar a las zonas con mayor presencia de alumnado extranjero. Estas otras zonas eran puntos templados que se han sobrecalentado.

La consecuencia es la expansión por la geografía española de la presión demográfica que ejerce la población extranjera. Este resultado es coherente con los estudios que muestran una concentración del alumnado extranjero en las grandes áreas urbanas (Eurydice, 2004). No obstante, la distribución geográfica de la inmigración no es uniforme en los países europeos. En el caso español, la concentración geográfica del alumnado extranjero varía entre las Comunidades Autónomas y dentro de las propias ciudades más receptoras, según se trate del centro o de la periferia de la ciudad, y según los barrios (González-Anleo Sánchez, 2002). En último término, las diferencias espaciales en el asentamiento de la inmigración plantean la posibilidad de observar un cambio en la distribución de la demanda escolar, especialmente, a medida que nazcan y crezcan las segundas generaciones de inmigrantes. De ser así, la planificación de la oferta escolar tendrá que reaccionar ante la llegada e instalación de la población extranjera. Muy especialmente, si se tiene en cuenta su preferencia mayoritaria a optar por la escolarización en los centros educativos de titularidad pública (Benito Pérez & González i Balletbó, 2007).

4.2 La familia española

Las transformaciones políticas, económicas y territoriales que acompañaron el proceso de urbanización favorecieron los cambios en las formas y funciones de la familia española. En cuanto a la forma, la familia nuclear sustituyó a la extensa. En cuanto a la función, la recomposición institucional introdujo algunas novedades tradición familista del país, cambiando sus pautas de emancipación, cohabitación, nupcialidad y fecundidad, además de modificar las actitudes parentales, los roles conyugales y la distribución del trabajo doméstico (Iglesias de Ussel & Flaquer Vilardebó, 1993; Iglesias de Ussel, 2003).

Todas estas reformas convirtieron a la familia española en un poderoso agente de transformación social que acompañó la democratización, la modernización y la urbanización del país. Con el paso de los años, han aparecido algunos indicios de agotamiento que pueden amortiguar su contribución al cambio social. No obstante, las pruebas de su versatilidad para adaptarse a la nueva coyuntura pueden servir para desdramatizar tanto los malos augurios que pronostican su desaparición como las llamadas a su resistencia (Alberdi Alonso, 1995; Campo Urbano, 1982; Pastor Ramos, 2002; Ruiz Becerril, 2004).

En este contexto, este apartado relaciona la urbanización con la evolución de la familia española en una doble perspectiva.

1. Primero se presenta una geografía de los modelos familiares que vincula la urbanización con la tendencia hacia la nuclearización de los hogares. Complementariamente, se alude a las novedades registradas en las pautas de nupcialidad y maternidad con el aumento de la cohabitación y de la monoparentalidad.
2. Después se relaciona la generalización de la vida urbana con la nueva apatía matrimonial de los españoles y la aparente devaluación de las nupcias en la reproducción de la estructura social. A continuación, se relaciona el proceso de urbanización con el desfase del ciclo vital de la familia y la posposición de la fase de nido vacío provocado por el retraso de la edad de emancipación juvenil. Finalmente, se observa el impacto de los antecedentes familiares en el perfil educativo de las nuevas generaciones.

En conjunto, los siguientes apartados presentan el protagonismo de la familia española tanto en la reproducción de la estructura social como en el cambio que experimentó la sociedad española al calor de la urbanización.

4.2.1 Las formas familiares

A partir de la segunda mitad del siglo XX tuvo lugar una progresiva sustitución de la familia extensa por la familia nuclear. Este cambio alteró el tamaño de los hogares, que fueron abandonando su tradicional parecido con una berenjena para adoptar el aspecto de un guisante (Meil Landwerlin, 2001). El proceso de nuclearización aumentó a medida que las salidas del hogar superaban las entradas. Los estudios atribuyen este achicamiento a una intensa caída de la fecundidad, por un lado, y un aumento de los hogares unipersonales, por el otro. A la postre, la combinación de estas dos fuerzas resultó más poderosa que las reminiscencias de la familia extensa y el retraso acumulado en la edad de la emancipación juvenil (Requena, 2004). La disminución del tamaño de los hogares modificó el mapa de la familia española, que experimentó una crecien-

te convergencia hacia el modelo de familia nuclear. Así, la geografía española fue mostrando un mapa familiar cada vez más indiferenciado, en cuanto al tamaño y la composición de los hogares. Históricamente, cabe diferenciar tres etapas a lo largo de este proceso.

La España de los sesenta y los ochenta presentaba cuatro geografías familiares:

1. El complejo tradicional norte, desde el Atlántico al Mediterráneo, que mantenía las tradiciones de la familia extensa.
2. El complejo andaluz, localizado en la Andalucía Oriental, que también presentaba una composición extensa pero más urbana.
3. El nuclear tradicional, en el levante, Andalucía Oriental y las provincias como Madrid, Zaragoza, Valladolid y La Rioja.
4. El nuclear castellano, en el interior peninsular, que variaba entre la forma nuclear y los hogares solitarios de las zonas rurales (Flaquer Vilardebó & Soler, 1990; Solsona & Treviño, 1990).

La España de los noventa presentaba otras cuatro geografías familiares.

1. Las Comunidades Autónomas del norte peninsular (Galicia, Asturias, Cantabria y Navarra) y Canarias, con los mayores porcentajes de familias con estructuras complejas.
2. Aragón, las dos Castillas e Illes Balears, con mayor número de hogares solitarios que el resto de las regiones.
3. Murcia, La Rioja y Comunitat Valenciana, con una fuerte presencia de hogares nucleares.
4. País Vasco y Cataluña que pasan de ser regiones con un elevado índice de complejidad a situarse por debajo de la media española (Alberdi Alonso, 1995).

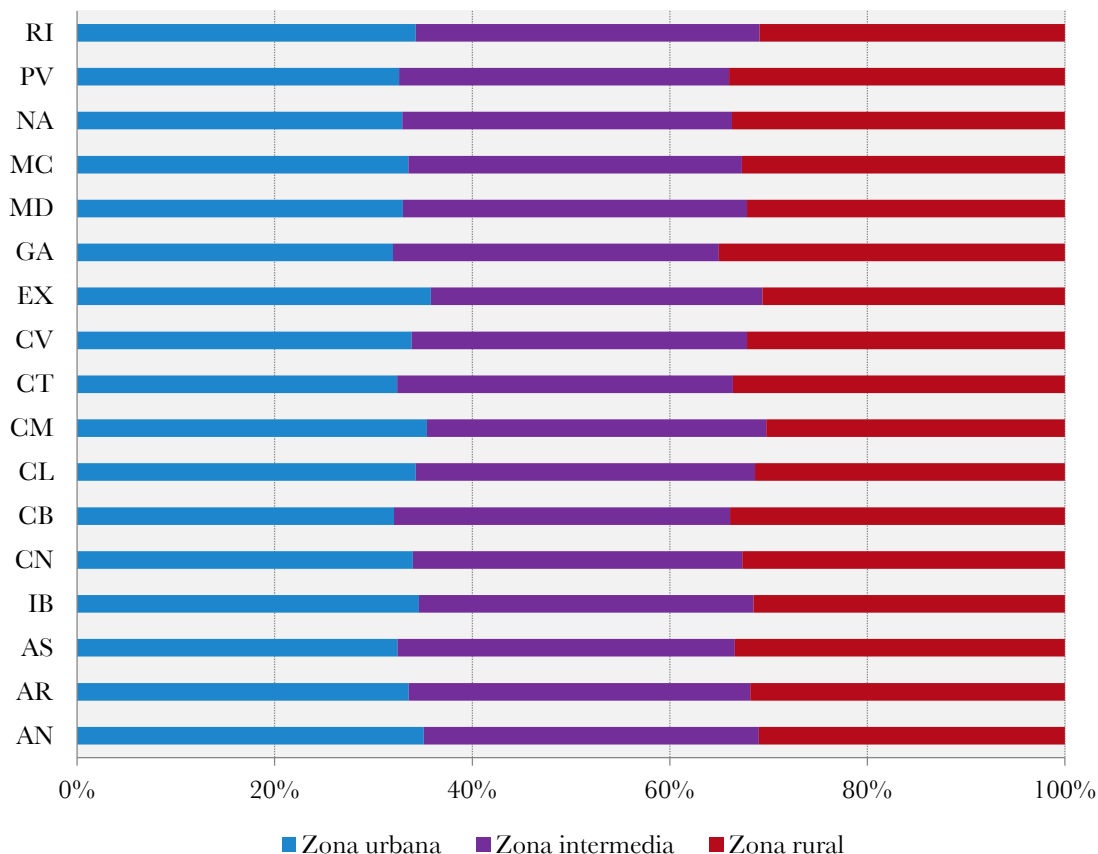
La España del dos mil ya sólo mantenía dos geografías familiares: las Comunidades Autónomas con hogares relativamente numerosos y las regiones con hogares más pequeños.

1. El grupo de las primeras incluye tanto a las regiones con altas tasas de fecundidad y una población muy joven (Murcia, Canarias, Andalucía), como a las regiones con bajas tasas de fecundidad y una población más envejecida (Galicia).
2. Por su parte, el grupo de las segundas incluye tanto a las regiones con bajas tasas de fecundidad y una población envejecida en Castilla y León, Asturias y Aragón, como a las regiones con altas tasas de fecundidad y una población relativamente joven en Illes Balears, así como a las regiones con unas tasas de fecundidad moderadas y un grado de envejecimiento relativo en Cataluña (Requena, 2006).

A partir de la Tabla I-12, la Ilustración 4-10 presenta una geografía regional de la familia española, según los datos del Censo de Población y Viviendas del año 2001. El tamaño medio del hogar en las Comunidades y Ciudades Autónomas depara tres geografías familiares:

1. Por un lado, Murcia, Canarias, Andalucía, Galicia y Cantabria muestran los hogares de mayor tamaño.
2. Por el otro, Navarra, Madrid, Castilla-La Mancha, Extremadura, País Vasco y Comunitat Valenciana muestran los hogares de tamaño intermedio.
3. Finalmente, Illes Balears, Castilla y León, Cataluña, Asturias, La Rioja y Aragón muestran los hogares de menor tamaño. Esta distribución geográfica coincide con la tradición familiar predominante en los territorios más rurales, donde todavía perviven algunas reminiscencias de la familia extensa típica del complejo andaluz y el noroeste peninsular.

Ilustración 4-10 Tamaño medio del hogar en las Comunidades Autónomas



Fuente: Censo de Población y Viviendas 2001 (Instituto Nacional de Estadística, Resultados detallados definitivos del 17 de febrero de 2004).

No obstante, la distribución del tamaño de los hogares españoles es relativamente uniforme y avalla la hipótesis de la nuclearización de las familias, de manera que la media española no supera las tres personas por hogar; en concreto, 2,86 miembros por hogar. Otros dos análisis confirman la indiferenciación del mapa familiar. Por un lado, el tamaño medio del hogar en las zonas urbanas, intermedias y rurales no muestra diferencias estadísticamente significativas ($F = 3,067$; $p > 0,05$). Por el otro, la distribución municipal del tamaño de los hogares resulta más homogénea que heterogénea, considerando que población y tamaño de los hogares están muy débilmente correlacionadas ($r = 0,078$; $p < 0,01$).

Varios estudios sostienen que la familia española empezó a mostrar los síntomas de nuclearización a partir de la segunda mitad del siglo XX, primero en las zonas urbanas y posteriormente en las rurales, a medida que las antiguas formas familiares tendieron a la extinción. En las ciudades, las nuevas formas de cohabitación, emparejamiento y maternidad impulsaron la transformación la familia española (Callejo González, 2010; Castro Martín, 2007; M. Delgado, Alberdi Alonso, Zamora, & Barrios, 2006; Martínez Pastor, 2009; Puyol Antolín, 2001). La urbanización de la sociedad española supuso el incremento de la movilidad geográfica y la deslocalización del núcleo familiar, precipitando su deriva hacia el modelo de familia nuclear. En este sentido, la urbanización influyó el proceso de nuclearización favoreciendo la suplencia parcial del matrimonio por la cohabitación y la proliferación de la familia monoparental.

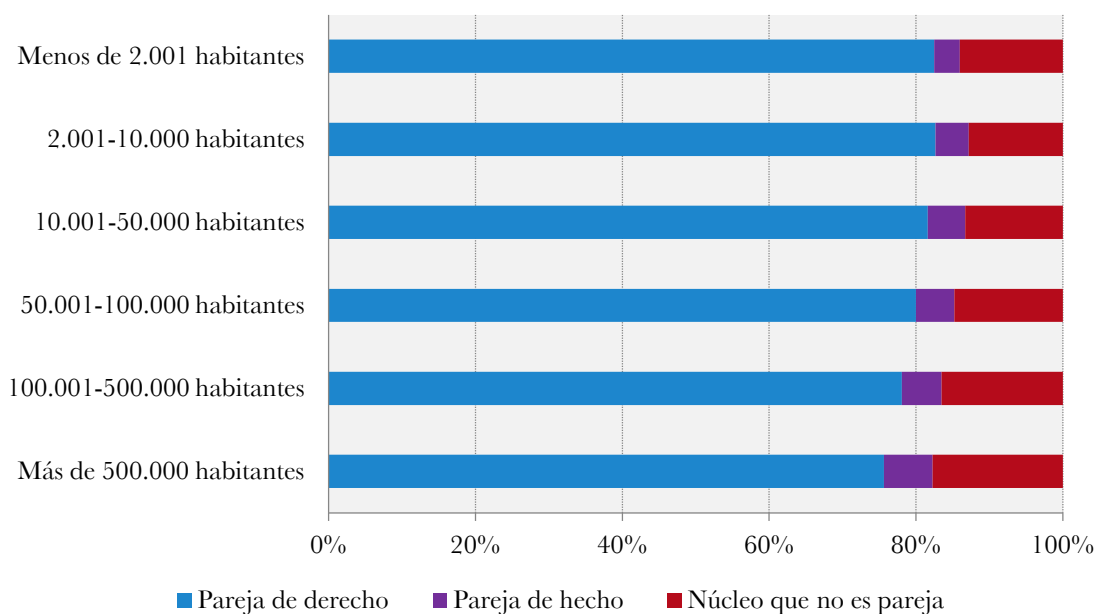
1. La urbanización de la familia también favoreció la desalineación de tres episodios que hasta entonces aparecían unidos en el ciclo vital de los individuos: emparejamiento, nupcialidad y emancipación. La trayectoria de los nacidos durante la primera mitad del siglo XX consistía en casarse durante la juventud. Ese patrón comenzó a desdibujarse a partir de los años sesenta, de manera que las formas de emparejamiento de las nuevas generaciones vienen siendo cada vez más diversificadas. El descenso de la presión social para pasar por la vicaría dio lugar a una disminución de las parejas que juraron los votos matrimoniales y a una multiplicación de las opciones de emparejamiento y cohabitación. Una de las consecuencias derivadas de la reducción de las nupcias y el aumento de las relaciones extra-matrimoniales ha sido la crisis de la institución matrimonial frente a los nuevos modelos de convivencia.
2. La urbanización de la familia favoreció el desplazamiento del matrimonio como el ámbito exclusivo de la procreación. Al igual que hace dos décadas, la mayoría de los hijos sigue naciendo con posterioridad al matrimonio de sus padres. Sin embargo, los partos que se producen fuera del matrimonio van en aumento. Este auge de la fecundidad extra-matrimonial está acompañado de la proliferación de las familias monoparentales encabezadas por mujeres. Junto al aumento del número de madres solteras, los máximos históricos que alcanzan las separaciones y los divorcios inducen a pensar que la caída de la nupcialidad será acusada, aunque la desafección del matrimonio podría relativizarse si la emancipación de los ochenteros despierta su ciclo casadero.

En números, la Tabla I-13 informa del porcentaje de parejas de hecho o de derecho y otros núcleos familiares que habitaban en las zonas urbanas, intermedias y rurales, según el Censo de Población y Viviendas del año 2001. La presente Ilustración 4-11 estos datos e ilustra que la diversidad de los núcleos familiares en las zonas urbanas era mayor que en las zonas intermedias y rurales. Tanto en términos absolutos como relativos, los municipios más poblados acumulaban los mayores porcentajes de emparejamientos no matrimoniales y de núcleos familiares desemparejados. Por el contrario, las zonas no urbanas presentaban menores porcentajes de cohabitación extra-matrimonial y mayores porcentajes de parejas de derecho. En las ciudades más grandes, el 24,3% de los núcleos familiares no estaban formados por emparejamientos conyugales; mientras que la cohabitación extra-matrimonial se reducía hasta el 17,5% en las zonas rurales.

Además, la formación de familias monoparentales era porcentualmente mayor en las ciudades más pobladas, predominando las madres solteras frente a los padres solteros: el 11,9% de los núcleos familiares estaban formados por madres desemparejadas con hijos, mientras que sólo 2,9% estaban integrados por padres desemparejados con hijos. Estas familias monoparentales estaban más asentadas en las ciudades que en los pueblos, de forma que las zonas urbanas superan a las zonas rurales tanto en el recuento como en el porcentaje de núcleos desemparejados con hijos.

En síntesis, la urbanización aparece asociada a una desalineación de los parámetros de emparejamiento, nupcialidad y emancipación que puede atribuirse al descenso de la presión social para pasar por la vicaría. Dicho de otra manera, el panorama familiar es más diverso en las ciudades, donde las parejas de derecho van cediendo terreno a otras fórmulas de emparejamiento y cohabitación que muestran una progresiva separación de las conexiones entre familia y matrimonio, así como entre convivencia y procreación. Esta interpretación coincidiría con las pruebas de la nupcialidad tardía y el “celibato extendido” que predomina en otros países europeos.

Ilustración 4-11 Porcentaje de núcleos familiares según tipo de pareja y tamaño del municipio



Fuente: Censo de Población y Viviendas 2001 (Instituto Nacional de Estadística, Resultados detallados definitivos del 17 de febrero de 2004).

4.2.2 Las funciones familiares

La Sociología de la Familia sostiene que la llegada de la democracia favoreció la ampliación de las libertades individuales frente al control social. La transición hacia el nuevo régimen motivó la aparición de cambios en la autoridad de los ancianos, los privilegios de los varones, la preeminencia de los primogénitos y la relegación del papel de la mujer. El resultado de esta especie de liberación fue la aceptación de opciones que hasta entonces permanecían socialmente reprobadas (Alberdi Alonso, Hainovich, & Escario, 1984; Campo Urbano & Rodríguez-Brioso, 2002; Iglesias de Ussel & Flaquer Vilardebó, 1993; Montoro Gurich, López Hernández, & Caparrós Civera, 2006; Pastor Ramos, 2002). Este contexto modificó la función meramente reproductiva de las uniones legitimando la aparición de nuevos hogares constituidos al margen del matrimonio. De esta manera, la familia dejó de ser un destino insorteable en la vida de los españoles, para convertirse en una elección cada vez menos sujeta a las coerciones sociales.

Este apartado presenta algunas evidencias de la reforma de las funciones familiares. Para empezar se analiza la aparición de nuevos hogares constituidos al margen del matrimonio. Para continuar se analiza el retraso de la edad de emancipación juvenil y sus consecuencias en la crisis del modelo familista. Para finalizar se analiza el rol de la familia en la transmisión del capital cultural y del estatus social.

4.2.2.1 *La mujer española y el matrimonio*

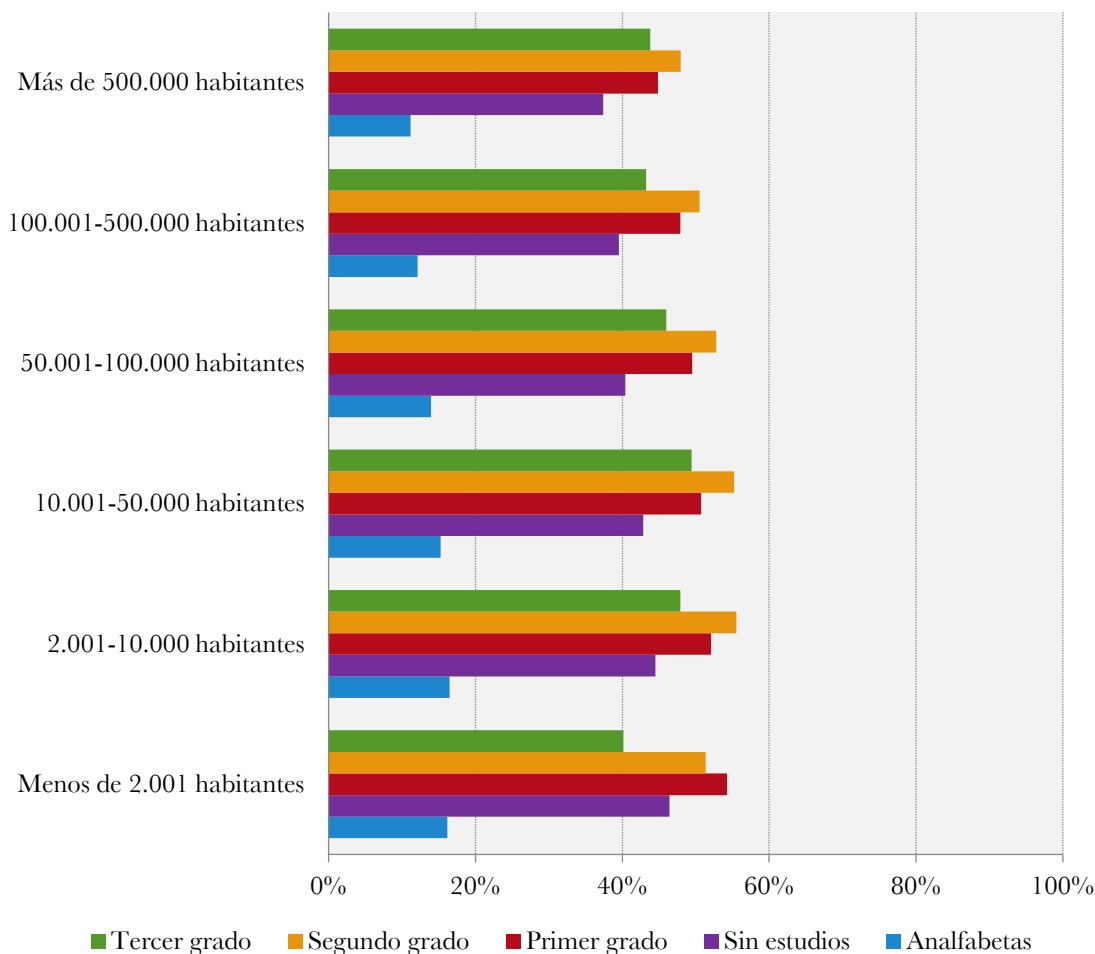
El matrimonio ha desempeñado un papel fundamental en la estructura social. De ayer a hoy, las uniones matrimoniales han representado la posibilidad de alcanzar una cierta movilidad social. Algunos trabajos señalan que esto podía resultar especialmente atractivo para las mujeres con bajos niveles de estudios, dado que podían alterar su estatus social al casarse con varones más cualificados. De hecho, los estudios han enfatizado el papel del matrimonio en la reproducción de la estructura social, entendiendo la formación de la pareja como un recurso utilizado por los individuos para consolidar o mejorar su condición social (Kalmijn, 1991; Kalmijn, 2006).

La ampliación de la escolaridad femenina incrementó el nivel de estudios de las mujeres y su progresiva incorporación a las actividades extra-domésticas. Esta cadena equilibró el estatus de los cónyuges, relativizó las ventajas del emparejamiento y depreció el valor social del matrimonio, cada vez más maltrecho por la creciente secularización de la sociedad española. En este sentido, los estudios plantean que la “dote escolar” devaluó el valor conyugal del “ama de casa” frente a la “mujer trabajadora”. El cambio de roles derivó en una redefinición del emparejamiento y forzó la firma de un nuevo contrato familiar. Las nuevas cláusulas favorecieron la sustitución de las relaciones asimétricas entre los cónyuges y permitieron sustituir la dependencia por la reciprocidad. A la postre, esta recomposición inició el cambio de las viejas estructuras patriarcales por modelos más paritarios, a la vez que transformó su función en la reproducción de la estructura de clases (Alberdi Alonso, 1995; D'Ancona, 2007; Meil Landwerlin, 2006; Meil Landwerlin & Ayuso Sánchez, 2007; Montoro Gurich, 2003).

El caso de los municipios españoles puede ayudar a valorar el efecto de la educación en el emparejamiento. En este sentido, la Tabla I-14 informa de la tasa de emparejamiento de las mujeres residentes en viviendas familiares, según el Censo de Población y Viviendas del año 2001. Por un lado, estos datos indican que las mujeres analfabetas y sin estudios eran las menos emparejadas tanto en las ciudades como en los pueblos, con la única excepción de los municipios más rurales con menos de 2.001 habitantes. Por el otro, la tasa de emparejamiento entre las mujeres con estudios de tercer grado siempre era menor que entre las mujeres con estudios de primer y segundo grado. Estas variaciones se producen porque las mujeres que alcanzan los estudios superiores reducen los niveles de emparejamiento. Más concretamente, el emparejamiento de las mujeres aumenta con el nivel de estudios, pero esta tendencia se interrumpe a partir del acceso a la universidad ($r = -0,162$; $p < 0,01$). Consecuentemente, las mujeres con altos niveles de estudios tienen menores niveles de emparejamiento y además están más concentradas en la España urbana que en la España rural. La población femenina de las zonas menos pobladas es porcentualmente más proclive a vivir en pareja ($r = -0,239$; $p < 0,01$). Sin embargo, las variaciones entre el campo y las ciudades serían insignificantes si las diferencias educativas fuesen menos acusadas, ya que la correlación entre el número de habitantes del lugar de residencia y la tasa de emparejamiento de las mujeres desaparece al controlar el tamaño del municipio ($p > 0,05$).

Por tanto, el lugar de residencia no afectaría a la dinámica del emparejamiento si la distribución educativa fuese homogénea en las localidades españolas. Estos resultados coinciden con el grueso de la literatura, que también sugiere que los principales factores para explicar el funcionamiento del mercado matrimonial son el nivel educativo y la proximidad geográfica (Compton & Pollak, 2007). Otros factores secundarios son el grado de movilidad residencial, el modelo familiar de la generación ascendente, la edad, la situación laboral, la tasa de población extranjera y el tamaño del municipio de residencia (Castro Martín & Domínguez Folgueras, 2008; Miret Gamundi, 2010a; Montoro Gurich et al., 2006; Ussel, 1987).

Ilustración 4-12 Tasa de emparejamiento de las mujeres residentes en viviendas familiares según nivel de estudios y tamaño del municipio



Fuente: Censo de Población y Viviendas 2001 (Instituto Nacional de Estadística, Resultados detallados definitivos del 17 de febrero de 2004).

El protagonismo social que adquieren las mujeres más cualificadas en el contexto de la urbanización ha ido introduciendo algunas novedades. La escolarización de masas y la feminización de la universidad contribuyeron a modificar la participación de la mujer española en el contrato familiar. Este aumento del nivel educativo ha supuesto una poderosa rémora a la formación de la pareja. De manera especulativa, puede que la progresiva equiparación de los niveles de estudios llegue a desacelerar el ritmo de la reforma matrimonial. Por el contrario, las desigualdades educativas podrían derivar en una mayor transformación de las uniones si las mujeres mejor posicionadas en el mercado de trabajo fuesen menos proclives a casarse. Así mismo, la llegada a la adultez de las últimas generaciones del *baby boom* también podría aumentar la soltería definitiva, porque las mujeres nacidas durante los setenta y principios de los ochenta fueron las primeras que asistieron masivamente a la universidad. Esta consecuencia sería coherente con el postulado de la teoría económica y daría lugar a una posposición inicial del emparejamiento y a una fuerte caída en la intensidad del matrimonio.

No obstante, la sociedad española todavía manifiesta unas tasas de homogamia educativa que cuestionan la desaparición de los efectos del maridaje en la reproducción de la estructura de clases. Esta resistencia de la institución matrimonial puede asociarse al valor funcional que todavía

poseen las uniones conyugales en el sur de Europa, tal vez porque sus Estados del bienestar tienen dificultades para minimizar los sobrecostos de la doble jornada femenina. No obstante, el análisis de la concordancia educativa entre los miembros de la pareja se ha convertido en una prioridad en el estudio de la homogamia, porque la educación no solo informa de la calificación de los individuos, sino también de su posición socioeconómica y de sus probabilidades de promoción social y profesional. Al respecto, las generaciones nacidas entre 1920 y 1969 manifiestan una intensificación de la homogamia entre los cónyuges con estudios superiores y un descenso generalizado de la hipergamia, aunque permanece vigente la hipergamia educativa femenina. La homogamia de los universitarios supone un repunte de las uniones que se caracterizan por integrar a dos cónyuges con estudios superiores. A su vez, la hipergamia femenina implica que las mujeres desposadas presentan menores niveles educativos que sus consortes, siguiendo el modelo tradicional de casarse con un hombre más instruido que ellas. Por su parte, las generaciones nacidas entre 1970 y 1991 manifiestan algunos cambios en el comportamiento matrimonial de la juventud española, donde el parecido entre los miembros de la pareja es cada vez más frecuente, al menos, en relación a la edad, el nivel de estudios y la actividad laboral. Su heterogamia cotiza a la baja, mientras que la nueva estrategia conyugal tiende a maximizar la rentabilidad de las uniones, de manera que el mercado matrimonial está cada vez más dominado por parejas de jóvenes, con altos niveles de estudios y contratos indefinidos. A la postre, este repunte de la homogamia social puede conllevar una revalorización de las uniones en la reproducción de la estructura social (Esteve Palós & Cortina Trilla, 2010; Miret Gamundi, 2010b).

4.2.2.2 *La emancipación juvenil y el familismo*

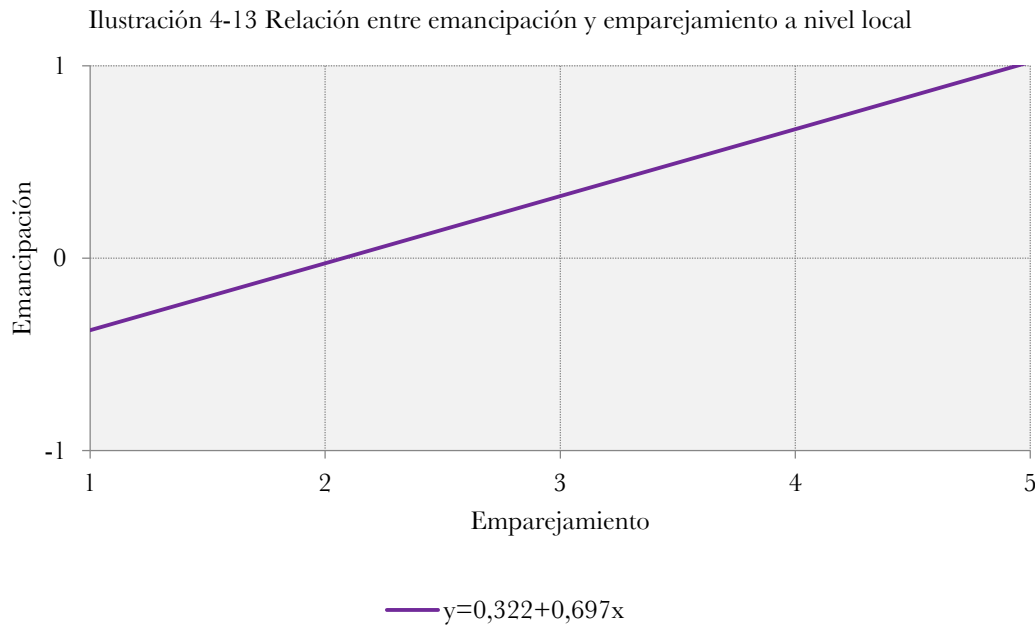
Otra de las novedades de la España reciente ha sido la tendencia a prolongar el tiempo de permanencia en el hogar familiar (Bernardi, 2007; Cruz Cantero & Santiago Gordillo, 1999; Garrido & Requena, 1996; Gentile, 2006; Gil Calvo, 2005; Martínez Pastor, 2009; Miret Gamundi, 2006). La literatura ha formulado dos teorías para interpretar este retraso de la emancipación juvenil: la teoría económica y la teoría del calendario nupcial:

3. La teoría económica plantea que las personas tienden a posponer su salida del hogar hasta que consiguen alcanzar las condiciones para igualar o superar a sus progenitores. Desde esta perspectiva, el retraso de la emancipación sería una consecuencia de las dificultades que experimentan los descendientes para acceder al estatus de los ascendientes. La situación finalizaría si los hijos consiguiesen los recursos necesarios para salir del hogar familiar manteniendo los mismos beneficios que obtienen en casa de los padres. Sin embargo, las nuevas generaciones pagan un alto precio por la movilidad ascendente de las viejas generaciones, puesto que el desempleo juvenil y la temporalidad laboral incrementan las dificultades de la descendencia para alcanzar y conservar el mismo nivel de vida de sus antecesores.

4. La teoría del calendario matrimonial plantea que el retraso de la emancipación es una estrategia para reducir los costes de oportunidad que añade la vida conyugal. Una línea de pensamiento sostiene que la mayor participación de la mujer en el mercado de trabajo habría minimizado el valor de la especialización económica entre los miembros de la pareja. Esta depreciación del matrimonio impulsaría a las mujeres a aplazar la salida del hogar hasta conseguir su independencia económica (Becker, 1973). Otra línea de pensamiento sostiene que el retraso de la emancipación sería una estrategia para reducir los costes de un emparejamiento prematuro. La opción de casarse a edades muy tempranas habría ido perdiendo su atractivo porque la competencia en el mercado matrimonial es cada vez mayor. En consecuencia, las personas tenderían a permanecer en el hogar hasta superar el listón social que permitiría encontrar a la pareja deseada (Oppenheimer, 1997).

Con los datos del Censo de Población y Viviendas del año 2001, un análisis de regresión lineal por el método de pasos sucesivos permite explorar las causas del retraso de la emancipación juvenil en la sociedad española. El objetivo del análisis consiste en explicar la tasa municipal de emancipación juvenil entre personas residentes de 25 a 34 años de edad, que es el porcentaje de personas de dicho municipio que no pertenecen a núcleos familiares en calidad de hijos con respecto a la población en viviendas familiares del municipio. Los resultados indican que existe una relación lineal entre emancipación y emparejamiento, que es el porcentaje de personas del municipio que conviven con su cónyuge o pareja con respecto a la población en viviendas familiares del municipio. En concreto, el 51,2% de la variación municipal en la tasa de emancipación de la población de 25 a 34 años está explicada por su tasa de emparejamiento ($p < 0,05$). Este resultado apenas varía al incorporar nuevas variables, puesto que la explicación de la emancipación mejora tan sólo un 0,2% al considerar el nivel socioeconómico del subgrupo.

En consecuencia, la formalización de los emparejamientos está seguida de la salida del hogar familiar y, por ende, el retraso en la emancipación juvenil podría estar más relacionado con las distintas estrategias de emparejamiento que con el estatus familiar. En este sentido, la evidencia parece más favorable a los planteamientos de la teoría del calendario matrimonial que a los de la teoría económica. Los resultados sugieren que la presión para dejar de convivir con los padres y formar una pareja en la España actual no se manifiesta hasta edades más tardías que antaño. Este retraso puede estar relacionado con la consolidación de la pareja, en la medida en que el maridaje ha sido la principal vía de acceso a la familia. Con todo, los mismos resultados permiten suponer la intervención de otros factores en la explicación de la geografía de la emancipación.



Fuente: Censo de Población y Viviendas 2001 (Instituto Nacional de Estadística, Resultados detallados definitivos del 17 de febrero de 2004).

En esta línea, algunos estudios han sugerido que la juventud española ha sido más proclive a emanciparse en régimen de propiedad que en régimen de alquiler. Al respecto, algunos estudios han señalado la preferencia de la juventud española por salir de un hogar familiar para entrar en otro. Esta búsqueda de la estabilidad residencial requiere una gran capacidad de inversión y ahorro, especialmente, a tenor de las dificultades para evitar la temporalidad laboral y el desempleo. En consecuencia, el retraso de la emancipación hasta la consolidación del emparejamiento puede estar ligado a la necesidad de movilizar el capital de ambos cónyuges para afrontar la compra de la vivienda (Módenes Cabrerizo, 2004; Módenes Cabrerizo & López Colás, 2010).

Otros factores de tipo sociocultural también podrían afectar a la existencia de diferentes patrones de emancipación. Los mayores costes en materia de vivienda y la mayor escasez de pisos de alquiler se dan en la capital y en otras grandes ciudades. Esto puede tener consecuencias desiguales para la juventud. Por una parte, los urbanitas que ya vivían con sus padres tienden a quedarse durante más tiempo en la casa familiar, porque no tienen acceso al crédito para la compra de la vivienda y tampoco necesitan desplazarse para acudir a las universidades. Por otra parte, los ruralitas de las pequeñas localidades dejan antes el hogar familiar, bien porque el acceso a la vivienda es más asequible en estas zonas o bien porque tienen que mudarse a otra localidad para poder estudiar o trabajar (Oinonen, 2010).

Además, existe una gran variabilidad regional a la hora de dejar el hogar familiar, de modo que el arco atlántico presenta un modelo matrimonial retrasado y restringido, mientras en las mesetas, Extremadura, Andalucía oriental y parte de Aragón sucede todo lo contrario, puesto que predomina el matrimonio adelantado (Holdsworth, Voas, & Tranmer, 2002; Vitali, 2009). Las proporciones de dependencia juvenil más altas de España aparecen en Castilla-León, Navarra y las provincias vascas de Vizcaya y Guipúzcoa; mientras que el levante, Andalucía y las Canarias conforman las zonas de mayores proporciones de emancipados y emancipadas; y el resto del territorio registra una dependencia familiar más moderada (Miret Gamundi, 2005).

El retardo de la emancipación ha incrementado los niveles de dependencia juvenil. Hasta ahora, la permanencia en el hogar ha sido posible gracias a la tradición familista que predomina en la sociedad española y en otras sociedades mediterráneas con un pasado ruralista y un Estado del Bienestar de corto alcance (Gentile & Mayer Duque, 2009; López Blasco, 2009; López Blasco et al., 2005; Martín Serrano & Velarde Hermida, 2001). Por definición, el carácter familista denota que la institución familiar goza de una buena valoración social y que la familia funciona como una productora y distribuidora de protección y bienestar (Sánchez Vera & Bote Díaz, 2008; Ussel & Landwerlin, 2001).

De este modo, la familia ha sido el principal canalizador y amortiguador de las carencias estatales en las políticas económicas y sociales (Sánchez Vera & Bote Díaz, 2009). Colateralmente, la ocupación de este colchón parental ha alterado el curso de las biografías individuales y el ciclo familiar (Gil Calvo, 2001). En concreto, los padres han aplazado la fase de nido vacío para afrontar las sobrecargas generadas por los hijos. En este sentido, padres e hijos se ven forzados a transitar desde una cultura de la protección a la cultura de la negociación, a medida que los jóvenes se hacen adultos (Jiménez Roger, 2008; Leccardi, 2010; Pérez Díaz, 2003). Además, la caída de la natalidad estaría variando la distribución de las cargas familiares y las cadenas de cuidado. Así, la función generacional de la familia se estaría invirtiendo a medida que las tareas de cuidado de la descendencia recaen cada vez más en la ascendencia. Si la tendencia sigue su curso, los hijos cuidarán cada vez menos de sus padres y los padres se ocuparán durante más tiempo de sus hijos (Durán Heras, 2004; Garrido Medina, 2004). A medio plazo, esta situación podría tener consecuencias negativas, puesto que la doble dependencia familiar, tanto de la juventud como de la senectud, podría saturar la capacidad de carga de las familias; y este colapso de la tradición familista podría debilitar paulatinamente las estrategias de solidaridad familiar que sostienen el Estado del bienestar, dando lugar a un potencial proceso de desfamiliarización (Esping-Andersen, 2000). Finalmente, hoy se coexiste más y se convive menos, de manera que esta situación puede ir agudizando un enfrentamiento generacional entre los que hasta hace poco han podido gozar de sistemas de protección social y laboral relativamente incluyentes, y aquellos otros que han llegado en un momento histórico en que las reglas del juego han cambiado y continúan cambiando, comprometiendo sus posibilidades de inserción o, directamente, empeorándolas.

4.2.2.3 *El capital cultural y la educación*

La sobrecarga provocada por el retraso de la emancipación juvenil coincidió con un aumento de la inversión familiar en la educación de los hijos. La consecuencia de esta inversión en educación es que la mayoría de los hijos están alcanzando niveles educativos más elevados que sus padres. Esta prolongación de la escolaridad juvenil durante los años de permanencia en el hogar pudo ser una estrategia familiar para tratar de favorecer la movilidad social de las segundas generaciones. Sin embargo, las posiciones relativas de los hijos permanecen invariables en todos los estratos sociales (Kucel, 2011). Varias teorías han tratado de explicar esta paradoja:

- La teoría de la *acción racional* plantea que los miembros de la clase más baja no pueden empeorar el umbral de su estatus, mientras que los miembros de las clases superiores tendrían más riesgo de perderlo. En estas circunstancias, la decisión de prolongar la escolaridad constituye un balance entre costes y beneficios que depende de la posición relativa de las personas, de manera que la escolarización de las clases inferiores empujaría a las

clases superiores a permanecer en la escuela durante más tiempo para no perder su estatus social (Boudon, 1973).

- La teoría de la *reproducción cultural* plantea que la procedencia familiar explicaría la intervención de la escuela en la desigualdad de los resultados académicos, porque la escuela transmite contenidos más familiares para las clases altas que para las clases populares. En consecuencia, el sistema educativo reproduciría una serie de desventajas iniciales, de manera que las clases superiores sacarían mayor provecho del aumento generalizado de la escolarización (Bernstein, 1974; Bourdieu & Passeron, 1970; Bowles & Gintis, 1976).
- La teoría de la *desigualdad constante* plantea que el incremento de la educación solo reduciría las desigualdades sociales si existiese un tope en la acumulación del capital humano. Al no ser así, las desigualdades educativas persisten porque la distribución de la educación continúa favoreciendo a los grupos que pueden hacer una mayor inversión en la educación de los hijos. Así, el aumento de la escolarización se produciría para unos en mayor medida que para otros (Raftery & Hout, 1993).

En el caso español, algunos indicios sugieren que la teoría de la acción racional es más adecuada que la teoría de la reproducción social para explicar los resultados de las reformas educativas, porque conseguiría dilucidar tanto la existencia de desigualdades educativas como sus variaciones a lo largo del tiempo (Martínez García, 2007a). Con todo, la investigación también ha encontrado evidencias que prueban el efecto del capital cultural en la supervivencia escolar. En concreto, los antecedentes familiares son determinantes en los siguientes aspectos de la trayectoria escolar, con las siguientes precisiones.

1. Las clases superiores realizan una inversión en educación mayor que las clases inferiores. Al respecto, el diferencial del gasto privado en la educación podría explicar la influencia de la familia en las trayectorias formativas y laborales. En este sentido, las familias con las rentas más altas utilizan la inversión en educación como una señal de distinción social, pues su nivel de gasto es un veinte por ciento superior al que le correspondería de acuerdo con su tamaño, si el gasto se distribuyese de forma equitativa (Calero Martínez, 1996; Calero Martínez & Escardíbul Ferrá, 2005; Calero Martínez, Quiroga, Escardíbul Ferrá, Waisgrais, & Mediavilla, 2008; Sánchez, Medel, & Molina Morales, 1990).
2. El nivel educativo de los progenitores influye en el éxito escolar de los hijos. Los trabajadores manuales tienen hijos con peores resultados académicos que el resto de los trabajadores. A los 15 años, los hijos de las madres con estudios superiores obtienen mejores resultados en las pruebas de lectura y matemáticas que los hijos de las madres con estudios primarios (Calero Martínez, Escardíbul Ferrá, Waisgrais, & Mediavilla, 2007; Gil-Flores, 2011; Moreno Mínguez, 2009).
3. El nivel educativo de los progenitores afecta a la empleabilidad de los hijos, de manera que el acceso al mercado de trabajo depende del estatus social más que del rendimiento educativo. Así, los hijos de las personas con estudios superiores tienen casi el doble de probabilidades de llegar a ser trabajadores de cuello blanco que los hijos de las personas con estudios primarios. A su vez, el riesgo de fracaso escolar es mucho menor para los hijos de las clases profesional y liberal que para los hijos de las clases agraria y obrera (Gómez Granell, 2009; Martínez García, 2007a; Martínez García, 2007b).

4. El riesgo de fracaso y abandono escolar en el sistema educativo español es mayor en las familias pobres, monoparentales e inmigrantes. Estos jóvenes que abandonan la escolarización sin haber obtenido un título de educación secundaria tienen más probabilidades de acceder a los empleos más precarios, estar desempleados y vivir en riesgo de exclusión social (Gómez Granell, 2009; Moreno Mínguez, 2009).
5. La procedencia familiar influye en el estilo educativo, la modalidad de escolarización, la decisión de continuar y abandonar los estudios. Existe una estrecha relación entre la ocupación de los progenitores, las aspiraciones formativas de la descendencia y la elección de los estudios. Además, hay diferencias estadísticamente significativas entre la aportación de las madres y los padres (Albert & García-Serrano, 2010; Mínguez, 2010; Rahona López, 2009).
6. El lugar de residencia de las familias también está relacionado con la escolaridad y el nivel educativo. Las oportunidades de la primera infancia están sesgadas por la relación entre la ubicación del domicilio familiar y la localización de los centros públicos, en la medida en que las familias de las zonas urbanas invierten más recursos en la educación de sus hijos, tanto desde el punto de vista del gasto absoluto como relativo (G. Lassibille & Navarro Gómez, 1997). El hecho de vivir en una zona densamente poblada influye en la probabilidad de completar los estudios secundarios y acceder a la universidad (Cea D'Ancona & Mora Ruiz, 1992; Gil Izquierdo & Pablos Escobar, 2010; González, 2005; López-Valcárcel & Quintana, 1998; Peraita & Sánchez, 1998).

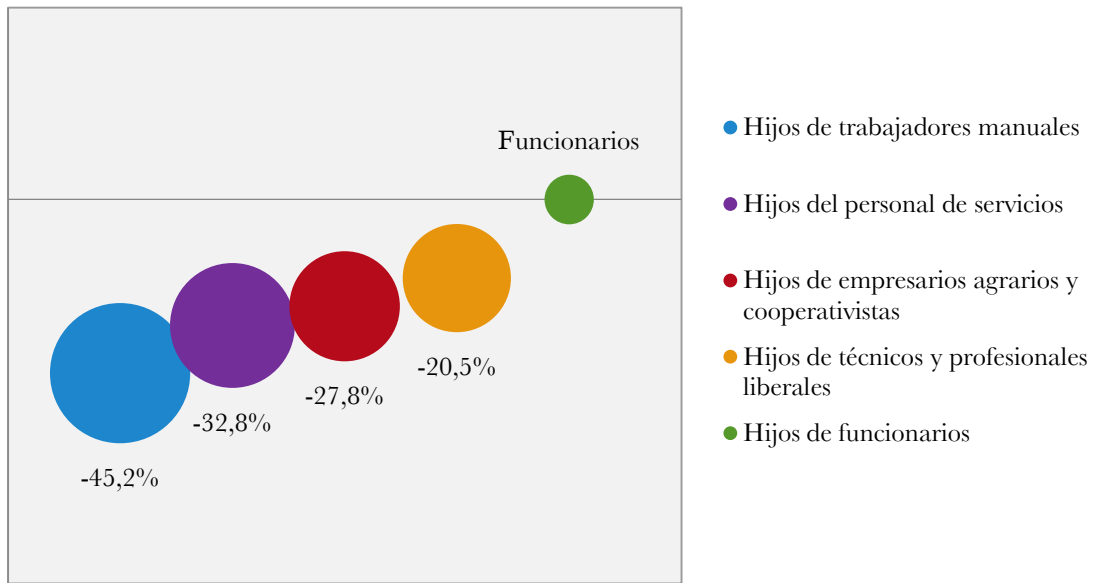
Algunas aproximaciones sugieren que la influencia del origen social viene siendo menor en España que en los restantes de la OCDE (Martínez García, 2009). Con todo, la mayoría de los estudios que analizan los efectos de la familia española en la educación de los hijos han encontrado resultados similares a los anteriores (Albert Verdú, 2000; Cabrera Rodríguez, González Betancor, & Dávila Quintana, 1999; Calero Martínez, 1996; Calero Martínez, 2003; J. G. Mora, 1997; Navarro Gómez & Marcenaro Gutiérrez, 2001; San Segundo Gómez, 2005). Esta preponderancia de los factores familiares cuestiona los efectos de la escolarización en la superación de las desigualdades sociales. En los años sesenta del siglo XX ya se había demostrado que la supervivencia escolar depende más de las familias que de los centros educativos (J. S. Coleman, 1966). Los estudios posteriores indicaron que la moderación de los efectos escolares puede deberse a la escasa influencia de las condiciones educativas o a la intrascendencia de la escolarización en la movilidad social. Más recientemente, se ha mostrado que la variabilidad de los centros educativos apenas explicaría menos del 20% del rendimiento académico; añadiendo que los efectos de la etapa de Educación Primaria serían incluso menores en el caso español (Murillo Torrecilla, 2005). De hecho, las variables escolares son menos influyentes en el rendimiento académico, y la posible atenuación de los factores familiares no habría sido suficiente para alterar la preponderancia del marchamo familiar sobre la composición social del alumnado, la titularidad de los centros de enseñanza, el tipo de docencia, el gasto educativo y las condiciones materiales de los colegios (Calero Martínez et al., 2007; Iglesias de Ussel & Trinidad Requena, 2008; Martínez García, 2009).

La influencia de las características familiares en la probabilidad de tener hijos con estudios universitarios se puede evaluar a partir de los microdatos del Censo de Población y Viviendas del año 2001, mediante un modelo de regresión logística que pronostica correctamente el 91,3% de los casos. Los resultados de la Tabla I-16 indican que el nivel de estudios, la condición socioeconómica, el sexo, la edad y la nacionalidad de los padres predecían el nivel educativo de los hijos ($p < 0,001$). Concretamente, el nivel de estudios y la condición socioeconómica de los padres explican entre el 13,6% y el 30,7% del nivel de estudios de los hijos. Tomando la relación de parentesco como variable de referencia, los hijos de las personas analfabetas y sin estudios tenían

más probabilidades de carecer de estudios superiores que los hijos de los padres con titulaciones universitarias (81,7%). El porcentaje variaba 49,4 puntos con los hijos de los padres que finalizaron la escolaridad obligatoria. Las probabilidades de no ser diplomados, licenciados ni doctorados eran un 32,3% más para los hijos de los padres sin estudios postobligatorios que para los hijos de los padres con títulos académicos. Por su parte, los hijos de padres con estudios universitarios tenían más probabilidades de no titularse que la descendencia de madres universitarias (19,4%). Los hijos multiplicaban por 1,2 sus probabilidades de tener un título universitario por cada año que habían cumplido sus padres. Los hijos de personas extranjeras tenían más probabilidades de no tener estudios universitarios que los hijos de españoles (70,1%). Además, las probabilidades de carecer de estudios superiores para los hijos de trabajadores manuales y capataces eran 45,2% más que para los hijos de los funcionarios. Las probabilidades de llegar a titularse en la universidad siempre eran menores para los hijos sin familiares en puestos de las administraciones públicas. Así, los hijos de los cuadros técnicos y profesionales tenían 20,5% más probabilidades que los hijos de funcionarios públicos. Para el resto de grupos, la Ilustración 4-14 muestra el escalamiento educativo de los hijos por condición socioeconómica de los padres y tamaño de cada sector de población.

En conclusión, el origen social explica las diferencias educativas en la sociedad española. La procedencia familiar predice la supervivencia escolar de los hijos y las probabilidades de obtener los títulos académicos que conceden los estudios superiores. De este modo, la institución familiar resulta determinante en la reproducción de la estructura de clases, sobre todo, porque cumple la función de transmitir el estatus social a las nuevas generaciones. En este sentido, la influencia de la institución escolar en la alteración de las condiciones de acceso a la educación resulta marginal cuando se compara con los efectos del estatus familiar y del contexto social de los individuos. Paradójicamente, los mayores determinantes de estas desigualdades son factores exógenos al propio sistema educativo, de manera que las consecuencias de la clase social sobre el éxito académico continúan siendo una expresión del llamado “efecto Mateo”; es decir, un incremento de las desigualdades que la Sociología de la Educación ha simplificado en la frase: al que más tiene más se le dará, y al que menos tiene, más se le quitará (Jiménez Rodríguez, 2009).

Ilustración 4-14 Probabilidades de tener estudios superiores según la condición socioeconómica de los padres



Fuente: Censo de Población y Viviendas 2001 (Instituto Nacional de Estadística, Resultados detallados definitivos del 17 de febrero de 2004).

4.3 La economía española

A principios del siglo XX, la estructura de la propiedad permanecía basada en un sistema de naturaleza feudal y no fue hasta los años cincuenta cuando se inició el proceso de desagrarización. Los planes del régimen franquista consistían en permitir el nacimiento del proletariado industrial y aliviar la pobreza de las clases populares para disuadir el conflicto social. Sin embargo, este proceso se retrasó hasta la última etapa de la dictadura franquista, cuando la llamada década desarrollista impulsará la industrialización española (Collantes Gutiérrez, 2007; Requena Santos, 2001; Álvarez Sousa, 1994). A la par, el éxodo de la población agraria marca el apogeo de la España urbana. En concreto, la marina mediterránea fue la primera en ensayar la integración de la población rural en los mercados de bienes y servicios no agrarios. Por el contrario, las desigualdades existentes en cuanto a la propiedad de la tierra y a la distribución de la renta agraria constituyeron un obstáculo para el sur del país. Mientras los bajos niveles de productividad y las bajas densidades demográficas restringieron la urbanización de la España interior, la España húmeda tampoco reunía condiciones mucho más favorables (Domínguez Martín, 2002; Gallego Martínez, 2001; Rama Dellepiane & Calatrava Andrés, 2002; Sarasúa, 2000). Estas intermitencias han tenido consecuencias de distinto signo en la modernización del país, de manera que la población ha reaccionado a las novedades en la estructura productiva concentrándose en las regiones más dinámicas. La expansión inicial de la industrialización favoreció la concentración espacial de la población activa en algunas regiones, que también obtuvieron los beneficios de la productividad laboral. Así las cosas, la falta de convergencia regional deparó una desigual implantación de las novedades que surgieron al calor de la industrialización (Ramon Roses, Martínez-Galarraga, & Tirado, 2010).

La literatura apunta a la coexistencia de dos fuerzas básicas en la evolución de la desigualdad regional: la especialización industrial y los diferenciales de productividad laboral. En este sentido, las pruebas sobre la división territorial de actividades permiten hablar de una fuerte polarización territorial. Además, algunos análisis indican que las diferencias en el nivel de ocupación están directamente relacionadas con la cultura productiva y la estructura sectorial de cada región (Delgado Cabeza, 2006; García Velasco, 2003; Requena Santos, 2005; Rosas, Martínez-Galarraga, & Tirado, 2010). Por estos motivos, el país ha mantenido un grado de disparidad regional muy parecido desde mediados de siglo hasta los años noventa: mientras las áreas más industrializadas se concentraban en el cuadrilátero formado por Madrid, País Vasco, Cataluña y Valencia, las áreas menos industrializadas se concentraban en la frontera portuguesa, incluyendo Galicia, Extremadura y Andalucía (Alcaide Inchausti, 2003; García Sanz, 1997).

En este contexto, los dos siguientes apartados relaciona el proceso de urbanización con la evolución económica de la sociedad española:

1. Primero se observan los problemas del mercado de trabajo, estudiando el desajuste entre la oferta y la demanda de capital humano, las causas de la sobrecualificación en el mercado de trabajo y el rendimiento de la inversión en educación.
2. Después se observan las desigualdades en la distribución de la riqueza y el bienestar, estudiando la ausencia de convergencia regional, las causas de la desigualdad en la distribución de la renta y los niveles de Desarrollo Humano en la geografía española.

En conjunto, ambos apartados retratan la llamada España de las doce y cuarto, donde las manecillas del reloj representan el predominio de un desarrollo diagonal que parte del epicentro administrativo del país y se dirige hacia las coordenadas centroeuropeas del mediterráneo pirenaico.

4.3.1 El mercado de trabajo

La desagrarización favoreció la aparición de una clase de servicio que se incorporó al trabajo asalariado. Este engrosamiento de la fuerza de trabajo fue beneficioso para aumentar la productividad laboral y el crecimiento económico, pero resultó perjudicial para alcanzar la convergencia interregional. De hecho, la diferenciación de las Comunidades Autónomas persistió porque ni todas alcanzaron el mismo stock de capital humano, ni todas lo aprovecharon con la misma intensidad (Casquero Tomás, 2009; Di Liberto, 2008; Doménech Vilariño, 2008; Martín González, 2000; Morollón, 2006; Pastor Monsálvez, Raymond Bara, Roig Sabaté, & Serrano Martínez, 2010). En general, las asimetrías en la formación de la demanda modificaron los costes del acceso al empleo, dando lugar a zonas de bajo y alto coste. De este modo, la supervivencia escolar se fue acortando en los mercados de trabajo de baja cualificación y alta empleabilidad, y viceversa, los años de escolarización se fueron alargando en los mercados de trabajo de alta cualificación y baja empleabilidad. Consecuentemente, los trabajadores más cualificados se concentraron en las zonas más productivas, mientras los menos cualificados fueron a parar a las zonas menos productivas, dando lugar a una segmentación de los puestos de alta y baja cualificación (Guisan, Rodríguez, & Neira, 1998; Álvarez, Duch, & Polo-Otero, 2010).

La segmentación también afectó a la estructura salarial, de tal forma que las regiones más productivas pudieron vincular los salarios al coste de la vida. En este sentido, una parte importante de las diferencias regionales son atribuibles a las características de los trabajadores y las empresas, pero la distribución salarial sería más igualitaria si las características de los trabajadores fuesen remuneradas de la misma manera en todas las regiones. Al no ser así, se creó una brecha salarial que se caracteriza por su dualidad social y espacial (El-Attar & López-Bazo, 2006; Longás García, Aláez Aller, & Ullibarri Arce, 2003). Dicha segmentación afectó a todos los trabajadores, aunque lo hizo de diferentes maneras: los menos cualificados se vieron constreñidos en las trayectorias de temporalidad laboral, mientras que los más cualificados se vieron cercados por un cierre de clase. Estos mecanismos introdujeron a la población activa en ciclos de precariedad y subempleo que fueron especialmente dañinos para los residentes de las regiones menos urbanizadas, de forma que las regiones con mayor nivel educativo mostraron un mayor Producto Interno Bruto por trabajador y demandaron más capital humano que las menos desarrolladas, mientras la población rural con menos capital humano fue la más afectada por la destrucción de empleo (Bernardi & Martínez-Pastor, 2010; Caparrós Ruiz & Navarro Gómez, 2008; García de Polavieja, 2003; Pérez García & Serrano Martínez, 1998; Ramos Díaz, 2005).

En adelante abordamos este debate. Primero se plantea el problema del desajuste entre la oferta y la demanda de trabajadores. Se apuntan las causas y consecuencias de la sobrecualificación y se informa de su incidencia en la geografía española. Después se plantea el problema del retorno de la inversión en educación, se calculan las pérdidas y ganancias asociadas al desajuste del mercado de trabajo y se informa de su incidencia en la geografía española. Los resultados muestran que el país sufrió un movimiento pendular, de avance y retroceso, de manera que el impacto territorial de las reformas fue limitado. A pesar de la magnitud del salto educativo y cultural, en el plano social, la familia continúa siendo la principal red de seguridad ante la falta de empleo; mientras que en el plano espacial, el mapa de la geografía española sigue caracterizado la ausencia de convergencia regional (Reques Velasco, 2001).

4.3.1.1 *La sobrecualificación*

Durante los ochenta y los noventa, la población universitaria dejó de ser un reducto minoritario, a medida que tuvo lugar la masificación de la Educación Superior. Inicialmente, la obtención de títulos académicos aumentó las expectativas sociales y laborales de esta generación, pero los egresados universitarios pronto comenzaron a experimentar problemas de acceso y permanencia en mercado de trabajo. Aunque sus títulos académicos continúan siendo valiosos, ya no son tan garantes como antaño; en parte, porque la economía española apoyó la mayoría de su crecimiento en las actividades de menor valor añadido, dando lugar a una dualización de la población activa y descuidando la transformación estructural de la economía (Ramos-Díaz, 2007; Toharia Cortés, 2005). Dado que la economía estaba más basada en la productividad laboral que en la competitividad económica, el mercado de trabajo pudo satisfacer la demanda de mano de obra mediante la contratación de la población activa con menor nivel de estudios. Este aumento de la ocupación afectó tanto a la estructura social como a las trayectorias de movilidad social de los individuos. Sin embargo, años más tarde comenzó a ser evidente que el mercado laboral no era capaz de aprovechar todo el caudal de capital humano que había acumulado, especialmente, tras varios años de una gran inversión en educación que aumentó el nivel de estudios de la juventud española (García Serrano & Malo Ocaña, 1996; G. Lassibille & Navarro Gómez, 1998; Navarro Gómez et al., 2001; Navarro Gómez, Caparrós Ruiz, Marcenaro Gutiérrez, & Gamero Burón, 2001; Oliver i Alonso, 2006; Vila & Mora, 1998).

En la actualidad, el mercado de trabajo muestra un permanente desacoplamiento entre el nivel educativo de la población activa y el grado de cualificación de los puestos de trabajo. Este desajuste ha derivado en las actuales dificultades para absorber toda la oferta de capital humano. Aunque el desempleo afecta a muchos otros países, se manifiesta de un modo paradójico en la sociedad española:

- Por un lado, el defecto de formación bloquea la incorporación de las personas con menos instrucción (infracualificación). Este bloqueo es comprensible en un mercado laboral que se rige por las reglas de la competencia.
- Por el otro, el exceso de formación también puede bloquear a las personas con más instrucción (sobrecualificación). De hecho, se ha demostrado que la probabilidad de realizar con éxito una transición desde el sistema educativo hacia el empleo no siempre es más favorable para la población con más nivel de estudios, en la medida en que tener un mayor nivel de estudios ya no reduce el tiempo de transición al mercado de trabajo (Albert Verdú, Juárez, Sánchez, & Toharía, 1998; Garrido & Requena, 1996).

Este desajuste entre los sistemas de formación y empleo resulta problemático para el conjunto de la sociedad, al menos en dos sentidos:

- Por una parte, si los trabajadores no ocupan un puesto adecuado a su nivel educativo tiene lugar un desaprovechamiento del capital humano. Esto lastra el crecimiento económico y pone en tela de juicio la eficacia de la inversión en educación, especialmente, en épocas de crisis económica (Brynin & Longhi, 2009; Pérez García & Serrano Martínez, 1998).

- Por otra parte, se ha comprobado que el desajuste de las cualificaciones afecta al salario de los trabajadores. En concreto: un trabajador infracualificado obtiene salarios más bajos que sus compañeros de ocupación con un nivel de estudios ajustado al puesto de trabajo; un trabajador infracualificado obtiene salarios más altos que sus compañeros de ocupación con un nivel de estudios ajustado al puesto de trabajo, aunque el plus de sus estudios es inferior a lo esperado; y la sobrecualificación es más rentable que la infracualificación, pero en menor medida que el encaje entre la oferta y la demanda (Bauer, 2002; Groot, 1993; Hartog, 2000; Mendes de Oliveira, Santos, & Kiker, 2000).

En el caso español, la sobrecualificación comenzó a mediados de la década de los ochenta y su dimensión fue aumentada con el intenso crecimiento de la población con Educación Superior, que no estado acompañado de un dinamismo de igual intensidad ni en los niveles de cualificación demandados por el mercado, ni en la recomposición de los distintos sectores productivos. Consecuentemente, las personas con títulos académicos empezaron a tener dificultades para ajustarse al puesto de trabajo desde la misma finalización de sus estudios, de manera que los egresados universitarios accedieron a puestos de trabajo que estaban por debajo de sus capacidades. Debido a que la demanda de capital humano fue menor que la oferta, el aumento del nivel educativo apenas varió las expectativas laborales, sobre todo, en la medida en que se mantuvo el bajo rendimiento salarial de la educación terciaria (Barone & Ortiz, 2011). En cifras, las estimaciones indican que los graduados en la Educación Superior tienen más probabilidades de tener problemas de sobrecualificación que los graduados en la Educación Secundaria Obligatoria (García Montalvo & Peiró Silla, 2009; Álvarez et al., 2010). Además, trabajar en la sanidad o la educación reduce la probabilidad de tener problemas de sobrecualificación, mientras que trabajar en la agricultura, el comercio y la restauración incrementa las probabilidades de hallar más sobrecualificación que en otros servicios (García Montalvo & Peiró Silla, 2009). A mayores, la sobrecualificación conllevó una penalización salarial de los trabajadores españoles que osciló del 13% al 27% durante el período que abarca desde el año 1994 hasta el 2001 (Budria & Moro-Egido, 2008).

La literatura ha señalado varias maneras de interpretar los desajustes en el mercado de trabajo. En general, los trabajos atribuyen las causas de la infracualificación a la ley de la oferta y la demanda, y su consecuencia más evidente sería el desempleo de los menos competitivos en situaciones de escasez de la oferta. Respecto a la sobrecualificación, se han formulado varias teorías:

1. La *teoría neoclásica* plantea que los desajustes se deben a la descoordinación entre los empleadores y sus empleados, de manera que los trabajadores accederían a los puestos de menor nivel y promocionarían a medida que los empleadores tuviesen pruebas de su rendimiento (Tsang & Levin, 1985).
2. La *teoría de la competencia* plantea que los empleadores seleccionan a trabajadores sobrecualificados para tratar de reducir los costes que produce la formación del personal. Por ello, los trabajadores tenderían a acumular más formación de la necesaria para aumentar su empleabilidad (L. C. Thurow, 1975).
3. La *teoría de la señalización* plantea que la escuela es un filtro para señalar la capacidad de la persona de cara al oferente del trabajo. Los empleadores utilizan los títulos académicos para seleccionar a sus empleados. En consecuencia, los trabajadores aumentarían su grado de especialización para los mejores puestos de trabajo (Arrow, 1973; Spence, 1973).

En el caso español, una línea de investigación sugiere que los problemas de sobrecualificación están relacionados con la política universitaria. En concreto, la masificación de los estudios superiores habría disminuido los beneficios de la inversión en educación. Además, la influencia del cambio tecnológico en la obsolescencia de los conocimientos provocaría una devaluación de los

títulos académicos, comúnmente conocida como titulitis. Sin embargo, los datos no confirman la hipótesis de la devaluación de los títulos académicos en la sociedad española. Por el contrario, aunque existe en el mercado laboral español relativo nivel de señalización, parece que la teoría del capital humano sigue siendo la base para la explicación de la determinación de los salarios y sus diferencias (Raymond Bara, Oliver i Alonso, Barceinas, & Roig Sabaté, 2001). En este sentido, el mercado de trabajo utilizaría los títulos académicos sin alterar su prestigio, en tanto que el excedente de trabajadores con estudios superiores no habría alterado el proceso de estratificación de las clases sociales. Al menos para los varones, los títulos de mayor nivel no se han depreciado en el tiempo, a pesar de su relativo incremento (Carabaña Morales, 1996; Navarro Gómez & Marcenaro Gutiérrez, 2005; Poy Castro, 2010).

Otra línea de investigación sugiere que el aumento generalizado del desempleo ha rebajado el listón de lo aceptable. En consecuencia, los trabajadores más cualificados asumirían la depreciación de sus estudios, sobre todo, teniendo en cuenta que la destrucción de empleo es mucho más rápida que su creación. En este sentido, la sociedad española podría resignarse a pensar que la sobrecualificación es un mal menor, especialmente, al lado de otros problemas que se consideran más gravosos, como la discriminación salarial tanto de las mujeres como de las personas mayores, o la exclusión laboral tanto de los parados de larga duración como de los trabajadores sin experiencia (Amor Bravo, 2010).

Alternativamente, otra línea de investigación sugiere que los problemas de sobrecualificación están relacionados con las variaciones en el tamaño de los mercados locales y con la movilidad laboral en los mercados regionales. Desde este punto de vista, el aumento de la movilidad laboral podría reducir los problemas de sobrecualificación. Las principales teorías que explican esta circunstancia son dos:

1. Por una parte, la *teoría de los desajustes* plantea que los trabajadores tienden a cambiar de puesto de trabajo para aprovechar todas las ventajas de su sobrecualificación. Sin embargo, también podrían permanecer en sus puestos, debido a la inestabilidad que produce la movilidad laboral (Galor & Sicherman, 1990; Jovanovic, 1979; Rosen, 1972; Sicherman, 1991). En el caso español, la probabilidad de tener problemas de sobrecualificación disminuye cuando las personas se desplazan a municipios de mayor tamaño que su lugar de residencia. Sin embargo, los trabajadores no muestran una tendencia generalizada a cambiar de puesto de trabajo, sino que tienden a evitar la flexibilidad laboral mediante la permanencia en puestos de trabajo de menor cualificación pero de mayor estabilidad (Büchel & van Ham, 2002; Ortiz, 2008; Ramos Lobo & Sanromá i Meléndez, 2003).
2. Por otra parte, la *teoría de competencia imperfecta* plantea que los trabajadores están dispuestos a moverse para mejorar su salario. Sin embargo, las empresas tratan de frenar la movilidad laboral de los trabajadores, debido a los costes indirectos que genera la reposición de los empleados, especialmente, en el capítulo de formación del personal (Lindbeck & Snower, 1989; Weiss & Dowrick, 1991). En el caso español, la movilidad laboral de los trabajadores conlleva una prima salarial que podría mejorar el ajuste de sus cualificaciones. Las observaciones arrojan un impacto positivo en los salarios proveniente de la movilidad directa y la voluntaria, mientras que no arrojan un impacto negativo proveniente de la movilidad involuntaria, la múltiple y la que se produce a través de un episodio de desempleo. De nuevo, resulta paradójico que los trabajadores no hayan mostrado una tendencia generalizada a cambiar de puesto de trabajo (Davía Rodríguez, 2010).

Con todo, las consecuencias de la movilidad pueden ser muy distintas en función de las características de los mercados regionales, de manera que las probabilidades de tener problemas de sobre-

cualificación pueden variar de un lugar a otro. Por ejemplo, una estimación señala que residir en las grandes ciudades aumenta el riesgo de tener problemas de sobrecualificación, aunque este riesgo varía en función del tamaño de la ciudad (García Montalvo & Peiró Silla, 2009). Esto sucede porque la permanencia en el lugar de residencia reduce los riesgos, al aumentar la probabilidad de acumular el conocimiento y la experiencia que demanda el mercado de trabajo doméstico. De hecho, esta pseudo-especialización geográfica de los trabajadores puede explicar la penalización salarial que afecta a la población extranjera en mayor medida que a la española. En estos casos, el grado de transferibilidad del capital humano varía en función del origen geográfico, de manera que la portabilidad de las cualificaciones es más provechosa para los migrantes laborales con las características económicas, culturales e idiomáticas que predominan en su lugar de destino (Sanromá i Meléndez, Ramos Lobo, & Simón, 2008). Además, tras controlar el impacto del nivel educativo, algunos resultados permiten rechazar que los extranjeros son sustitutos perfectos de los españoles en la participación de las regiones españolas en la economía industrial (Serrano et al., 2011). A pesar de su movilidad geográfica, las personas inmigrantes sufren una fuerte degradación ocupacional en España con respecto a sus países de origen, en buena medida, porque la mejora ocupacional al incorporarse al mercado de trabajo español es limitada, especialmente, para las mujeres inmigrantes, para la población extranjera de mayor nivel educativo y para las personas procedentes de países en desarrollo (Simón Pérez, Ramos Lobo, & Sanromá i Meléndez, 2010). Así mismo, la población extranjera tan solo consiguen reducir a la mitad la brecha salarial con la población española después de los cinco primeros años de su llegada, en parte, debido a la depreciación de sus cualificaciones (Izquierdo, Lacuesta, & Vegas, 2009). Matizando, los trabajadores procedentes de la Unión Europea obtienen una prima salarial positiva respecto a los trabajadores españoles, cualquiera que sea su nivel educativo; mientras que la prima es negativa para todos los trabajadores de países no comunitarios sin estudios terciarios (García Díez, Pérez Villadóniga, & Prieto Rodríguez, 2011). Prosiguiendo con este problema, a continuación se analizan las diferencias en la tasa de rendimiento de la educación para informar de la penalización salarial que afecta de manera selectiva a los trabajadores desajustados.

4.3.1.2 *El rendimiento de la educación*

La teoría del capital humano plantea que un individuo racional invierte en su educación hasta que los costes superan los beneficios esperados de la propia inversión. Así, el trabajador que accede al mercado de trabajo experimenta un incremento de los ingresos que crecen de manera progresiva hasta alcanzar un máximo. Una vez alcanzando el techo salarial, los ingresos decrecen de manera moderada. Este punto de inflexión suele estar en proporción a la inversión inicial, como resultado de la combinación de tres factores: la acumulación de capital humano una vez terminados los estudios, la depreciación de los conocimientos a lo largo del tiempo y los años de retraso en la incorporación al mercado laboral (Becker, 1964; Mincer, 1974).

La mayor parte de la literatura utiliza la ecuación minceriana para estimar el impacto de la educación en los ingresos. La ecuación debe su nombre al economista Jacob Mincer (1974) y expresa la ganancia que se obtiene al pasar de un nivel educativo a otro, después de deducir los costes directos e indirectos de la escolarización, así como los efectos de las variantes extraescolares. En términos matemáticos, la expresión de la ecuación minceriana es:

$$Y_t = \alpha + \beta E_t + \varepsilon_t$$

donde Y_t es el valor de los ingresos del individuo durante el período de tiempo t , α es la constante de la relación lineal entre educación e ingresos, β es el incremento de los ingresos por cada año adicional de educación, E_t es el número de años de escolarización durante el período t y ε_i es la parte del error marginal.

La inversión también produce costes de oportunidad, es decir, los posibles ingresos que los individuos dejan de percibir durante el tiempo que dedican a su educación. En consecuencia, la relación no es enteramente lineal sino logarítmica. En concreto, la función logarítmica de la ecuación minceriana es:

$$\ln Y_t = \alpha + \beta E_t + \varepsilon_i$$

donde β es el incremento en el logaritmo de los ingresos debido a la duración de la escolarización, es decir, la tasa de rendimiento privado de la educación para el período de tiempo t .

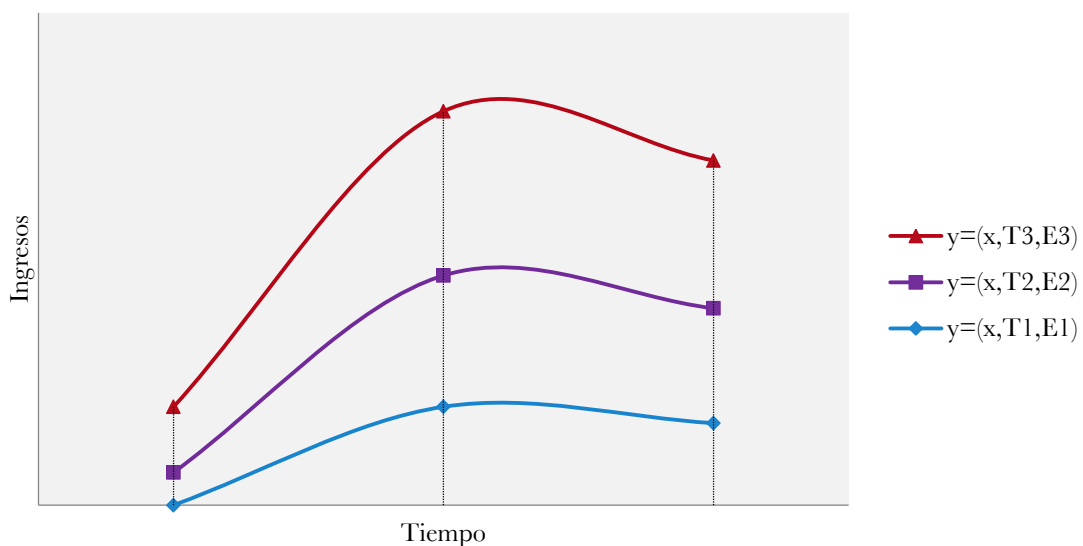
Además de los costes de oportunidad, la experiencia acumulada en el puesto de trabajo también afectaría al nivel de ingresos, de tal modo que la relación entre los ingresos y los años de experiencia presenta la forma de U invertida cuando los ingresos aumentan hasta alcanzar un tope máximo que determina el inicio de su caída. Entonces, la ecuación minceriana que incorpora los años de experiencia es:

$$\ln Y_t = \alpha + \beta E_t + \gamma_1 T_t + \gamma_2 T_t^2 + \varepsilon_i$$

donde γ_1 es un coeficiente multiplicativo, γ_2 es un coeficiente cuadrático y T son los años trabajados durante el período t .

En resumen, el impacto de la educación en los ingresos dependería de los costes directos de la educación, los rendimientos esperados en el mercado de trabajo, el tiempo de retorno de la inversión y la tasa de descuento temporal, de la manera que presenta la Ilustración 4-15.

Ilustración 4-15 Modelo de la ecuación minceriana



Fuente: J. Mincer (1974).

La ecuación minceriana ha recibido varias críticas que cuestionan su forma de entender el rendimiento de la educación (Caparros Ruiz, Navarro Gómez, & Rueda Narváez, 2010; G. Lassibille & Navarro Gómez, 2011; Murillo-Huertas, 2005; Murillo-Huertas, 2006; Raymond Bara & Roig Sabaté, 2004; Risueño, Zabaleta, Aránzazu, Hevia, & Sanz, 2000). Las principales controversias son las siguientes:

- El modelo presupone que la rentabilidad de la inversión varía en función de los años estudiados y trabajados, aunque minusvalora la influencia del ajuste entre el nivel de estudios y los requisitos del empleo.
- El modelo indica que la depreciación del capital humano varía en función de la edad de entrada y salida en el mercado de trabajo, pero no tiene en cuenta que tanto la escolaridad como la experiencia se vuelven obsoletas con el paso del tiempo.
- El modelo supone que la acumulación de la experiencia es igual de productiva en todos los sectores, sin embargo, no tiene en cuenta que los trabajadores más cualificados muestran una mayor capacidad de aprendizaje.
- El modelo estima el número de años de escolarización a partir de la edad mínima de finalización de cada nivel de estudios, no obstante, obvia las casuísticas de las personas que superan la edad mínima de finalización de los estudios, las que estudian y trabajan al mismo tiempo y las que alternan los ciclos de formación y empleo.
- El modelo calcula el número de años de experiencia a partir de la edad de los trabajadores, si bien, no presta atención a las personas que trabajan a media jornada, las que están pluriempleadas y las que alternan los ciclos de empleo y desempleo.

A pesar de las críticas, la relación entre educación e ingresos es consistente, de manera que la extensión de la educación genera rendimientos pecuniarios muy positivos. Las evidencias sobre el mercado de trabajo español confirman la existencia de esta relación y, además, también sugieren que los efectos no monetarios de la educación podrían llegar a superar a los de carácter monetario (Fernández Gutiérrez & Calero Martínez, 2011). En términos individuales, las personas con estudios superiores alcanzan un mayor nivel de renta *per cápita*, aumentando la actividad económica y reduciendo la demanda de prestaciones sociales. Sin embargo, la continua expansión del número de alumnos matriculados en las enseñanzas secundaria y superior puede conllevar una disminución de la rentabilidad de la educación, ya que el valor de los diplomas puede verse depreciado bajo el efecto de un aumento de las personas formadas, especialmente, en un entorno de competitividad donde el valor del título académico se debe a su rareza en el mercado de trabajo. Esta idea ha fomentado la proliferación de estudios que analizan el problema de la sobrecualificación en la población ocupada, dando pie a diferentes versiones respecto al grado de mejora que produce la prolongación de la escolaridad. Cabe distinguir tres líneas de trabajo:

- Algunas estimaciones sugieren que la rentabilidad de la inversión en educación experimentó un aumento durante la década de los noventa, especialmente, para las personas que sobrepasaron la Educación Secundaria Obligatoria. En este sentido, las investigaciones interpretan que los trabajadores cualificados pasaron a ser un recurso escaso como resultado del cambio tecnológico. El valor de cambio de la inversión en educación pudo aumentar incluso en un contexto de fuerte crecimiento de la oferta de capital humano (Alfaro & Núñez Velázquez, 2010; San Segundo Gómez, 1997).

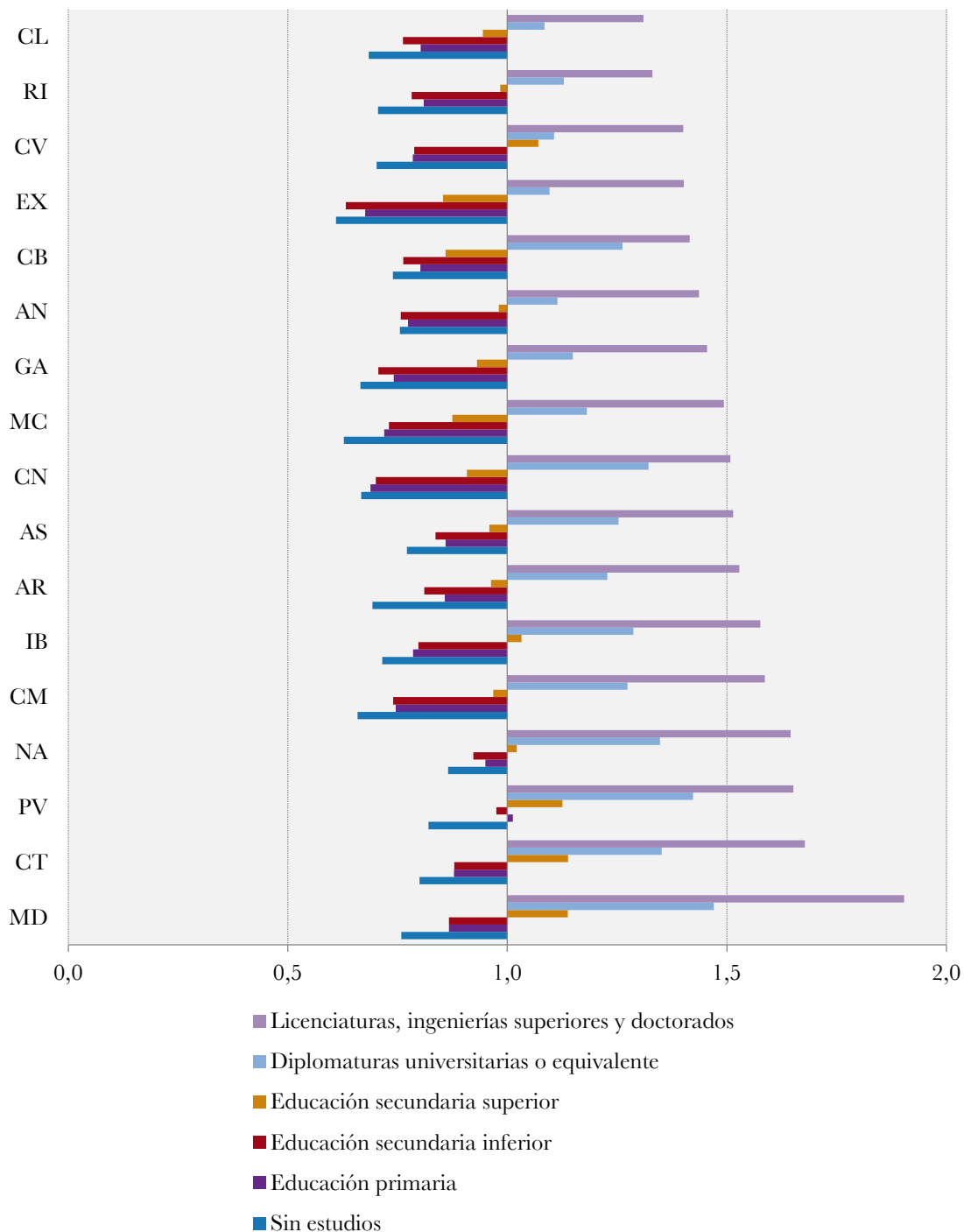
- Otras estimaciones sugieren que los beneficios de los estudios superiores han ido disminuyendo a lo largo del tiempo, considerando que la depreciación del capital humano es mayor para los niveles educativos más altos, esencialmente, porque los individuos que trabajan en sectores de alto contenido tecnológico están más expuestos al cambio tecnológico y a la obsolescencia de sus conocimientos, y también porque los trabajadores con mayor formación académica alcanzarían su tope salarial antes que los demás (Barceinas, Oliver, Raymond Bara, & Roig Sabaté, 2000).
- Entre ambas versiones, otras estimaciones sugieren que el rendimiento de la inversión en educación está afectado por el desajuste entre el grado de cualificación de la población activa y la estructura productiva del país. En este caso, la depreciación del capital humano estaría condicionada por el grado de ajuste entre las características de los trabajadores y las necesidades del mercado de trabajo, así como por la incapacidad para absorber toda la oferta de capital humano (García Alvarado & Córdoba y Ordóñez, 1992; Murillo-Huertas, 2005).

Por término medio, los rendimientos educativos son lineales, es decir, el rendimiento de un año adicional de escolaridad es constante, independientemente de los años de escolaridad acumulados. Con todo, algunas investigaciones han matizado la influencia de la formación y la experiencia en la diferenciación de los ingresos (Aguilar Ramos & García Crespo, 2008). Por un lado, la acumulación y depreciación del capital humano también depende de la estructura productiva de España (Murillo-Huertas, 2005). Por el otro, el rendimiento del capital humano puede variar según el tipo de actividad de la empresa, la coyuntura económica del país y la situación laboral de los trabajadores (Díaz Chao, 2008; Salas Velasco, 2004a; Salas Velasco, 2004b). Por último, a veces las desigualdades de ingreso no son estadísticamente significativas, pero eso no necesariamente ocurre porque España es uno de los países en que las diferencias en el sueldo entre los niveles de formación más altos y los más bajos son menos acusadas, sino porque el salario mínimo interprofesional es muy bajo (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2007) o bien porque no se analiza todo el ciclo vital de las personas (Pastor, Pons, & Serrano Martínez, 2010).

La progresión en unas regiones puede ser más acentuada que en otras, de manera que la depreciación del capital humano puede resultar más intensiva en las zonas de baja cualificación, mientras que las zonas donde se concentra el capital humano pueden deparar mayores rendimientos de la inversión en educación. En tal caso, el rendimiento de la educación sería más lucrativo en unas zonas que en otras, dando lugar a diferencias regionales entre las Comunidades Autónomas y a diferencias espaciales entre urbanitas y ruralitas.

La Encuesta de Estructura Salarial muestra las diferencias entre las regiones españolas. La Tabla I-17 informa de las ganancias anuales entre las Comunidades Autónomas con respecto a la media española. La Ilustración 4-16 presenta estos resultados, ordenados en función del nivel de rendimiento de los estudios superiores de segundo y tercer ciclo. Interpretativamente, la separación del valor 1 significa que el salario medio anual por trabajador es igual al promedio de la ganancia media anual en el conjunto de España; mientras que es inferior por debajo de uno y superior por encima. De igual modo, los resultados de la Tabla I-19 indican que en la ganancia media anual de los trabajadores con estudios superiores de segundo ciclo que residían en la Comunidad de Madrid en el año 2006 fue 1,9 veces mayor que el salario medio anual de España. En Cataluña y País Vasco, los estudios de Licenciatura, Ingeniería Superior y Doctorado también eran mejorpreciados que en el resto de las Comunidades Autónomas: 1,7 veces más lucrativos. Así mismo, la ganancia media anual de los titulados en la Educación Secundaria inferior está por debajo de la media española en todas las regiones, conforme muestra la Ilustración 4-16.

Ilustración 4-16 Ganancia anual respecto a la media española por Comunidades Autónomas



Fuente: Encuesta de Estructura Salarial 2006 (Instituto Nacional de Estadística, a 5 noviembre 2008).

Por otra parte, los microdatos de la Encuesta de Presupuestos Familiares del año 2008 permiten contrastar si el lugar de residencia afecta a las rentas del trabajo que obtienen las personas con mayor capital humano. En este caso, la hipótesis nula establece que los estudios superiores son igual de lucrativos en las capitales de provincia que en el resto de los municipios. Los resultados indican que no es lo mismo residir dentro que fuera de las capitales de provincia, tener pocos o muchos estudios y ser más o menos joven. Los ingresos mensuales de los sustentadores principales

varían en función del lugar de residencia y del nivel de estudios, una vez controlado el efecto acumulativo de la edad. En concreto, los graduados universitarios que residen en una capital de provincia obtienen un mayor nivel de ingresos mensuales que los residentes en otros municipios. En este caso, el promedio de la diferencia salarial es de 177,71 euros mensuales, que van desde un límite inferior de 111,93 euros hasta un límite superior en 243,49 euros, con un intervalo de confianza al 95% para la diferencia ($p < 0,001$). Estas diferencias pueden representar un gap anual que va desde los 1.343,16 euros hasta los 2.921,88 euros.

Un modelo lineal general univariante permite estudiar los factores que determinan el nivel de ingresos en los hogares españoles. Las variables introducidas en el modelo son: el importe exacto de los ingresos mensuales netos del sustentador principal, el lugar de residencia, el nivel de estudios y la edad de los sustentadores principales:

- El lugar de residencia diferencia a las personas que residen dentro de una capital de provincia y las que residen fuera.
- El nivel de estudios del sustentador principal diferencia a las personas sin estudios obligatorios, con estudios obligatorios de educación secundaria inferior, con estudios postobligatorios de educación secundaria superior y con estudios de tercer grado.
- La edad del sustentador principal es una variable continua.

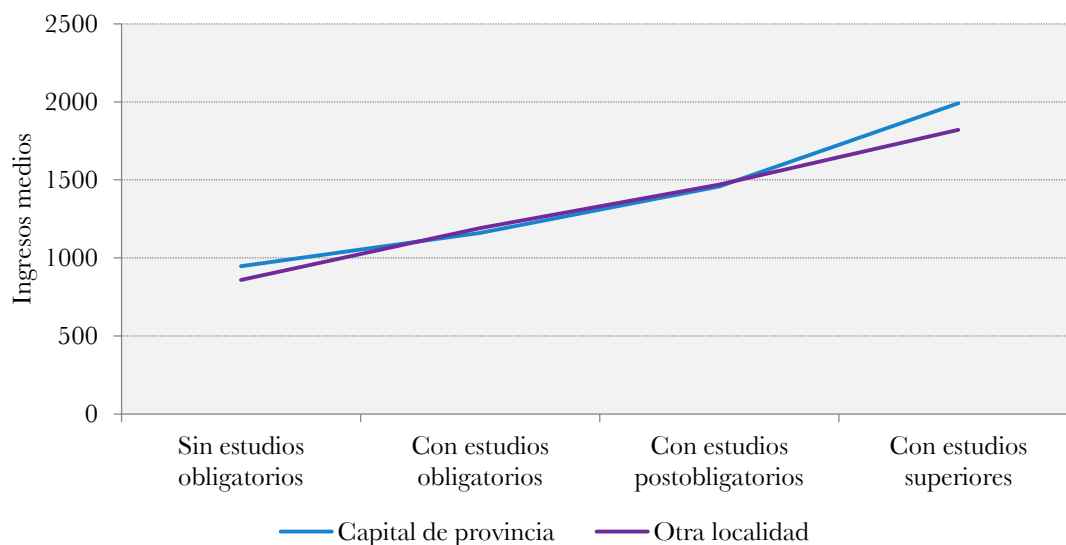
El modelo explica el 27,8% de la variación en los ingresos mensuales ($p < 0,001$; $R^2 = 0,278$). El estadístico de Levene permite afirmar que el importe de los ingresos mensuales varía entre las distintas poblaciones ($p < 0,001$). La opción de Bonferroni controla la probabilidad de cometer errores de tipo I en la comparación de los efectos principales.

Los resultados de la Encuesta de Estructura Salarial contribuyen a precisar las diferencias retributivas imputables al nivel educativo de los trabajadores. En el año 2006, el salario anual que percibieron los trabajadores con una Licenciatura fue un 64,2% superior al salario medio anual de la sociedad española. Por su parte, el salario anual de los trabajadores sin títulos académicos fue un 27,0% inferior al salario medio anual. Los ingresos anuales fueron superiores a la media española cuando los trabajadores tenían estudios de Educación Secundaria superior o Formación Profesional. Sin embargo, haber terminado la Educación Primaria o haber realizado la Educación Secundaria inferior apenas dio lugar a diferencias respecto al salario medio anual.

Desde el punto de vista geográfico, la Tabla I-18 informa de la relación salarial entre los trabajadores de cada Comunidad Autónoma, con particular atención a los trabajadores con estudios superiores. La Ilustración 4-18 presenta los resultados, en los que destacamos las siguientes comparaciones:

- Las mayores ganancias en términos absolutos se registraron en Madrid, País Vasco Navarra y Cataluña. En estos casos, el promedio anual era mayor tanto para el conjunto de los trabajadores como para los trabajadores con estudios superiores. En concreto, las ganancias medias anuales para los madrileños con un título de Licenciatura serían un 90% más elevadas que para el conjunto de los trabajadores españoles.
- Los trabajadores con estudios superiores de primer ciclo que obtuvieron mayores ganancias respecto al conjunto de su región residían en Canarias, Castilla-La Mancha, Murcia o Illes Balears. En concreto, las personas con Diplomaturas universitarias o títulos equivalentes ingresaron unas ganancias superiores al 40% del promedio anual de su Comunidad Autónoma. Por el contrario, Comunitat Valenciana y Castilla y León mostraron las menores diferencias intrarregionales en los ingresos medios anuales, inferiores al 20%.

Ilustración 4-17 Rendimiento espacial de la educación

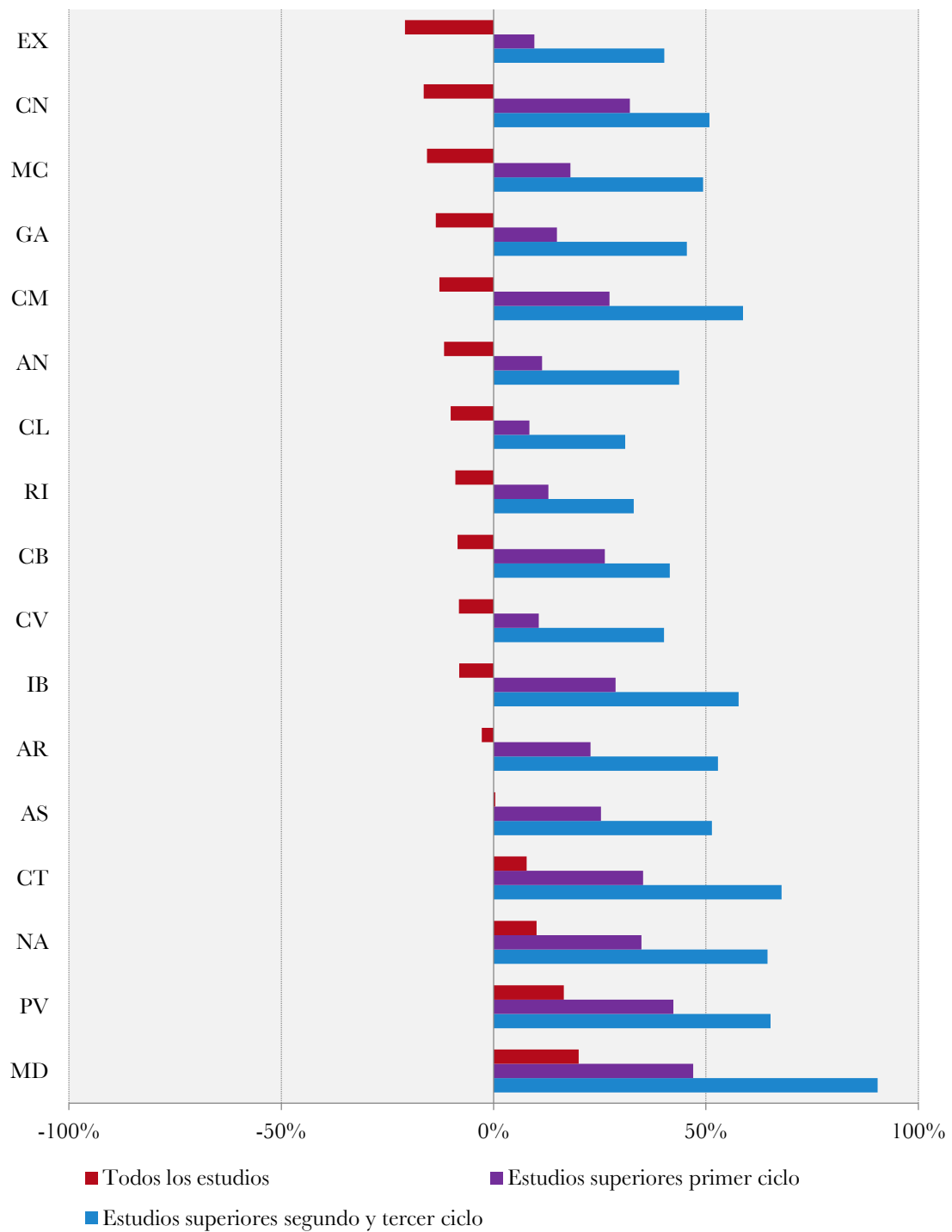


Fuente: Encuesta de Presupuestos Familiares 2008 (Instituto Nacional de Estadística, julio de 2010)

- Los trabajadores con estudios superiores de segundo y tercer ciclo que obtuvieron mayores ganancias respecto al conjunto de su región residían en Castilla-La Mancha, Canarias, Extremadura, Murcia o Illes Balears. En concreto, las personas con Diplomaturas universitarias o títulos equivalentes ingresaron unas ganancias por encima del 70% del promedio anual en su Comunidad Autónoma. Por el contrario, Navarra, La Rioja, Castilla y León y País Vasco mostraron las menores diferencias intrarregionales en los ingresos medios anuales, por debajo del 50%.
- Finalmente, las mayores diferencias salariales entre las personas con estudios universitarios de primer ciclo y las de segundo y tercer ciclo se dieron en Madrid y Andalucía, donde las ganancias de una persona con estudios de Licenciatura o más superaban en torno al 30% a las de otra con estudios de Diplomatura o equivalente. Por su parte, La Rioja, País Vasco, Canarias y Cantabria se encontraban en el lado opuesto, donde la diferencia era inferior al 20%.

Por tanto, el rendimiento del capital humano es más lucrativo en unas zonas que en otras. A la cabeza del retorno pecuniario de los estudios superiores están Madrid, Cataluña y País Vasco, lo que supone que la aglomeración del capital humano intensifica las diferencias regionales. Esta ventaja no se produce a costa de una mayor desigualdad intrarregional entre los trabajadores con distintos niveles de cualificación, puesto que sus niveles de desigualdad interna resisten la comparación con el resto de las Comunidades Autónomas. En términos relativos, el País Vasco es la tercera región con menor desigualdad salarial para las personas con estudios superiores de primer ciclo (con un promedio salarial del 22,1% superior al del conjunto de los trabajadores) y la menos desigual para las personas con estudios superiores de segundo y tercer ciclo (con un promedio salarial del 41,8% superior al del conjunto de los trabajadores). Dicho de otra manera, las regiones más precoces en el proceso de urbanización e industrialización de su economía poseen un nivel de desarrollo regional mayor que el resto de las Comunidades Autónomas. La España urbana e industrial demandó más capital humano y transfirió su ventaja competitiva a la renta *per cápita* de los trabajadores, a la vez que evitó la polarización del capital humano que muestran otras regiones como Canarias y Castilla La-Mancha.

Ilustración 4-18 Índice salarial entre los trabajadores en las Comunidades Autónomas



Fuente: Encuesta de Estructura Salarial 2006 (Instituto Nacional de Estadística, a 5 noviembre 2008).

Estos resultados son similares a otros estudios, que han encontrado diferencias apreciables en el rendimiento regional de la educación, tanto a nivel nacional como internacional (Guisan et al., 1998; Raymond Bara, 2002; Strauss & Maisonneuve, 2007). En este sentido, el factor espacial suele ser menos importante para la determinación de los ingresos que las características individuales y familiares, pero la acumulación de la población con estudios superiores modula la renta *per cápita* de cada región (González García & Dávila Quintana, 2009). La perspectiva geográfica

muestra que existe un diferencial en el rendimiento económico de la inversión en educación, de manera que el nivel de ingresos de los trabajadores varía en función del lugar de residencia. Estas diferencias en los ingresos de los individuos se atribuyen tanto a las características individuales como al efecto de la localización geográfica, que resulta especialmente significativo en los países descentralizados, porque las diferencias salariales están afectadas por la dimensión territorial del capital humano. En este sentido, la percepción social del rendimiento que ofrecen las capitales de provincia frente al resto de municipios puede motivar una concentración del capital humano. En este caso, la emigración hacia las cabeceras urbanas del país parece una elección racional de los individuos, especialmente, a tenor de la diferencia salarial que favorece a las grandes áreas metropolitanas y las zonas más industrializadas del país.

En definitiva, las disparidades regionales podrían ser el resultado de la relocalización tanto de los trabajadores como de los consumidores. No obstante, el mero desplazamiento de la población no es suficiente para explicar la dinámica regional, puesto que las migraciones humanas también responden a la deslocalización de los factores productivos. Esta interpretación respaldaría la hipótesis del desajuste espacial que relaciona la equidad y la eficiencia de las economías regionales con la distancia entre la ubicación de los factores productivos y las aglomeraciones de la población (Fuente Moreno, 1999; Goerlich Gisbert, Mas Ivars, & Pérez, 2002; Márquez Paniagua & Llanos Mancha, 2010).

4.3.2 La convergencia regional

Tras los últimos estertores del régimen franquista, el gobierno de transición tuvo que afrontar la reorganización territorial del país. La España democrática debía superar las fracturas socio-geográficas que arrastraba desde la guerra civil. La solución a este problema consistió en sustituir el Estado centralista por el Estado de las Autonomías, combinando de la unidad constitucional con la diversidad estatutaria. Sin embargo, la literatura señala que la nueva organización del Estado fue incapaz de corregir los desvíos regionales. La historia económica lo atribuye a las variaciones en el nivel de productividad, el stock de capital humano y la modernización tecnológica (Lois González, 2009; Peña Sánchez, 2008). Por su parte, la historia política atribuye este déficit a la pervivencia de un sistema político más pensado para la vieja España rural, clerical y caciquil que para la nueva España urbana, laica y democrática (Juliá Díaz, 2003; Juliá Díaz, 2010; Prior Ruiz, 2001). Sea como fuere, la política territorial no ha conseguido avances sustanciales en la reducción de las desigualdades regionales. De hecho, las disparidades regionales continuaron siendo muy acusadas y las disparidades intrarregionales fueron incluso más acentuadas que las interregionales (Blanco Valdés, 2006; Meneu Gaya, 2007; Villaverde Castro, 1996; Villaverde Castro & Sánchez-Robles, 1998). A modo de ejemplo, un análisis señala que los riesgos de exclusión social difieren entre las Comunidades Autónomas; siendo así que:

- Por un lado estarían las regiones altamente inclusivas como País Vasco y Navarra.
- Por el otro estarían las regiones vulnerables como Asturias, Cataluña, Madrid, Aragón, La Rioja, Illes Balears y Cantabria.
- Finalmente estarían las regiones débilmente inclusivas como Andalucía, Canarias, Galicia, las dos Castillas, Murcia y la Comunitat Valenciana (Gomà Carmona, Subirats i Humet, & Brugué, 2005).

Los siguientes apartados analizan este problema y discuten los factores que impidieron la convergencia regional. Este recorrido se inicia con el cómputo de los niveles de Desarrollo Humano en las provincias españolas y finaliza con algunas observaciones sobre la distribución de la renta y el reparto de la riqueza. Aunque se ha recurrido a los estudios y datos más recientes, estas informaciones tienen el carácter de provisionalidad que impone la coyuntura española ante la crisis financiera y la recesión económica.

Hasta el comienzo de la crisis, tanto la expansión del sistema educativo español como la descentralización producida en materia educativa han tenido consecuencias positivas en la convergencia regional del capital humano, si bien todavía pervivían algunas diferencias autonómicas, así como unos niveles de desigualdad y pobreza mayores que los observados en la eurozona (Ayala Cañón, Jurado Málaga, & Pérez Mayo, 2010; Mancha Navarro & Garrido Yserte, 2009; Mingorance Arnáiz, 2009; Pérez Esparrells, 2010).

Pero, con el comienzo de la crisis, uno de los períodos de crecimiento más largos e intensos de la economía española llegó a su fin a mediados del año 2007 y, hacia la segunda mitad del 2008, el país comenzó un período de retracción del crecimiento económico, con algo de retraso respecto a los tiempos de la crisis financiera internacional, pero con consecuencias más duras que en el resto de las economías avanzadas, en parte, debido a la exposición de España a las consecuencias de la gaseosa inmobiliaria. Desde entonces, todo indica que la destrucción de empleo ha sido el principal amortiguador de la crisis económica, y aunque todavía está por ver cómo terminará, los datos más recientes comienzan a hablarnos de un país que pretende salir de la crisis con más desigualdades sociales (Adiego & Ayala Cañón, 2011; Álvarez Cantalapiedra, 2011; Brändle Señán, 2010; Marqués Perales & Herrera-Usagre, 2010; Pablos Escobar & Gil Izquierdo, 2011; Recio Andreu, 2011).

4.3.2.1 *El nivel de Desarrollo Humano*

La distribución del Desarrollo Humano puede ser de interés para observar las disparidades regionales en la geografía española, en la medida en que evalúa las diferentes condiciones de vida que existen en cada territorio, el papel de las Administraciones Públicas en la reducción de las desigualdades regionales y el funcionamiento descentralizado del Estado, así como diseñar una política territorial que trate de favorecer la convergencia. En este sentido, a continuación presentamos los resultados del Índice de Desarrollo Humano en las provincias españolas.

La metodología detalla las adaptaciones que se han realizado para aplicar el método de cálculo del *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo* (PNUD) al caso español. La Tabla I-20 informa de los resultados en valores absolutos, de la siguiente manera:

- La primera columna ordena alfabéticamente a las provincias españolas.
- Las siguientes cuatro columnas informan de los tres componentes del Desarrollo Humano, es decir, la esperanza de vida al nacer (EVO); la tasa de alfabetización de personas adultas (TA) y la tasa bruta combinada de matriculación (TBC); y el Producto Interno Bruto *per cápita* (PIB_{pc}).
- Las subsiguientes seis columnas informan de los índices de salud, educación y bienestar.
- Las últimas dos columnas informan del Índice de Desarrollo Humano.

La Tabla I-21 presenta el rango que ocupa cada una de las provincias en relación a las demás para cada uno de los subíndices y para el agregado final. La Tabla I-22 presenta los estadísticos descriptivos de cada uno de los componentes. A mayores, los subíndices han sido representados en varios mapas. El subíndice de salud aparece en la Ilustración 4-19. El subíndice de educación aparece en la Ilustración 4-20. El subíndice de bienestar aparece en la Ilustración 4-21. Finalmente, el Índice de Desarrollo Humano aparece en la Ilustración 4-22. En todos los casos, la intensidad determina el gradiente del Índice.

Los resultados del Índice de Desarrollo Humano indican que las provincias mejor paradas son: Soria, Álava, Guipúzcoa, Segovia, Huesca, Vizcaya y Navarra. La imagen opuesta aparece en las provincias de A Coruña, Baleares, Valencia, Ciudad Real, Albacete, Cáceres, Toledo, Pontevedra, Huelva, Córdoba, Granada, Murcia, Alicante, Jaén, Badajoz, Castellón, Sevilla, Almería, Cádiz, Málaga, Santa Cruz de Tenerife y Las Palmas, además de las Ciudades Autónomas de Melilla y Ceuta.

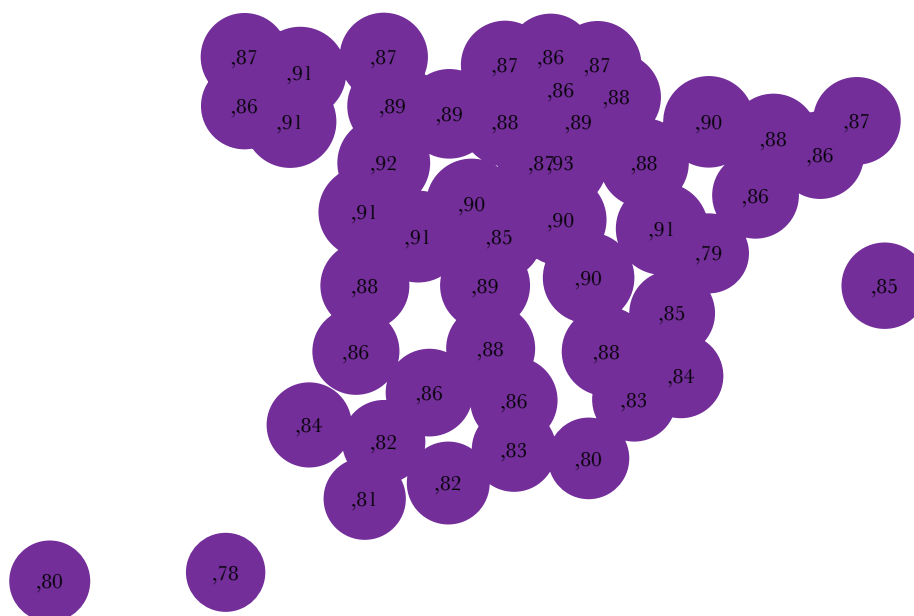
- En relación a la salud, la mayor longevidad apareció en el interior peninsular. En concreto, las provincias más envejecidas son Soria, Zamora, Ourense, Salamanca, Teruel, Lugo, Ávila, Guadalajara, Huesca, Cuenca, León y Segovia. Por término medio, la esperanza de vida superaba los 76 años. No obstante, por término medio, los residentes de las zonas más envejecidas vivían hasta diez años más que los residentes de las zonas menos envejecidas.
- En relación a la educación, las situaciones más positivas aparecen en las provincias de Salamanca, Valladolid, Ávila, Barcelona, Granada, Guipúzcoa, Madrid y Soria. Por el contrario, las más negativas aparecen en las provincias del sur que el noreste de la península, a excepción de las provincias de Granada, Valencia, Sevilla y Murcia.
- En relación al bienestar material, País Vasco, Madrid y Navarra estaban a la cabeza de la renta *per cápita*. Por otra parte, tanto las provincias de Extremadura como algunas otras de Galicia y Andalucía mostraron un desfase respecto a la media española.

La ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre las provincias con capitales autonómicas y el resto de las provincias ($p > 0,05$) no prueba la ausencia de relación entre las variables, puesto que podría tornarse significativa al utilizar muestras de mayor tamaño ($N > 50$). Por tanto, la naturaleza administrativa de determinadas provincias podría ser un factor que determine los niveles de desarrollo humano, aunque los datos no son suficientes para confirmar esa interpretación.

Otro análisis arroja una relación inversamente proporcional entre la tasa de urbanización de la provincia y su nivel de desarrollo humano. Las provincias más urbanizadas presentan menores niveles de desarrollo humano, y viceversa, las menos urbanizadas presentan mayores niveles de desarrollo humano ($r = -0,338$; $p < 0,05$). La fuerza de esta relación es moderada. Atendiendo al coeficiente de determinación, el 11,4% de las diferencias en el nivel de desarrollo humano dependen del grado de urbanización de las provincias españolas.

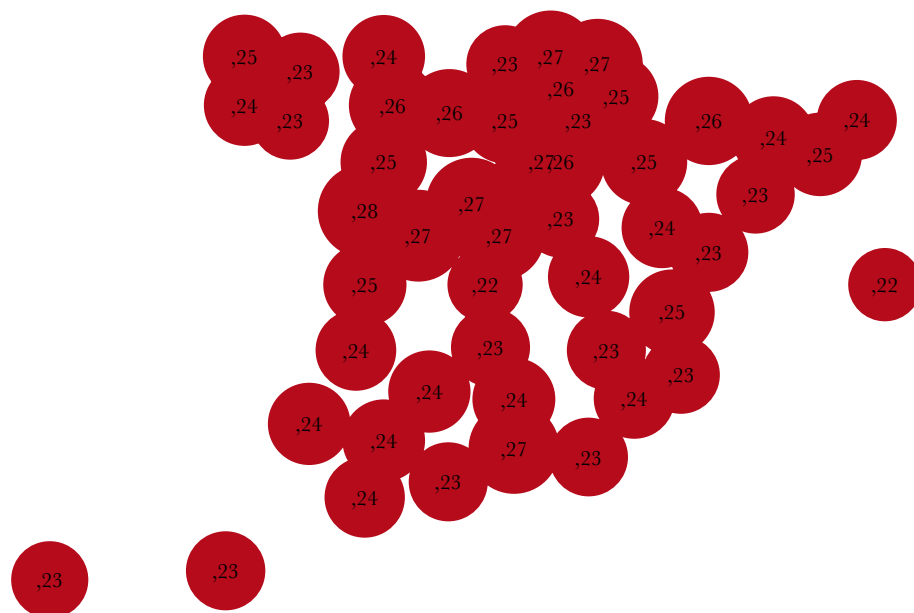
Los resultados ponen de manifiesto la falta de convergencia regional en la sociedad española. A tenor de las correlaciones parciales, tanto el sistema de salud como el sistema educativo han sido los factores más determinantes en la cohesión territorial. Sin embargo, las disparidades en la distribución de la riqueza son de tal magnitud que las provincias de la España central y septentrional están más avanzadas que las provincias de la España meridional y atlántica. Este resultado mantiene todavía abierto el debate de la “España inacabada” (Romero González, 2005), como balance de la España de las Autonomías que emanó de la Constitución Española del año 1978.

Ilustración 4-19 Índice de Esperanza de Vida en las provincias españolas



Fuente: Tabla I-20.

Ilustración 4-20 Índice de educación en las provincias españolas



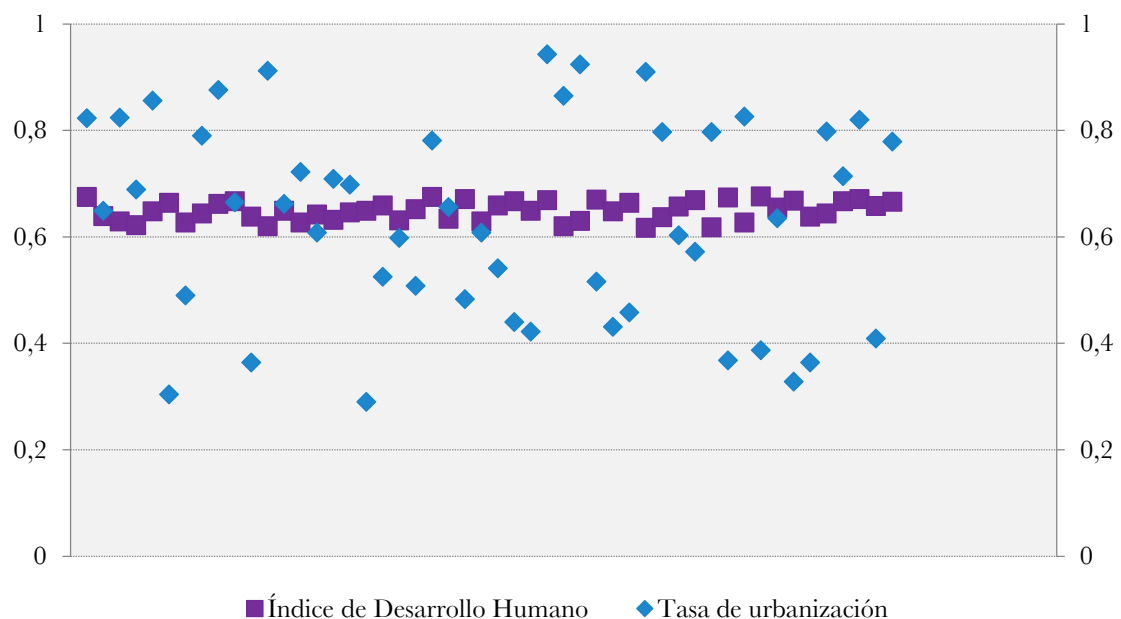
Fuente: Tabla I-20.

La nube de puntos de la Ilustración 4-23 presenta la relación entre la tasa de urbanización y el nivel de desarrollo humano. La fuerza de dicha relación puede ser mayor de la que cuantifica el coeficiente de correlación de Pearson, debido al método de cálculo de los índices. De hecho, la dispersión de las dos variables consideradas a la vez indica que las provincias son más parecidas en su nivel de desarrollo que en su grado de urbanización.

La relación entre el índice de esperanza de vida y el de educación indica que ambos están homogéneamente distribuidos en las provincias españolas ($r = 0,290$; $p < 0,05$). La ausencia de relación con el índice del Producto Interno Bruto lleva a pensar que la riqueza no sigue la misma pauta que el resto de variables. De hecho, cuando se controla la influencia del índice de bienestar, los índices de salud y educación intensifican la relación entre urbanización y desarrollo humano ($r = -0,676$; $47gl$; $p < 0,001$). Así, cuando se neutraliza el efecto de la riqueza, el desarrollo humano es mayor en las áreas menos urbanizadas. Sin embargo, cuando se controla la influencia de los índices de salud y educación, el índice de bienestar modifica el sentido de la relación entre urbanización y desarrollo humano ($r = -0,308$; $46gl$; $p < 0,05$). Y cuando se neutraliza el efecto de la salud y la educación, el desarrollo humano es mayor en las áreas más urbanizadas.

Estos resulta consistente con la literatura internacional, que constata la existencia de una correlación negativa entre el nivel de desarrollo humano de un país y el grado de su desigualdad interna, tanto en las economías industrializadas como en las economías en transición (Grimm et al., 2010). Así mismo, los resultados también son consistentes con la literatura nacional, que pone de manifiesto que el desarrollo de la sociedad española siguió una tendencia alcista desde la década de los ochenta (Domínguez Martín & Guijarro Garvi, 2001; Herrero Blanco, Soler, & Villar, 2004; Marchante Mera & Ortega, 2006; Marchante Mera, Ortega Aguaza, & Sánchez Maldonado, 2006; Marchante Mera, Ortega, & Sanchez, 2006; Marchante Mera, Ortega Aguaza, & Sánchez Maldonado, 2008; Pijoan-Mas & Sanchez-Marcos, 2010; Villar Notario, 2006).

Ilustración 4-23 Urbanización y desarrollo humano en las provincias españolas



Fuentes: Tabla I-1 y Tabla I-20.

La distribución del bienestar ha redundado en el avance de la marina mediterránea y el retroceso tanto del interior peninsular como de la cornisa cantábrica, trazando una diagonal que comenzaría en el centro de la península y se desplazaría hacia la zona noroccidental. Sin embargo, el progreso a nivel nacional no fue suficiente para neutralizar las disparidades a nivel regional. Por el contrario, tanto las posiciones como las distancias interregionales se han mantenido relativamente estables (Bande & Karanassou, 2010; Boschma, Minondo, & Navarro, 2010; Fuente Moreno, 2005; Lladós i Masllorens, Torrent i Sellens, & Vilaseca i Requena, 2005; Mancha Navarro, 2001; Pons Novell & Tirado Fabregat, 2008a; Raymond Bara, Oliver i Alonso, & Ramos Morilla, 2001; Rosés, Tirado, & Martínez-Galarraga, 2010; Álvarez de Toledo Saavedra, Toribio Matías, Usabiaga Ibáñez, & Rojo de la Viesca, 2002).

Las disparidades espaciales pueden ser insalvables en ausencia de cambios. Si no hay novedades en la distribución de la salud, la educación y los ingresos, las regiones más ricas seguirán distanciándose del resto. Estos sesgos en la distribución de la renta pueden derivar en una acumulación de la riqueza y una dilatación de las divergencias regionales. El siguiente apartado desarrolla esta hipótesis.

4.3.2.2 *La distribución de la renta*

En los últimos años ha comenzado a cuajar un consenso en torno a la influencia de los factores espaciales en el comportamiento de la economía regional. El trabajo acumulado durante las tres últimas décadas sugiere que los estudios de economía regional han experimentado en España un desarrollo seminal, esencialmente, por dos motivos: por un lado, porque la transformación política que imprimió al país la Constitución Española de 1978 estimuló los estudios regionales; y, por el otro, porque los economistas españoles se han abierto claramente al exterior (Cuadrado Roura, 2006). Para describir la evolución de las disparidades espaciales, estos trabajos han popularizado la llamada curva de Kuznets (1973), que adopta la forma de parábola invertida para indicar que durante un proceso de crecimiento hay un altibajo de las desigualdades:

- Inicialmente, los factores productivos contribuirían a incrementar la actividad económica en determinadas regiones. Esta fase de crecimiento económico conlleva un aumento de la desigualdad, porque la concentración de los procesos de acumulación permitiría focalizar los recursos en las zonas con más capacidad de ahorro e inversión.
- Posteriormente, la aparición de ventajas periféricas asociadas a la deslocalización de las actividades económicas provocaría una expansión de los beneficios. Esta segunda fase conlleva una disminución de la desigualdad, porque la desconcentración de los procesos de acumulación contribuiría a regresar los valores a la senda de la convergencia regional.
- Entre ambas fases, el diferencial de las desigualdades alcanza un punto de inflexión que determinaría el retorno al punto de equilibrio (Juárez, 1994; Williamson, 1965).

En el caso español, algunos trabajos atribuyen la persistencia de las disparidades geográficas a la concentración de la actividad económica. Paradójicamente, la desigualdad regional pudo ser un coste indirecto del crecimiento económico. En concreto, los trabajos señalan que la dispersión de la renta pudo estar relacionada con el impacto de la estructura económica en la creación de empleo y la productividad laboral.

Cabe advertir que la actividad económica estuvo desigualmente repartida desde el comienzo de la desagrarización. Posteriormente, los sucesivos planes de estabilización ayudaron a revitalizar la

actividad económica y la productividad laboral. Con ellos, las disparidades de la renta experimentaron una reducción considerable hasta finales de los años setenta. Sin embargo, el proceso de convergencia regional entró en una fase de estancamiento a medida que decayó el impulso de la década desarrollista. Esta depresión reabrió los desequilibrios económicos y dio pie a una nueva divergencia en la distribución de los ingresos que se viene prolongando desde los años ochenta (Cuadrado Roura, Mancha Navarro, & Garrido Yserte, 1998; Fuente Moreno, 1994; García-Greciano & Raymond Bara, 1999; Martín Rodríguez, 1996; Martín Rodríguez, 1998; Raymond Bara & García Greciano, 1994; Villaverde Castro, 2004).

Otros trabajos atribuyen la persistencia de las disparidades geográficas a la ineficacia de la política territorial, a pesar de los fondos estructurales que llegaron desde la Unión Europea. Los trabajos señalan que la España de las Autonomías mostró diferencias de trato y arbitrariedades en el reparto de la financiación autonómica y local, de manera que las disparidades en cuanto a la modernización tecnológica de las estructuras regionales pudieron aumentar la dispersión de la renta (Aixalá & Simón, 2003; Bande, Fernández Fernández, & Montuenga Gómez, 2010; Escribá Pérez & Murgu, 2001; García Ballesteros & Pozo Rivera, 1994; Maza Fernández & Villaverde Castro, 2010).

En este sentido, la política territorial no fue capaz de evitar la persistencia de las divergencias regionales. Al respecto, algunos datos del período 1996-2002 muestran que el sistema de fiscalidad española ha penalizado considerablemente a las Comunidades Autónomas con una mayor proporción de contribuyentes con menos ingresos, generándose una distribución negativa de la renta, tanto en términos sociales como territoriales (Jiménez-Ridruejo Ayuso & López Díaz, 2007). Además, las diferencias en el proceso de urbanización pudieron afectar al ensanchamiento de las desigualdades, debido a que la urbanización pudo representar un aporte diferencial de capital humano, físico y económico en cada región, para favorecer el cambio tecnológico y la reestructuración económica (Bernecker & Maihold, 2007). Sea como fuere, la evolución de las disparidades regionales se ha mantenido relativamente constante durante los años de democracia, mostrando los indicadores económicos que la distribución territorial de la actividad económica continúa siendo muy desigual. La distribución de la renta *per cápita*, la curva de Lorenz y el índice de Gini también apuntan a la existencia de desigualdades (Jurado Málaga & Pérez Mayo, 2020; Pascual Sáez & Sarabia Alzaga, 2007; Pérez Mayo, 2008).

Los déficits en la distribución de la riqueza representan un obstáculo para la convergencia regional. Es cierto que la dispersión de la renta no significa que necesariamente exista una desigualdad de los niveles de bienestar (Alvira Martín & García López, 2003; Pena Trapero, 2001). Pero no es menos cierto que todo apunta a que la riqueza continúa concentrándose en el noroeste peninsular y la costa mediterránea, a medida que cobran importancia las zonas del valle del Ebro, Madrid y Canarias y Baleares, mientras reducen su importancia las Comunidades Autónomas de Asturias, Castilla y León y Galicia (Miguel Rodríguez, 1998; Ordóñez & Alvarado, 1991). En todo caso, los análisis coinciden en que las rentas medias y bajas están distribuidas de manera uniforme por el territorio español, mientras que las rentas altas tienden a instalarse en la mitad septentrional de la península antes que en la mitad meridional. De manera similar, las provincias andaluzas (salvo Almería) y la Badajoz extremeña se sitúan en los niveles más bajos de bienestar. En los niveles medio-bajos se sitúan las provincias castellano-manchegas (salvo Guadalajara), el suroeste de la meseta castellana, la Galicia interior y el resto de las provincias andaluzas y extremeñas. En el nivel intermedio se sitúan la cornisa cantábrica en declive, junto con León, la Galicia atlántica, el arco mediterráneo desde Castellón hasta Murcia y las Islas Canarias. Por encima de este nivel se sitúan Aragón y La Rioja, la zona oriental de Castilla y León, parte de Cataluña y Baleares. Final-

mente, en el escalón superior se sitúan Madrid, Barcelona y las provincias vasco-navarras (Fariña Gómez, Fernández-Abascal Teira, & Fernández de la Mora, 1996).

La literatura sugiere que la desigual distribución del nivel de ingresos es la principal causa de la pobreza en la sociedad española. Al respecto, la bonanza económica durante la década del llamado milagro español permitió aliviar la pobreza severa. Un estudio señala que la renta española está mejor distribuida ahora que antes. De hecho, la renta per cápita aumentó de los 3.000 a los 6.000 euros anuales, mientras que el porcentaje de personas por debajo de la línea de la pobreza pasó del 22% en 1996 al 18% en 2004. Sin embargo, estas luces tienen sus propias sombras. Por un lado la división entre regiones pobres y más desarrolladas sigue vigente, aunque hay una tendencia clara a la reducción de las diferencias. Por otro, empeora la situación de las mujeres, de las personas mayores y de los enviudados, así como la situación de las familias con un único miembro (Calvo González, Martínez Álvarez, & Sánchez Figueroa, 2008). Además, los grupos más afectados por la pobreza son las edades iniciales y las finales (Sarasa Urdiola, 2005).

- En el caso de la población menor de 18 años, la pobreza infantil se concentra en los hogares españoles con mayor número de menores dependientes. Al respecto, la tasa de fertilidad es mayor entre las mujeres españolas con menores niveles de estudios, lo que muy probablemente sitúa a un porcentaje de recién nacidos en hogares con bajos niveles de ingresos.
- En el caso de la población mayor de 64 años, la pobreza de las personas que han superado la edad de jubilación se concentra en las regiones más industrializadas. Al respecto, las pensiones más altas aparecen en las zonas urbanas, mientras que las pensiones más bajas aparecen en las zonas rurales.

Así las cosas, las desigualdades en los ingresos continúan vigentes, puesto que una mejora generalizada de la economía no siempre significa que la distribución de la renta sea más homogénea. De hecho, la pobreza está cada vez más concentrada, la ruralización de la pobreza va en aumento y, aunque el riesgo de pasar por dificultades económicas disminuye gradualmente con el grado de urbanización, las grandes ciudades acusan las situaciones más graves (Martínez Peinado & Maestro Yarza, 2003; Toharia Cortés, 2005).

Esta correspondencia entre riqueza y bienestar, pobreza y privación, también es perceptible al observar la distribución del gasto social por Comunidades Autónomas, porque el reparto del gasto social *per cápita* no está equilibrado respecto al Producto Interno Bruto regional. Al respecto, algunos estudios sugieren que el funcionamiento de la asistencia social cronifica las dificultades para salir del círculo de la pobreza, en la medida en que la dependencia de los subsidios incentiva la inactividad laboral. No obstante, la mayoría de las diferencias pueden atribuirse a la forma de proceder en el traspaso de competencias, a los déficits del sistema de financiación, y a los éxitos y fracasos de las propias políticas autonómicas (Espasa Queralt & Bosch Roca, 2005; Navarro López, 2005a; Navarro López, 2005b; Pereda, Actis, & Prada, 2008; Quiroga & Navarro López, 2005).

4.4 Resumen y discusión

Este capítulo ha historiado las concomitancias entre el proceso de urbanización y el cambio social que experimentó la sociedad española durante el último cuarto del siglo XX. La revisión de fuentes primarias y secundarias ha servido para observar las reformas que brotaron junto al advenimiento de la España urbana. Más concretamente, se ha puesto de manifiesto la relación de la urbanización con tres componentes del cambio social: la transición demográfica y la instalación de la población; la metamorfosis de los hogares y el cambio familiar; y la modernización económica y la reforma política:

1. La urbanización comportó una redistribución de la población que aumentó la presión demográfica sobre las áreas metropolitanas y reforzó las asimetrías espaciales en la instalación de la población. La evolución del comportamiento residencial indica que tuvo lugar una densificación de las áreas metropolitanas. Este mapa demográfico puede atribuirse a una combinación de varios factores, tales como el final del espíritu natalista de las españolas, la longevidad de las personas mayores de 64 años, la intensidad de los desplazamientos de la población activa y la instalación de la inmigración no comunitaria.
2. La urbanización también supuso una reducción del tamaño de los hogares que derivó en una generalización de la familia nuclear. A su vez, también brotaron otros modelos de cohabitación y monoparentalidad, pero estas opciones podrían tardar en popularizarse, a tenor del retraso acumulado en la emancipación juvenil. Este mapa familiar puede atribuirse a la falta de apetito nupcial de la sociedad española y a la tendencia a desvincular la familia del matrimonio, así como a la convivencia de la procreación.
3. Finalmente, la urbanización conllevó un aporte diferencial de capital humano, físico y económico que reforzó las desigualdades regionales. El resultado ha sido el aumento de las diferencias interregionales y la hegemonía de un desarrollo diagonal que parte del epicentro administrativo del país y se dirige hacia la zona noroccidental. Este mapa económico puede atribuirse a las diferencias geográficas en la demanda de capital humano, la segmentación social y espacial del mercado de trabajo, la polarización geográfica de las rentas del trabajo, y, por consiguiente, la concentración de la riqueza.

El profundo cambio social que tuvo lugar durante el proceso de urbanización no ha evitado que la geografía española continúe anclada en el retrato orteguiano de “la España invertebrada” (Ortega y Gasset, 1921). En este sentido, la planificación territorial arrastra un conjunto de problemas que redundan en el desarrollo asimétrico del país, de la siguiente manera:

1. La demografía española está sumida en una etapa de baja natalidad y alta longevidad que deriva en la actual fase de envejecimiento. Aunque la entrada masiva de la población extranjera puede rejuvenecer la pirámide de población, esta fase todavía no muestra síntomas de agotamiento. Consecuentemente, el interior peninsular puede atravesar todavía más dificultades para alcanzar los niveles de reemplazo que frenen el aislamiento y la despoblación de las zonas rurales.
2. La densificación de las ciudades ha encarecido el precio de la vivienda urbana, obstaculizando así la emancipación de la juventud española y dando lugar a una sobrecarga de la institución familiar. A la postre, esta saturación puede aumentar los costes de los servicios públicos y de las políticas de protección social.

3. El desajuste entre los sistemas de formación y empleo ha deparado un desaprovechamiento del capital humano que perjudica a unas regiones más que a otras. Al mismo tiempo, la depreciación salarial fuerza la emigración de los trabajadores más cualificados y los concentra en las zonas más aventajadas. En consecuencia, los déficits en la estructura del mercado de trabajo y los sesgos en la dispersión de la renta pueden derivar en una acumulación de la riqueza y una intensificación de las divergencias regionales.

En conjunto, los resultados sugieren que España todavía podrá mantener una suerte de cohesión territorial, resistiendo el envite de los factores de la desigualdad regional, especialmente frágiles en las épocas de crisis económica, en parte, por las dificultades para extraer todo el rendimiento de las aglomeraciones urbanas. Los resultados también sugieren que la urbanización española ha representado un añadido a las desigualdades sociales preexistentes. En este sentido, la diferenciación urbana todavía es muy incipiente, pero será difícil que la sociedad española tienda hacia la convergencia regional, al menos, mientras la demanda de capital humano continúe desigualmente distribuida por la geografía española. Alternativamente, las posibles soluciones a las disparidades geográficas resultan un tanto paradójicas. La sociedad española podría tratar de intervenir en la distribución geográfica del capital humano para subsanar algunos de los desequilibrios laborales y salariales. Pero esta medida puede tener consecuencias que redunden en su urbanización, dado que el aumento del nivel educativo en las zonas rurales e intermedias puede incrementar el éxodo residencial hacia las áreas metropolitanas, intensificando su densificación. De hecho, no es descartable que la inversión en educación conlleve una mayor concentración territorial del capital humano, no sólo porque las ciudades concentran la demanda de los trabajadores más cualificados, sino también porque se muestran más capaces de favorecer el aumento del nivel educativo.

En última instancia, una parte de los estudios regionales sostiene que las políticas públicas consiguen marcar las diferencias en el desarrollo territorial. Sin embargo, las pruebas reunidas a favor de la teoría de la aglomeración inducen a pensar que los efectos de la concentración pueden ser intensos, observables y permanentes. De hecho, la política territorial ha sido incapaz de sincronizar los ritmos del desarrollo regional y no ha conseguido desbancar a las regiones más avanzadas de su posición de privilegio. Al contrario, las condiciones de partida han deparado ventajas competitivas para responder a las nuevas reglas del desarrollo y la ausencia de señales de cambio hace suponer que las regiones más ricas seguirán distanciándose de las demás, dando lugar a una creciente concentración urbana de las rentas altas en la mitad septentrional de la península.

5 LA GEOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA

Los cambios políticos y culturales que acompañaron el proceso de urbanización de la sociedad española son indisociables de las reformas educativas experimentadas durante el último cuarto del siglo XX. Por ello, numerosos trabajos han abordado las relaciones entre el cambio social y la reforma educativa (Brunet Icart & Belzunegui Eraso, 2006; Francisco, 1997; Fundación Fomento de Estudios Sociales y Sociología Aplicada, 1975; Miguel Rodríguez, 1998; Miguel Rodríguez, 1974; Navarro López, 2006; Rodríguez Menes, 1993; Tezanos Tortajada, 1984; Tezanos Tortajada, 1994; Tezanos Tortajada, 1997; Tezanos Tortajada, 2001; Tezanos Tortajada, 2008).

Las transformaciones comenzaron con la generalización de las enseñanzas medias durante la llamada década desarrollista, pero tuvieron su apogeo con el aumento de las tasas de acceso a los estudios superiores y la expansión de las masas universitarias. A partir de entonces, el stock de capital humano representó un potente catalizador del crecimiento económico y del progreso social, de tal modo que el nivel educativo del país resultó determinante en la evolución de la estructura social de España. Según la literatura, dicha estructura responde a las cuatro figuras propuestas por J. F. Tezanos Tortajada (1994); a saber, por orden cronológico: la pirámide, la copa invertida, el diamante y el champiñón.

1. La estructura de la sociedad pre-industrial adoptó la forma piramidal. A pesar de la resistencia y oposición tanto desde el interior como desde el exilio, la edad de plata de la cultura española comenzó a extinguirse a partir del verano de 1936. En efecto, el proyecto de regeneracionismo que había iniciado el movimiento institucionista fue violentamente interrumpido para sustituirlo por el rígido y autoritario orden franquista. Ya en los años de la posguerra, el aislamiento político del régimen repercutió en el ostracismo internacional de la dictadura. Esta circunstancia retrasó el desplazamiento desde la sociedad agraria hacia la sociedad industrial, de manera que también se pospuso el desarrollo de la escuela de masas y su eventual repercusión en el nacimiento de las clases medias. En su lugar, la escuela franquista generalizó el poder de los militares sublevados, primero, y el sometimiento a las ideas del movimiento nacional, después.
2. La estructura de la sociedad industrial adoptó la forma de una copa invertida. A finales de los años cincuenta, el plan nacional de estabilización económica tuvo que atender las demandas de los organismos internacionales para levantar las restricciones que limitaban las exportaciones. Tras la bienvenida a la inversión americana, los flujos de capital durante la década desarrollista contribuyeron al despegue del país. A la par del enflaquecimiento de la sociedad agraria, la típica estructura estamental de la sociedad rural fue gradualmente modificada por otra estructura más acorde con las exigencias de la sociedad industrial. A medida que aumentó la demanda de mano de obra, la educación dejó de ser un mero elemento de distinción de la clase aristocrática para convertirse en una vía de acceso a la clase obrera. Con todo, la escuela mantuvo su carácter elitista y continuó filtrando el acceso al estatus social.

3. La estructura de la sociedad posindustrial adoptó la forma de un diamante. A partir de la segunda mitad de los años setenta, la sociedad española inicia una nueva transformación de la estructura social con el advenimiento de la democracia. La legislación que desarrolló el artículo 27 de la Constitución Española de 1978 contribuyó a incrementar el nivel educativo y favoreció la movilidad ascendente de las clases bajas y el consiguiente engrosamiento de las clases medias; de un lado, para responder a la demanda del sistema productivo con operarios y técnicos; de otro, para favorecer la formación de las clases dirigentes y de las profesiones liberales. Este contexto fue el caldo de cultivo para la siguiente reforma de la estructura social.
4. La estructura de la sociedad tecnológica adoptó la forma de un champiñón. Tras la entrada en la Unión Europea, la economía española inició un ciclo de crecimiento caracterizado por el aumento del bienestar material y la generalización de la sociedad de consumo. Lentamente, el país comenzó a incorporarse al modelo tecnológico de la era de la información y fue cuajando la ordenación de las clases sociales, con las más pudientes ocupando el semicírculo superior y las supernumerarias permaneciendo bajo el tronco de la seta. Esto condujo a que la movilidad social ascendente desde las clases bajas a las medias resultara cada vez más difícil.

Pese a todo, las teorías del flujo constante plantean que no hay suficientes motivos para afirmar que la estructura de las oportunidades sea hoy más igualitaria que ayer (Erikson & Goldthorpe, 1992). Aunque algunos estudios han identificado una suave desviación de la movilidad bruta, la movilidad neta es nula o marginal, puesto que el tamaño de los efectos puede estar comprendido dentro de los márgenes de error (Echeverría Zabalza, 1999; Martínez García, 2007a). En este sentido, algunos trabajos hablan de una ligera reducción de las desigualdades sociales, en la medida en que la reforma educativa pudo contribuir al achatamiento de la pirámide social. Pero la mayoría de los resultados indican que la movilidad intergeneracional se ha mantenido constante durante la segunda mitad del siglo XX (Ayala Cañón, Martínez López, & Ruiz-Huerta Carbonell, 1996; García García et al., 2009; Marqués Perales & Herrera-Usagre, 2010a; Ruiz-Castillo Ucelay, 1999; Río Otero & Ruiz-Castillo Ucelay, 1996). De hecho, comienza a tomar cuerpo la síntesis entre quienes atribuyen la baja movilidad social e intergeneracional a los efectos indirectos de la educación y el capital cultural, y quienes hacen lo propio con la distribución económica de la riqueza (Williams, 2009). Se han formulado varias interpretaciones al respecto:

1. La literatura económica considera que la educación no ha podido contrarrestar el impacto de la desigualdad social debido a un déficit de gasto educativo. Los miembros de esta corriente entienden que España realizó su convergencia monetaria con los países de la Unión Europea a costa de la divergencia social. En este sentido, se ha dicho que los tecnócratas acometieron las reformas educativas sin dotarlas de la financiación necesaria para lograr la equidad, por temor a que los fallos en este sector inhibieran el crecimiento económico (Miguel Rodríguez, 1998; Navarro López, 2006; Rivière & Rueda, 1993).
2. La literatura sociológica considera que la educación no ha podido contrarrestar el impacto de la desigualdad social porque la escuela ha ejercido un sofisticado mecanismo de “cierre social” que desplaza el eje de las desigualdades sin alterar las posiciones relativas. Al mismo tiempo que las bases de la pirámide social experimentaron un proceso de movilidad ascendente de corte meritocrático, las clases medias-altas continuaron elevando el listón de la distinción social mediante su ascensión a los estudios superiores.

3. La literatura educativa considera que la educación no ha podido contrarrestar el impacto de la desigualdad social porque las élites favorecieron el mantenimiento de su estatus mediante el control de las credenciales escolares. A pesar del aumento del nivel educativo en todas las clases sociales, las desigualdades educativas nunca llegaron a desaparecer. Por el contrario, el sistema educativo español continuó reforzando los mecanismos de diferenciación en la sociedad de clases, sirviéndose de los títulos académicos como instrumento para el ejercicio de la dominación cultural (Lerena Alesón, 1976).
4. La literatura geográfica considera que la educación no ha podido contrarrestar el impacto de la desigualdad social porque la intensidad de sus efectos depende de la posición espacial de los agentes. Algunos trabajos sugieren que los procesos de estratificación social aparecen sospechosamente relacionados con la distribución espacial de las oportunidades. Por ello, la literatura habla de la segregación espacial como uno de los principales problemas de las desigualdades educativas (Herrera, 2010; Pablos & Susino Arbucias, 2010).

A partir de estos antecedentes, el objetivo de este capítulo consiste en identificar el papel del espacio en la formación de las desigualdades sociales observadas en la sociedad española. La hipótesis de trabajo consiste en plantear que la urbanización favorece la distribución geográfica de la educación y la aglomeración del capital humano en torno a las ciudades. El capítulo presenta las evidencias a favor de esta hipótesis en dos apartados:

- El primero está formado por tres secciones dedicadas a analizar la distribución de la educación en la geografía española. Primero, se analizan los indicadores de la demanda de educación; en concreto, se presta atención al cálculo de la supervivencia escolar, planteando que el cuello de botella del sistema educativo se sitúa en la transición a los estudios postobligatorios. A continuación, se analizan los indicadores de la inversión en la educación, diferenciando entre el gasto público y el privado. Por último, se analizan los indicadores de la eficiencia educativa de la educación, detallando fundamentalmente dos aspectos: en rendimiento académico del alumnado, y los niveles de fracaso escolar en la geografía española.
- El segundo está formado por dos secciones dedicadas a analizar la aglomeración del capital humano en la geografía española. Primero, se traza una cartografía educativa que muestra las diferencias en la localización del capital humano, a nivel urbano, municipal y provincial. Posteriormente, se examina la influencia de los desplazamientos en la concentración de recursos humanos de alta cualificación, detallando fundamentalmente dos aspectos: por un lado, los factores que influyen en la movilidad de estudiantes en la universidad española; por el otro, las características de la movilidad del personal investigador en formación extraídas de una base de datos *ad hoc*.

5.1 La distribución de la educación en la geografía española

Algunos estudios afirman que las diferencias regionales en la educación española han ido disminuyendo a un ritmo moderado; sin embargo, otros lo niegan (Escobar Mercado, 2000; Fuente Moreno, 2006; Morales Sequera & Pérez Esparrells, 2007). Al menos hay dos motivos que pueden explicar la disparidad de opiniones sobre el grado de convergencia regional de la educación española (Cuadro 5-1):

- a) en función del rango de las series temporales, los análisis cortoplacistas pueden diferir de los largoplacistas, de manera que en los análisis transversales suele aparecer un grado de convergencia regional mayor que en los análisis longitudinales;
- b) en función del sector educativo, los resultados pueden convergir en algunas partes y divergir en otras, de manera que en las enseñanzas no universitarias suele aparecer un grado de convergencia regional mayor que en la educación superior.

Varios trabajos han detectado la presencia de diferencias geográficas en los resultados del sistema educativo. Sus análisis muestran que todavía no se ha producido la convergencia regional de los niveles de capital humano. Por el contrario, las desigualdades educativas entre las provincias y regionales españolas continúan siendo casi tan importantes como lo eran a principios de los años noventa (Calero Martínez et al., 2007; Calero Martínez, 2008a; Cárcelos Breis, 2004; Pedro i García, 2009a; San Segundo Gómez, 1998; Serrano Martínez, 1998). Más concretamente, las Comunidades Autónomas con peor dotación educativa son las mismas que han experimentado un desarrollo tardío de la escuela de masas, como Andalucía, Extremadura y Galicia, y las que cuentan con los mercados de trabajo más permeables para la juventud, como Illes Balears y Canarias (Calero Martínez et al., 2008; Calo Blanco & Villar Notario, 2010; Ferrer Juliá, Valiente, & Castel, 2010; García Pérez, Hidalgo Hidalgo, & Robles Zurita, 2010).

La ausencia de homogeneidad geográfica en materia educativa sugiere que existen variaciones en la producción regional de capital humano. En tal caso, el lugar de residencia condicionaría la provisión del derecho a la educación y, a la postre, los mecanismos de redistribución de riqueza y bienestar. Al respecto, este apartado valida la existencia de una distribución espacial de las desigualdades educativas, a partir de los indicadores de demanda, inversión y eficiencia (Cuadro 5-2).

- De un lado, se analiza la demanda de educación a nivel local y regional en función de las tasas de escolarización. La hipótesis de partida plantea que la universalización del acceso al sistema educativo contrasta con las desigualdades geográficas en la interrupción de los estudios. Para explorar este aspecto se observan las variaciones geográficas tanto en la duración de la esperanza de vida escolar como en el abandono escolar.
- De otro, se analiza la inversión en las enseñanzas no universitarias. La hipótesis de partida plantea que las diferencias en la financiación de la enseñanza pueden explicar las variaciones en la producción local y regional del capital humano. Para explorar este aspecto se observan las variaciones geográficas en el gasto educativo tanto de las administraciones como de los hogares.
- Finalmente, se analiza la eficiencia del sistema educativo en función de los resultados escolares. La hipótesis de partida plantea que las diferencias en el funcionamiento de las escuelas pueden explicar las variaciones en la producción local y regional del capital humano. Para explorar este aspecto se observan las variaciones geográficas en el rendimiento educativo del alumnado y en sus tasas de fracaso escolar.

Cuadro 5-1 Convergencia regional de la educación española

<i>Tipo de análisis</i>	<i>Análisis Transversales</i>	<i>Análisis Longitudinales</i>
<i>Enseñanzas no universitarias</i>	Muy alta	Relativamente alta
<i>Enseñanza universitaria</i>	Relativamente baja	Muy baja

Cada uno de estos aspectos se analiza a nivel local y regional, trazando así una cartografía educativa de la sociedad española:

1. A nivel regional, se utilizan los datos relativos a las Comunidades Autónomas. La comparación permite relacionar los resultados con el proceso de descentralización de la educación. Esta perspectiva territorial contribuye a informar tanto de la distribución del capital humano como de las desigualdades regionales.
2. A nivel local, se utilizan los datos relativos al tamaño del municipio de residencia. En este caso, la comparación permite relacionar los resultados con el proceso de concentración de la población en las ciudades. Esta perspectiva espacial contribuye a informar tanto de la aglomeración del capital humano como de las desigualdades municipales.

Cuadro 5-2 Componentes, factores y variables de una cartografía educativa

<i>Componentes</i>	<i>Factores</i>	<i>Variables</i>
<i>Demanda</i>	Escolarización	Esperanza de vida escolar Abandono escolar
<i>Inversión</i>	Financiación	Gasto público Gasto privado
<i>Eficiencia</i>	Graduación	Rendimiento educativo Fracaso escolar

Este procedimiento difiere del más habitual, que consiste en la comparación internacional del caso español con otros países. A este nivel, el uso de datos agregados presenta más facilidades que a niveles inferiores; pero la fotografía panorámica tiende a resultar espuria, especialmente, en países que se caracterizan por un elevado grado de descentralización y que pueden presentar desigualdades internas de magnitudes considerables. La tentativa de salvar estos condicionantes lleva a combinar la perspectiva de país con las perspectivas locales y regionales.

5.1.1 Indicadores de demanda de educación

La investigación pedagógica ha señalado que los determinantes de la demanda educativa incluyen tanto factores de inversión, que están asociados a las expectativas futuras en el mercado de trabajo, como factores consumo, que varían en función de la renta familiar y el nivel de estudios de los hogares, así como otros factores residuales que también pueden influir en los costes de oportunidad. En relación con estos factores, algunos trabajos entienden la educación como un bien de inversión y otros como un bien de consumo.

- La consideración de la educación como un bien de inversión estuvo muy en boga hasta la década de los setenta del siglo XX. Previamente, se había planteado que la escuela era un instrumento de igualación de las oportunidades sociales, en tanto que promovía la meritocracia individual como vía de movilidad social (Parsons, 1959). Sin embargo, la expansión de la educación no fue suficiente para desactivar los mecanismos de clasificación que modelaban la estructura social. De hecho, las desigualdades económicas continuaron aumentando en un contexto de reducción de las desigualdades educativas (Boudon, 1973; L. C. Thurow, 1972), porque la inversión permitía el acceso de los más desfavorecidos al sistema educativo, pero a la vez también empujaba a los más favorecidos hacia los niveles superiores (Passeron, 1983).
- La consideración de la educación como un bien de consumo pasó a ser popular a partir de los años setenta. A la sazón, en la literatura se comenzó a plantear que la escuela era un instrumento de dominación, en tanto que respondía a los códigos culturales de las elites sociales. En este sentido, el clasismo del sistema educativo desacreditaba la capacidad de la escuela para ser el adalid de la igualdad de oportunidades. De hecho, los estudios comenzaron a señalar que la escuela regulaba, normalizaba, disciplinaba, homogeneizaba y diferenciaba. También se argumentó que las reformas educativas no emergían ni de las demandas populares ni de las decisiones individuales, sino que emanaban de un proceso intencionalmente orquestado para perpetuar la organización jerárquica de la sociedad (Bourdieu & Passeron, 1970; Bourdieu, 1986; Bowles & Gintis, 1976; Bowles & Gintis, 1983).

La tensión entre la defensa de la enseñanza como instrumento para la igualdad social y la crítica del sistema educativo como mecanismo de selección cultural aumentó a medida que se devaluaron las credenciales escolares. Sin embargo, el desencanto con el mito de la educación no aminoró la demanda. Por el contrario, todos los grupos sociales intensificaron su inversión y consumo de educación; tal vez, para sobreponerse a la inflación de los títulos académicos. La existencia de notables desigualdades sociales en un contexto de fuerte demanda de educación daba lugar a una situación un tanto paradójica: aunque la escuela no cumplía con todas sus promesas de movilidad social, la sociedad seguía confiando en el funcionamiento meritocrático del sistema educativo.

La literatura ha planteado cuatro maneras de interpretar esta paradoja, a saber: la perspectiva meritocrático-credencialista; la perspectiva tecnológico-funcionalista; la perspectiva radical-neomarxista; y la perspectiva costes-beneficios. Nos detendremos brevemente en cada una de ellas:

1. La perspectiva meritocrático-credencialista plantea que la demanda de educación aumenta porque hay cada vez más pugnas para acceder a las posiciones de más prestigio social. Al respecto, los *weberianos* sugieren que la educación es una coartada para librar los conflictos entre los diferentes grupos sociales que luchan por las posiciones más privilegiadas. Por tanto, los individuos tratarán de prolongar al máximo sus estudios con el fin de obtener el estatus de clase más alto.
2. La perspectiva tecnológico-funcionalista considera que la demanda de educación aumenta porque cada vez es más necesaria la especialización de la fuerza de trabajo. Al respecto, los *parsonianos* sugieren que el sistema educativo contribuye a formar a los trabajadores para afrontar los sucesivos procesos industrialización, adecuando las capacidades de los individuos a cada nuevo cambio tecnológico.
3. La perspectiva radical-neomarxista señala que la demanda de educación aumenta porque la escuela es la vía de acceso a las relaciones de producción. Al respecto, los *marxistas* sugieren que la principal función de la escolarización ha consistido en entrenar a las personas para participar en la estructura del capital, en la medida en que el sistema educativo socializa a los individuos en la cultura dominante (Apple & Au, 2009; Collins, 1971; Collins, 1979).
4. La perspectiva costes-beneficios estima que la demanda de educación aumenta porque los títulos académicos tienen un valor de cambio en el mercado laboral, dado que los patrones recurren a las credenciales escolares para resolver la asignación de los puestos de trabajo. Según la teoría del capital humano, este proceso tiene unos costes que pueden condicionar la continuidad de los estudios. En consecuencia, las personas tenderán a abandonar los sistemas de educación y formación cuando la tasa de rendimiento supere la tasa de descuento de la inversión, una vez descontados los costes directos y los costes de oportunidad (Becker, 1962; Becker, 1964; Schultz, 1960; Schultz, 1963).

Al margen de estas interpretaciones, las evidencias indican que la demanda de educación tiende a aumentar de manera continua, mientras la estructura de la desigualdad permanece casi invariable. Al respecto, algunos trabajos han sugerido que la búsqueda de más educación constituye una acción racional para superar el umbral de la distinción social. Desde esta perspectiva, el valor de cambio de la educación determina el proceso de selección social que tiene lugar en el mercado de trabajo. Sin embargo, la racionalidad social resultaría fallida porque ignora que las desigualdades escolares se superponen a otras formas de desigualdad social que también modelan la estructura de las oportunidades; ya sea porque existen distintas posiciones de partida, ya sea porque existen distintos sistemas de expectativas y decisión (Lerena Alesón, 1983; Medina, 1983).

En España, el mercado de trabajo transformó las expectativas de movilidad social a través de la educación en un problema de la sobrecualificación, por un lado, y en un problema del subempleo, por el otro. A la postre, esta segmentación de los trabajadores ha producido una dualización de la estructura social, incrementando las dificultades de los trabajadores intermedios para activar el valor de cambio de sus credenciales académicas y, finalmente, dificultando su movilidad social ascendente (Echeverría Zabalza, 1999; González & Requena, 2005).

Complementariamente, las oportunidades escolares también pueden depender de otros factores. Por ejemplo, la influencia de la educación en la adquisición del estatus social puede variar en función del lugar de residencia. Al respecto, los siguientes apartados analizan la incidencia de la extracción geográfica en la demanda de educación. Más concretamente, los análisis contrastan las oportunidades de acceso al sistema educativo para discutir si la interrupción de los estudios tiene un vestigio de carácter local y regional.

5.1.1.1 *La esperanza de vida escolar*

La literatura plantea que la evolución intergeneracional de la demanda de educación constituye uno de los indicadores del cuadro macroeconómico de los países. Los trabajos sugieren que el impacto del nivel educativo en la evolución de la productividad depende del tamaño relativo de las distintas cohortes de trabajadores, es decir, de la estructura de edades de la población activa (Rocha Álvarez & Lores, 2007). En este sentido, algunos resultados respaldan que los cambios en el mayor nivel educativo de los trabajadores explican la evolución de la prima salarial de la educación durante las décadas de los ochenta y los noventa (Hidalgo Pérez, 2010).

En efecto, la sociedad española experimentó una intensa demanda de educación durante el último cuarto del siglo XX. Un estudio ha señalado que la duración de la escolaridad aumentó un promedio de 1,7 años entre 1970 y 1981, y 2,3 años entre 1970 y 1991. Así, una persona escolarizada en 1970 a los seis años de edad tenía la esperanza de mantenerse en el sistema educativo durante 9,2 años, esto es, hasta la edad de 15,2 años; mientras que la expectativa de permanecer escolarizada en 1991 era de 11,5 años, o, lo que es lo mismo, hasta la edad de 17,5 años (Pérez Pérez, 2003).

La prolongación de la escolaridad tuvo un reflejo directo en la demanda de educación superior durante los años ochenta y noventa. La intensificación del acceso a los estudios postobligatorios pudo depender de los siguientes factores: la mayoría de edad de la generación del *baby-boom*; la ampliación del acceso a la educación para las mujeres; el aumento del desempleo; la mayor inversión privada en la educación superior; el incremento del gasto educativo; y la creación de nuevas universidades (Rahona López, 2005).

Posteriormente, la demanda de educación superior evolucionó de una manera continua. De nuevo, varios factores pudieron influir en la estabilización de la demanda de estudios postobligatorios: el aumento de la oferta de plazas en las carreras de ingeniería; la creciente oferta educativa de las universidades privadas; la prolongación de los estudios superiores por parte de las mujeres; y, por último, la diversificación de la demanda entre las personas extranjeras, mayores y discapacitadas (Angoitia Grijalba & Rahona López, 2007; Hidalgo Pérez, 2010).

Más recientemente, la demanda de educación superior ha experimentado una ligera caída, aunque la extensión de la edad de escolarización obligatoria hasta los dieciséis años ha evitado su desplome. La entrada en vigor de la Ley orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, en 1990, inició un prolongado proceso de reforma educativa que supuso un impulso decisivo en la ampliación de la escolaridad, de tal forma que la población de 16 a 65 años con estudios secundarios postobligatorios se ha duplicado en apenas dos décadas. Con todo, las expectativas demográficas del país pueden intensificar la tendencia a la baja. A corto plazo, la estimación indica que la demanda teórica continuará descendiendo hasta saldar toda la pendiente de la fecundidad española. A medio plazo, la demanda teórica en los niveles obligatorios podría oscilar de manera moderada y transitoria. A largo plazo, la estimación apunta a un descenso de la demanda teórica en los niveles los post-obligatorios (Carabaña Morales & Arango Villa-Belda, 1983; Serrano Martínez, 2002).

No obstante, la bondad de las estimaciones es insuficiente para descartar una alteración de la masa educativa del país, en respuesta a dos posibles casuísticas. Por un lado, la esperada inversión de las segundas generaciones de inmigrantes puede amortiguar la caída de la demanda, de manera similar a lo que sucede con el saldo demográfico. Por otro, la actual crisis económica también puede tener efectos positivos en el aumento de la demanda, porque la situación de desempleo

supone una reducción de los costes de oportunidad asociados a la prolongación indefinida de los estudios.

Por lo de pronto, los informes comienzan a advertir que la tendencia a la baja está generando un desajuste entre la oferta y la demanda de los estudios universitarios, señalando que la oferta de enseñanzas oficiales de grado ha experimentado un fuerte crecimiento, mientras que los nuevos ingresos son claramente descendentes (Hernández Armenteros, Pérez García, & Hernández Chica, 2010). Algunos sectores de opinión critican la falta de planificación que denota este desajuste para abogar por una adecuación de la oferta a la demanda de títulos académicos, aunque estas posturas tienden a basar sus argumentos en la intensidad de la demanda actual antes que en la previsión de la demanda futura, al tiempo que subordinan la asignación de recursos a un enfoque mayormente economicista del papel de las universidades en la sociedad. Además, no siempre reconocen los factores institucionales que han llevado al incremento de la oferta, incluyendo desde las estrategias para la contratación del Personal Docente Investigador hasta las políticas regionalistas de las propias Comunidades Autónomas que intervienen en la toma de decisiones.

La esperanza de vida escolar puede contribuir a estimar la evolución de la demanda de educación con una relativa anticipación. En sentido amplio, la esperanza de vida escolar es el número de años que previsiblemente durará la vida escolar de una persona. En sentido estricto, es el número medio de años de escolarización en el sistema educativo desde que se entra hasta que se prevé la salida, suponiendo que la probabilidad de estar escolarizado a una edad determinada coincide con las tasas de matrícula efectivas correspondientes a ese grupo de edad. En lenguaje matemático, esto es:

$$EVE_a^t = \sum_{i=a}^n \frac{A_i^t}{H_i^t} \cdot i(a, a + 1, \dots, n)$$

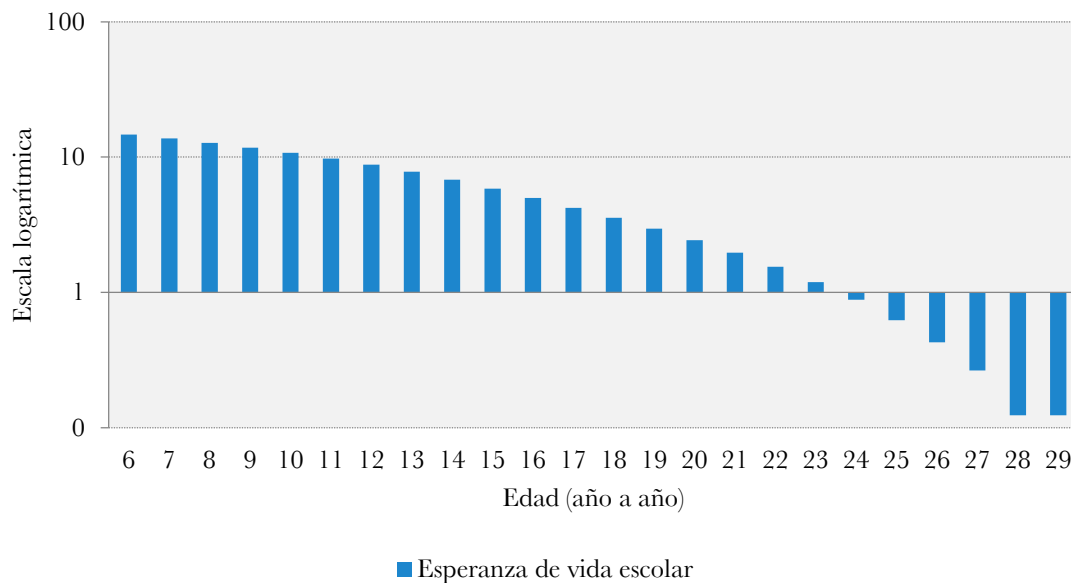
donde EVE es la esperanza de vida escolar a una edad a en el curso escolar t , i es la edad, t es el año, A es el número de alumnos matriculados de edad i ($i = a, a + 1, \dots, n$) en el curso escolar t , n es el la edad límite de escolarización, y H es el número de habitantes de edad i en el curso escolar t .

Algunos métodos de cálculo utilizan todo el rango de las edades año a año (Pérez Pérez, 2003), si bien, el sistema estatal de indicadores de la educación fija el límite inferior a los seis años (lim_6), coincidiendo con la edad teórica de entrada en el sistema educativo, y, a modo de convención, fija el límite superior a los veintinueve años (LIM_{29}).

El siguiente análisis utiliza el Censo de Población y Viviendas del año 2001 para calcular la esperanza de vida escolar entre los seis y los veintinueve años de edad. La Tabla I-29 informa de los resultados del índice. La Ilustración 5-1 muestra la distribución de los resultados, de manera que las barras que parten del eje horizontal determinan si la esperanza de vida escolar está por encima o por debajo de un año, estableciendo el punto de corte en el paso de los 23 años a los 24 años de edad.

Al igual que ocurrió durante los años setenta y ochenta, la esperanza de vida escolar volvió a aumentar durante la década de los noventa. Si los escolarizados en 1991 tenían la esperanza de estudiar hasta la edad de 17,5 años, diez años después, en 2001, la cifra había aumentado hasta la edad de los 20,7 años. Por término medio, las personas nacidas en 1995 tenían la esperanza de mantenerse escolarizadas hasta los 20,7 años. Las personas que cumplieron la edad de dieciséis años en el año 2001 tenían la expectativa de continuar los estudios durante otros cinco años más, hasta la edad de 21 años.

Ilustración 5-1 Esperanza de vida escolar de los 6 a los 29 años, 2001



Fuente: Censo de Población y Viviendas 2001 (Instituto Nacional de Estadística, Resultados detallados definitivos del 17 de febrero de 2004).

La literatura muestra que algunas reformas podrían aumentar la supervivencia escolar del alumnado, beneficiando potencialmente a los hogares más pobres, hasta una determinada magnitud. Algunas de las medidas consisten en modificar el coste educativo asumido por el individuo, el gasto público en especie, y sobre todo, la cobertura y cuantía de las becas y ayudas al estudio. Sin embargo, la prolongación del tiempo de permanencia en la escuela no necesariamente conlleva una reducción de las desigualdades sociales. No en vano, hay que tener presente que la demanda también depende de otros determinantes que difícilmente pueden ser modificados con instrumentos puramente financieros, como los factores de tipo social y cultural (Pablos Escobar & Gil Izquierdo, 2008). Así mismo, las reformas basadas en la mera ampliación de la demanda de educación pueden deparar efectos aparentemente contrapuestos en la brecha de las desigualdades: por un lado, la creación de universidades públicas aumentó las oportunidades de acceso a los estudios superiores en todas las regiones; pero, por el otro, también dio lugar a nuevas formas de desigualdad local y regional.

En consecuencia, las disminuciones en la desigualdad o los aumentos en la redistribución son —a lo sumo— de relativa intensidad, debido a que los nuevos beneficiarios representan un pequeño porcentaje de la población total. De hecho, no hay evidencias que establezcan fuertes relaciones entre una mayor esperanza de vida escolar y una mayor igualdad de oportunidades. Por el contrario, algunos resultados apuntan a la existencia de importantes diferencias en las posibilidades de supervivencia escolar (Calero Martínez, 1996; Gil Izquierdo & Pablos Escobar, 2010; Quadra-do, Loman, & Folmer, 2001; Rahona López, 2006; Rahona López, 2009). Los trabajos empíricos confirman que la brecha de las desigualdades está situada claramente entre quienes abandonan el sistema educativo a edades muy tempranas y quienes no lo hacen hasta edades más tardías. Por ello, la tendencia a alargar las trayectorias educativas entre las clases superiores aumentará el nivel educativo medio entre la sociedad española, pero esta mejora podría suceder a costa de mantener una pirámide educativa desequilibrada, con sobredimensionamiento en sus vértices (Consejo Económico y Social, 2009).

5.1.1.1.1 Esperanza de vida escolar a nivel regional

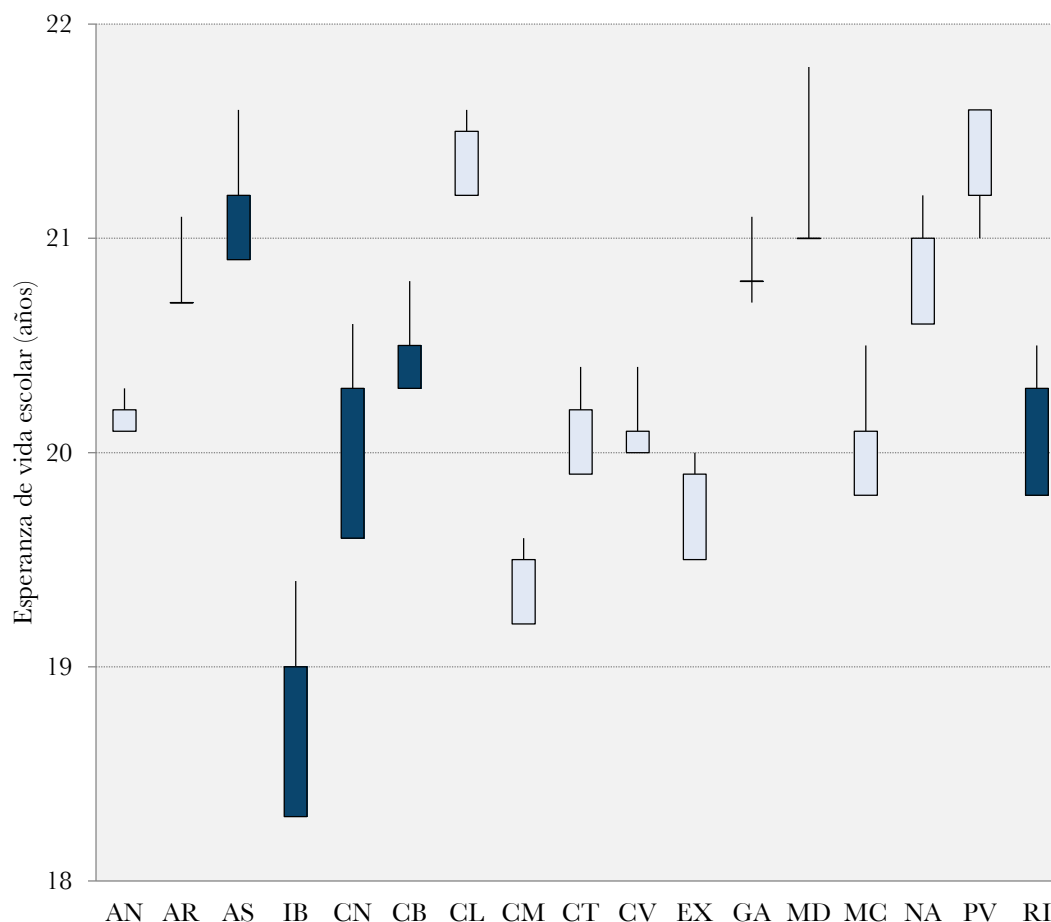
A nivel regional, los datos indican la existencia de diferencias en la distribución espacial de la demanda de educación. En efecto, el lugar de residencia es uno de los factores más influyentes en la demanda de educación; en parte, porque la mayor parte del alumnado universitario acude a centros de educación superior de la misma Comunidad Autónoma en la que cursó las enseñanzas no universitarias, a pesar de la implantación del distrito universitario abierto y de los programas que favorecen la movilidad geográfica.

La Tabla I-30 informa de la esperanza de vida escolar en las Comunidades Autónomas desde el curso 1995-1996 hasta el curso 2005-2006. La evolución a lo largo del período arroja que la duración esperada de la escolaridad aumentó en nueve Comunidades Autónomas; mientras que disminuyó en cinco y se mantuvo sin grandes variaciones en las tres restantes. Así, en el curso 2005-2006, siete Comunidades Autónomas alcanzaban una esperanza de vida escolar por encima de la media española, correspondiendo la más alta al País Vasco, seguida de Castilla y León, Comunidad Foral de Navarra, Comunidad de Madrid, Principado de Asturias, Galicia y Aragón. Por el contrario, las restantes Comunidades Autónomas alcanzaban una esperanza de vida escolar por debajo de la media española.

La Ilustración 5-2 presenta las diferencias regionales en la esperanza de vida escolar. De manera visual, el diagrama de cajas pone de manifiesto que la duración de la escolaridad varió entre las Comunidades Autónomas desde el curso 1995-1996 hasta el curso 2005-2006. La posición del eje horizontal marca el listón de la convergencia con la media española al final del período. Algunas Comunidades Autónomas que partían desde las posiciones más rezagadas han ido convergiendo con la media española, mientras que otras han cedido terreno, a pesar de partir desde posiciones más aventajadas. De manera descriptiva, los datos arrojan las siguientes tendencias:

- Cantabria inició el período una décima por encima de la media española y finalizó el período dos décimas por debajo.
- Canarias, Illes Balears y La Rioja estaban rezagadas y no han conseguido mejorar.
- Región de Murcia, Extremadura, Cataluña y Castilla-La Mancha, Comunitat Valenciana y Andalucía también partían por debajo de la media española y han mejorado, aunque no lo suficiente para alcanzar el listón de la convergencia.
- Entre las Comunidades Autónomas que estaban por encima de la media española, Asturias ha perdido parte de su ventaja, aunque continuaba ligeramente por encima de Aragón y Galicia, que apenas han variado su esperanza de vida escolar.
- Navarra, País Vasco y Castilla y León han conseguido retrasar todavía más la edad de salida del sistema educativo, que ya era de las más altas del país.
- Finalmente, Madrid es un caso atípico; a pesar de su tendencia alcista también ha registrado un ciclo de contracción, de modo que al final del período se ha mantenido como al principio, entre las tres regiones con mayor esperanza de vida escolar.

Ilustración 5-2 Evolución de la esperanza de vida escolar por Comunidad Autónoma, 1995-2005



Fuentes: Estadísticas de la enseñanzas no universitarias (Ministerio de Educación, 27 de junio de 2007), Estadísticas de enseñanza universitaria (Instituto Nacional de Estadística, 2006) y Cifras de población (Instituto Nacional de Estadística, 1995-2005).

5.1.1.1.2 Esperanza de vida escolar a nivel local

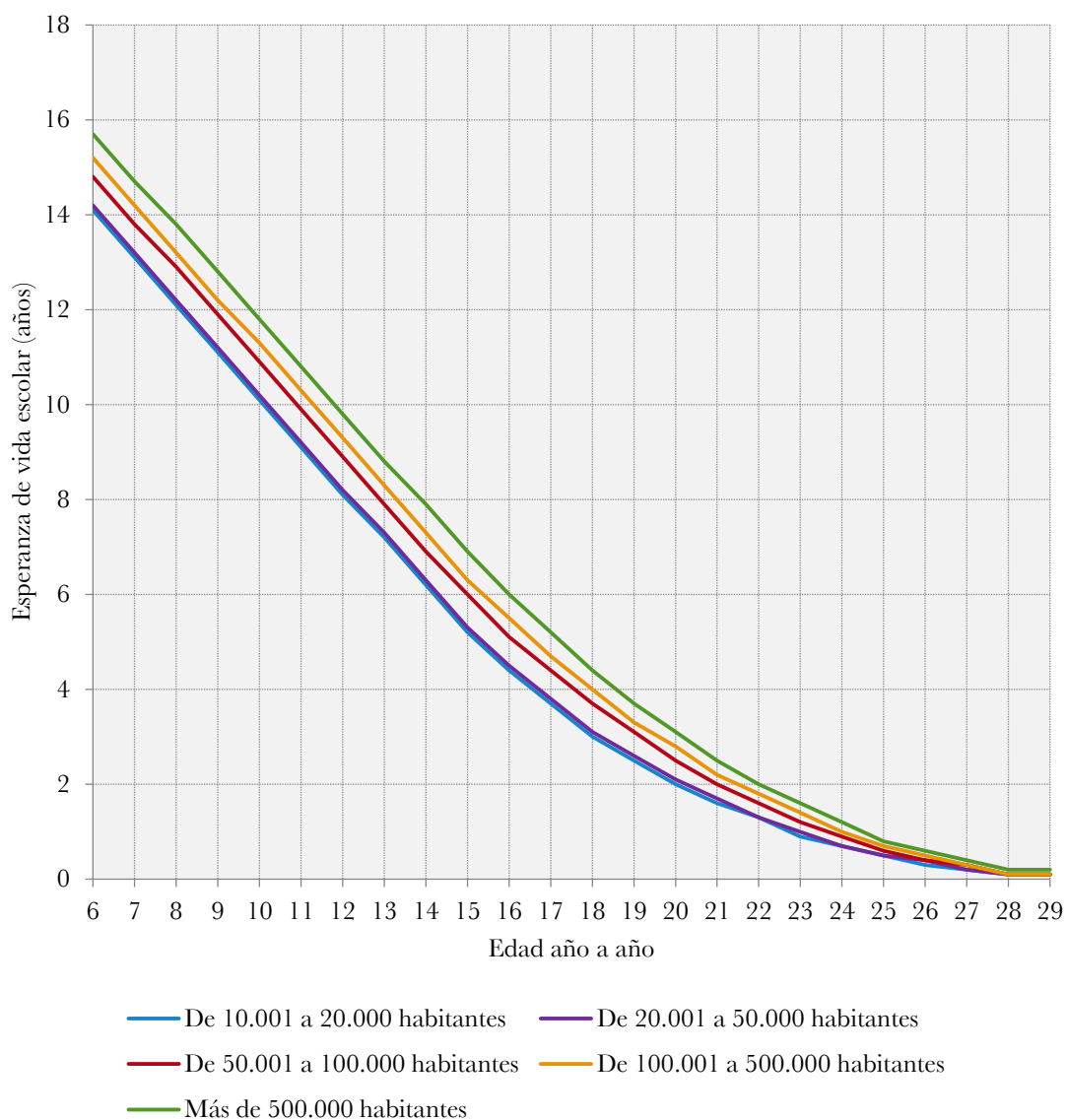
A nivel local, la presión demográfica del lugar de residencia es uno de los factores más influyentes en la demanda de educación. Los datos indican que el acceso a los estudios superiores varía significativamente en función del número de habitantes de cada municipio. En concreto, la distribución geográfica de la educación española arroja diferencias entre las zonas rurales y las zonas urbanas. Algunas pruebas evidencian que vivir en lugares con alta densidad de población favorece la probabilidad de demandar más educación. Además, los residentes en las capitales de provincia tienen más probabilidades de acceder a la universidad que el resto de la población (López-Valcárcel & Quintana, 1998; Pablos Escobar & Gil Izquierdo, 2008; Peraita & Sánchez, 1998; Valiente García, 2003; Álvarez Sousa, 1994).

A partir de los datos del Censo de Población y Viviendas del año 2001, la Tabla I-31 informa de la esperanza de vida escolar según el tamaño del municipio de residencia. En esta ocasión, los datos corresponden al valor esperado para las personas que tenían entre seis y veintinueve años de

edad en el año 2001. Entonces, la esperanza de vida escolar solo era superior a los quince años para los residentes de los municipios con más de cien mil habitantes. En concreto, 15,7 años para los urbanitas en ciudades con más de quinientos mil habitantes, y 15,2 años para los habitantes en ciudades con más de cien mil habitantes y hasta los quinientos mil.

Por término medio, las personas que residen en los municipios más urbanizados cuentan con una supervivencia escolar más prolongada. Conforme a lo esperado, la duración de la escolaridad disminuye en todos los tipos de municipio a medida que aumenta la edad, sin embargo, el descenso ocurre antes en los municipios con menor número de habitantes. La Ilustración 5-3 presenta la evolución del índice año a año. Las curvas de la representación sugieren que las diferencias en el acceso a la escolarización son independientes del lugar de residencia en las etapas iniciales; si bien, los habitantes de las grandes ciudades tienden a salir del sistema educativo a edades más tardías que los habitantes de las pequeñas localidades, a medida que avanza la escolaridad.

Ilustración 5-3 Esperanza de vida escolar según tamaño del municipio de residencia, 2001



Fuente: Censo de Población y Viviendas 2001 (Instituto Nacional de Estadística, Resultados detallados definitivos del 17 de febrero de 2004).

En síntesis, los resultados sugieren que la extracción geográfica afecta a la demanda de educación. En sintonía con la literatura, las evidencias sobre la evolución de la esperanza de vida escolar indican que la demanda de educación ha sido más intensa en unas zonas que en otras. De manera especulativa, la ampliación de la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años aumentó la duración de la escolaridad, si bien, parece que la reforma no ha sido suficiente para evitar la aparición del gap territorial. Las brechas pueden comprenderse teniendo en cuenta los sesgos observados en las enseñanzas no universitarias. Al respecto, el siguiente apartado plantea que el paso de los estudios obligatorios a los postobligatorios constituye un cuello de botella más estrecho para los residentes de unas zonas que para otras. Para contrastar esta hipótesis se analiza la pauta geográfica del abandono escolar, tanto a nivel local como regional.

5.1.1.2 *El abandono escolar*

A pesar del progresivo crecimiento de la esperanza de vida escolar en la sociedad española, las evaluaciones nacionales e internacionales vienen enfatizando que el abandono escolar es uno de los principales problemas del sistema educativo español. Este problema afecta tanto a los individuos, que sufren las consecuencias de la falta de formación, como al conjunto de la sociedad, que arrastra el lastre de tener una fuerza de trabajo con déficits de cualificación. En general, la devaluación inicial de las cualificaciones más comunes suele conducir a una subida del umbral de la distinción social, de modo que las personas tienden a mantenerse en el sistema educativo para conservar su estatus de clase. Sin embargo, la esperanza de vida escolar puede ser relativamente longeva para la mayoría, al mismo tiempo que el sistema educativo registra la salida de estudiantes a edades muy tempranas. El caso español responde a este patrón de comportamiento, que conjuga la infracualificación de los que abandonan el sistema educativo con la sobrecualificación de los que permanecen.

En términos conceptuales, la esperanza de vida escolar y el abandono escolar son la cara y la cruz de la misma moneda. Ambos índices guardan relación con las tasas de escolarización. Sin embargo, la esperanza de vida escolar utiliza los valores esperados para realizar una predicción de la demanda potencial, mientras que el abandono escolar utiliza los valores observados para realizar una evaluación de la demanda real. Así, la escolaridad puede ser más o menos duradera en función de las variaciones que experimenta la demanda, mientras que el abandono es más o menos temprano en función del listón que determina la distinción social.

Algunos trabajos confunden el concepto de abandono escolar con el concepto de fracaso escolar, al definir el abandono escolar como la proporción de individuos que salen del sistema educativo sin haber obtenido el título de graduado en educación secundaria. Esta definición presupone que el fracaso lleva al abandono escolar, lo cual es posible y hasta probable, pero no es automático, dado que las personas interrumpen sus estudios antes o después, y no necesariamente porque se ven forzadas a abandonar, sino también porque lo deciden de manera voluntaria. Desde esta perspectiva, el fracaso hace referencia a la eficiencia del sistema educativo, mientras que el abandono hace referencia a la demanda de educación.

En términos formales, el abandono escolar puede definirse como la proporción de individuos que salen del sistema educativo al superar una determinada edad. El listón puede fijarse en la edad teórica de escolarización obligatoria (en el caso español, los 16 años de edad), pero este punto de corte también puede desplazarse de la edad teórica por conveniencia ($16 \pm x$ años de edad). Esta definición resulta más manejable en los trabajos empíricos que comparan las estructuras y refor-

mas escolares. Desde esta perspectiva, el índice de abandono puede estimarse a partir de la tasa neta de escolarización. Habitualmente, dicha tasa se define como la relación entre el alumnado escolarizado a una edad determinada respecto al total de población de la misma edad. En lenguaje matemático, esto es:

$$E_{ij} = \sum \frac{A_{ij}}{H_{ij}}, i(a, a + 1, \dots, n)$$

donde E_{ij} es la tasa de escolarización a la edad i en el lugar j , i es la edad de cada escolar al inicio del curso escolar, j es el lugar de residencia, A_{ij} es el número de alumnos con la edad i escolarizados en el lugar j y H_{ij} es la población en edad escolar del lugar de residencia según el número de habitantes de j con la edad i .

La Tabla I-34 informa de las tasas netas de escolarización a las edades de 15, 17 y 19 años, según el tamaño del municipio de residencia en el año 2001. A la edad teórica de matriculación en la última etapa de la enseñanza obligatoria, los 15 años, la tasa neta de escolarización era casi del cien por ciento. A la edad teórica de matriculación en los estudios postobligatorios, los 17 años, la tasa neta de escolarización era de tres cuartas partes. A la edad teórica de matriculación en los estudios superiores, los 19 años, la tasa neta de escolarización rondaba el sesenta por ciento. Por tanto, la caída de la matriculación es más acentuada en el paso de los estudios obligatorios a los postobligatorios y, aunque en menor medida, también lo es entre las enseñanzas no universitarias y las universitarias.

Ante estas cifras, el grueso de la literatura considera que el cuello de botella del sistema educativo se estrecha a medida que el alumnado se aproxima a la edad de finalización de los estudios obligatorios. Los que superan el escollo no tienen menos éxito que otros, puesto que el flujo de ingresados y egresados en el sistema universitario es más positivo en España que en la mayoría de los países desarrollados. Con todo, las cifras sitúan las tasas de abandono de la educación superior en parámetros que rondan el cincuenta por ciento durante el primer año y más del setenta por ciento que abandona sus estudios antes de alcanzar el tercer grado (G. Lassibille & Navarro Gómez, 2009; Poy Castro, 2010).

A tenor de las evidencias, la existencia del cuello de botella entre las enseñanzas no universitarias y el acceso a la universidad está fuera de duda. Sin embargo, las interpretaciones varían según los distintos enfoques disciplinares.

1. La literatura pedagógica ha planteado que el abandono escolar dependería de la estructura del gasto público en educación y la configuración de la red escolar, de manera que las escuelas privadas consiguen retener al alumnado durante más tiempo que las públicas. Así mismo, también dependería del paso por la educación infantil, del tiempo de atención familiar recibida durante la primera infancia y del nivel de rendimiento académico durante la escolarización obligatoria, así como del sesgo antiacadémico que caracteriza las elecciones escolares en las familias con menor nivel de estudios (Alegre Canosa & Benito Pérez, 2010; Calero Martínez, 2006a; González, Domínguez Folgueras, & Baizán Muñoz, 2010; Marqués Perales, 2008).

2. La literatura sociológica ha planteado que existe una relación entre la extracción social y el abandono escolar, de tal manera que algunos grupos sociales tienen más dificultades que otros para permanecer en la escuela. En este sentido, los factores exógenos al sistema educativo, como el origen social o la nacionalidad del alumnado, serían tan o más determinantes que los endógenos. De hecho, los hijos de los trabajadores profesionales y gerentes tienen más oportunidades que los hijos de los trabajadores manuales y operarios (Bernardi & Requena, 2010). Así mismo, la permanencia en los estudios se distribuye de manera desigual entre varones y mujeres, de modo que las mujeres muestran un grado de resistencia superior al de los hombres, y que ser varón incrementa la probabilidad de incorporarse al mercado de trabajo en lugar de cursar los estudios de bachillerato (Casquero Tomás & Navarro Gómez, 2010). Además, los títulos académicos de los progenitores determinan la prolongación de los estudios y, de manera específica, los estudios de las madres incrementan la probabilidad de los hijos de estudiar el bachillerato. Finalmente, los hijos de las familias numerosas y monoparentales tienen menos probabilidades de prolongar la escolarización que los hijos de las familiares nucleares (Calero Martínez et al., 2007; Calero Martínez & Escardíbul Ferrá, 2009; Carabaña Morales, 1999; Marqués Perales, 2008; Requena Santos, 2005; Sánchez Hugalde, 2004).
3. La literatura económica ha planteado que el problema del abandono escolar está directamente relacionado con la situación del empleo. Al respecto, los trabajos relacionan las tasas de abandono escolar con la mayor o menor permeabilidad del mercado de trabajo para las personas con menor nivel educativo. En este sentido, las investigaciones plantean que las elevadas tasas de desempleo llevarían a reducir el abandono escolar, debido a la presión social para permanecer en el sistema educativo y a la falta de oportunidades para abandonarlo en tiempos de recesión económica. De hecho, algunos trabajos sugieren que el aumento del desempleo juvenil podría prolongar la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo, porque las probabilidades de encontrar un empleo con un bajo stock de capital humano disminuyen durante los ciclos de recesión económica (Calero Martínez, 2008b; Mena Martínez et al., 2010; Mena Martínez, Fernández Enguita, & Rivière Gómez, 2010; Peraita & Pastor, 2000). Sin embargo, otros trabajos ponen en cuestión que el abandono escolar se deba a las condiciones de acceso al empleo, al observar que la mayor parte del retraso acumulado a lo largo de la escolaridad comienza a gestarse desde la Educación Primaria (Fernández Enguita, Mena Martínez, & Rivière Gómez, 2010; Petrongolo & San Segundo Gómez, 1999; Petrongolo & San Segundo Gómez, 2002).
4. La literatura geográfica plantea que el análisis espacial puede contribuir a segmentar la incidencia del abandono escolar, suponiendo que el problema puede afectar de distinta manera y con distinta intensidad a cada territorio. De hecho, los estudios indican que la incidencia del abandono escolar varía en función del lugar de residencia, al observar que la densidad de población tiene un impacto positivo en la probabilidad de terminar los estudios obligatorios. En este sentido, puede ser un problema más zonificado de lo que aparenta (Gil Izquierdo & Pablos Escobar, 2010; Roca Cobo, 2010).

En la línea del enfoque geográfico, los siguientes apartados analizan la distribución del abandono escolar, primero a nivel regional y luego a nivel local.

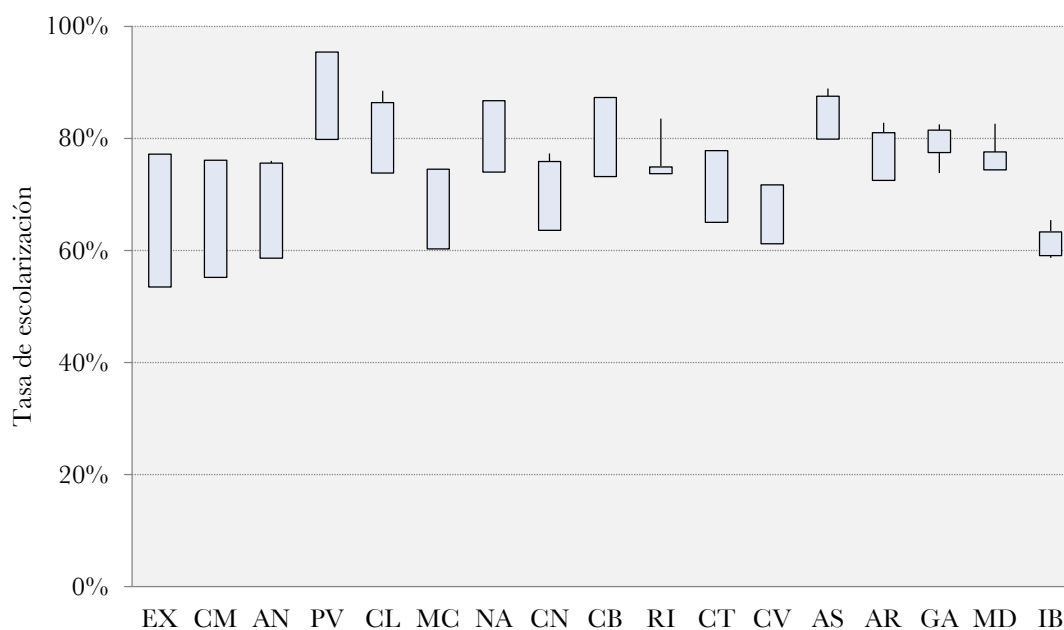
5.1.1.2.1 Abandono escolar a nivel regional

A partir de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias, la Tabla I-32 informa de la evolución regional de las tasas netas de escolarización a los 17 años, durante el período comprendido entre 1991 y 2008. La Ilustración 5-4 presenta las variaciones regionales en las tasas netas de escolarización. La mayoría de las regiones presentan una tendencia al alza en las tasas netas de escolarización, exceptuando el caso gallego, que manifiesta ligeras oscilaciones a la edad de transición desde los estudios obligatorios hacia los post-obligatorios. La representación arroja que las variaciones a la baja han sido sustanciales en todas las Comunidades Autónomas. La menor variación apareció en Illes Balears, que está a la cola en la tasa de abandono a los 17 años, y la mayor en Extremadura, que ha abandonado el puesto de farolillo rojo, hasta situarse por delante de las regiones mediterráneas de Murcia, Andalucía y Comunitat Valenciana, y acercándose a la situación de Cataluña. La incidencia del abandono es menos acusada en la meseta central y, particularmente, en la cornisa cantábrica, donde el País Vasco sobresale por sus buenos resultados.

Al interpretar estos resultados se suele plantear que la demanda de educación está fuertemente asociada a los niveles de renta regional. No obstante, la relación no es directamente proporcional, puesto que las regiones con mayores ingresos no siempre son las que tienen mayores de tasas de matriculación, como Cataluña; mientras que alguna zona con un bajo nivel de ingresos medios obtiene resultados más positivos, como Castilla y León (Valiente García, 2003).

Los indicadores de renta pueden presentar sesgos que afecten a la confiabilidad de los resultados, de ahí que los estudios traten de encontrar otras formas de relacionar el mapa de la demanda de educación con el contexto económico y social de cada territorio. En este sentido, algunas investigaciones relacionan el abandono escolar con el desempleo juvenil, encontrando que las mayores tasas de abandono aparecen concentradas en las regiones con menores tasas de desempleo juvenil (Melo Vieira & Miret Gamundi, 2010).

Ilustración 5-4 Evolución de la tasa neta de escolarización a los 17 años, 1991-2008



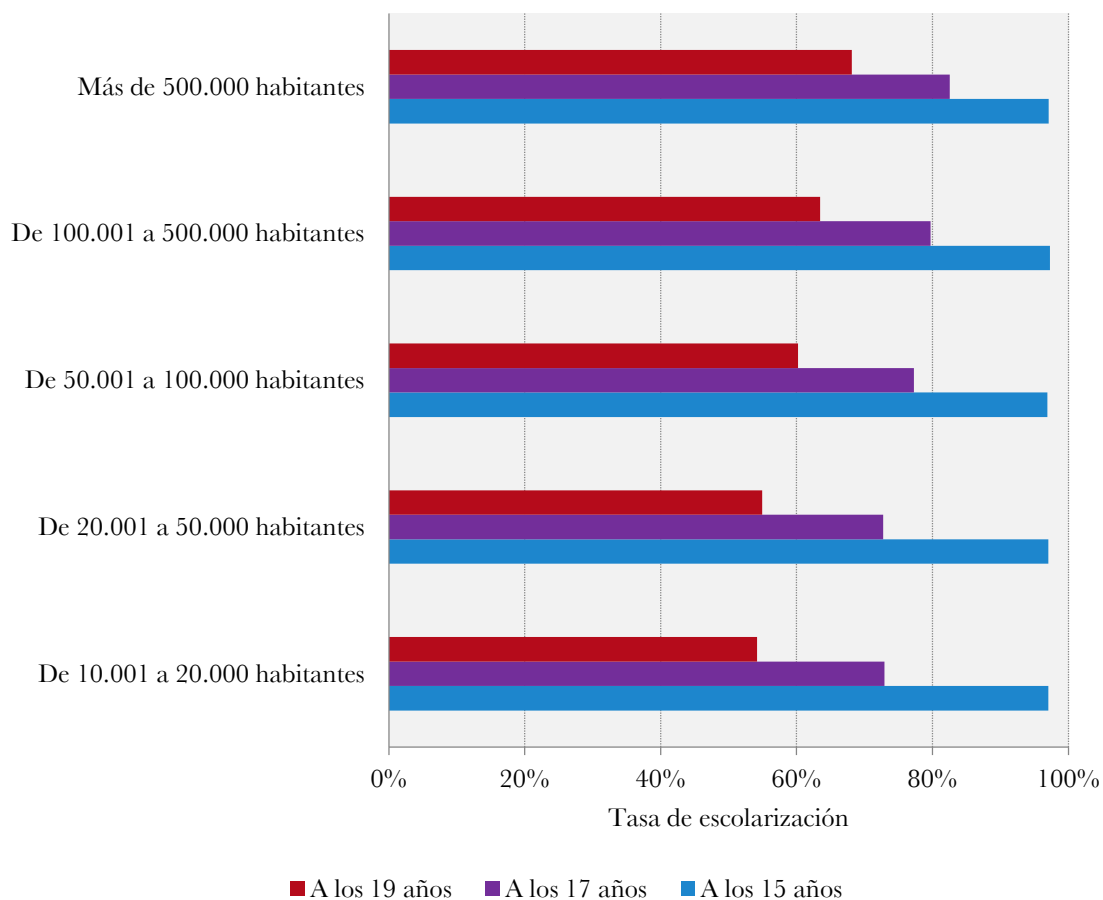
Fuente: Series por Comunidad Autónoma de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias (Ministerio de Educación, a 7 de julio de 2010).

En concreto, los jóvenes que residen en las Comunidades Autónomas del arco mediterráneo, y, más concretamente, en Illes Balears, Cataluña, Comunitat Valenciana y Región de Murcia, tienen una alta probabilidad de interrumpir sus estudios e incorporarse al mercado de trabajo (Cale-ro Martínez, 2006a). Por el contrario, las Comunidades Autónomas con una tasa de paro juvenil superior a la media española consiguen que el alumnado permanezca escolarizado durante más años (Casquero Tomás & Navarro Gómez, 2010). Esta relación entre abandono escolar y desempleo juvenil sugiere que los costes de oportunidad para dirigirse hacia los estudios postobligatorios varían en cada región.

5.1.1.2.2 Abandono escolar a nivel local

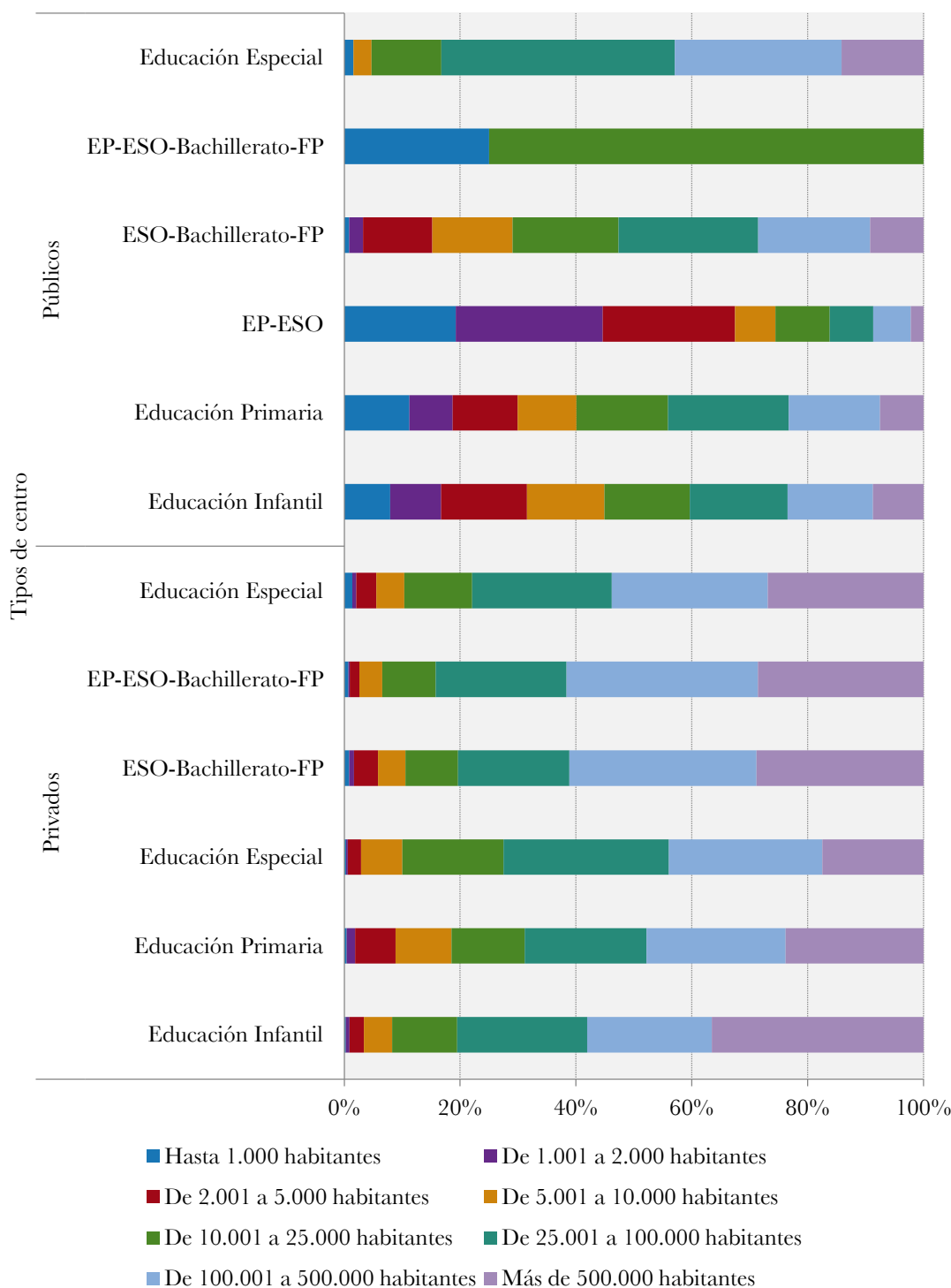
El Censo de Población y Viviendas del año 2001 informa de la incidencia del abandono escolar a nivel local. Así mismo, la Ilustración 5-5 presenta la distribución de los datos. Las barras de la representación muestran que las ciudades consiguen retener en el sistema educativo a un mayor porcentaje de su población en edad escolar y, viceversa, los municipios de menor tamaño tienen tasas de abandono escolar más acusadas que los municipios de mayor tamaño.

Ilustración 5-5 Tasa neta de escolarización según edad y tamaño del municipio de residencia, 2001



Fuente: Censo de Población y Viviendas 2001 (Instituto Nacional de Estadística, Resultados detallados definitivos del 17 de febrero de 2004).

Ilustración 5-6 Centros educativos según tipos de centro y tamaño del municipio de residencia, 2006-2007



Fuente: Las cifras de la educación en España (Ministerio de Educación, a 16 de febrero de 2009).

Los resultados indican que las ciudades más grandes tienen más capacidad para frenar el abandono escolar del alumnado. A modo de interpretación, se suele decir que la demanda local de educación está fuertemente asociada a las características de la oferta escolar, de tal manera que el hábitat urbano ofrecería más posibilidades de continuar los estudios obligatorios que el ámbito rural. En esta línea, algunos estudios han observado que la posibilidad de encontrar una plaza

escolar en determinados centros educativos está asociada al nivel de renta de cada zona. Concretamente, la enseñanza concertada es tanto más frecuente cuanto más urbano es el hábitat residencial. Además, dentro de las ciudades, la ubicación de las escuelas está diferenciada según el perfil socioeconómico de los barrios, de manera que en las zonas de clase alta hay más centros privados que en las zonas marginales de los suburbios (Fernández Enguita, 2008; Marchesi Ullastres, 2000; Utrilla de la Hoz & Mitxelena Camiruaga, 2007).

Un análisis de la tipología de los centros educativos según el tamaño de los municipios puede contribuir a validar este argumento. A partir de las cifras de la educación en España, correspondientes al curso 2006-2007, la Tabla I-35 informa de la distribución de los centros públicos según el tamaño del municipio de residencia, y la Tabla I-36 hace lo propio con los centros privados. Con las variables tipo de centro y nivel educativo, la Ilustración 5-6 presenta la heterogeneidad municipal.

Un análisis de correspondencias múltiple permitirá aclarar las relaciones entre el tipo de centro educativo, el tipo de enseñanza que imparte cada escuela y el tamaño del municipio donde está ubicada. Su aplicación sirve para encontrar las cuantificaciones para que los objetos de la misma categoría se representen cerca unos de otros y los objetos en categorías diferentes se representen lo más lejos posible. Idealmente, los objetos estarán cercanos a la categoría a la que pertenecen cuando la variable consiga discriminar la relación entre los objetos. De una manera más profana, puede decirse que la técnica se utiliza para analizar la homogeneidad de las categorías cruzadas en una tabla de contingencia, que en realidad es una matriz $n \times m$, de n filas por m columnas.

El análisis con 22.941 casos ha finalizado tras realizar 92 iteraciones y conseguir explicar el 79,3% de la varianza total. Durante este proceso se ha permitido la agrupación de las variables tipo de municipio y tipo de enseñanza, mientras que se ha mantenido el carácter dicotómico de la variable tipo de centro:

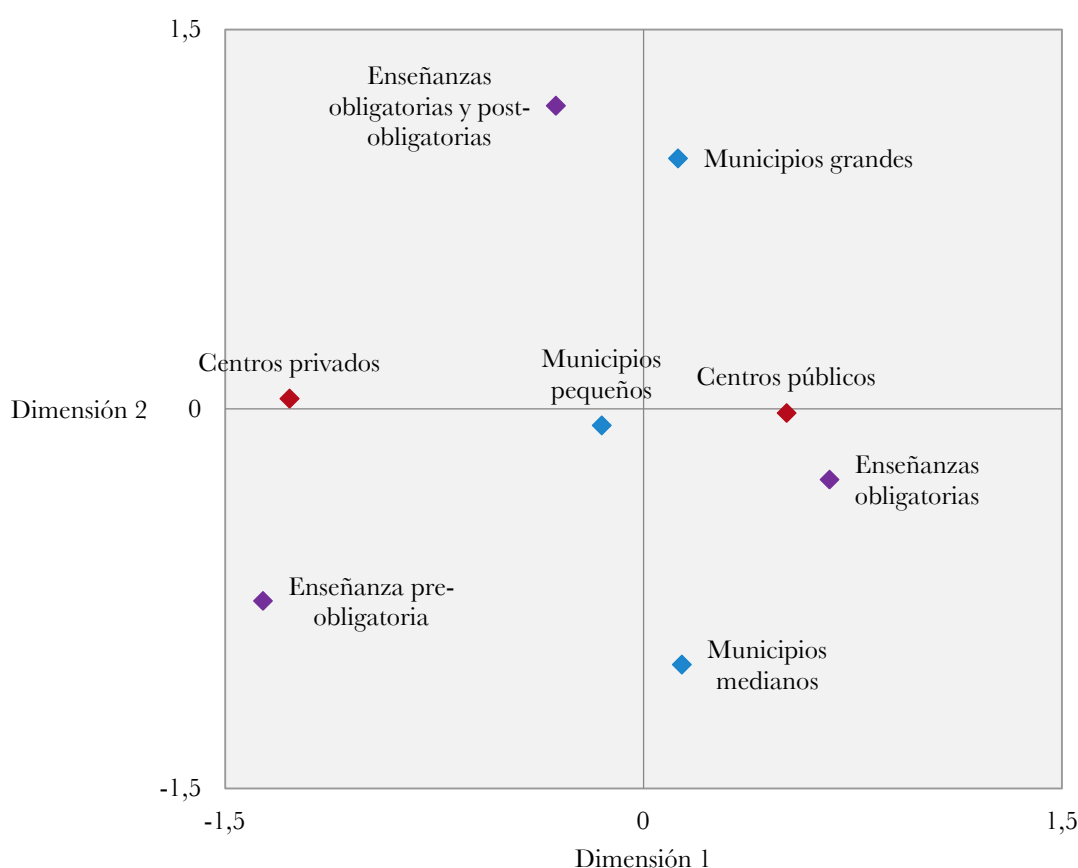
1. En la primera variable se ha pasado de las ocho categorías inicialmente preestablecidas en la tabla de contingencia a tres categorías sincréticas. En función del tamaño del municipio, la nueva categorización distingue entre:
 - a. las pequeñas localidades hasta 10.000 habitantes;
 - b. las ciudades medianas de 10.001 a 100.000 habitantes; y
 - c. las grandes ciudades con más de 100.000 habitantes.
2. En la segunda variable se ha pasado de las seis categorías inicialmente preestablecidas en la tabla de contingencia a otras tres categorías sincréticas. Se ha excluido del análisis a los centros de Educación Especial por tratarse de un caso extremo. En función del tipo de enseñanza, la nueva categorización distingue entre:
 - a. la enseñanza pre-obligatoria que se imparte en las escuelas de Educación Infantil (EI);
 - b. las enseñanzas obligatorias que se imparten en los colegios de Educación Primaria (EP) y los centros de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (EP-ESO); y
 - c. las enseñanzas post-obligatorias que se imparten en institutos de Educación Secundaria superior (Bachillerato y FP), que también pueden impartir las enseñanzas obligatorias de Educación Secundaria inferior y Educación Primaria.

El análisis arroja la existencia de las dos dimensiones:

1. La primera dimensión es la más importante del modelo y explica el 43,9% de la varianza. Esta dimensión informa de la doble vía educativa que caracteriza el sistema educativo español. Así, la escolarización obligatoria estaría principalmente cubierta por la red de centros públicos, mientras la escolarización anterior y posterior estaría principalmente cubierta por la red de centros privados.
2. La segunda dimensión explica el 35,4% de la varianza. Esta dimensión informa de la territorialización de cada una de estas dos vías, de tal manera que la escolarización obligatoria financiada con fondos públicos aparece más próxima a los municipios con menor número de habitantes, mientras que la escolarización no obligatoria financiada con fondos privados aparece más próxima a los municipios con mayor número de habitantes.

Las medidas de discriminación ponen de manifiesto que una dimensión está dominada por las variables tipo de centro (0,651) y etapa educativa (0,647); mientras que la otra dimensión está dominada por las variables tamaño del municipio (0,535) y etapa educativa (0,526). La primera dimensión puede dominar el modelo porque las correlaciones de las variables transformadas indican que existe una asociación positiva aunque moderada entre la etapa educativa y el tipo de centro ($r = 0,313$), de manera que lo público se asociaría con las etapas obligatorias mientras que lo privado se asociaría con las post-obligatorias.

Ilustración 5-7 Centros educativos según tipo y tamaño del municipio, 2006-2007



Fuente: Las cifras de la educación en España (Ministerio de Educación, a 16 de febrero de 2009).

La Ilustración 5-7 presenta las distancias entre los objetos y la posición de sus coordenadas en relación a los ejes que forman las medias. La disposición de los puntos sugiere que los centros públicos que imparten enseñanzas obligatorias se concentran en las localidades con menor número de habitantes; mientras que los institutos con enseñanzas mixtas de carácter obligatorio y post-obligatorios se concentran en las grandes ciudades. Estos resultados avalarían que la dualización de la oferta escolar está en la base de los procesos de estratificación socio-espacial, porque condiciona la igualdad de oportunidades y reduce las posibilidades de continuar los estudios en las zonas menos urbanizadas.

Estos resultados coinciden con el grueso de la literatura que apunta a los factores socioeconómicos y geográficos como los principales determinantes de la elección de centro educativo, en la medida en que la enseñanza privada está más presente en las zonas con mayor renta per cápita y, especialmente, en lugares donde la enseñanza religiosa ha tenido una mayor tradición. La pluralidad y diversidad de centros, el desarrollo de las redes de transporte público y el mayor acceso a la información en los municipios de mayor tamaño aumenta la probabilidad de optar por los centros de titularidad privada. Estos factores, junto a la mejor situación socioeconómica del alumnado escolarizado en los centros privados, parecerían indicar la existencia de estrategias de selección del alumnado (Mancebón Torrubia & Pérez Ximénez de Embún, 2005; Villarroya Planas, 2000a; Villarroya Planas, 2000b; Villarroya Planas, 2003).

Por ejemplo, las evidencias muestran que el aumento de la población inmigrante escolarizada en los centros públicos de las zonas urbanas constituye un factor determinante de la autoexclusión de las clases medias, que tienden a huir de los colegios con mayor presencia de población inmigrante y a refugiarse en la escuela concertada (Sánchez Hugalde, 2007b). En efecto, las familias con rentas medias-altas utilizan el sistema de conciertos y la extensión de la escuela privada para abandonar el sistema público de enseñanza, que se ha convertido en el principal receptor del alumnado que procede de los entornos más desfavorecidos (Calero Martínez & Escardíbul Ferrá, 2007b; Mancebón Torrubia & Pérez Ximénez de Embún, 2009). Esta autoselección (*self-selection*) de las familias acomodadas que se recluyen en la escuela privada perjudica al alumnado con menos recursos, en la medida en que le privan del ambiente escolar que más puede beneficiar su aprendizaje. A la postre, la escuela privada se vuelve selectiva, homogénea y elitista; mientras la escuela pública queda indirectamente devaluada.

Aunque la libertad de elección no está –en principio– limitada, las clases más altas tienden a desplazar la demanda de educación desde los sectores públicos hacia los privados. De este modo, las políticas que favorecen la libertad de elección pueden conducir a la estratificación social del alumnado. Por su parte, las familias con menos recursos tienen menos posibilidades de elegir la escolarización de sus hijos. Además, las clases inferiores tienden a reforzar los mecanismos de segregación escolar, puesto que atribuyen menos valor a los beneficios privados de la educación, a la vez que perciben que los costes para alcanzar un título académico son muy elevados (Fernández Gutiérrez & Calero Martínez, 2011; Lerena Alesón, 1976).

En definitiva, la interrupción de los estudios atiende también a factores espaciales. Y a sea por la segregación socioeconómica, ya sea por la distribución geográfica de los recursos educativos, o por la combinación de ambos motivos, la segmentación socio-espacial de la demanda de educación cuestiona la igualdad de oportunidades en la sociedad española.

5.1.2 Indicadores de inversión en la enseñanza

Los trabajos sobre la demanda de educación sugieren que las desigualdades geográficas comienzan en la educación básica y se prorrogan hasta las enseñanzas post-obligatorias. Las disparidades al inicio de la escolarización pueden atribuirse a diversas circunstancias de tipo cultural, económico o socio-laboral. A su vez, las disparidades al final de la escolarización pueden atribuirse al funcionamiento del sistema de financiación de la enseñanza, especialmente, cuando el sistema educativo no es capaz de compensar las desigualdades sociales. Esta relación de las desigualdades sociales con el gasto educativo ha sido largamente discutida, aunque por el momento la evidencia empírica no es del todo concluyente.

Una serie de estudios observa que las diferencias educativas no dependen exclusivamente de las disparidades en el nivel de la renta, al no encontrar una relación estadísticamente significativa entre las desigualdades educativas y las desigualdades socioeconómicas. Desde esta perspectiva, los países más instruidos no son los que alcanzan los mayores niveles de equidad, y ni siquiera el país de referencia educativa para los países avanzados –Finlandia– está al margen de esta tendencia (Duru-Bellat, 2010; Kivinen & Rinne, 1996).

Otra parte de la literatura observa que algunas diferencias entre los sistemas educativos están relacionadas con los factores de inversión, sobre todo, porque el gasto por estudiante muestra una estrecha correlación con la renta per cápita de las familias y el Producto Interno Bruto de los países. Esta otra perspectiva considera que las diferencias en el campo de la financiación de la enseñanza pueden repercutir en la magnitud de las desigualdades educativas. A diferencia de los primeros, estos trabajos sugieren que las oportunidades educativas podrían estar mejor distribuidas mediante una reforma de la financiación de la enseñanza, que incluya el gasto por estudiante, el sistema de becas y los costes directos asumidos por las familias (Bonal i Sarro, 2005; Hernández López & Afonso Casado, 1998; Pablos Escobar & Gil Izquierdo, 2008).

Sobre el particular, la ciencia regional plantea que la diferenciación geográfica del gasto educativo influye en la persistencia de las desigualdades sociales, tanto a nivel local como regional. En concreto, las principales pautas del gasto educativo son las siguientes (Cuadro 5-3).

- Por un lado, las diferencias geográficas en la financiación de la enseñanza han aparecido asociadas al Producto Interno Bruto de cada territorio. En concreto, las regiones con menor nivel de renta concentran la mayor parte del gasto público, como Andalucía, Canarias, Castilla-La Mancha y Extremadura; mientras que las regiones con mayor nivel de renta concentran la mayor parte del gasto privado, como Cataluña, Madrid y País Vasco. Además, el gasto público representa un menor porcentaje del Producto Interno Bruto en las Comunidades Autónomas con mayor gasto privado, y viceversa (Calero Martínez, Escardíbul Ferrá, Waisgrais, & Mediavilla, 2007; Calero Martínez, Quiroga, Escardíbul Ferrá, Waisgrais, & Mediavilla, 2008; Calo Blanco & Villar Notario, 2010; San Segundo Gómez, 1993).

- Por el otro, las diferencias geográficas en la financiación de la enseñanza han aparecido asociadas a la distribución sectorial del gasto educativo. En concreto, la inversión en las enseñanzas no universitarias es significativamente mayor en las regiones con menor nivel educativo, mientras que la inversión en la enseñanza universitaria es significativamente mayor en las regiones con mayor nivel educativo. Este hecho plantea dudas sobre la equidad del sistema educativo, puesto que los instrumentos de financiación de la enseñanza son más generosos en los niveles superiores del sistema, de manera que redundan en beneficio de las regiones más avanzadas (Ramos, Artís, & Suriñach, 2009; San Segundo Gómez, 1998; San Segundo Gómez, 2001).

Cuadro 5-3 Pautas del gasto educativo en España

<i>Producto Interno Bruto</i>	<i>Sector</i>	<i>Tipo de enseñanzas</i>	<i>Nivel educativo</i>
Alto	Privado	Universitaria	Alto
Bajo	Público	No universitarias	Bajo

Teniendo en cuenta estos antecedentes, los siguientes apartados abordan la extracción del gasto educativo en la geografía española. De manera empírica, los análisis contrastan las variaciones espaciales en la financiación pública de la enseñanza y el gasto privado en educación. La hipótesis nula plantea que la política educativa resulta equitativa en ausencia de diferencias de inversión local y regional; mientras que la hipótesis alternativa plantea que las desigualdades del sistema educativo están asociadas a la diferenciación territorial del gasto educativo.

La información disponible para llevar a cabo este análisis resulta escasa, hasta tal punto que el desconocimiento de los costes menoscaba la asignación de los recursos (San Segundo Gómez, 1988). Con las consabidas limitaciones, a continuación se analizan los efectos de la inversión pública y privada en la geografía de las desigualdades educativas. El análisis de los factores de inversión se organiza en dos apartados:

1. El primero se refiere a la geografía del *gasto público*. La hipótesis de trabajo consiste en examinar la descentralización educativa experimentada en la sociedad española. Para ello se comparan las cifras del gasto público en educación, mostrando que las políticas de financiación de la enseñanza afecta a las desigualdades locales y regionales, en tanto que la inversión es necesaria pero puede ser insuficiente para atajar el problema de las desigualdades educativas.
2. El segundo está dedicado a la geografía del *gasto privado*. La hipótesis de trabajo consiste en examinar la participación de los hogares españoles en la financiación de la enseñanza. Para ello se comparan las cifras del gasto privado en educación, mostrando que el poder adquisitivo de las familias afecta a las desigualdades locales y regionales, en tanto que la privatización de los nuevos sobrecostes de la escolarización puede retraer el consumo de educación en las familias con menos recursos.

5.1.2.1 El gasto público en la enseñanza

Las teorías del crecimiento económico vinculan la función del sistema educativo con la dotación de recursos humanos cualificados y la contribución del capital humano a la productividad. En general, la información sobre la inversión y rentabilidad de la educación indica que el sistema educativo constituye una herramienta para fomentar el crecimiento económico. Por ello, es coherente que los organismos internacionales inciten a los gobiernos a favorecer la acumulación del capital humano (Arrazola & Hevia, 2008; López-Bazo & Moreno, 2011; Pablos Escobar & Gil Izquierdo, 2005; Uriel Jiménez, Moltó, Pérez, Aldás, & Cucarella, 1997).

El Derecho Nacional e Internacional establece que los gobiernos tienen el deber de fomentar la equidad y calidad de la educación. A menudo, la interpretación de este mandato conduce a financiar los costes de la educación con fondos públicos, utilizando la vía fiscal para sufragar los crecientes costes de la educación. Así, junto con el gasto sanitario, el gasto educativo es una de las partidas presupuestarias más importantes en la mayoría de los Estados modernos, donde la educación no universitaria representa aproximadamente las dos terceras partes del monto total.

El campo de la gestión pública indica que las mejoras relacionadas con la eficiencia pueden reportar cuantiosos dividendos económicos y sociales, porque las ganancias suponen ahorros que reducen el déficit público y permiten destinar los fondos a otros menesteres. La evaluación del gasto es el principal instrumento de la gestión pública para estimar los efectos de las inversiones en la redistribución de los recursos. El planteamiento general de estas evaluaciones consiste en igualar los beneficios de los gastos públicos a los costes de producción para identificar los beneficios. En general, el beneficio puede ser un aumento de las rentas privadas o una redistribución de la renta a través de los gastos e ingresos públicos. En particular, los modelos de incidencia marginal estiman el impacto de los aumentos y las disminuciones de la inversión. Para ello se utilizan tanto datos *cross-section* como datos de panel. Los primeros permiten comparar los efectos estáticos entre varias áreas geográficas, mientras que los segundos permiten comparar los efectos dinámicos a lo largo de diferentes períodos (Pablos Escobar & Gil Izquierdo, 2008).

En el caso de la enseñanza, los estudios deparan que el gasto público tiene consecuencias positivas en la producción y distribución de la educación (Pastor Monsálvez, Raymond Bara, Roig Sabaté, & Serrano Martínez, 2007). Para el caso de España se ha probado que el sector público obtiene una elevada rentabilidad de su inversión en la educación, dado que los pagos impositivos de los contribuyentes con un nivel educativo adicional compensan con creces el gasto educativo marginal efectuado sobre ellos (Murillo-Huertas & Pedraja, 2009). No obstante, existen algunas limitaciones:

- Por un lado, un aumento del gasto público puede estimular la demanda de educación, aunque esto no tiene una transferencia directa ni en la ampliación de la esperanza de vida escolar ni en la reducción de las tasas de abandono. Los mecanismos de inversión pueden ser útiles para ampliar la cobertura del sistema educativo, pero los costes de producción crecen de manera exponencial al incrementar el número de unidades. Así, la reducción del absentismo supone un coste marginal que multiplica las necesidades de inversión (Lasbille & Navarro Gómez, 1996; Pérez Díaz, Rodríguez, & Sánchez Ferrer, 2001).

- Por el otro, un aumento del gasto público puede aumentar la eficiencia del sistema educativo, aunque la mejora no solo depende del nivel de gasto y, a partir de un determinado umbral, el monto de la inversión es menos determinante que el tipo de políticas. En consecuencia, a menudo se dice que la inversión es una condición necesaria pero puede ser insuficiente para solucionar los problemas de la educación. De hecho, el nivel educativo de la población resulta más determinante para explicar las desigualdades en los resultados escolares (Pedro i García, 2005; Pedro i García, 2009a).

A pesar de las limitaciones que presentan los mecanismos de financiación de la enseñanza, el incremento del gasto educativo podría mejorar el rendimiento social de la inversión, dado que la relación entre los recursos y los resultados escolares está muy ajustada a la linealidad. En España, los principales indicadores de financiación de la enseñanza han experimentado una evaluación más positiva durante los últimos años que en las décadas inmediatamente anteriores. Así lo demuestra la tendencia al alza del gasto público en relación al Producto Interno Bruto y el ligero aprovechamiento de este tipo de gasto por parte de las rentas más bajas de la sociedad (Gil Izquierdo, 2003; Gil Izquierdo, 2005; Pérez Esparrells, 2007). Sin embargo, es probable que esta tendencia se haya interrumpido desde el último trimestre del año 2009, debido a las medidas extraordinarias para la reducción del déficit público, adoptadas por el Gobierno de España ante la recesión económica.

Al margen de las coyunturas, España estaba y todavía está lejos del porcentaje del Producto Interno Bruto que dedican las economías avanzadas tanto a las enseñanzas no universitarias como a la educación superior (Neira & Iglesias, 2001):

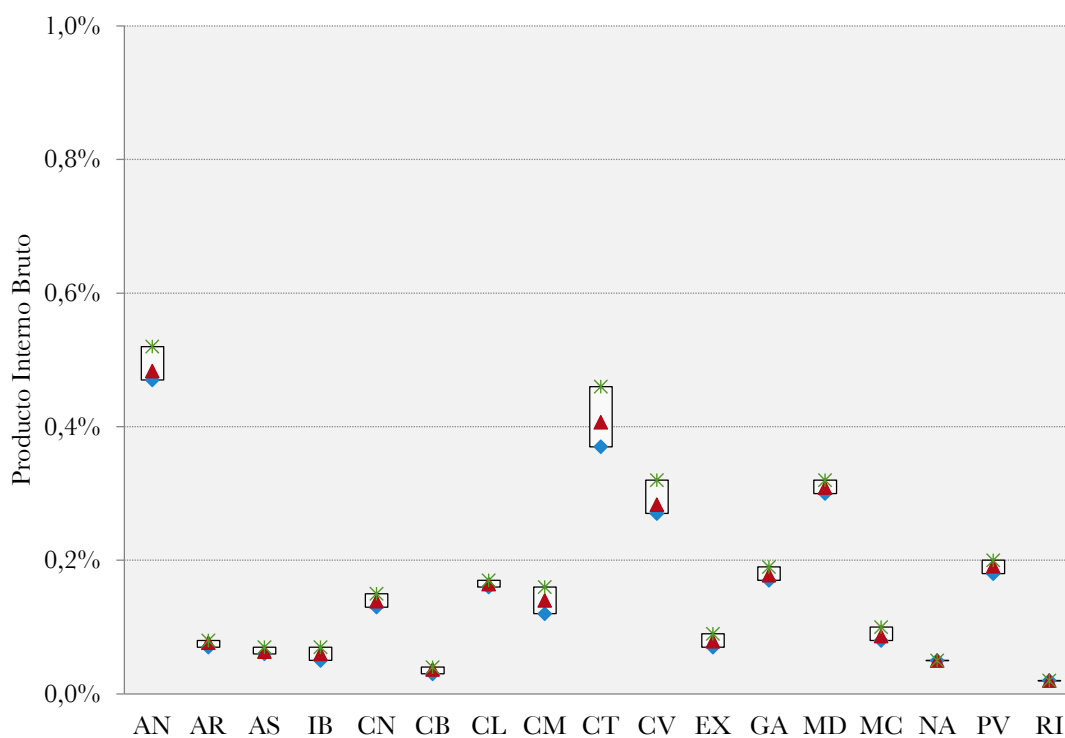
- La inversión en las enseñanzas no universitarias, cuando se compara con la media de la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico* (OCDE), arroja un menor nivel de gasto público en la educación. De hecho, existe un asincronismo entre la financiación de la enseñanza y el incremento del Producto Interno Bruto, de manera que el país ha realizado una inversión inferior al aumento de su riqueza. A consecuencia de la menor progresividad del gasto educativo, la distancia respecto a la mayoría de las economías avanzadas ha aumentado.
- En cuanto a la inversión en la enseñanza universitaria, las cifras ponen de manifiesto que la evolución de la inversión durante el período comprendido entre 1998 y 2008 fue más positiva que la variación del Producto Interno Bruto. No obstante, el incremento del gasto público ha sido inferior al resto de las economías avanzadas, ya sea en términos de gasto por habitante, ya sea en relación al número de estudiantes (Hernández Armenteros, Pérez García, & Hernández Chica, 2010).
- En ambos tipos de enseñanza, las ayudas económicas se concentran cada vez más en los individuos que en las instituciones, en la línea de un modelo con mayor énfasis en el mercado. Sin embargo, la partida de las becas y ayudas al estudio constituye una de las carencias del sistema de financiación, puesto que el gasto público de las administraciones españolas está por debajo de la media de la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico* (OCDE).

Los desequilibrios que revelan las comparaciones internacionales también son perceptibles en las comparaciones nacionales. Hay numerosos trabajos que muestran las disparidades regionales en la distribución del gasto público en educación (Bonal i Sarro, 2002; Calero Martínez et al., 2007; Calero Martínez et al., 2008; Fuente Moreno, 2006; Pablos Escobar & Gil, 2007). La mayoría de estos trabajos señalan que la distribución regional de las desigualdades está relacionada con las

políticas de financiación de la enseñanza, y concretamente, con las decisiones presupuestarias de las Comunidades Autónomas. En tal caso, la convergencia educativa entre las regiones españolas podría estar condicionada por las disparidades geográficas en el gasto por estudiante.

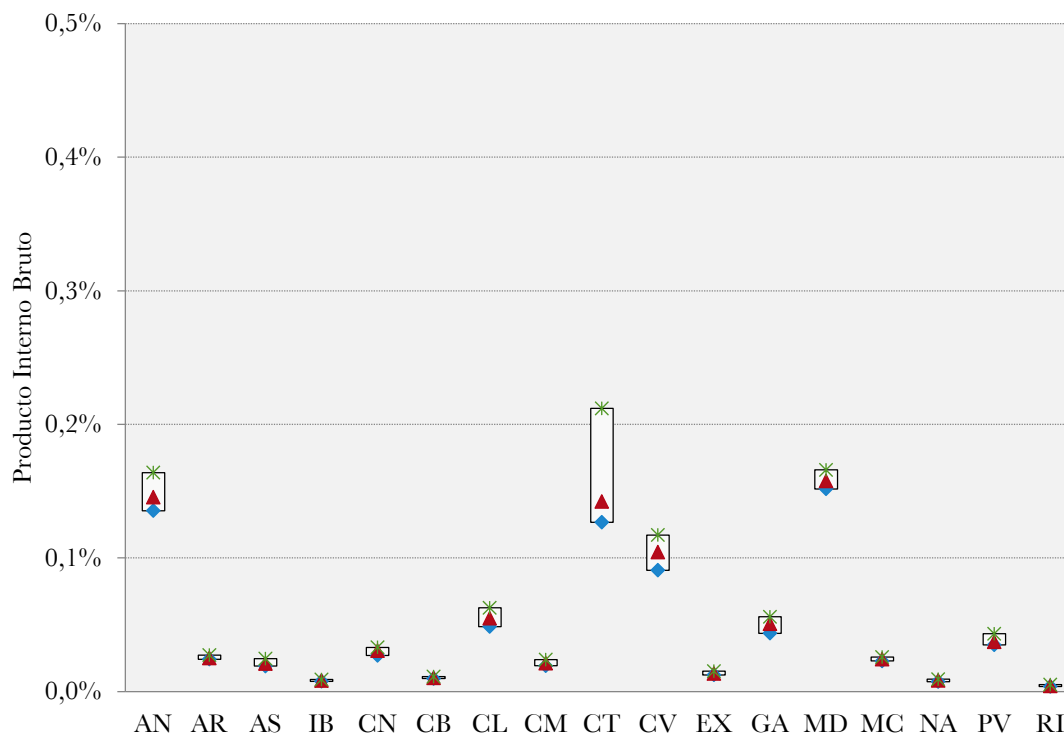
A partir de las series del gasto público en educación, la Tabla I-37 informa de la evolución de las disparidades regionales en la financiación en las enseñanzas no universitarias según el Producto Interno Bruto de cada Comunidad Autónoma. La Ilustración 5-8 presenta los datos en un diagrama de cajas que muestra las disparidades regionales registradas durante el período comprendido entre los años 2000 y 2008, de tal manera que han sido relativamente constantes en la mayoría de las Comunidades Autónomas, exceptuando los casos de Cataluña, Andalucía y Comunitat Valenciana, que han experimentado variaciones más ostensibles. A su vez, la Tabla I-38 y la Ilustración 5-9 corresponden a la repetición del análisis para el caso de las enseñanzas universitarias. El diagrama de cajas vuelve a mostrar que las desigualdades regionales han sido relativamente constantes en la mayoría de las Comunidades Autónomas, exceptuando en esta ocasión el caso de Cataluña, que ha experimentado una variación más ostensible.

Ilustración 5-8 Evolución del gasto público en las enseñanzas no universitarias por Comunidad Autónoma, 2000-2008



Gasto Público incluidos los capítulos financieros. No incluye becas. Fuente: Series del Gasto Público en Educación (Ministerio de Educación, 30 de diciembre de 2010).

Ilustración 5-9 Evolución del gasto público en la enseñanza universitaria por Comunidad Autónoma, 2000-2008



Gasto Público incluidos los capítulos financieros. No incluye becas. Fuente: Series del Gasto Público en Educación (Ministerio de Educación, 30 de diciembre de 2010).

Los datos indican que algunas Comunidades Autónomas con menor nivel de renta realizan un esfuerzo superior a la media española. El caso de Andalucía es paradigmático, aunque sus números son más modestos, teniendo en cuenta el número de estudiantes de dicha región. Sin embargo, el sobreesfuerzo presupuestario no es suficiente para compensar las diferencias en el gasto total por estudiante, debido a la fuerte inversión de las Comunidades Autónomas con mayor nivel de renta. De hecho, el gasto total es mayor en las regiones que concentran la mayor parte de la renta española, como Cataluña, Navarra, País Vasco y Madrid. Si esta tendencia se mantiene, las pautas de la inversión podrían aumentar las desigualdades regionales, especialmente, en el caso de las enseñanzas no universitarias.

En cuanto a la enseñanza universitaria, algunos datos indican que el esfuerzo presupuestario realizado por las Comunidades Autónomas ha sido heterogéneo. En concreto, un análisis de las transferencias públicas en el gasto corriente por estudiante sugiere que algunos sistemas universitarios, como el castellano-manchego y el valenciano, han aumentado su gasto corriente por estudiante en mayor medida que la media española. En menor medida, el gasto por estudiante en las Comunidades Autónomas de Galicia, Cataluña o Canarias ha experimentado un crecimiento próximo a la media española (Hernández Armenteros, 2003; Hernández Armenteros, 2006; Hernández Armenteros, 2007a; Hernández Armenteros, 2007b; Hernández Armenteros et al., 2010).

El meollo de la cuestión está en conocer los factores que pueden explicar las disparidades geográficas en la financiación pública de la enseñanza. Algunos trabajos imputan las diferencias a los retrasos acumulados en la expansión de la escuela de masas; mientras que otros lo hacen a la desigual extensión del sector privado en la geografía española. A diferencia de los anteriores, el enfo-

que de este trabajo consiste en relacionar las diferencias regionales en el nivel del gasto público con el proceso de descentralización de las administraciones educativas.

Varios servicios públicos, como la sanidad y la educación, han atravesado un proceso de descentralización territorial desde principios de la década de 1980. Aunque la principal capacidad normativa todavía está en manos de la Administración del Estado, la descentralización político-administrativa ha supuesto que las Comunidades Autónomas gestionen hoy la mayor parte del gasto público. Esto ha dado lugar a la cuantificación del gasto regional y a la manifestación de diferencias territoriales. Dichas diferencias evidencian que no puede hablarse sin matices de un sistema único en relación a la financiación de los servicios públicos, y en particular de la educación (Aroz, 2005; Calero Martínez, 2006; Pérez Esparrells & Morales Sequera, 2006).

En efecto, la descentralización resulta fuertemente controvertida en la arena política y el quid de la cuestión reside en realizar las transferencias de la manera más justa. Grosso modo, las fuerzas conservadoras adoptan las posiciones más centralistas, mientras que las fuerzas progresistas adoptan las posiciones más autonomistas (Cuadro 5-4).

- Por un lado, los partidarios del federalismo fiscal plantean que la desconcentración de las competencias mejora la producción de la educación y la eficiencia del sistema educativo. Suponiendo que los gobiernos locales y regionales disponen de más información que la administración central, sus administraciones pueden contribuir a tomar decisiones más ajustadas a las necesidades de la población, y, de ese modo, el gasto público puede ser más eficiente. Además, las ventajas de la descentralización pueden aumentar cuando los contribuyentes tienen acceso a mayor información sobre los costes de los servicios públicos y los mecanismos de tributación. Por ello, los federalistas defienden el sistema de transferencias, junto a la intervención de los poderes públicos y la rendición de cuentas para preservar la igualdad de oportunidades y la equidad de los resultados.
- En las antípodas del federalismo fiscal, los partidarios del estatismo liberal profetizan el naufragio del sistema autonómico. Aunque no rechazan la legitimidad jurídica de la descentralización, consideran que las diferencias entre los distintos niveles de gobierno podrían provocar la aparición de desigualdades socio-espaciales. En consecuencia, defienden un Estado del bienestar de tipo *corporativo*, que aplica los principios contributivos para reducir las desigualdades mediante las políticas de redistribución de los recursos, frente a otros modelos de Estado del bienestar, como el *asistencial*, que ofrece mayor protección a las capas situadas por debajo del umbral de la pobreza, o el *inclusivo*, que defiende el acceso a los servicios públicos de toda la población desprotegida por el modelo contributivo.

Cuadro 5-4 Modelos de financiación de la enseñanza

<i>Modelos</i>	<i>Políticas</i>	<i>Medios</i>	<i>Fines</i>
Federalismo	Descentralización	Administración pública	Igualdad de oportunidades
Estatismo	Centralización	Mercado privado	Libertad de elección

Fuente: J. Calero Martínez, J. Brugué, & F. X. Bonal i Sarro (2003).

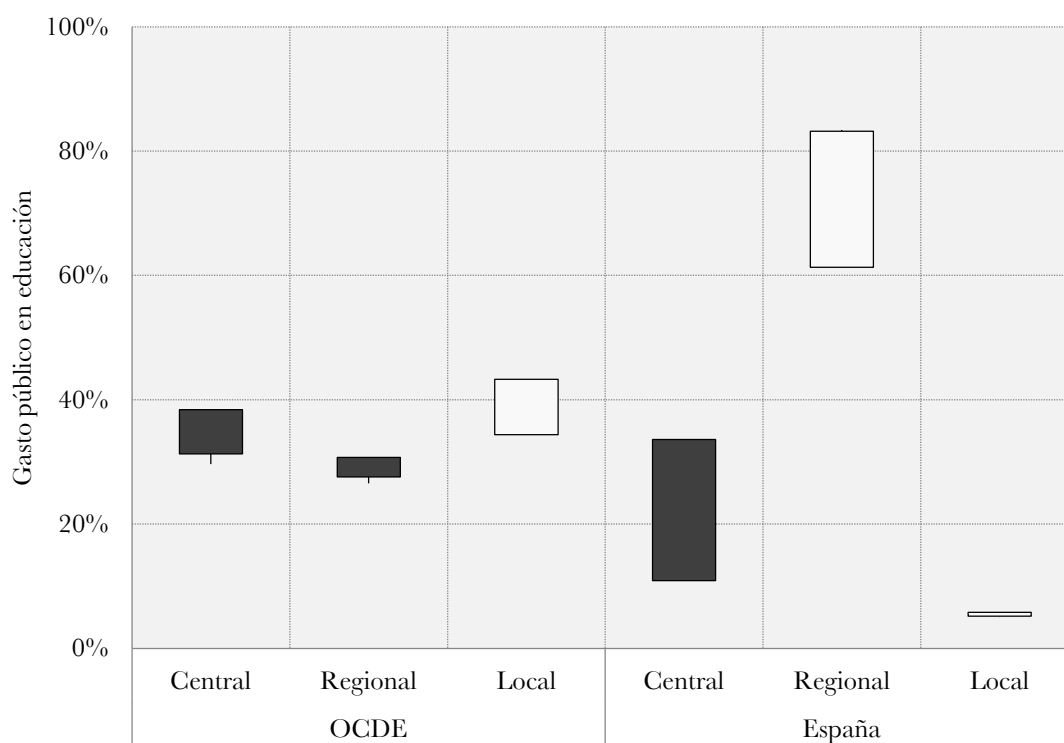
Los organismos internacionales consideran que esta descentralización es positiva, en la medida en que incrementa la capacidad de reacción de los sistemas educativos frente a los problemas. Sin embargo, la descentralización también puede tener consecuencias negativas para la equidad. En este sentido, la eficiencia de las medidas para descentralizar la toma de decisiones resulta controvertida, puesto que puede deparar la formación de mercados escolares (Portz, Stein, & Jones, 1999). De hecho, algunos datos indican que las transferencias pueden exacerbar las desigualdades, ya que las zonas más ricas pueden realizar inversiones más importantes que las menos ricas (Centre for Educational Research and Innovation, 2003). De un modo más ecléctico, el Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos, correspondiente al año 2009, señala que la descentralización no es ni positiva ni negativa en sí misma, sino que la diferencia fundamental residen en qué se descentraliza y cómo se hace (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2009).

El siguiente análisis discute el alcance de cada modelo en la inversión en las enseñanzas no universitarias. A partir de la base de datos de la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico* (OCDE), la Tabla I-39 informa del gasto público de los gobiernos central, regional y local. A su vez, la Ilustración 5-10 presenta los resultados en un diagrama de cajas, comparando el caso español con la media de las economías avanzadas. Los datos indican el predominio de la tendencia más descentralizada. La mayoría de los países traspasan la responsabilidad y la gestión de los recursos financieros a los niveles inferiores de la administración pública, e incluso a las comunidades locales y los proveedores de servicios escolares.

En el caso español, el nivel regional tiene más peso que los niveles central y local, mientras que en el conjunto de las economías avanzadas existe un reparto más equilibrado entre los tres niveles. A partir de otras fuentes, la literatura también ha observado que el gasto educativo está más concentrado en los gobiernos regionales que en los locales (Bosch Roca, 2006). A nivel local, la participación municipal en el gasto educativo constituye una clara diferencia entre los ayuntamientos y la media de la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico* (OCDE). Dentro de España, los ayuntamientos españoles gestionan entre el cinco y el seis por ciento del gasto educativo; mientras que fuera de España el porcentaje ronda la cuarta parte del total. Más concretamente, algunos de los países mejor parados en los programas internacionales de evaluación de estudiantes transfieren entre el treinta y el setenta por ciento del gasto público en la educación básica a los gobiernos locales, como ocurre en los casos nórdicos y anglosajones.

En la misma línea, los siguientes apartados observan esta misma distribución del gasto educativo, y discuten los factores que pueden explicar este hecho. A nivel regional, la hipótesis de trabajo consiste en contrastar la influencia del proceso de descentralización en la disparidad del gasto educativo entre las Comunidades Autónomas. A nivel local, la hipótesis de trabajo consiste en contrastar la influencia de la ideología política en la disparidad del gasto social entre los municipios urbanos. Los resultados sustentan parcialmente ambas hipótesis.

Ilustración 5-10 Evolución del gasto público en la enseñanza según niveles de gobierno, 1999-2007

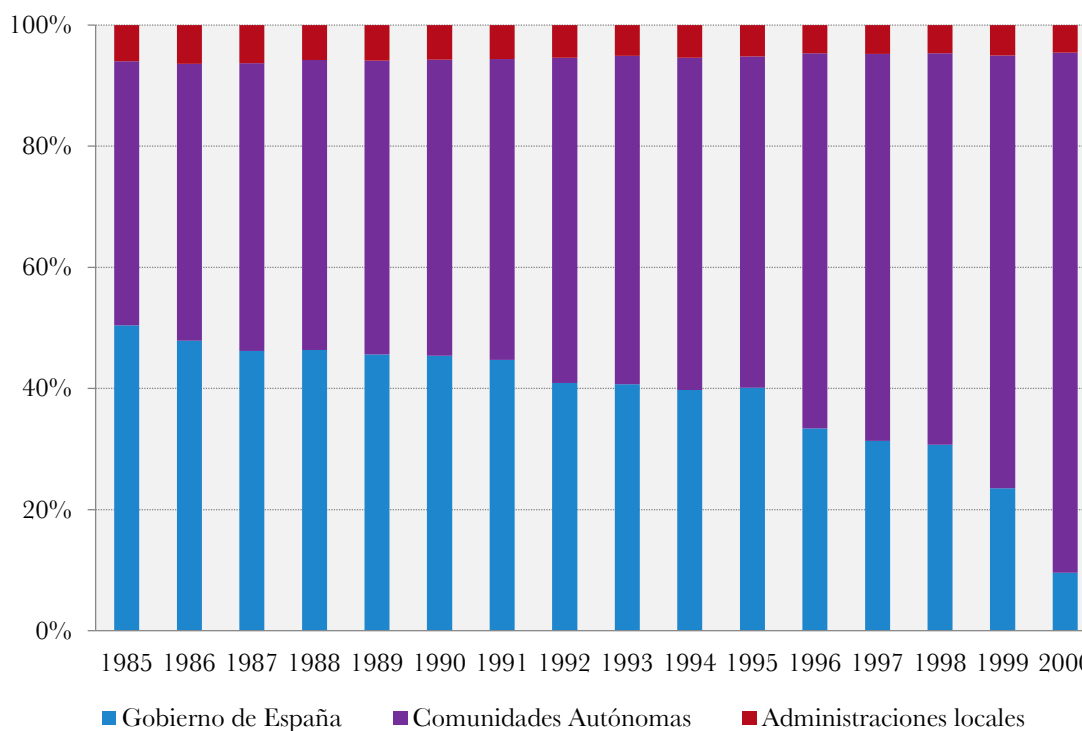


Fuente: Education at a Glance (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2002-2010).

5.1.2.1.1 Gasto público en educación a nivel regional

A partir de la estadística del gasto público en educación, la Tabla I-40 presenta la evolución del gasto educativo realizado por cada nivel de gobierno durante el período comprendido entre los años 1985 y 2004, después de considerar las transferencias entre dichos gobiernos. La Ilustración 5-11 presenta la distribución de los datos, mostrando la creciente participación de las Comunidades Autónomas en la gestión del gasto educativo, en detrimento de la participación de la administración central.

Ilustración 5-11 Evolución del gasto público en la enseñanza según niveles de gobierno, 1985-2004



Datos de presupuestos iniciales (1985-1991) y liquidados (1992-2004). Fuente: Estadística del gasto público en educación (Ministerio de Educación, Series de Gasto Público en Educación, 1985-2004).

El porcentaje de gasto educativo de las Comunidades Autónomas aumentó durante los años ochenta y creció todavía más a finales de los noventa, hasta llegar a representar el noventa por ciento del gasto total en el año 2004. Al respecto, se ha dicho que el proceso de descentralización pudo afectar a las diferencias en la eficiencia escolar y los resultados académicos, puesto que hay una brecha de casi veinte años entre las regiones que recibieron las competencias a principios de los años ochenta y las regiones que completaron el proceso de transferencia al final de los años noventa. Desde este punto de vista, se habla de dos tipos de administraciones educativas a nivel regional (Cuadro 5-5):

- las Administraciones de techo competencial elevado, en las Comunidades Autónomas que accedieron a la transferencia de las competencias por una vía rápida, a través del Artículo 151 de la Constitución Española de 1978; y
- las Administraciones de techo competencial reducido, en las Comunidades Autónomas que accedieron a la autonomía por una vía más lenta, a través del Artículo 143 de la Constitución Española de 1978 (Crespo Cebada, 2010).

Cuadro 5-5 Descentralización de las competencias educativas

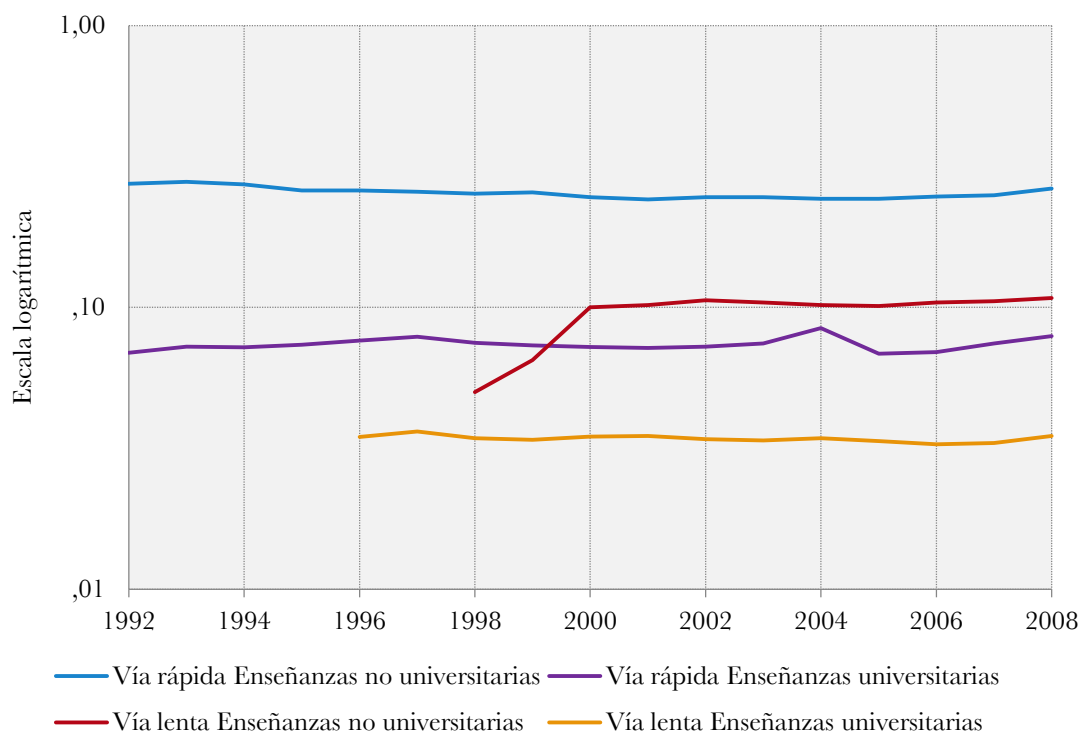
<i>Vía</i>	<i>Años</i>	<i>Enseñanzas</i>	<i>Comunidades Autónomas</i>
<i>Rápida</i>	1980-1983	No universitarias	CT, PV, AN, GA, CN y CV
	1985-1986	Universitaria	
	1990	No universitarias Universitaria	NA
<i>Lenta</i>	1995-1997	Universitaria	AR, AS, IB, CB, CL, CM, EX, MD, MC, RI
	1997-2000	No universitarias	

Tanto dentro como fuera de España, la capacidad de las transferencias es mayor que la capacidad del impuesto sobre la renta para redistribuir la riqueza, de manera que las transferencias no eliminan la desigualdad de los rendimientos de capital, pero la reducen de forma significativa (Rodríguez Hernández, 2004; Río Otero, Cantó Sánchez, & Gradín Lago, 2000). En este sentido, los trabajos empíricos prueban que los países con sistemas educativos descentralizados obtienen mayores beneficios en su desarrollo económico y social (Andersson, Quigley, & Wilhelmsson, 2009). A cambio, estos países están dispuestos a asumir la diferenciación de los resultados que obtienen en cada territorio, dando lugar a los conocidos problemas de equidad. Las respuestas ante dichos problemas han sido, esencialmente, dos:

1. Por un lado, se encuentran las medidas de equidad que aplican los principios de la *justicia distributiva*, donde el gobierno central trata de decretar un mínimo común denominador para compensar las diferencias regionales. En España, los socialdemócratas han sido los principales artífices de estas políticas. Sirva de ejemplo la aprobación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo y su posterior reforma contenida en la vigente Ley Orgánica de Educación.
2. Por otro, se encuentran las medidas de equidad que aplican los principios de la *justicia retributiva*, donde el gobierno central se encarga de legislar las condiciones de competición entre las regiones para repartir los dividendos en función de la contribución a los beneficios. En España, los liberales han sido los principales artífices de estas políticas. Sirva de ejemplo el preámbulo y articulado de derogada la Ley Orgánica de Calidad de la Educación.

Al margen de las perspectivas de cada bloque, la ausencia de un pacto educativo que garantizase la aplicación de las reformas legislativas ha provocado carencias en su desarrollo, a veces siguiendo el modelo de “*Robin Hood*”, y otras el modelo de “café para todos”. En consecuencia, la configuración del modelo territorial ha dependido de las diversas actitudes políticas hacia la descentralización, las dinámicas internas de los distintos partidos y las peculiaridades de cada proceso de descentralización. A la postre, cada proceso ha dado lugar a diversas políticas de financiación y territorialización de las políticas públicas, dependiendo del reparto de poderes en las sedes parlamentarias de las Comunidades Autónomas (Guinjoan i Cesena & Rodon i Casarramona, 2011).

Ilustración 5-12 Evolución del Gasto Público en educación en relación al Producto Interno Bruto según tipo de administración y tipo de enseñanza, 1992-2008



Gasto Público, incluidos capítulos financieros. No incluye becas. Fuente: Estadística del Gasto Público en Educación (Ministerio de Educación, Series de Gasto Público en Educación, 1992-2008).

En el caso de la educación, algunos análisis señalan que la descentralización ha tenido efectos heterogéneos, pero, en general, parece que no ha conseguido saldar la deuda educativa con las regiones más desaventajadas (Calero Martínez & Escardíbul Ferrá, 2005; Pedro i García, 2005; San Segundo Gómez & Vaquero, 2007). Esto implicaría que la descentralización del sistema de financiación de la enseñanza no está consiguiendo reducir las desigualdades territoriales; si bien, tampoco parece afectar de manera negativa, puesto que la convergencia regional no mejora pero tampoco empeora, al menos, de un modo significativo (Calero Martínez, 1998; Pablos Escobar & Gil, 2007). No en vano, los mecanismos correctores benefician no solo a las regiones más rezagadas sino también a las más adelantadas.

A partir de la Estadística del Gasto Público en Educación, la Tabla I-41 informa de la serie del gasto público en educación en relación al Producto Interno Bruto, entre los años 1992 y 2008. A diferencia de otros análisis, en este caso, la tabla de contingencia presenta los datos según el tipo de administración (vía rápida y lenta) y tipo de enseñanza (universitaria y no universitaria). La Ilustración 5-12 presenta una transformación logarítmica que estiliza la visualización de la distribución.

Los resultados ponen de manifiesto que el proceso de descentralización ha afectado al gasto educativo medio que realizan las administraciones regionales. Las Administraciones de techo competencial elevado, que accedieron a la transferencia de las competencias por una vía rápida, invierten un porcentaje del Producto Interno Bruto más elevado que las Administraciones de techo competencial reducido, tanto en la financiación de la enseñanza universitaria como de las enseñanzas no universitarias.

La literatura atribuye estas diferencias regionales a un déficit de financiación regional de las enseñanzas no universitarias. Los trabajos consideran que las diferencias regionales dependen de las variaciones en el nivel de riqueza de cada Comunidad Autónoma, de manera que la inversión de unas regiones puede ser relativamente mayor que otras. A su favor observan que las Comunidades Autónomas con peores resultados escolares realizan un mayor esfuerzo presupuestario pero insuficiente para igualar el valor absoluto del gasto por estudiante en las regiones con mayores niveles de renta (Pérez Esparrells, 2007; Santín González, 2001b). A mayores, este trabajo agrega una nueva evidencia, sugiriendo que la explicación también puede residir en la diferenciación geográfica de las políticas educativas. Desde la perspectiva del federalismo fiscal, la existencia de demandas heterogéneas justificaría la existencia de las divergencias regionales. Sin embargo, si la tendencia continúa invariable, los resultados escolares y las rentas futuras continuarán dependiendo del lugar de residencia del alumnado.

5.1.2.1.2 Gasto público en educación a nivel local

Los municipios españoles están entre los que menos recursos gestionan de la Unión Europea. Los datos del Eurostat indican que los ayuntamientos españoles realizaron un gasto público del 16,2% en el año 2006, lejos del 24,4% que registró la media de la Unión Europea en el mismo año. Los países con la mayor transferencia de recursos eran los nórdicos: daneses, suecos y finlandeses; mientras que la menor transferencia apareció en el sur de Europa: Malta, Chipre y Grecia.

En el año 2006, un diagnóstico sobre la situación de los Ayuntamientos en España, elaborado por la *Federación Española de Municipios y Provincias* (2006b), señalaba que la Administración Local destina cada vez más recursos al área de educación y cultura. Otro estudio sobre el gasto educativo de los municipios españoles concluyó que los municipios de distinto tamaño realizaban un esfuerzo muy parecido (Federación Española de Municipios y Provincias, 2006a), aunque el tamaño de las muestras puede afectar a la homogeneidad de los resultados: el gasto educativo representaba el 4,2% del presupuesto en los ayuntamientos grandes, el 5,1% en los medianos y el 2,9% en los más pequeños.

Otro estudio estima que la cuarta parte del gasto social está destinada a la prestación de los servicios educativos gestionados por los municipios españoles. Por tamaño del municipio, la pauta del gasto social es bastante homogénea en los municipios medianos, mientras que el resto de pequeñas localidades y grandes áreas urbanas presentan situaciones más dispares (Bosch Roca & Espasa Queralt, 2007).

A partir de las tablas de liquidación de los presupuestos de las entidades locales, la Tabla I-44 presenta una estimación del gasto social por habitante en el año 2006. La estimación deriva de la siguiente fórmula:

$$E_{ij} = \sum \frac{G_{ij}}{H_{ij}}, i(a, a + 1, \dots, n)$$

donde i es la localidad, j es la provincia, G es el gasto social en las i localidades de la provincia j , y H es el número de habitantes en las i localidades de la provincia j .

A nivel absoluto, los municipios con mayor número de habitantes presentan un mayor gasto en seguridad, protección y promoción social, o simplemente gasto social ($r = 0,967$; $p < 0,01$). La asociación también es positiva entre el tamaño de la población y los gastos en la producción de

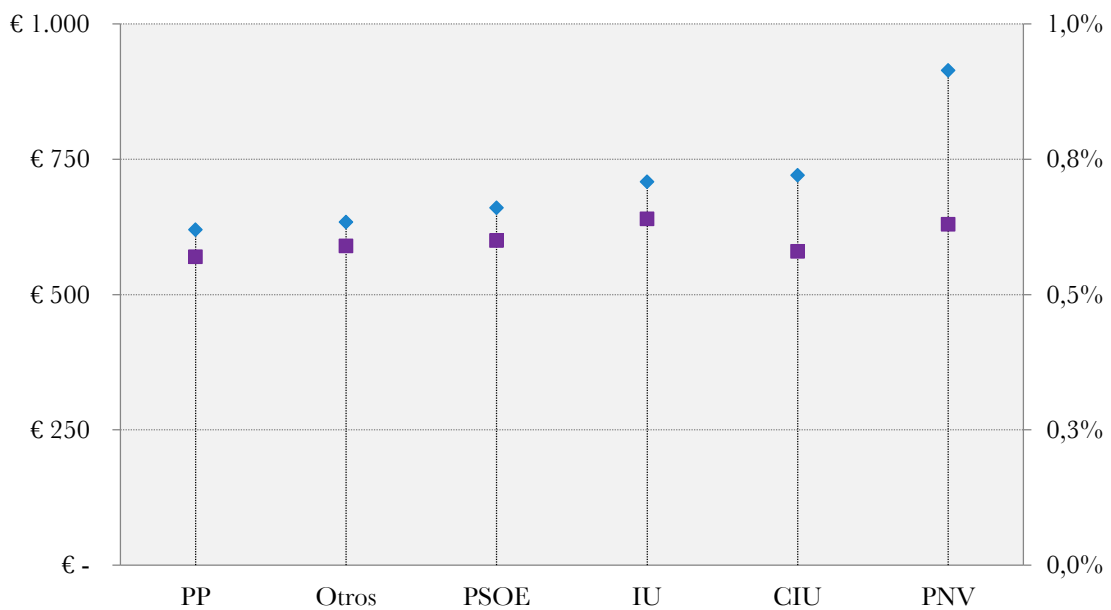
bienes públicos de carácter social ($r = 0,987$; $p < 0,01$). Además, el gasto social es directamente proporcional al presupuesto total de los municipios, de manera que el gasto por habitante es más o menos progresivo ($r = 0,979$; $p < 0,01$). La asociación también es positiva entre el tamaño de la población y los gastos en la producción de bienes públicos de carácter social ($r = 0,979$; $p < 0,01$). La intensidad de las correlaciones es muy fuerte, tal vez, debido a que las transferencias financieras entre las administraciones dependen, fundamentalmente, de la demografía de cada territorio.

Aunque pueda afirmarse que aumentar la población hace crecer los ingresos y gastos por habitante, la relación entre el tamaño de la población y las cifras del gasto municipal no es necesariamente causal. Al controlar la variable demográfica, las correlaciones parciales continúan siendo positivas, pero la intensidad desciende hasta valores moderados. De manera intuitiva, esto supone que la inversión puede variar entre las distintas ciudades. Por ejemplo, el gasto social en las ciudades murcianas y vascas fue casi el doble que el de las extremeñas y gallegas en el año 2006. Por término medio, las diferencias oscilaron en torno a los cuatrocientos euros por habitante; en concreto, 438,23 euros en la producción de bienes públicos de carácter social.

Los factores políticos pueden incidir en la diferenciación del gasto municipal. A partir de los resultados en las elecciones municipales del 27 de mayo de 2007, el siguiente análisis contrasta si el partido político que ocupa la alcaldía guarda relación con el porcentaje del presupuesto municipal dedicado al gasto social. La Secretaría de Estado de Cooperación Territorial del Ministerio de Administraciones Públicas, a través del Banco de Datos de Personas Electas a Órganos Representativos Locales, informa de la situación política de las alcaldías en las ciudades españolas. Las tablas de contingencia indica que existe una asociación, aunque débil, entre el gasto social por habitante y el tipo de partido político que gobierna las ciudades españolas ($\eta = 0,195$). La Ilustración 5-13 presenta el gasto social por habitante según partido político en las ciudades españolas, dando cuenta del gasto absoluto en el eje de la izquierda y del gasto relativo en el eje de la derecha.

La diferencia de gasto social por habitante entre los dos partidos políticos mayoritarios, el Partido Socialista Obrero Español y el Partido Popular, era aproximadamente de unos cuarenta euros a favor de los socialistas; si bien la distancia porcentual era de dos décimas. De nuevo, y de manera congruente con el coeficiente Eta, las diferencias a nivel local son relativas. En consecuencia, el gasto social varía en función de las características políticas de los gobiernos locales, pero la influencia de los partidos políticos en el gasto social es moderada, tal vez, debido a la escasa cantidad de recursos y al poco margen de maniobra que tienen los municipios.

Ilustración 5-13 Gasto social por habitante según partido político en las ciudades españolas, 2006



Fuentes: Liquidación de los presupuestos de las Entidades Locales (Ministerio de Economía y Hacienda, 2006).

5.1.2.2 El gasto privado en la enseñanza

El gasto educativo de los hogares depende de los costes de financiación de la enseñanza que no están cubiertos por el sector público, de manera que la participación de las familias varía en función de la inversión de cada país. Los costes pueden ser directos o indirectos.

1. Por un lado, los costes directos incluyen los precios de las matrículas establecidas por algunos establecimientos educativos. Los datos de la Estadística de las enseñanzas no universitarias muestran que la evolución del gasto privado depende de la participación de la sociedad española en la enseñanza privada. Estos gastos han aumentado en los últimos años debido a un cambio en la demanda de educación que se desplaza hacia la escuela privada y concertada, especialmente en la educación secundaria.
2. Por el otro, los costes indirectos incluyen el pago de alojamiento, transporte, manutención y materiales. La encuesta de presupuestos familiares muestra que la magnitud del gasto privado también depende de la intensa participación en las enseñanzas no obligatorias. Estos gastos han aumentado en los últimos años, debido a la concentración de la inversión en la educación superior, más costosa que las enseñanzas no universitarias.

En efecto, la desigualdad de oportunidades no solo depende de la financiación pública de la enseñanza, sino también de las diferencias en la distribución del gasto educativo de los hogares (Agasisti, 2010). Al respecto, se ha dicho que el peso del gasto privado alivia los déficits de financiación del sector público porque el familismo es una característica de los Estados del bienestar en el sur de Europa. De hecho, durante la década de los noventa, la familia española realizó una extraordinaria inversión para costear los estudios de sus hijos. Dicha inversión fue relativamente más importante en España que en otras economías avanzadas, de manera que el peso del gasto privado superó el promedio de los países de la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo*

Económico (OCDE). En concreto, la participación de los hogares en la financiación de la enseñanza aumentó hasta alcanzar el cuarenta por ciento del gasto total.

En paralelo, también se ha dicho que la inversión constituye un bien de distinción para las clases altas. A su vez, la mayoría de los trabajos empíricos sostienen que la inversión aumenta con el nivel de renta. En términos absolutos, las clases superiores son las que más recursos invierten en la educación de sus hijos, probablemente, como estrategia de conservación del estatus social. En términos relativos, las clases inferiores hacen un esfuerzo más importante que el resto, probablemente, como estrategia de movilidad social (Fuente Moreno, 2006; Lassibille & Navarro Gómez, 1997; Pablos Escobar & Gil, 2007; Valiente García, 2003).

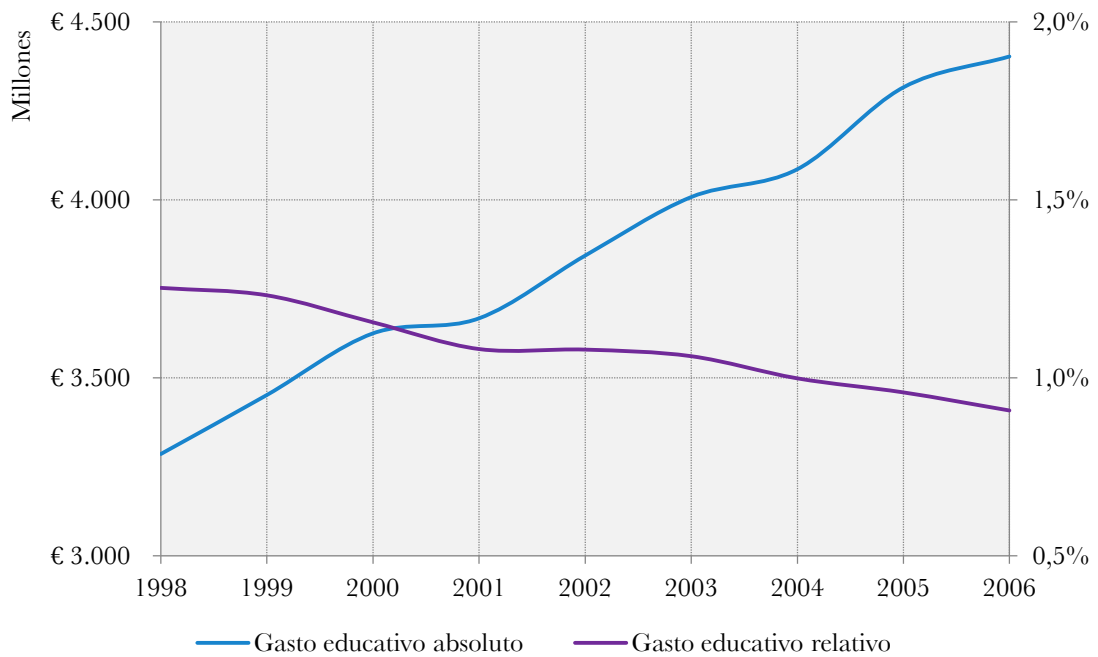
La inversión total resulta más beneficiosa para las clases superiores que para las inferiores, de manera que el esfuerzo de los segundos no es suficiente para saldar la desigualdad con los primeros. Así, algunos trabajos indican que la diferenciación tiene lugar en el paso de la enseñanza obligatoria a la post-obligatoria, es decir, cuando aumentan los costes privados. En ese momento, las familias de clase alta hacen un esfuerzo educativo muy superior a las familias de clase baja (Beneito, Ferri, Moltó, & Uriel Jiménez, 1995).

A modo de réplica, otros estudios cuestionan que detrás de las variables escolares exista un efecto indirecto de las variables extraescolares, a pesar de la correlación positiva entre educación y nivel de renta de los hogares. Algunos trabajos plantean que los hogares con estudios superiores están más concienciados sobre la importancia de hacer más esfuerzos por la educación de los hijos. De hecho, los análisis que controlan por ambas variables, educación e ingresos, detectan un efecto neto positivo de la educación, dando a entender que los padres con mayor nivel educativo pueden tener más capacidad para transmitir el capital cultural a sus hijos y para escolarizarlos en los centros que aseguren los mejores resultados educativos (González, Domínguez Folgueras, & Baizán Muñoz, 2010).

Sea como fuere, los hogares con menor nivel de renta pueden tener dificultades para sufragar los costes de la educación. Estas familias pueden retraerse del consumo de educación en mayor medida que otras con mayor poder adquisitivo, porque las primeras manifiestan más aversión que las segundas a los riesgos de inversión a largo plazo. En tal caso, las desigualdades sociales podrían aumentar, sobre todo, teniendo en cuenta que el comportamiento de las familias con hijos escolarizados en la enseñanza obligatoria está repartido al cincuenta por ciento entre las familias que están dispuestas a pagar más impuestos para financiar la enseñanza y las que no lo están (Pérez Díaz et al., 2001).

A partir de la encuesta de presupuestos familiares, la Tabla I-45 informa de la serie enlazada del gasto educativo de los hogares españoles, entre los años 1998 y 2006. La Ilustración 5-14 presenta la evolución del gasto absoluto en el eje de la izquierda y la evolución del porcentaje de gasto total en el eje de la derecha. El cruce de las líneas indica que la inversión de los hogares españoles ha aumentado en términos absolutos, pero ha disminuido en términos relativos, ya sea porque sus gastos en otros costes son cada vez mayores, ya sea porque su esfuerzo es cada vez menor. En cualquier caso, los resultados ponen de manifiesto la retracción de los hogares españoles en la financiación de la enseñanza.

Ilustración 5-14 Evolución del gasto educativo de los hogares españoles, 1998-2006



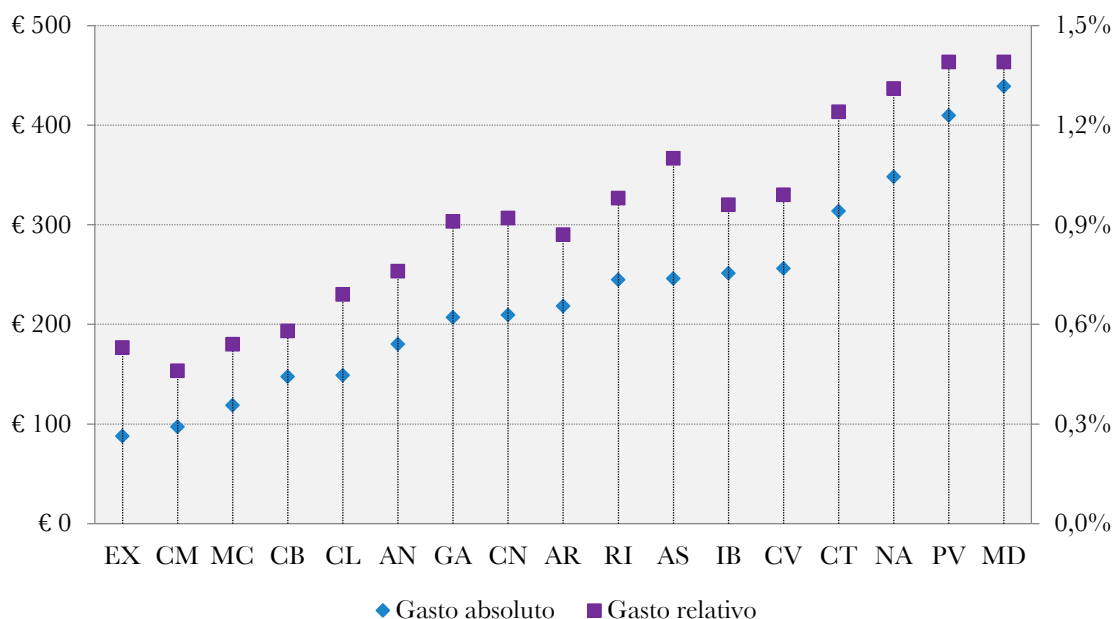
Fuente: Serie enlazada de la encuesta de presupuestos familiares, 1998-2006 (Instituto Nacional de Estadística, a 22 de diciembre de 2008).

5.1.2.2.1 Gasto privado en educación a nivel regional

A partir de la Encuesta continua de presupuestos familiares, la Tabla I-43 informa de la distribución regional del gasto educativo de los hogares españoles en el año 2005. Así mismo, la Ilustración 5-15 presenta el gasto absoluto en el eje de la izquierda y el gasto relativo en el eje de la derecha, ordenando los resultados de las Comunidades Autónomas en función del gasto medio de los hogares.

Los resultados indican que los hogares de las Comunidades Autónomas con mayor nivel de renta per cápita son también los que más recursos dedican a la financiación de la enseñanza, tanto a nivel absoluto como relativo. En concreto, las regiones que muestran los mayores niveles de gasto privado por estudiante son Madrid y País Vasco, Navarra y Cataluña.

Ilustración 5-15 Gasto de los hogares españoles en la financiación de la enseñanza por Comunidad Autónoma, 2005



Fuente: Resultados anuales de la Encuesta continua de presupuestos familiares, 2005 (Instituto Nacional de Estadística).

La literatura indica que el gasto privado varía debido a la diferencia de recursos por habitante entre unas regiones y otras. En este sentido, los mapas de las desigualdades educativas y socioeconómicas son parecidos, dado que ambas variables, nivel educativo y nivel de renta per cápita, están fuertemente correlacionadas (Calero Martínez et al., 2007; Mateos De Cabo, Sanz-Magallón Rezusta, & Morales De Vega, María Encina, 2009; Navarro Gómez & Marcenaro Gutiérrez, 2001; Peraita & Sánchez, 1998).

En definitiva, el gasto educativo de los hogares también juega un papel relevante en la explicación de las desigualdades regionales, dado que la inversión privada varía según la Comunidad Autónoma de residencia. En estas circunstancias, un modo de compensar las diferencias puede ser la convergencia regional de la renta familiar, debido a la relación del nivel renta con el gasto educativo de los hogares españoles.

5.1.2.2.2 Gasto privado en educación a nivel local

Junto a la falta de convergencia regional en la renta de los hogares españoles, otro elemento que puede explicar la distribución espacial del gasto privado es el grado de cobertura de la escuela pública. Debido a la existencia de una relación entre los costes de la escolarización y los servicios educativos de cada territorio, las variaciones en la oferta escolar predicen el gasto privado de los residentes. En particular, los mayores costes educativos de las familias urbanas son las matrículas de los centros privados, mientras que los mayores costes educativos de las familias rurales son los servicios educativos complementarios, y, especialmente, los desplazamientos entre el domicilio y la escuela. Siguiendo esta hipótesis de trabajo, contrastaremos a continuación las disparidades municipales en el gasto educativo de los hogares españoles.

Para evaluar la cantidad del gasto privado hay que considerar el tipo de costes que acarrea la escolarización en los diferentes municipios. La Estadística de las Enseñanzas no universitarias ofrece datos del número y tipo de centro educativo que dispone de servicios complementarios de comedor y transporte, que pueden estar gestionados por: el centro educativo, una empresa de servicios, las asociaciones de madres y padres de alumnos o bien la Administración Educativa.

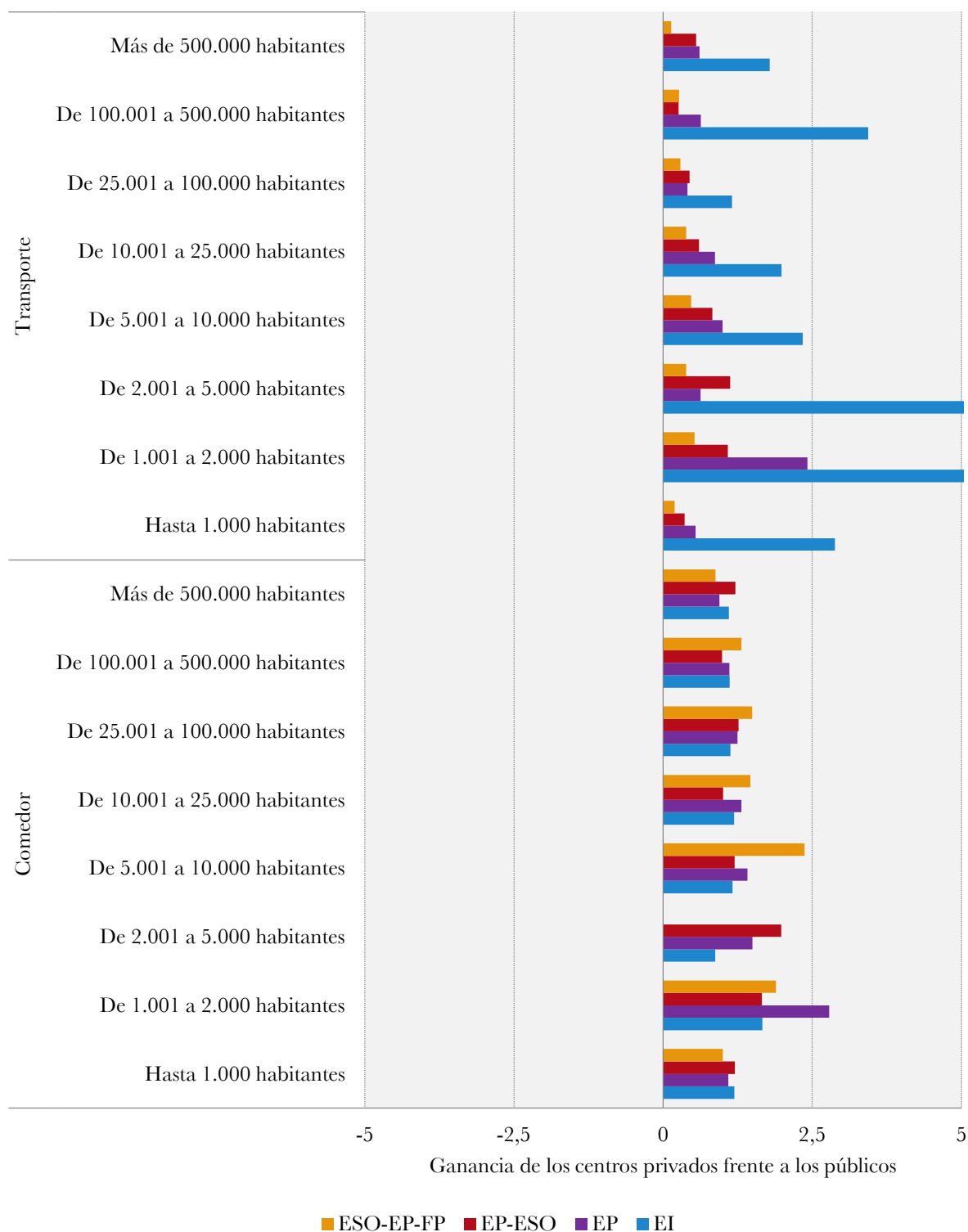
La Tabla I-47 y la Tabla I-48 informan de la proporción de establecimientos escolares con servicios de comedor según el tamaño del municipio y el tipo de centro educativo. La Tabla I-49 y la Tabla I-50 hacen lo propio con los servicios de transporte escolar. Las barras de la Ilustración 5-16 presentan la ganancia de los centros privados sobre los centros públicos, de manera que representan la probabilidad de encontrar un servicio complementario en un centros privado antes que en un centro público.

Prescindiendo de los centros de Educación Especial, y de los centros integrados, para los cuales no hay la suficiente información, los datos indican que la oferta de servicios complementarios en cada tipo de centro puede estar en relación con el tamaño del municipio. En general, la probabilidad de encontrar comedores escolares en los centros privados era mayor que en los públicos, sobre todo en los establecimientos educativos que impartían enseñanzas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Por el contrario, la probabilidad de disponer de servicios de transporte era generalmente mayor en los públicos que en los privados, salvo en el caso de las escuelas infantiles. Por ejemplo, en las ciudades con más de quinientos mil habitantes era 1,234 más probable encontrar servicios de comedor en la escuela privada que en la pública; mientras que era 0,787 más probable encontrar servicios de transporte en la escuela privada que en la pública.

El tamaño del municipio influía de manera bipolar. La proporción de centros que ofertan servicios de transporte en las escuelas rurales es mayor que en las urbanas. A medida que aumenta el tamaño del municipio, la proporción de centros que ofertan los servicios de transporte decae, mientras que la oferta del servicio de comedor aumenta, especialmente en los centros públicos. Esta desigual distribución de los servicios complementarios puede responder a la diversidad de necesidades de cada territorio, pero también puede originar que las familias tengan que afrontar distintos tipos de costes en función de la ubicación de los hogares. El grado de influencia del tamaño del municipio en el coste de los servicios es difícil de dilucidar, básicamente, debido a la falta de datos desagregados. Sin embargo, cabe especular que la diferenciación de la oferta de servicios complementarios penaliza especialmente los desplazamientos en los municipios con menor número de habitantes.

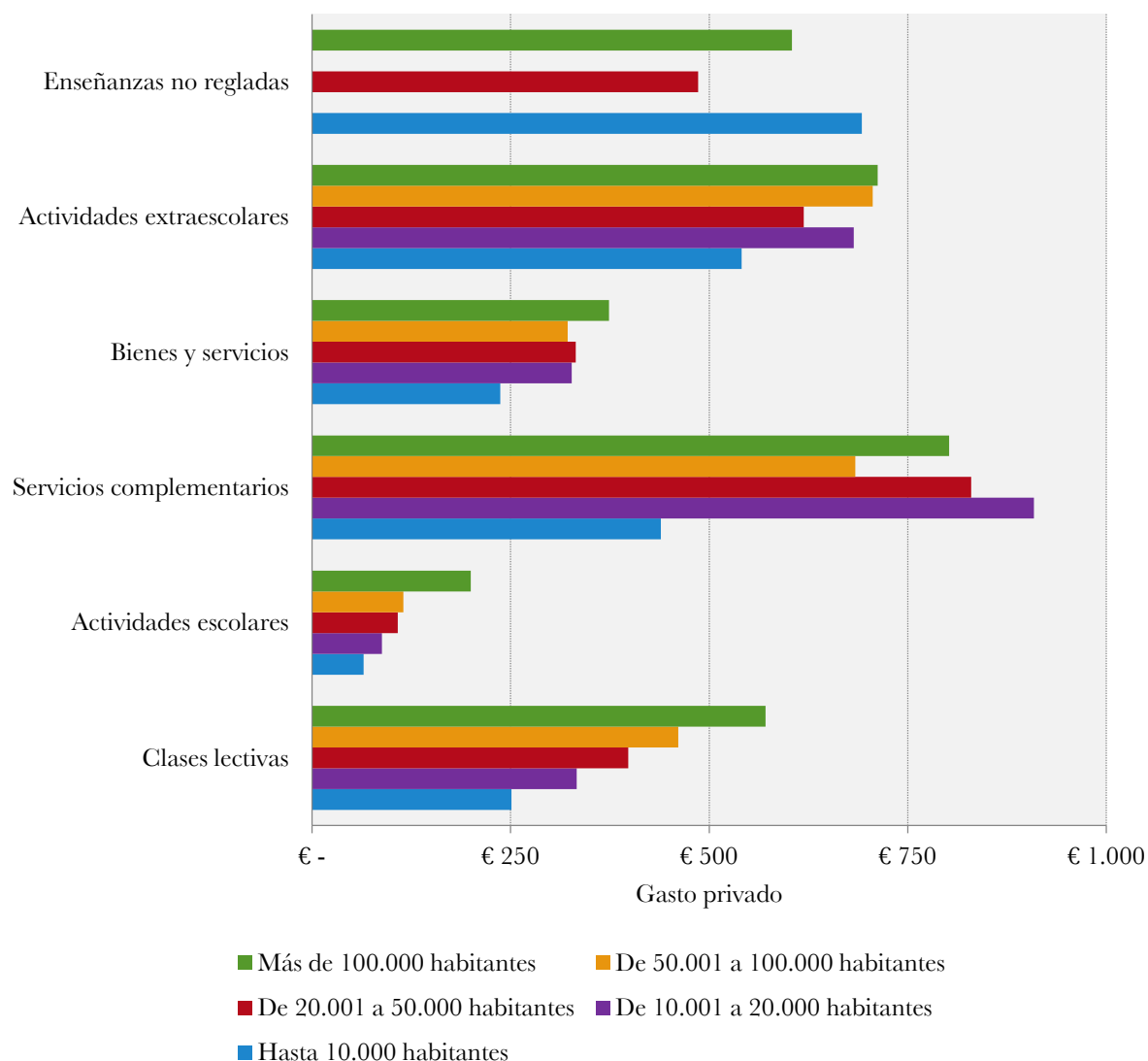
A partir de la encuesta sobre gasto de los hogares en educación, elaborada en el año 2007 por el *Instituto Nacional de Estadística* (INE), la Tabla I-46 muestra la distribución municipal del gasto educativo de los hogares españoles en la financiación de clases lectivas, actividades escolares, servicios complementarios, bienes y servicios, actividades extraescolares y enseñanzas no regladas. Las barras de la Ilustración 5-17 revelan que el gasto privado en los servicios complementarios varía según el tamaño del municipio. Por una parte, el gasto de las familias en las zonas semiurbanas, con más de diez mil habitantes y hasta cincuenta mil habitantes, era mayor que en las ciudades con más de cien mil habitantes. Los costes del transporte pueden explicar esta inflexión del gasto de los hogares en las localidades con un parque escolar relativamente diseminado. Por otra parte, el gasto de los hogares en clases lectivas y actividades escolares era mayor en las ciudades que el resto de los municipios. Los costes de la matriculación en las escuelas privadas y el precio de sus programas educativos pueden explicar esta inflexión del gasto de los hogares en el ámbito urbano.

Ilustración 5-16 Servicios complementarios según tamaño del municipio y tipo de centro educativo, 2008-2009



Fuentes: Las cifras de la educación en España (Ministerio de Educación, a 30 de diciembre de 2010), Estadística de las Enseñanzas no universitarias (Ministerio de Educación, a 30 de julio de 2010), Padrón Municipal de Habitantes (Instituto Nacional de Estadística, a 1 de enero de 2006).

Ilustración 5-17 Gasto de los hogares españoles en la financiación de la enseñanza según tamaño del municipio de residencia, 2007



Fuente: Encuesta sobre gasto de los hogares en educación (Instituto Nacional de Estadística, módulo piloto de la encuesta de presupuestos familiares, 2007).

En definitiva, la extensión de la oferta escolar afecta a los costes reflejados en el gasto educativo de los hogares. Las familias más penalizadas por la distribución de la oferta escolar no necesariamente son ni las más ruralizadas ni las más urbanizadas, sino las que se encuentran a medio camino entre ambas. No obstante, el gasto privado también puede depender de otras variables, como la edad de los hijos o la composición familiar, además de los niveles de renta. Para examinar a fondo esta cuestión procede que otros estudios analicen los microdatos de la encuesta de presupuestos familiares, en la línea de los trabajos que han explorado esta hipótesis a nivel regional (Mateos De Cabo et al., 2009).

5.1.3 Indicadores de eficiencia del sistema escolar

La Constitución Española de 1978 vinculó los objetivos del sistema educativo con los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. A continuación, los partidos políticos con representación parlamentaria concretaron estos objetivos en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación. Poco después, el prólogo del proyecto para la reforma de la enseñanza del año 1987 manifestaba que los objetivos de escolarización de la población estaban prácticamente cubiertos y que la mejora del rendimiento del sistema educativo pasaba a ocupar el primer plano. Y más recientemente, el preámbulo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación ha declarado que el objetivo consiste ahora en mejorar los resultados generales y en reducir las tasas de terminación de la educación básica sin titulación.

A lo largo de los años, los legisladores optaron por priorizar los esfuerzos para mejorar la calidad de la educación, con frecuencia, contraponiendo las políticas igualitarias frente a las meritocráticas. De este modo, la prioridad de la igualdad de oportunidades fue relegada a ocupar un segundo plano; en parte, porque los resultados fueron mediocres y, también en parte, porque los objetivos del crecimiento económico pasaron a ocupar el primer plano. Sea como fuere, el objetivo de la calidad de la enseñanza ha desplazado al de la equidad, aunque la igualdad de oportunidades todavía está por alcanzar (Cohen, 2002; Pérez Díaz et al., 2001; Pérez Esparrells, 2004).

Hoy la política educativa prima cada vez más el valor de la eficiencia. Este término tiene diferentes acepciones, aunque en el ámbito educativo sobresalen fundamentalmente dos: por un lado, un sistema es tanto más eficiente cuanto mayor es el grado de aprovechamiento de los recursos que están disponibles; por el otro, un sistema es eficiente cuando ningún individuo puede mejorar sus resultados sin empeorar los resultados de otros. A mayores, también se habla de la eficiencia interna (*efficiency*), que busca minimizar los costes públicos y privados, y de la eficiencia externa (*effectiveness*), que busca maximizar los beneficios individuales y sociales (Martín Rivero, 2007).

En términos de costes-beneficios, la economía de la educación utiliza las funciones de producción para evaluar las condiciones de eficiencia. Dichas funciones asumen que los factores de producción, *ceteris paribus*, tienen rendimientos constantes a escala, de modo que los sistemas educativos más eficientes utilizan menos recursos para lograr los mismos resultados. Por supuesto, el grado de eficiencia varía en función de los factores que afectan a los resultados de la enseñanza, de manera que los trabajos tratan de encontrar los principales determinantes de la eficiencia (Cano Gamboa, 2008; Gómez Sancho, 2001; Mancebón Torrubia, 1999; Martín Rivero, 2007; Santín González & Valiño Castro, 2003; Santín González, 2005; Santín González, 2006; Seijas Díaz, 2004b).

Desde la perspectiva geográfica, un estudio observó que la eficiencia dependía en distinta medida de las características del alumnado europeo, de las escuelas y del entorno de cada país (Jorge Moreno & Santín González, 2010). Otro estudio mostró que las políticas educativas de los países comunitarios inciden de maneras muy diferentes en la eficiencia, observando especialmente las disparidades al comparar a Europa occidental con los países ex-comunistas (Schlicht, Stadelmann-Steffen, & Freitag, 2010). Otro estudio más clasificó la eficiencia de los sistemas educativos en cuatro grupos de países (Giménez, Prior Jiménez, & Thieme, 2003; Giménez, Prior Jiménez, & Thieme, 2004; Thieme, Prior, & Hube, 2008):

1. Un primer grupo está formado por China, Rusia, Hungría, Moldavia, República de Corea, Singapur y Tailandia. Estos países parecen ser los mejores en la gestión de sus sistemas educativos.

2. Un segundo grupo está formado por Austria, Canadá, Estados Unidos y Nueva Zelanda. Estos países pueden aumentar sus resultados escolares al mismo tiempo que reducen sus recursos.
3. Un tercer grupo está formado por Bélgica, Bulgaria, República Checa, Hong Kong, Italia, Letonia, Marruecos, Países Bajos y Rumanía. Estos países también dan muestras de ser eficientes, pero el aumento de sus resultados escolares depende de factores contextuales.
4. Finalmente, un cuarto grupo está formado por el resto de países de la muestra. Estos países presentan un grado de eficiencia mediano, aunque sus sistemas educativos podrían experimentar aumentos potenciales en sus resultados académicos, mediante reformas en la financiación y gestión de la enseñanza.

En el caso español, varios trabajos han analizado el estado del sistema educativo, examinando si merece la pena elevar el gasto educativo para mejorar los resultados (San Segundo Gómez, 2009). En general, los resultados sugieren que la escuela española es moderadamente *eficaz*, puesto que produce resultados semejantes a los países de la vieja Europa, y además es sumamente *eficiente*, puesto que consigue estos resultados con menos recursos que la mayoría de los países (Carabaña Morales, 2008). No obstante, la eficiencia alta, media o baja aparece localizada en determinadas zonas de la geografía española, y, en particular, los sistemas educativos con menor nivel de eficiencia aparecen en las regiones mediterráneas (Calo Blanco & Villar Notario, 2010).

Complementariamente, la literatura también pone de manifiesto que existen diferencias sistemáticas y estadísticamente significativas entre las Comunidades Autónomas, al controlar la variación de los resultados obtenidos en función de los recursos disponibles. Al respecto, el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, en el año 1997, identificó la existencia de tres grupos de regiones (Santín González, 1998):

1. El primer grupo estaba formado por Aragón, Extremadura, La Rioja, Madrid y el País Vasco, además de Ceuta y Melilla. Estas regiones presentaban un nivel de eficiencia superior al resto de territorios. Tanto las dos Ciudades Autónomas como Extremadura tienen un alto nivel de eficiencia debido a sus peores dotaciones socioeconómicas.
2. El segundo grupo estaba formado por Asturias, Cantabria, Castilla y León, Galicia, y Navarra. Estas regiones presentaban un nivel de eficiencia medio respecto al resto de territorios. Una mejora en resultados en las pruebas de rendimiento las situaría en el grupo de las más eficientes.
3. El tercer grupo estaba formado por Illes Balears, Castilla-La Mancha, Cataluña, Murcia y Comunitat Valenciana. Estas regiones presentaban un nivel de eficiencia inferior al resto de territorios, debido a los malos resultados obtenidos en las pruebas de rendimiento antes que a la financiación de la enseñanza.

Estas variaciones geográficas están relacionadas, fundamentalmente, con las diferencias regionales en el gasto educativo, tanto público como privado, y con las variaciones territoriales en los niveles de rendimiento educativo y fracaso escolar. Abordaremos la extracción de ambos indicadores y su relación con la eficiencia del sistema educativo español. El análisis contrasta la influencia del lugar de residencia en los resultados escolares, a nivel local y regional. Para ello se recurre a dos vías:

1. En primer lugar, se analizan las puntuaciones de las pruebas de rendimiento académico realizadas para el *Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA)*;
2. En segundo lugar, se analizan las cifras de idoneidad escolar que informan de la existencia de repeticiones y atrasos de curso.

La hipótesis de trabajo plantea que las disparidades espaciales pueden estar relacionadas con las características de los sistemas educativos que funcionan en cada territorio. En tal caso, la influencia de los factores de producción puede variar a nivel local y regional y, en consecuencia, su impacto en los resultados escolares daría lugar a las diferencias geográficas. En este sentido, algunos indicios llevan a pensar que el sistema educativo español converge con el promedio de las economías avanzadas, en parte, a costa de la divergencia entre los sistemas educativos territoriales.

5.1.3.1 *El rendimiento educativo*

El *Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes* (PISA) es una de las fuentes de datos más fiables para informar del grado de eficiencia de los sistemas educativos. Su principal objetivo consiste en evaluar el funcionamiento de los sistemas educativos, contribuyendo al mismo tiempo a reformar las políticas educativas. Para ello, el programa compara los resultados del alumnado de 15 años de edad en las pruebas de rendimiento que diseñan los especialistas de la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico* (OCDE).

En el ámbito internacional, los datos de esta fuente indican que los sistemas educativos más eficientes son los que dedican más esfuerzos a favorecer la igualdad de oportunidades, y, muy especialmente, los que prestan mayor atención a los escolares con más dificultades. En general, los sistemas educativos de orientación mercantil tienden a aumentar la segregación del alumnado, mientras que los sistemas educativos de orientación legislativa tienden a reducirla; en parte, porque el impacto de las diferencias socioeconómicas en los sistemas comprensivos es menor que en los segregacionistas (Dubet & Duru-Bellat, 2007; Dupriez, Dumay, & Vause, 2008; Duru-Bellat & Suchaut, 2005; Vandenberghe & Robin, 2004). En esta línea, algunos indicios llevan a pensar que la distribución del rendimiento académico puede ser más heterogénea de lo que aparenta. Desde luego, no es necesariamente uniforme en todos los casos. Por ejemplo, un estudio ha mostrado que la Unión Europea está compuesta por dos grupos de países (Martins & Veiga, 2010):

- El primer grupo incluye a la Europa periférica, donde las desigualdades provienen fundamentalmente de las características socioeconómicas entre el alumnado. Éste es el caso de Gran Bretaña, Irlanda, Portugal, España y Grecia.
- El segundo grupo incluye a la Europa central, donde la principal causa de las desigualdades es la composición social de los centros educativos. Éste es el caso de Austria, Bélgica, Alemania, Italia, Luxemburgo, Países Bajos y Francia.

En el ámbito nacional, el *Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes* (PISA) ha atraído la atención de numerosos trabajos de investigación (Alegre & Ferrer Esteban, 2010; Calero Martínez & Waisgrais, 2009b; Calero Martínez, Waisgrais, & Choi de Mendizábal, 2010; Calo Blanco & Villar Notario, 2010; Cordero Ferrera, Crespo Cebada, & Santín González, 2010; Crespo Cebada, 2010; Escardíbul Ferrá & Villarroya Planas, 2009; Ferrer Esteban, Castel Balde-llou, & Ferrer Juliá, 2006; Ferrer Juliá, Ferrer Esteban, & Massot, 2006; Ferrer Juliá, 2007; Ferrer Juliá, Valiente, & Castel, 2010; Instituto de Evaluación, 2007; Mancebón Torrubia & Pérez Ximénez de Embún, 2010; Marchesi Ullastres, 2006; Martínez García, 2009; Perelman & Santín González, 2011; Salido Cortés, 2007; Sánchez Hugalde, 2007a).

En general, los estudios plantean que el sistema educativo español es sobresaliente en equidad pero mediocre en excelencia:

- En lo que atañe a la equidad, la literatura plantea que el sistema educativo es capaz de garantizar un mínimo de igualdad de oportunidades, con independencia de la extracción social del alumnado y de las características de los centros de enseñanza. En este sentido, los datos indican que el alumnado de los entornos más desfavorecidos obtiene mejores resultados que en otros países (Carabaña Morales, 2003; Instituto de Evaluación, 2007).
- Respecto a la excelencia, la literatura plantea que la equidad del sistema educativo es una especie de espejismo. En apariencia, el sistema educativo pasa por ser más equitativo que otros porque arroja una menor dispersión de los resultados. Sin embargo, la proporción del alumnado que obtiene los mejores resultados está por debajo del promedio y la escasez de los malos resultados, unida a la escasez de los buenos, hace parecer que la escuela española es homogénea y, a la vez, mediocre (Salido Cortés, 2007).

Ni tanto ni tan poco. Ciertamente, España no está en la cabeza de carrera; pero tampoco está a la cola del pelotón. Más bien, va en el medio del grupo y, en algunos aspectos, persigue a los escapados. De hecho, España resiste moderadamente bien a la comparación con los Estados de la vieja Europa y, al comparar los resultados del alumnado con niveles de rendimiento medios y bajos, el sistema educativo español tiene un comportamiento muy similar al resto de las naciones modernas. Con todo, algunos trabajos sospechan que esta imagen de homogeneidad puede estar distorsionada, por varios motivos:

- Un trabajo ha planteado que las pruebas pueden sesgar la puntuación de los casos situados en las colas de la distribución, es decir, el alumnado con los peores y mejores resultados (Cordero Ferrera, Crespo Cebada, Pedraja Chaparro, & Santín González, 2011).
- Otro trabajo ha planteado que este tipo de evaluaciones no están diseñadas para distinguir la eficacia de las diversas políticas y prácticas educativas, debido al modo de escalar las puntuaciones (Carabaña Morales, 2008).
- Finalmente, las diferencias podrían pasar a ser estadísticamente significativas al considerar las puntuaciones de manera individual, dado que los datos agregados no siempre son apropiados para mostrar las diferencias (Fernández González & Rodríguez Pérez, 2008).

La progresiva desagregación de los datos ha favorecido el paso de las comparaciones nacionales a las comparaciones locales y regionales. Frente a la variación de los resultados a nivel internacional, los análisis han observado una mayor dispersión de los resultados a nivel local como regional, debido a efectos mixtos, tanto de origen como de distribución del alumnado. Incluso con un marco normativo común, tanto la política educativa autonómica como determinados factores contextuales pueden producir resultados educativos muy diferentes. En este sentido, la convergencia con el resto de los sistemas educativos puede tener lugar a costa de las disparidades internas (Ferrer Esteban et al., 2006; Organisation for Economic Co-operation and Development & Programme for International Student Assessment, 2004).

5.1.3.1.1 Rendimiento educativo a nivel regional

En España, los resultados para el conjunto de la población española ofrecen una imagen de homogeneidad regional que puede ser poco o nada representativa de lo que sucede en algunos territorios, muy especialmente, teniendo en cuenta el nivel de descentralización del sistema educativo. Al respecto, el *Instituto de Evaluación* estima que la variabilidad regional de los resultados

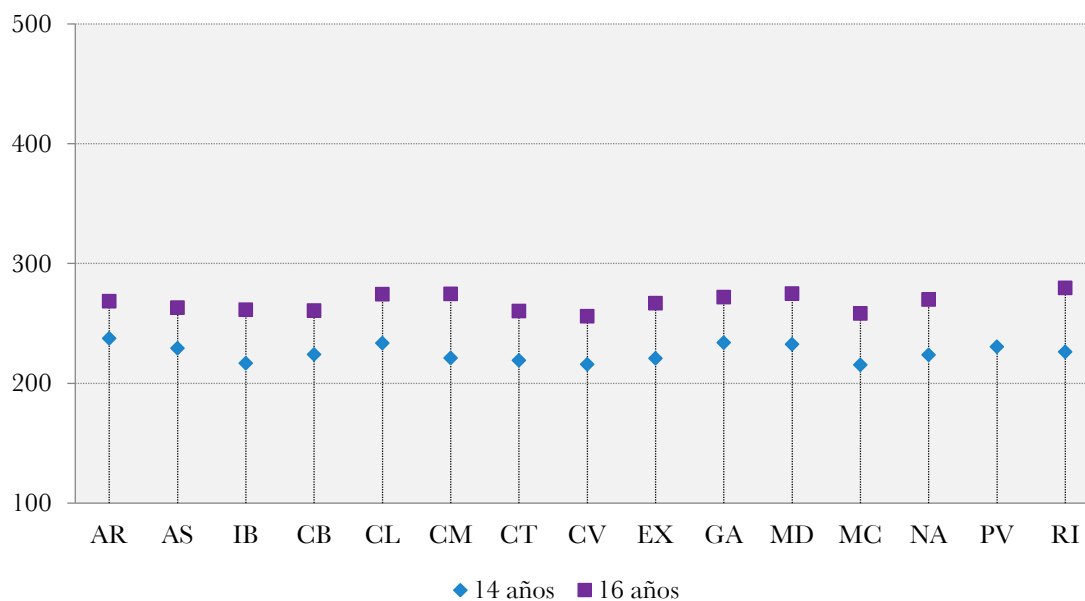
explica una pequeña proporción de las diferencias en las puntuaciones del alumnado (Instituto de Evaluación, 2010b).

Sin embargo, algunos estudios no confirman la hipótesis de la homogeneidad y sugieren que las diferencias en las políticas y prácticas educativas influyen en la diferenciación de los resultados (Bonal i Sarro, 2005; Carabaña Morales, 2008; Cordero Ferrera, Crespo Cebada, & Santín González, 2009; Cordero Ferrera, Crespo Cebada, Pedraja Chaparro, & Santín González, 2009; Ferrer Juliá et al., 2010; Serrano Martínez & Pastor Monsálvez, 2005b). Continuando con la metáfora ciclista, en España hay algunas Comunidades Autónomas que forman la cabeza de carrera, y otras que se han quedado descolgadas del pelotón. Para contrastar esta hipótesis, los siguientes apartados analizan la extracción de los resultados académicos en la geografía española, a nivel local y regional.

En el año 1997, el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación elaboró una evaluación de la calidad de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Ya entonces, los resultados pusieron de manifiesto la existencia de diferencias regionales en el rendimiento académico del alumnado (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, 1998). En concreto, la Tabla I-51 informa de los resultados obtenidos a la edad de 14 años, y la Tabla I-52 informa de los resultados obtenidos a la edad de 16 años, para todas las Comunidades Autónomas, a excepción de Andalucía y Canarias, que no participaron en ninguna de las evaluaciones, y del País Vasco, que solo participó en una de ellas.

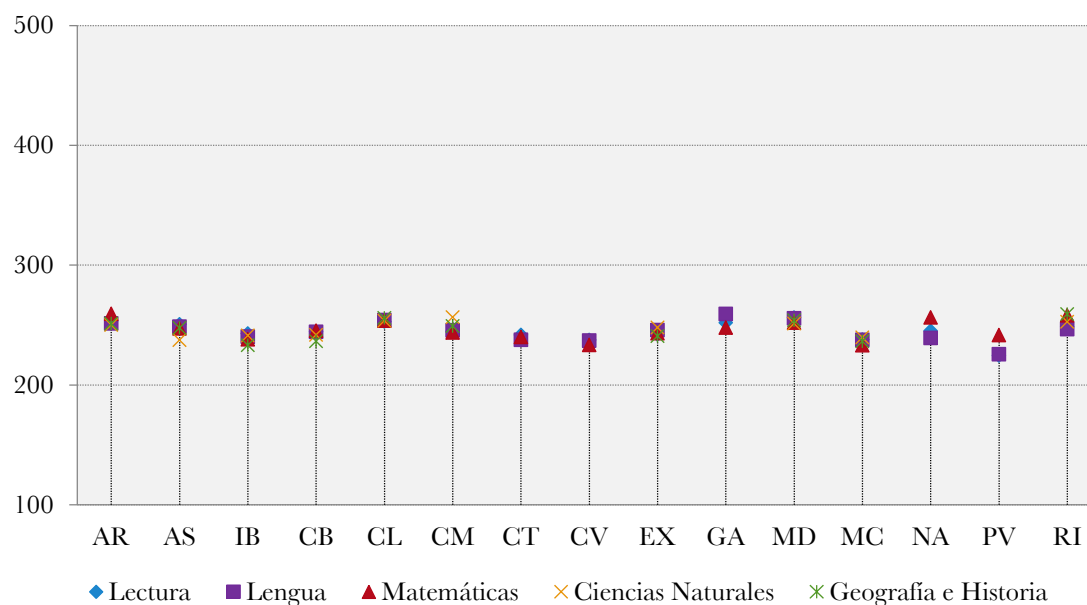
La Ilustración 5-18 presenta las disparidades regionales en las puntuaciones de cada Comunidad Autónoma. Del gráfico de barras se desprende que el alumnado de dieciséis años obtuvo mejores resultados que el alumnado de catorce años. Las puntuaciones regionales variaban menos de veinticinco puntos. Entre las menores puntuaciones aparecieron las regiones mediterráneas de Murcia, Comunitat Valencia y Cataluña. Entre las mayores puntuaciones aparecieron las regiones de Madrid, La Rioja y País Vasco.

Ilustración 5-18 Resultados en las pruebas de rendimiento académico según edad y Comunidad Autónoma, 1997



Fuente: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (1998).

Ilustración 5-19 Resultados en las pruebas de rendimiento académico según tipo de prueba y Comunidad Autónoma, 1997



Fuente: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (1998).

La Ilustración 5-19 presenta las disparidades regionales en las puntuaciones de cada prueba de rendimiento, a saber: lectura, lengua, matemáticas, ciencias naturales y geografía e historia. Del gráfico se desprende que las puntuaciones regionales variaban ligeramente entre unas pruebas y otras, aunque a simple vista no se aprecia que existieran grandes diferencias.

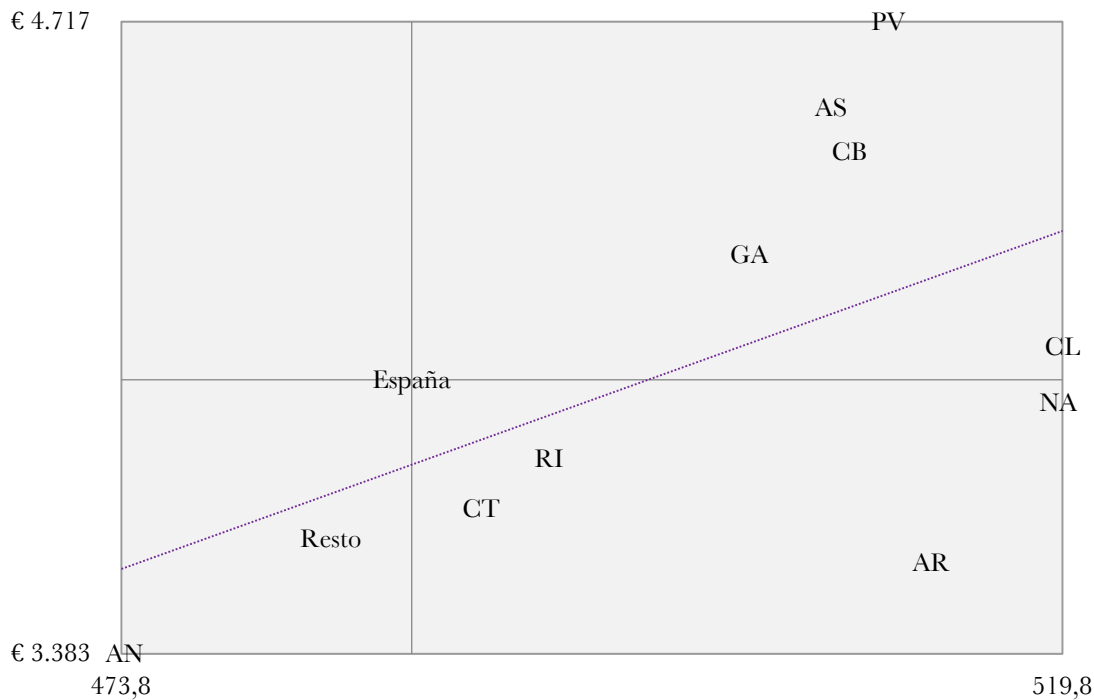
Casi una década después, los datos del *Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes* (PISA) mostraban de nuevo las diferencias regionales en el rendimiento académico del alumnado. Los sistemas educativos más eficientes en el año 2006 eran el gallego, riojano y aragonés; mientras que los menos eficientes en el mismo año eran el vasco y el catalán. Al controlar los determinantes de la eficiencia, el alumnado escolarizado en Galicia, La Rioja o Aragón tendría una ganancia media del 3,5% sobre el resto del alumnado (Cordero Ferrera et al., 2009; Cordero Ferrera et al., 2010; Cordero Ferrera et al., 2011).

En esta línea, la Tabla I-52 informa de la relación entre el gasto educativo por estudiante y los resultados escolares de cada Comunidad Autónoma, a partir de las pruebas de rendimiento realizadas en el año 2006 para el *Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes* (PISA). La Ilustración 5-20 presenta la dispersión de ambas variables en función de la siguiente ecuación:

$$y_i = -3786,3 + 15,509x_i$$

Las regiones más desviadas de la tendencia lineal son las que presentan comportamientos más anómalos en la prueba de rendimiento del año 2006. Por ejemplo, en las regiones de Navarra y Castilla y León necesitaron menos fondos públicos por estudiante para obtener mejores resultados que el País Vasco; mientras que Aragón consiguió prácticamente los mismos resultados que el País Vasco invirtiendo unos mil euros menos por estudiante.

Ilustración 5-20 Resultados en las pruebas de rendimiento académico por Comunidad Autónoma y gasto público por estudiante, 2006



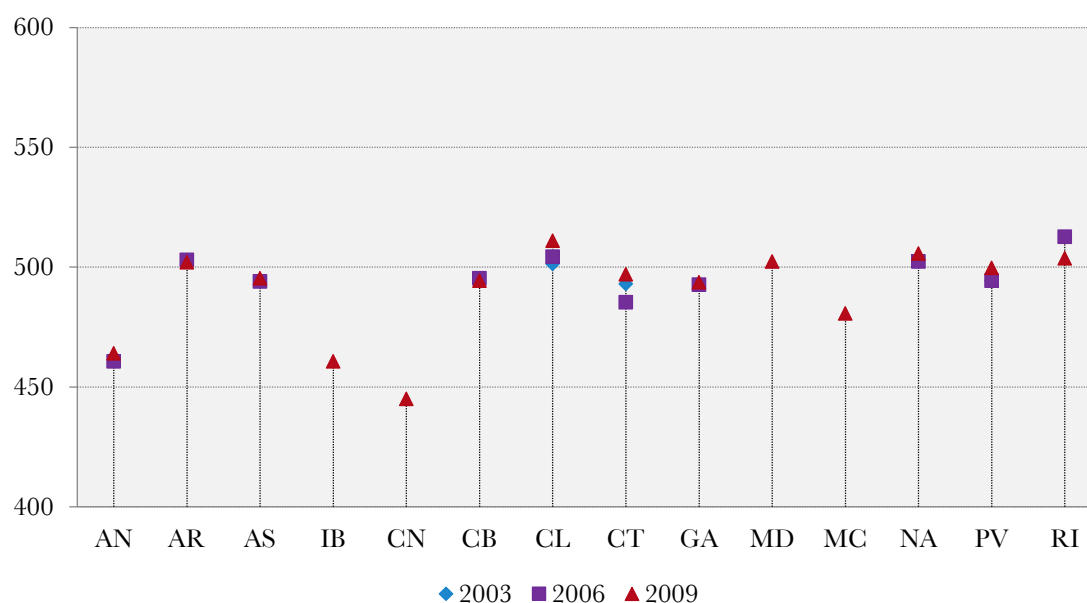
Fuentes: Estadística del Gasto Público en Educación (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006), Estadística de las Enseñanzas no universitarias (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006) y Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2006).

La Tabla I-53 refleja de la distribución regional de los resultados obtenidos a la edad de 15 años, para todas las Comunidades Autónomas que han participado en las tres evaluaciones realizadas en los años 2003, 2006 y 2009.

- En 2003 participaron Castilla y León, Cataluña y País Vasco.
- En 2006 participaron diez Comunidades Autónomas; a las tres anteriores se sumaron Andalucía, Aragón, Asturias, Cantabria, Galicia, La Rioja y Navarra.
- En 2009 participaron un total de catorce Comunidades Autónomas; a las diez anteriores se sumaron las cuatro que han participado por primera vez: Illes Balears, Canarias, Madrid y Murcia, además de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla.

La Ilustración 5-21 presenta los resultados en una escala continua donde el promedio de las puntuaciones recibe el valor de quinientos puntos y la desviación típica es de cien. La posición del eje horizontal separa a las Comunidades Autónomas que están por debajo de la media española, en los casos de Canarias, Illes Balears y Andalucía, y las que están por encima, en el resto de los casos. En la franja superior, las regiones que superan el listón de los quinientos puntos son Aragón, Castilla y León, Madrid, Navarra y La Rioja. Los resultados sugieren que las puntuaciones de las Comunidades Autónomas son relativamente estables a lo largo del tiempo, así como sus posiciones relativas en el conjunto de la geografía española. La falta de una serie de datos más consistente recomienda mantener la cautela sobre este supuesto. Pero la misma conjetura ya fue apuntada en anteriores trabajos, sugiriendo que las diferencias regionales registradas hace dos décadas eran más o menos las mismas que hace diez años, y más o menos las mismas que ahora aparecen en las evaluaciones actuales (Carabaña Morales, 2008).

Ilustración 5-21 Resultados en las pruebas de rendimiento académico a la edad de 15 años por Comunidad Autónoma, 2003-2009



Fuente: Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2003, 2006 y 2009).

En los informes de evaluación, estos resultados aparecen como una evidencia de la homogeneidad del sistema educativo español, tanto en la Educación Primaria (Instituto de Evaluación, 2010a) como al finalizar la educación secundaria (Instituto de Evaluación, 2010b). Así mismo, estos resultados también aparecen como una prueba de la capacidad del sistema educativo español para compensar las adversidades del entorno social, económico y cultural. Con todo, una parte de las diferencias regionales en el rendimiento académico continúan vigentes al controlar el nivel socioeconómico y cultural de las familias del alumnado. En este sentido, la percepción dominante sobre el sistema educativo podría variar al relacionar la evolución de los sistemas educativos con el balance entre su eficacia y su eficiencia.

Al respecto, la Tabla I-54 informa de la relación entre los resultados de cada Comunidad Autónoma y el índice de Estatus Social, Económico y Cultural (ESEC). Este índice incluye aspectos como el nivel de estudios de los progenitores, el número de libros que existen en el hogar y el nivel de recursos domésticos. El índice es un valor tipificado con media 0 y desviación típica 1, y está calculado a partir de los cuestionarios de contexto aplicados junto con las pruebas de rendimiento. Por su parte, la Ilustración 5-22 presenta las diferencias regionales en las puntuaciones observadas y la posición de cada Comunidad Autónoma respecto al promedio nacional e internacional:

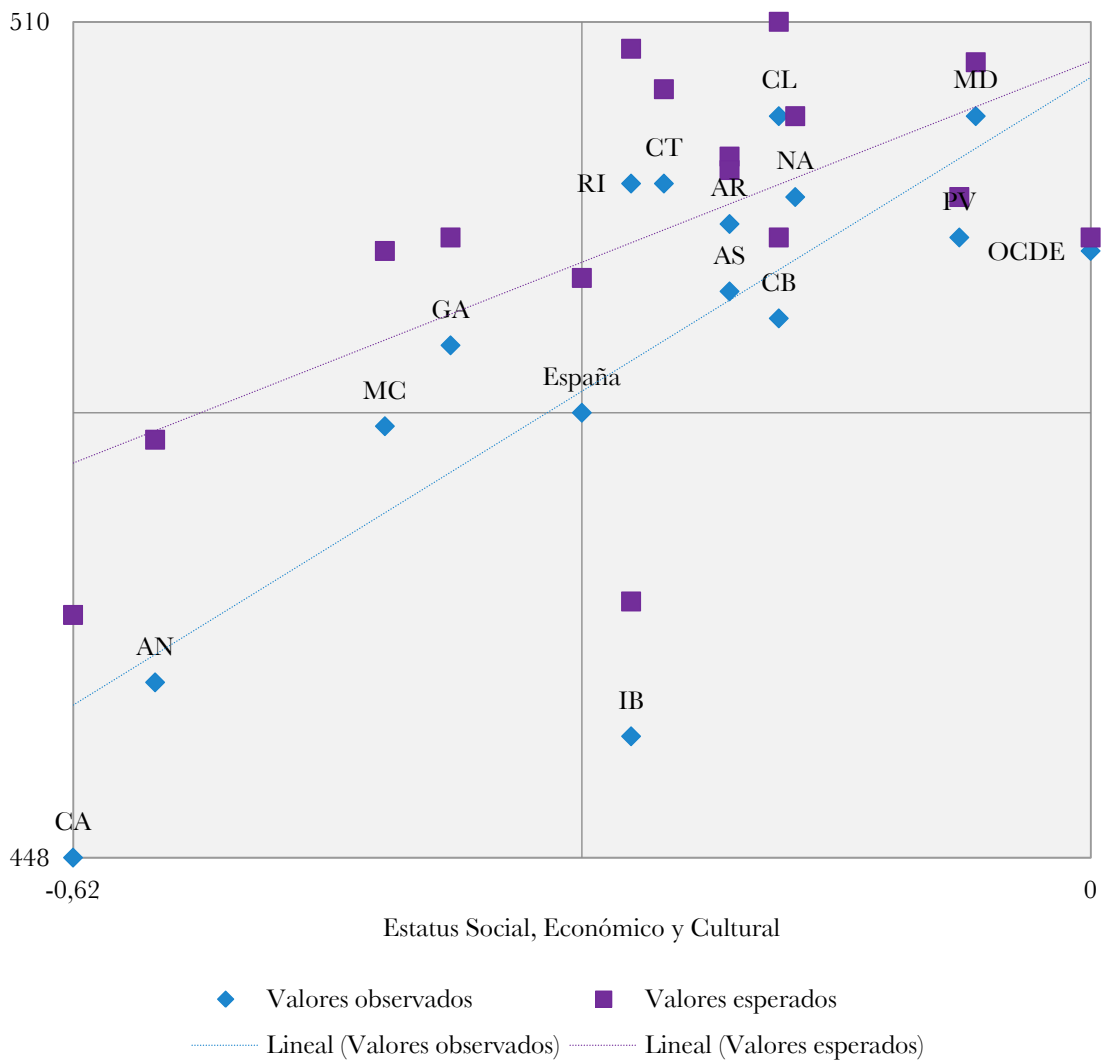
- A nivel internacional, el alumnado de algunas regiones obtiene mejores resultados que el promedio de los países que participan en el *Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes* (PISA), a pesar de estar relativamente en peores condiciones sociales, económicas y culturales que el conjunto de los países de la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico* (OCDE). Estas regiones son Aragón, Navarra, La Rioja, Cataluña, Castilla y León y Madrid.

- A nivel nacional, el alumnado gallego obtiene mejores resultados que el promedio español, a pesar de estar relativamente en peores condiciones sociales, económicas y culturales que el conjunto de las Comunidades Autónomas. El caso murciano está muy próximo al gallego. Por el contrario, el caso balear es el más atípico, al desviarse de la ecuación que describe la tendencia general; a saber:

$$y = 505,88 + 75,08x$$

Por tanto, el rendimiento del alumnado y la equidad de los sistemas educativos varían en función del estatus social, económico y cultural de las Comunidades Autónomas. La Ilustración 5-22 también pone de manifiesto que algunos sistemas regionales consiguen mejores resultados de lo que cabría esperar. Con todo, algunos sistemas regionales parecen relativamente más equitativos que otros porque su nivel social, económico y cultural es menor, y no porque el rendimiento académico del alumnado sea relativamente mayor.

Ilustración 5-22 Distribución regional del rendimiento académico a la edad de 15 años según el índice de Estatus Social, Económico y Cultural, 2009



Fuentes: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2010b) y Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2003, 2006 y 2009).

Al controlar los factores de producción, un sistema que contribuye a reducir las diferencias mostrará menores variaciones en las puntuaciones del alumnado que un sistema que contribuye a aumentar las diferencias. En este sentido, al controlar la variación unitaria del estatus, las diferencias regionales que antes eran extremas ahora pasan a ser más parcas. En general, las regiones con poblaciones de nivel de estudios alto y predominio de ocupaciones en el sector terciario ven corregidas sus medias a la baja; mientras que las regiones con poblaciones de nivel de estudios bajo y predominio de profesiones agrarias o manuales las ven corregidas al alza. Además, las pendientes de las rectas formadas por los valores observados y esperados suponen que el sistema educativo español podría ser más equitativo si redujera las diferencias en el nivel social, económico y cultural de las Comunidades Autónomas.

Estos resultados son consistentes con la mayor parte de literatura. Dicha literatura muestra que las diferencias regionales observadas en las pruebas de rendimiento académico dependen fundamentalmente de dos determinantes: las características socioeconómicas del alumnado, y las características de los sistemas educativos:

- El rendimiento académico y el nivel socioeconómico del alumnado aparecen correlacionados, aunque las diferencias observadas entre las regiones españolas disminuyen al controlar el gasto público de cada Comunidad Autónoma (Cordero Ferrera et al., 2009).
- El rendimiento académico y los sistemas educativos también aparecen correlacionados. Por ejemplo, las características de los sistemas educativos explicaban más del quince por ciento de las diferencias observadas entre Andalucía, País Vasco y Cataluña en el año 2006 (García Pérez, Hidalgo Hidalgo, & Robles Zurita, 2010).

Entre ambos determinantes, la variabilidad depende de los factores extraescolares en mayor medida que de los factores escolares. Matizando, el nivel socioeconómico parece más importante para explicar los resultados de las regiones con las mejores puntuaciones en las pruebas de rendimiento, mientras que las características de los sistemas educativos parecen más importantes para explicar los resultados de las regiones con las peores puntuaciones en las pruebas de rendimiento (Calo Blanco & Villar Notario, 2010).

5.1.3.1.2 Rendimiento educativo a nivel local

El patrón de las desigualdades geográficas pone en duda la aparente homogeneidad del sistema educativo, tanto a nivel regional como también municipal. Hay relativamente pocos trabajos que busquen las funciones de producción a nivel local, aunque algunas aproximaciones han tratado de vincular los modelos de gobierno basados en la municipalización de la educación con la mayor eficiencia de los sistemas educativos.

Estos trabajos rechazan la independencia entre el tamaño del municipio de residencia y el rendimiento académico. En su lugar sugieren que los insumos educativos puede variar en función de la localización del alumnado y, más concretamente, plantean que las diferencias espaciales en las pruebas de rendimiento pueden estar relacionadas con los procesos de aglomeración del capital humano. En esta línea, algunos resultados muestran los residentes de las pequeñas localidades tienden más probabilidades de obtener peores resultados que los residentes de las grandes ciudades (Calero Martínez & Escardíbul Ferrá, 2007b; Crespo Cebada, 2010; Pedro i García, 2009b).

A falta de datos que permitan analizar el asunto con más detalle, las pruebas indiciarias recuerdan que las desigualdades espaciales pueden tener un base territorial, aunque las diferencias espaciales también dependen de otros factores (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2007). En este sentido, un análisis de la eficiencia indica que las desigualdades regionales no necesariamente desaparecerán cuando se anulen las diferencias en la concentración del capital humano, porque la nivelación no sería suficiente para compensar las diferencias observadas (Calo Blanco & Villar Notario, 2010).

5.1.3.2 *El fracaso escolar*

Las evaluaciones del sistema educativo vienen revelando que la escuela española adolece de un déficit de calidad, cuyas principales manifestaciones son: bajos niveles de competencias básicas y retrasos acumulados desde el inicio de la Educación Primaria y, sobre todo, a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria, que dan lugar a situaciones de fracaso escolar y pueden derivar en el abandono prematuro (Calero Martínez, 2006; Consejo Económico y Social, 2009; Fernández Enguita, Mena Martínez, & Rivière Gómez, 2010; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2007).

En torno a los significados del fracaso escolar hay diversidad de perspectivas (Bolívar Botía & López Calvo, 2009; Carabaña Morales, 2003; Carabaña Morales, 2009; Escudero Muñoz, González González, & Martínez Domínguez, 2009; Marchesi Ullastres & Hernández Gil, 2003; Marchesi Ullastres, 2003; Marchesi Ullastres & Martínez Arias, 2006). Brevemente, pueden sintetizarse en dos:

- En el imaginario colectivo, el fracaso escolar aparece como un elemento funcional, generado y sancionado dentro del orden predominante en el sistema educativo, que sirve para diferenciar a los repetidores de los que pasan de curso o progresan adecuadamente. Desde esta perspectiva, el fracaso consiste en carecer de las oportunidades para participar en la sociedad y en el mercado de trabajo. Aunque las necesidades de competencia y cualificación varían a lo largo del tiempo, hoy el alumnado que sale del sistema educativo sin haber obtenido el título de graduado en educación secundaria corre el mayor riesgo de quedar excluido de las oportunidades. A menudo, los agentes sociales apelan al esfuerzo del alumnado para afrontar este problema. Sin embargo, su definición del fracaso y del éxito escolar no está basada en la obtención de igualdad de resultados ante la igualdad del esfuerzo, sino en alcanzar los mínimos establecidos para pasar al siguiente nivel.
- En el debate académico, la simplificación de los fenómenos de entrada, trayecto y salida del sistema educativo ha dado pie a hablar de las caras visibles y ocultas del fracaso escolar (Escudero Muñoz, 2005; Escudero Muñoz et al., 2009; Escudero Muñoz, 2009). El fracaso escolar aparece como un fenómeno estructuralmente construido; vinculado con la reproducción de las desigualdades sociales, económicas y culturales; que refuerza el escalonamiento social con base en los méritos escolares y genera el caldo de cultivo de la exclusión social (Navarrete Moreno, 2007). En esencia, se trata de una operación que individualiza el fracaso escolar, que lo psicologiza apoyándose en una supuesta falta de capacidades, fundamentalmente, intelectuales, que serían imprescindibles para el éxito en la carrera académica y que justificarían el estigma de tan aciaga etiqueta (Escudero Muñoz et al., 2009; Jiménez, Luengo, & Taberner, 2009).

Alternativamente a las aptitudes escolares del alumnado, los factores estructurales parecen más adecuados para explicar los determinantes del fracaso escolar, conforme a lo dicho en mayoría de los trabajos (Anghel & Cabrales, 2010; Calero Martínez et al., 2010; Consejo Económico y Social, 2009; Cordero Ferrera et al., 2011; Fernández González & Rodríguez Pérez, 2008; Lassibille & Navarro Gómez, 2009; Marchesi Ullastres & Hernández Gil, 2003; Marchesi Ullastres, 2003; Marchesi Ullastres & Martínez Arias, 2006; Mora et al., 2010; Mora, Escardíbul Ferrá, & Espasa Queralt, 2010; Poy Castro, 2010; Pérez Esparrells & Morales Sequera, 2008; Salinas Jiménez & Santín González, 2008; Salinas Jiménez & Santín González, 2009; Santín González, 2001a; Seijas Díaz, 2004a; Seijas Díaz, 2005; Seijas Díaz, 2005; Tejedor Tejedor & Caride Gómez, 1988; Vázquez Recio & Ojeda Díaz, 2010).

De manera sintética, el Cuadro 5-6 presenta los principales componentes del fracaso escolar, a saber: por un lado, los factores internos al sistema educativo, entre los que cabe mencionar los de tipo administrativo, organizativo y académico; y, por el otro, los factores externos al sistema educativo, entre los que cabe mencionar los de tipo individual, familiar y social. Cada uno de estos factores influye de distinta manera en el rendimiento académico, de modo que algunos son inhibidores y otros catalizadores:

- *Factores administrativos.* El aumento de la financiación de la enseñanza puede contribuir a mejorar los resultados escolares, mientras que la escasez de recursos y la falta de eficiencia pueden empeorarlos. Sin embargo, el incremento del gasto educativo no garantiza, *per se*, la mejora de los resultados escolares, dado que los países y las regiones que invierten más recursos en la enseñanza no son necesariamente las que tienden a obtener un mayor rendimiento educativo.
- *Factores organizativos.* La reducción del tamaño de las clases es un lugar común frente al fracaso escolar, aunque algunas evidencias no corroboran que la ratio entre profesorado y alumnado resulte decisiva para el rendimiento académico. En cambio, las diferencias entre los centros escolares aparecen más claramente relacionadas con las variaciones en la composición social de los establecimientos escolares.
- *Factores profesionales.* Los sindicatos suelen ligar el rendimiento de los centros a las condiciones de trabajo del profesorado, pero los resultados del alumnado no dependen tanto de los incentivos salariales cuanto de los sistemas de progresión en la carrera basados en la formación del personal docente.
- *Factores individuales.* Las actitudes hacia el aprendizaje y las expectativas académicas influyen en el rendimiento académico, que empeora en ausencia de la motivación, el interés y la autoestima del alumnado. Así mismo, los malos resultados pueden estar relacionados con la existencia de dificultades de aprendizaje y el fallo de los diagnósticos para su detección precoz.
- *Factores familiares.* Las diferencias en el nivel de estudios de los progenitores predicen los resultados del alumnado desde las etapas más tempranas de la enseñanza, dependiendo también de las características sociales, económicas y laborales de la cabeza de familia. La influencia del estatus socioeconómico puede limarse mediante la entrega de incentivos monetarios a las familias, si bien parece que el mayor determinante es la actitud de implicación de los padres, en la medida que influye la cantidad y la calidad del tiempo dedicado a los hijos durante los primeros años de vida (González et al., 2010).

- *Factores sociales.* Los factores ambientales intervienen en el rendimiento académico. En particular, los estudios relacionan la probabilidad de repetir curso con el perfil de los compañeros de clase. Además, el agrupamiento del alumnado puede ser positivo para el alumnado con más capacidades, aunque suele ser negativo para el alumnado con menos capacidades, dado que los segundos ya no pueden aprovechar la ventaja de estar agrupados con los primeros.

Cuadro 5-6 Componentes del fracaso escolar

<i>Componentes</i>	<i>Factores</i>	<i>Variables</i>
Internos al sistema educativo	Administrativos	Gasto educativo, autonomía escolar
	Organizativos	Tamaño de las clases, tiempo de enseñanza, grupo de pares
	Profesionales	Formación del profesorado, método de enseñanza, estilo docentes
Externos al sistema educativo	Individuales	Género, edad, nacionalidad, capacidad, motivación, esfuerzo
	Familiares	Nivel educativo, ocupación, situación laboral, estatus social, recursos culturales, estilo parental, renta familiar
	Sociales	Mercado de trabajo, participación de la comunidad

Al estudiar la covarianza de estos factores, los análisis multivariantes deparan que existen dos grandes regularidades en el condicionamiento de los resultados escolares. Por un lado, el fracaso depende de las circunstancias extraindividuales y familiares más que del perfil del alumnado y de los centros escolares. Por el otro, la influencia de los antecedentes socioeconómicos del alumnado es mayor que la influencia del grupo de pares (Dubet & Duru-Bellat, 2007; Dupriez et al., 2008; Duru-Bellat & Suchaut, 2005; Vandenberghe & Robin, 2004). Esta tendencia general también se cumple en España, donde además se ha observado que el fracaso comienza a fraguarse en Primaria y acaba manifestándose en Secundaria, dado que existen correlaciones –que no causalidades– entre bajos niveles de idoneidad escolar y menor tasa de graduación al final de la educación secundaria, así como entre los retrasos producidos por la repetición de curso y el abandono escolar prematuro (Bolívar Botía & López Calvo, 2009; Consejo Económico y Social, 2009; Fernández Enguita et al., 2010; López de la Nieta, 2009; Santín González, 2001a).

Al margen de las anteriores perspectivas, los trabajos empíricos utilizan varios indicadores de aproximación al fracaso escolar:

- Por un lado, las *tasas de idoneidad escolar* hacen referencia al alumnado que progresa adecuadamente a lo largo de la escolarización, de forma que su curso real coincide con su curso teórico. En términos formales, la idoneidad escolar es el porcentaje de alumnos matriculados en el curso que corresponde a su edad. En España, las cifras indican que menos del cuarenta por ciento de los egresados universitarios obtienen su título en el menor tiempo posible, sin que existan diferencias estadísticamente significativas entre las distintas áreas de conocimiento (Lassibille & Navarro Gómez, 2009; Lassibille & Navarro Gómez, 2011; Poy Castro, 2010).
- Por el otro, las *tasas de repetición de curso* hacen referencia al alumnado que acumula retrasos a lo largo de la escolarización, de forma que su curso real no coincide con su curso teórico. En España, la repetición de curso ni ha mejorado ni se ha estabilizado, sino que tiende a empeorar, afectando a los hombres en mayor medida que a las mujeres, así como al alumnado con carencias de estimulación durante la primera infancia y con falta de atención durante a lo largo de la infancia (Escudero Muñoz & Martínez Domínguez, 2011).

A partir de estos indicadores, los siguientes apartados contrastan el efecto de los factores espaciales en el fracaso escolar. La hipótesis de trabajo plantea que la escuela aplica la idea de fracaso escolar para penalizar las posibilidades de movilidad social de los residentes de determinadas zonas, convirtiéndose así en la arena donde se libran las luchas de clases y se refuerzan tanto los mecanismos de estratificación social como de segregación espacial. Desde esta perspectiva geográfica, se realizan dos análisis a nivel local y regional:

1. Primero se observan las disparidades regionales en los retrasos acumulados al final de la Educación Secundaria Obligatoria. A falta de datos directos sobre el fracaso escolar *neto*, se estima la incidencia del fracaso escolar *bruto* a partir de las tasas de finalización de la Educación Secundaria Obligatoria, por un lado, y las tasas de idoneidad escolar, por el otro.
2. Después se observan las disparidades en los resultados de centros públicos, privados y concertados, atribuyendo las desigualdades locales a diferencias en la composición escolar que parecen reforzadas por estrategias familiares, como el cierre social de las clases altas que tienden a huir de los supuestos peligros de la escuela pública refugiándose en la privada.

5.1.3.2.1 *Fracaso escolar a nivel regional*

Algunos trabajos acuden a los datos sobre el fracaso escolar en las Comunidades Autónomas como medida de referencia de las desigualdades regionales en la educación española. Por esta vía se observa que la desigual incidencia del fracaso escolar en la geografía española puede estar relacionada con el curso de dos procesos: el de extensión de la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años, por un lado, y el de transferencia de las competencias educativas, por el otro (Bolívar Botía & López Calvo, 2009; Escudero Muñoz & Martínez Domínguez, 2011; Lacasa, 2009; Navarrete Moreno, 2007; Pérez Díaz, Rodríguez, & Fernández, 2009).

En general, todas las Comunidades Autónomas han experimentado una subida del fracaso escolar, con estancamientos puntuales o descensos transitorios, en el mejor de los casos. Con todo, la

evolución del problema ha sido relativamente heterogénea, dando pie a la formación de tres clústeres regionales, a saber:

1. Un grupo de siete regiones con fuertes aumentos del fracaso escolar, compuesto por Andalucía, Canarias, Castilla-La Mancha, Extremadura, Murcia, Illes Balears y Comunitat Valenciana.
2. Un grupo de dos regiones con relativos aumentos de fracaso escolar, compuesto por Aragón y Galicia.
3. Un grupo de ocho regiones con leves aumentos de fracaso escolar, compuesto por Madrid y Cataluña, junto con Castilla y León, Asturias, Cantabria, País Vasco, Navarra y La Rioja.

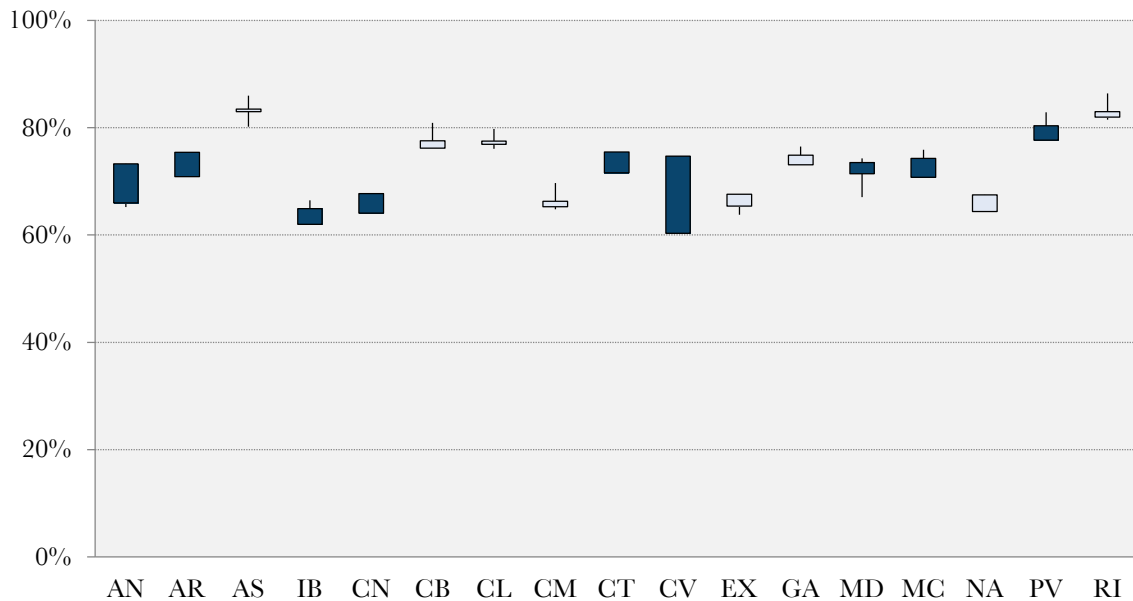
A partir de la Estadística de las enseñanzas no universitarias, la Tabla I-55 informa de las tasas regionales de finalización de la Educación Secundaria Obligatoria durante el período entre 1999 y 2005. En la Ilustración 5-23, la posición del eje horizontal corresponde con la media española. Las principales tendencias identificadas son las siguientes:

- El fracaso escolar tiende a ser un problema más grave de lo que ya era en los archipiélagos balear y canario.
- El fracaso escolar ha pasado a ser un grave problema en las regiones mediterráneas de Andalucía y Comunitat Valenciana, y, aunque en menor medida, también en Cataluña y Murcia. En el caso valenciano, la tasa disminuyó un 14,4% entre los años 1999 y 2005. Durante el mismo período, Andalucía también ha empeorado en mayor medida que la media española, con un aumento de un 7,3%. Por sus características mediterráneas, Aragón también puede incluirse en esta lista.
- El fracaso escolar continúa siendo un problema moderadamente grave en las regiones continentales. Mejoran Extremadura y Castilla-La Mancha, empeora Madrid y se mantiene Castilla y León. Por su parte, La Rioja presenta una de las tasas más reducidas, por debajo del veinte por ciento.
- El fracaso escolar ha pasado a ser un problema menos grave en el litoral del norte peninsular, ya sea porque es relativamente minoritario en Asturias y Cantabria, ya sea por la notable mejoría experimentada por gallegos y navarros, que han conseguido frenar su declive en mayor medida que el resto de las regiones. También el País Vasco continúa estando relativamente mejor posicionado que otras Comunidades Autónomas, aunque su reciente evolución haya sido ambivalente.

A partir de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias, las cajas de la Ilustración 5-24 presentan la evolución de la tasa de idoneidad durante el período comprendido entre los cursos 1992-1993 y 2008-2009. Por término medio, la tasa de idoneidad fue del 80,4%, con una desviación de 14,7, que osciló entre el máximo de 99,2% en los andaluces de ocho años escolarizados en el curso 1998-1999, y el mínimo de 37,6% en los canarios de dieciséis años escolarizados en el curso 1994-1995.

Con los datos de las series regionales, se realizó un análisis de componentes principales para datos categóricos, diferenciando la región, el curso escolar, el sexo del alumnado y las edades que marcan los saltos más críticos entre ciclos y etapas: el inicio del segundo ciclo de la primaria (8 años) y del tercero (10 años), la edad teórica de comienzo de la secundaria (12 años), el acceso a su segundo ciclo (14 años) y su finalización (16 años). La Ilustración 5-25 presenta el diagrama conjunto de puntos de categorías formado por las variables tasa de idoneidad, edad y sexo, después de proceder a la normalización por la variable principal, esto es, la región.

Ilustración 5-23 Evolución de las tasas de finalización de la Educación Secundaria Obligatoria por Comunidad Autónoma, 1999-2005



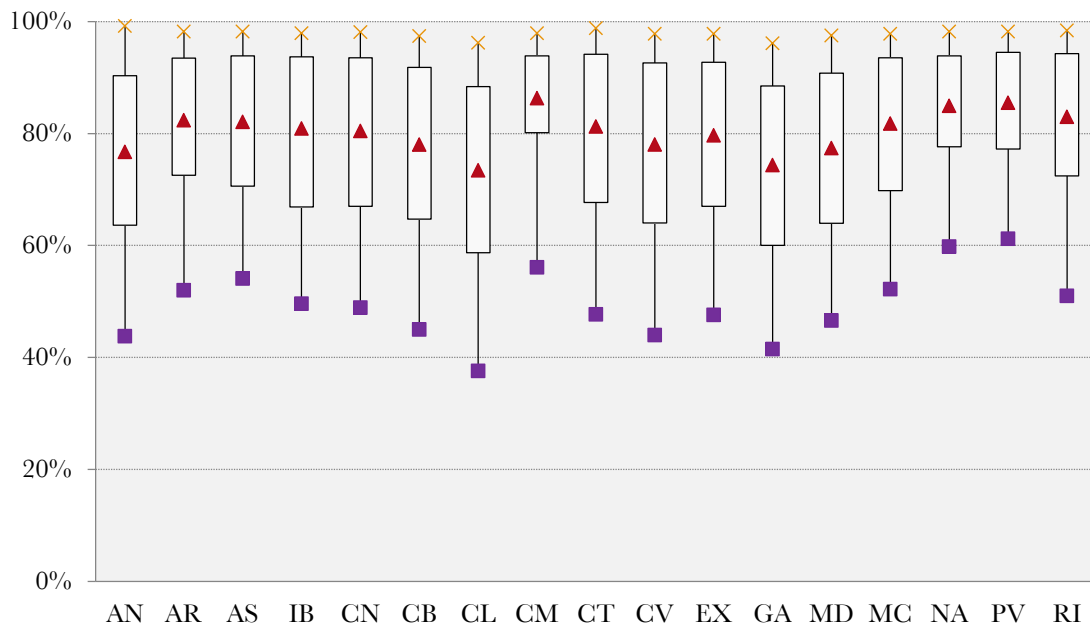
Fuente: Estadística de las enseñanzas no universitarias (Ministerio de Educación, a 7 de julio de 2010).

El análisis de correspondencias arroja la existencia de una distribución bidimensional. La saturación de los componentes contribuye a definir cada una de las dimensiones. De una parte, los factores que definen la primera dimensión son el sexo (0,144) y la tasa de idoneidad (0,143). De otra, los factores que definen la segunda dimensión son la edad (-0,212) y el curso escolar (0,524). La primera dimensión explica el mismo porcentaje de variación que la segunda, exactamente la cuarta parte. En conjunto, el modelo bidimensional explica el 29,5% de la varianza.

A modo de interpretación, la primera dimensión sugiere que en algunas regiones hay además una mayor incidencia de las diferencias de género. Las regiones mediterráneas son las que más penalizan a los varones, mientras que en la cornisa cantábrica habría menor diferenciación sexual entre las edades de escolarización reales e ideales. Por su parte, la segunda dimensión sugiere que la idoneidad escolar disminuye con la edad en todas las regiones. Conforme a lo esperado, la idoneidad desciende a medida que aumenta la edad, porque la acumulación de retrasos sucede mayormente en los últimos cursos de cada ciclo y en los saltos de una etapa a otra. Las correlaciones de las variables transformadas indican que existe una fuerte asociación negativa entre la edad y la tasa de idoneidad del alumnado ($r = -0,856$); mientras que las correlaciones entre la idoneidad son más débiles con las variables sexo ($r = -0,222$), región ($r = -0,111$) y curso escolar ($r = -0,038$).

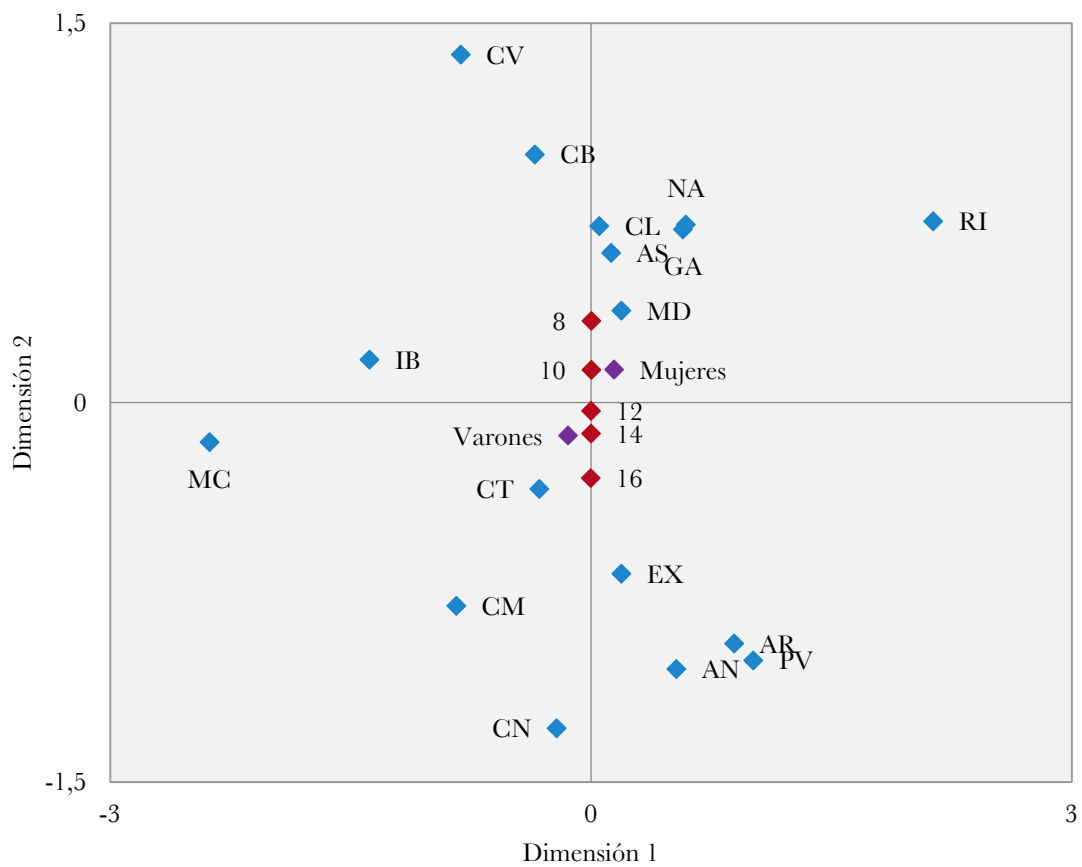
Finalmente, los puntos más alejados de la inserción de los ejes hacen referencia a las Comunidades Autónomas donde estas dos dimensiones se comportan de un modo más extremo, acusando la mayor influencia del género en Murcia frente a La Rioja, y la mayor la influencia de la edad en la Comunitat Valenciana frente a Canarias. Madrid y Cataluña, por ser las más próximas a la intersección de los ejes, son las que muestran un balance relativamente más compensado, aunque las escuelas madrileñas penalizan en menor medida que las catalanas a los varones en edad de finalizar la secundaria.

Ilustración 5-24 Evolución de las tasas de idoneidad en la escolarización obligatoria por Comunidad Autónoma, 1992-2008



Fuente: Estadística de las enseñanzas no universitarias (Ministerio de Educación, a 7 de julio de 2010).

Ilustración 5-25 Idoneidad escolar por Comunidad Autónoma, sexo y edad, 1992-2008



Fuente: Estadística de las enseñanzas no universitarias (Ministerio de Educación, a 7 de julio de 2010).

A tenor de los resultados, las variables familiares y socioeconómicas explican la mayor parte de las diferencias regionales, si bien, hay otra parte que persiste al controlar la influencia de las características socio-familiares (García Pérez et al., 2010; Lacasa, 2009). De hecho, las interpretaciones basadas en el capital sociocultural de los hogares no cuentan con el beneplácito de toda la Sociología española y algunos sectores consideran que la creencia en las causas sociales del fracaso escolar se corresponde poco con la realidad. A su favor argumentan que se han malinterpretado las pruebas que correlacionan los resultados escolares con la clase social, los estudios y los ingresos de los padres, ya sea porque se trata de una correlación más bien débil, ya sea porque no constituye una evidencia definitiva de la causalidad del fracaso escolar. Desde este punto de vista, las diferencias en la extracción social de los individuos no explicarían más que una porción muy pequeña de sus desigualdades educativas (Carabaña Morales, 2003).

Alternativamente, algunos trabajos sugieren que las variaciones latentes pueden depender de las características territoriales del sistema educativo. Por ejemplo, un estudio señala que el fracaso escolar conduce a la formación de hogares muy prematuros. En muchos casos, su abandono prematuro resulta forzado por la desestructuración del hogar de origen y la emancipación que consiguen mediante el acceso al mercado de trabajo precario, además del menor coste de vivienda en determinadas zonas, lo que ocurre con más frecuencia en el mundo rural y en las regiones con menos niveles de renta (Navarrete Moreno, 2007).

A menudo también se dice que las desigualdades regionales están causadas por la concentración espacial de los grupos sociales con más dificultades, y, en particular, de las familias inmigrantes. Ciertamente, una parte del alumnado inmigrante puede estar expuesta a un desfase curricular, mayormente, debido al desconocimiento del idioma y al retraso en la edad de incorporación al sistema educativo, así como a otros factores familiares que incluyen los hábitos culturales, las expectativas de los progenitores y el nivel de renta de los hogares. Con todo, está demostrado que los problemas de fracaso y abandono escolar no provienen directamente de la presencia de la población inmigrante, y que las situaciones de mayor éxito escolar tampoco se ven afectadas por el porcentaje de inmigrantes en las aulas españolas (Pérez Esparrells & Morales Sequera, 2008; Sánchez Hugalde, 2007a). Dicho de otro modo, las diferencias escolares y regionales en el rendimiento académico no pueden achacarse a la presencia del alumnado extranjero. Por el contrario, se derivan de la composición social de los establecimientos educativos, marcada por la desproporcionalidad en el reparto del alumnado inmigrante; puesto que en los centros privados y concertados, la población escolar extranjera representa en torno al cuatro por ciento del total, mientras que este porcentaje se duplica en los centros públicos (Calero Martínez & Waisgrais, 2009a; Calero Martínez et al., 2010; Consejo Económico y Social, 2009; Salinas Jiménez & Santín González, 2012; Sánchez Hugalde, 2007a).

En ocasiones también se ha dicho que las políticas regionales explican una parte importante de las variaciones entre las distintas Comunidades Autónomas; si bien, los planes y programas contra el fracaso escolar desarrollados por las Administraciones educativas son muy parecidos entre sí, tanto en su formulación como en sus resultados, y casi todos los territorios cuentan con Planes Generales de Atención a la Infancia y la Adolescencia; Programas de Garantía Social; y los Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo; a lo que cabe sumar las políticas de igualdad de oportunidades a través de los programas de becas y ayudas al estudio (Luzón, Porto Currás, Torres, & Ritacco, 2009; Vallejo Ruiz & Bolarín Martínez, 2009). La mayoría de estas intervenciones dicen traer la panacea para el problema del fracaso escolar, cuando en muchos casos no hacen más que cumplir las funciones de reproducción social, al satisfacer los intereses segregacionistas de las clases acomodadas mediante la separación del alumnado, como los programas de diversificación curricular. En este sentido, las políticas exclusivamente centradas en las oportunidades escolares no

han conseguido neutralizar la fuerza de los mecanismos de selección social y segregación espacial; tal vez, porque desatienden las diferencias que existen antes y después de la escolarización, así como las disparidades en el rendimiento privado de la educación que permanecen a posteriori.

Finalmente, resulta poco creíble que las desigualdades espaciales aparezcan clasificadas en una geografía social segmentada por el mero efecto de las capacidades. Incluso en ese caso, habría motivos para rechazar la legitimación de las desigualdades basadas en la diferenciación de rasgos individuales. Pero, mientras las clases inferiores de las regiones más empobrecidas dedican cada vez más tiempo a perseguir unas aspiraciones sociales que nunca llegan a materializarse, lo esencial es desmentir los discursos que pretenden legitimar el funcionamiento territorial de una sociedad a varias velocidades, dando a entender que las disparidades geográficas son el resultado de las capacidades individuales antes que de las reglas de funcionamiento de la estructura socio-espacial.

5.1.3.2.2 Fracaso escolar a nivel local

A nivel local, las diferencias entre las escuelas españolas son inferiores a las de otros países. Sin embargo, a menudo se mencionan las cifras de fracaso escolar de los centros públicos para dar a entender que unas son mejores que otras. En términos absolutos, los centros privados son ligeramente más exitosos que los públicos y concertados; sin embargo, en términos relativos, los primeros no son más eficientes que los segundos. Por el contrario, las diferencias quedan canceladas al controlar la procedencia socioeconómica del alumnado, de manera que las diferencias a favor de los centros privados no vienen explicadas por la titularidad del centro, sino por su composición. En concreto, las diferencias se producen porque las escuelas públicas escolarizan al alumnado con menos recursos, mientras que los centros privados y los concertados escolarizan al alumnado con más recursos a su favor (Calero Martínez & Escardíbul Ferrá, 2007a; Mancebón Torrubia & Pérez Ximénez de Embún, 2009; Perelman & Santín González, 2011; Urquizu Sancho, 2008).

El resultado de esta tendencia es la segregación escolar del alumnado. En general, la población con menos recursos está forzada a asentarse en los barrios y zonas más degradadas. Esto da lugar a una segmentación del espacio residencial que aparece posteriormente reflejada en la composición socioeconómica de los distritos escolares, debido a las políticas de zonificación del acceso. Dado que la oferta privada suele estar más próxima de los barrios con mayor renta, las familias con menos recursos tienen más probabilidades de matricular a sus hijos en el sector público. En consecuencia, la segregación espacial conlleva que los establecimientos escolares resulten socioeconómicamente muy homogéneos (Calero Martínez & Escardíbul Ferrá, 2007a; Carabaña Morales, 2006; Fernández Enguita, 1990).

Además, las diferencias en la composición escolar están reforzadas por diversas estrategias de naturaleza clasista:

- Por un lado, las familias de mayor nivel socioeconómico y cultural utilizan más información para elegir los centros educativos; mientras que las familias con menos recursos disponen de menos información. Además, las segundas realizan una valoración menos entusiasta que las primeras sobre los beneficios de la educación, de manera que sus opciones son menos selectivas (Mancebón Torrubia & Pérez Ximénez de Embún, 2009; Sánchez Hugalde, 2007b).

- Por el otro, los centros privados captan a una clientela más selecta, facilitando el acceso a la población de escolar con más probabilidades de alcanzar buenos resultados, y limitando el acceso a los sectores con menos probabilidades, muy especialmente, en el caso de las familias inmigrantes (Escardíbul Ferrá & Villarroya Planas, 2009; Villarroya Planas, 2000).

Una de las formas de mejorar los resultados de las escuelas públicas consiste en variar la composición de los centros educativos para que sean más heterogéneos, evitando la concentración del alumnado que proceda de los entornos familiares y socioculturales más desfavorecidos (Mancebón Torrubia & Pérez Ximénez de Embún, 2009; Sánchez Hugalde, 2007b). Una reforma de este tipo puede llevarse a cabo mediante dos reformas; una de tipo blando (*soft*) y otra de tipo duro (*hard*):

- Una reforma blanda consistiría en modificar la regulación de los procesos de admisión. Dado que la escolarización es una competencia municipal, los gobiernos locales podrían adoptar dos medidas: o bien limitar la capacidad de los centros para seleccionar a su alumnado, o bien reducir la importancia de la zona de residencia en los baremos de selección. Cualquiera de las medidas, o ambas, podría favorecer la redistribución del alumnado, equilibrar el efecto de los pares o efecto compañero y mejorar la eficiencia del sistema educativo. Esta redistribución del alumnado no tendría efectos contraproducentes en el rendimiento académico y, por el contrario, podría mejorar la igualdad de oportunidades. De hecho, una simulación estima que los efectos de esta medida pueden ser positivos si la redistribución del alumnado extranjero tiene lugar desde las escuelas con una presencia de inmigrantes a otras con menor proporción. En estas circunstancias, cabe esperar dos efectos: por un lado, el centro de origen observaría que el alumnado autóctono obtiene mejores resultados; mientras que el centro de destino no experimentaría ningún cambio; por el otro, el alumnado autóctono no experimentaría diferencias de rendimiento académico a consecuencia de la redistribución (Sánchez Hugalde, 2007a).
- Una reforma más dura, o menos blanda, consistiría en modificar la oferta escolar de centros públicos, privados y concertados, de un modo radical, para establecer una única red pública como la existente en los Estados del bienestar más desarrollados y, al mismo tiempo, con mejores resultados en los programas internacionales de evaluación de estudiantes. En este sentido, algunas medidas para favorecer la igualdad de oportunidades mediante los instrumentos de financiación de la enseñanza tienen una recepción positiva, como las becas y las ayudas al estudio. De hecho, el alumnado que recibe ayudas de manera continuada consigue finalizar sus estudios en menos tiempo que el resto, al controlar la influencia de otras variables, como el nivel socioeconómico y la procedencia familiar. Con todo, la reforma más ambiciosa consistiría en reducir la influencia del gasto privado en la diferenciación de los resultados escolares (Lassibille & Navarro Gómez, 2009; Lassibille & Navarro Gómez, 2011; Poy Castro, 2010).

Desde el punto de vista educativo y social, la segunda reforma podría ser más beneficiosa que la primera, aunque también podría ser más costosa en términos económicos y políticos. En concreto, la modificación de la oferta escolar supondría: aumentar la financiación pública de la enseñanza y modificar el derecho de las personas físicas y jurídicas a la libertad de creación de centros docentes, que reconoce el artículo 27.6 de la Constitución Española de 1978.

Es probable que la reforma más dura encuentre la oposición de los grupos más conservadores. El cálculo de los juegos políticos tal vez haya frenado la introducción de este tipo de reformas en la agenda educativa de los grupos progresistas. Ante las posibles consecuencias de las medidas impo-

pulares, parece más probable que los administradores pongan en práctica las reformas ya conocidas, antes que experimentar las transformaciones que usualmente requieren cambios complejos (Jencks & Phillips, 1998). Aunque algunas voces señalan que las posiciones ideológicas de la sociedad española estarían mejor representadas por la hibridación cultural de los argumentos meritocráticos de los neo-liberales y los argumentos igualitarios de los neo-estadistas, las estrategias de auto-segregación observadas entre las clases medias y altas llevan a pensar que estos sectores presionarían a los gobiernos reformistas para mantener la libre elección de centros por parte de las familias, al amparo del derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones (Bericat Alastuey, 2003; Pérez Díaz et al., 2001).

De hecho, los grupos más conservadores han emprendido una campaña para reformar la financiación de la enseñanza, mediante la implantación de los sistemas de copago que penalicen a los usuarios. En su opinión, la competitividad de los mercados escolares es más eficiente para resolver problemas como el fracaso escolar, aunque las evidencias a su favor se reducen a estudios de casos poco generalizables y no existen pruebas que muestren una mejora del rendimiento académico en los sistemas educativos más privatizados (Consejo Económico y Social, 2009; Hernández Armenteros et al., 2010). Aunque las familias tan solo pagan una parte minoritaria de los costes de la educación, los nuevos sobrecostes podrían poner en jaque la equidad social, fundamentalmente, por dos motivos. Primero, porque el gasto de los hogares españoles ya es relativamente elevado en la actualidad. Segundo, porque el consumo privado de educación puede llegar a retraerse, especialmente, a medida que el rendimiento de la educación entre en un ciclo de costes marginales crecientes y beneficios marginales decrecientes (Calero Martínez & Costa Cuberta, 2003).

5.2 La aglomeración del capital humano en la geografía española

En la globalización económica, la definición de las personas como recursos humanos está a la orden del día. Hoy el capital humano constituye un bien de importación y exportación de los países, y cada vez son más reales las predicciones del padre de la economía moderna, cuando anunció que el valor de la educación en la especialización de la fuerza de trabajo sería –al menos– tan importante como las materias primas y las tecnologías industriales para la creación y acumulación de la riqueza de las naciones (A. Smith, 1776). En esta línea, los círculos académicos juzgan que el capital humano es el motor de las economías del conocimiento en las sociedades avanzadas, en tanto que la mano de obra altamente especializada resulta determinante para sus sistemas de bienestar económico y social. En este contexto, el número de egresados universitarios constituye un indicador del estado de salud de las economías macro y micro, fundamentalmente, por dos motivos:

1. porque existe una estrecha relación entre la producción del capital humano, la estructura sectorial del mercado de trabajo y el crecimiento económico, de manera que la población más cualificada es la mayor impulsora del crecimiento económico de los países;
2. porque el mercado de trabajo valora de distinta manera los títulos académicos ofrecidos por el sistema educativo, de manera que las personas con mayor nivel educativo suelen desarrollar una trayectoria laboral más estable, con un menor número de episodios de paro o inactividad y con una mayor acumulación de rendimientos salariales.

En España, los estudios académicos han sido poco atractivos para una parte de la población porque el mercado de trabajo ha demandado la entrada de trabajadores de baja cualificación, estableciendo además diferencias salariales muy reducidas entre las personas con distintos niveles educativos. A mayores, los problemas de abandono y fracaso escolar han aumentado el déficit de trabajadores con el título de graduado en educación secundaria. El resultado ha sido una fragmentación de la población activa en tres grandes segmentos: un amplio grupo de personas con cualificaciones bajas; un reducido grupo de personas con cualificaciones medias; y un grupo de personas con cualificaciones altas que crece moderadamente por la demanda de educación superior registrada, fundamentalmente, entre las clases medias.

La probabilidad de pertenecer a uno de estos grupos puede depender de factores sociales. A partir de los datos del Censo de Población y Viviendas del año 2001, la Tabla I-56 informa de las diferencias entre hombres y mujeres, jóvenes y mayores, españoles y extranjeros. Al comparar el nivel medio de estudios, los datos indican que las mujeres superaba a los hombres y la población extranjera a la española, aunque las diferencias no son estadísticamente significativas, ni para la variable sexo ni para la variable nacionalidad. Por el contrario, la variable edad arroja la existencia de diferencias estadísticamente significativas, de manera que la población en edad de trabajar, de los 16 a los 64 años, tiene un nivel medio de estudios superior al resto de los grupos ($F = 517,227$; $p < 0,001$). Las diferencias también son estadísticamente significativas entre los grupos quinquenales de edad ($F = 387,608$; $p < 0,001$).

Dado que el efecto de las clásicas variables sociológicas resulta moderado, cabe conjeturar cuál es la capacidad de las variables geográficas para estimar las diferencias de cualificación. En este sentido, la distribución del nivel educativo y la edad de la población forman un modelo para explicar el tamaño de los municipios españoles. Los datos indican que las nuevas generaciones poseen un nivel medio de estudios mayor que las anteriores, en correspondencia con el creciente acceso a la Educación Superior y la obtención de títulos universitarios en España. Las pruebas de los efectos

inter-sujetos indican que el tándem formado por el nivel de estudios y la edad es estadísticamente significativo para explicar hasta el 8,4% de la variación en el número de habitantes de las localidades españolas ($F = 96,952$; $p < 0,001$; $R^2 = 0,085$). Con todo, este modelo de dos variables es demasiado simple cuando se aplica a la población en edad de trabajar, entre los 16 y los 65 años. Al utilizar los grupos quinquenales entre los 15 y los 64 años, el modelo seguiría siendo estadísticamente significativo, pero tan solo explicaría el 3,6% de las variaciones en la demografía municipal ($R^2 = 0,038$).

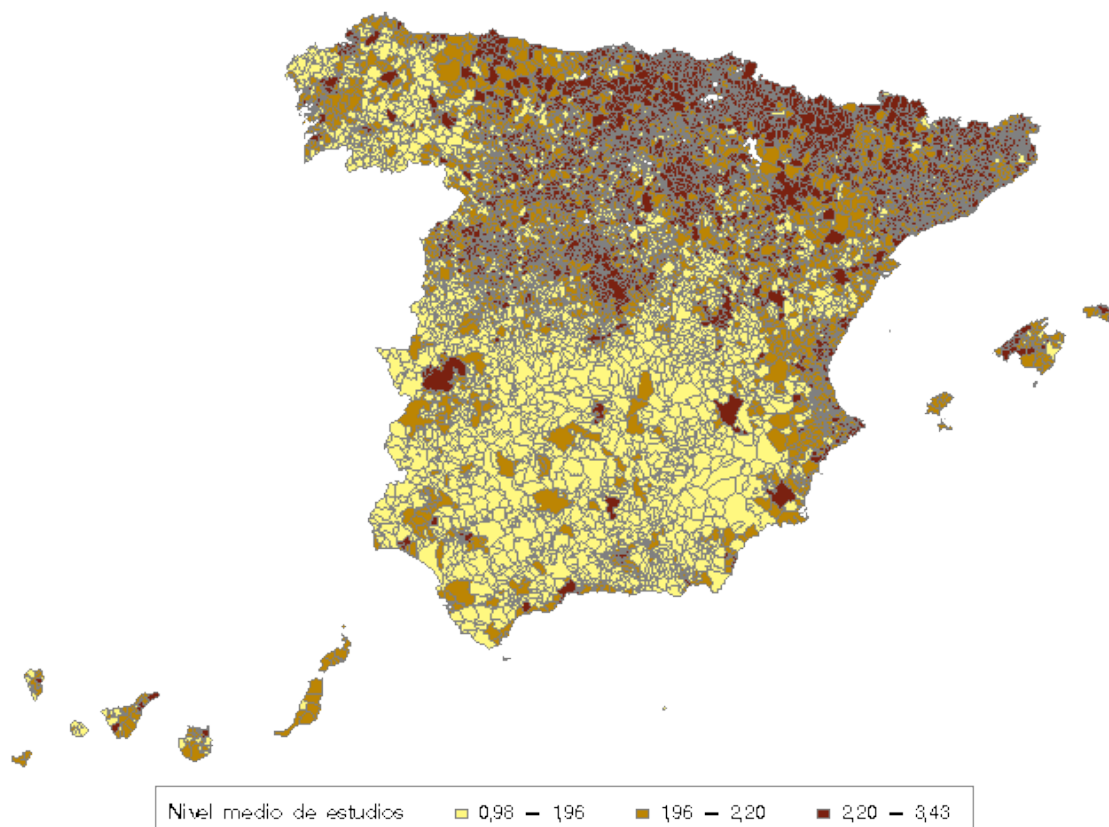
Los estudios admiten que se ha ido produciendo una relativa convergencia regional en la acumulación de capital humano que deriva de los desplazamientos (Maza Fernández & Villaverde, 2009; Sanromá i Meléndez & Ramos Lobo, 2006). Algunos antecedentes señalan que los trabajadores más cualificados tienden a concentrarse en las zonas más pobladas, por un lado, y tienden a desplazarse en mayor medida que el resto de trabajadores (Ramos et al., 2009; Serrano Martínez & Pastor Monsálvez, 2005a). En esta línea, el patrón de las desigualdades geográficas puede depender tanto de la localización espacial de los egresados universitarios, como de las estrategias laborales y residenciales que inducen a la movilidad espacial de la población.

En este sentido, las Comunidades Autónomas con menor nivel de estudios, como Andalucía y Extremadura, las ciudades han incrementado su dotación media de capital humano, al perder a la población no cualificada. Por el contrario, el efecto ha sido el inverso en regiones como Cataluña o el País Vasco, dado que recibieron a una población escasamente cualificada, los migrantes interiores. Además, los flujos migratorios habrían favorecido la convergencia regional en los niveles de capital humano, porque las personas de baja cualificación parten de las zonas con menor nivel educativo y se dirigen a las de mayor nivel educativo, compensando parcialmente la desviación entre ambas (Cachón Rodríguez, 2003).

Sin embargo, el descenso de las disparidades todavía no ha sido suficiente para contrarrestar la segmentación territorial de la fuerza de trabajo (Pérez Esparrells, 2010a). En este sentido, el capital humano no está aleatoriamente distribuido por la geografía española, sino que continúa deliberadamente concentrado en distintas zonas de aglomeración. Al respecto, la literatura señala que la probabilidad de completar los estudios superiores es mayor para los residentes en las Comunidades Autónomas de Madrid, La Rioja, Aragón, Asturias y País Vasco (Rahona López, 2006; Rahona López, 2009). Además, la proporción de personas con educativos superiores tiende a aumentar en territorios que ya están por encima del promedio, como Castilla y León, Aragón, Navarra y el País Vasco; mientras que tiende a reducirse en las regiones que están por debajo del promedio, como Illes Balears, Murcia, Andalucía, Canarias y Cantabria (Fuente Moreno, 2006; Serrano Martínez, 1999; Serrano Martínez & Pastor Monsálvez, 2005b).

En consecuencia, la geografía española está compuesta por altos niveles de capital humano en el nordeste de la península, y niveles más bajos en el suroeste. Así, la Ilustración 5-26 muestra que el comportamiento del capital humano responde a una doble tendencia: una distribución de las cualificaciones que previsiblemente se ajustaría a los puntos cardinales (norte-sur y este-oeste); y una aglomeración territorial de la gente con mayores niveles educativos que residiría en las áreas más urbanizadas.

Ilustración 5-26 Nivel medio de estudios en los municipios españoles, 2001



Fuente: Censo de Población y Viviendas 2001 (Instituto Nacional de Estadística, Resultados detallados definitivos del 17 de febrero de 2004).

Teniendo en cuenta estos antecedentes, a continuación se explora la extracción del capital humano en la geografía española. El objetivo consiste en identificar las huellas dejadas por la aglomeración de las personas más cualificadas tanto en sus asentamientos como en sus desplazamientos. Más concretamente, se analizan las diferencias locales y regionales en el origen y destino de las personas con estudios superiores, barajando dos hipótesis de trabajo:

- Por un lado, se intenta validar la hipótesis de la urbanización como factor de diferenciación territorial en la producción urbana del capital humano, mediante un análisis que relaciona los procesos de aglomeración con el lugar de residencia del capital humano.
- Por otro, se pretende validar la hipótesis de la movilidad espacial como factor de diferenciación territorial en la concentración urbana del capital humano, mediante un análisis que relaciona los procesos de aglomeración con los desplazamientos del capital humano.

Los resultados sugieren que las diferencias espaciales en la producción de egresados universitarios y el desplazamiento de las personas más cualificadas inducen a la aglomeración del capital humano en las zonas urbanas. De lo primero se sigue que las externalidades de la aglomeración pueden encausar los objetivos de las políticas de cohesión social y territorial, en ausencia de sistemas de corrección que compensen las desventajas acumuladas en los territorios con menor densidad de capital humano. De lo segundo se sigue que la concentración del capital humano está lejos de ser espontánea, puesto que responde a las estrategias de movilidad social y espacial que ponen en práctica los trabajadores con mayor nivel de cualificación.

En adelante, discutimos las causas y consecuencias de dicha aglomeración, ilustrando los procesos de territorialización del capital humano. Desde una perspectiva geográfica, el balance de costes y beneficios sugiere que dichos procesos desencadenan pero a veces también obstaculizan la convergencia local y regional en la producción de egresados universitarios, al tiempo que también modulan la eficiencia social de la universidad española en alimentación del mercado de trabajo con profesionales de alta cualificación. Por ahora, los efectos del capital humano en las regiones españolas son heterogéneos. En el futuro, la dispersión territorial de los niveles de cualificación podría evolucionar sin grandes variaciones, teniendo en cuenta que no hay fuerzas compensatorias.

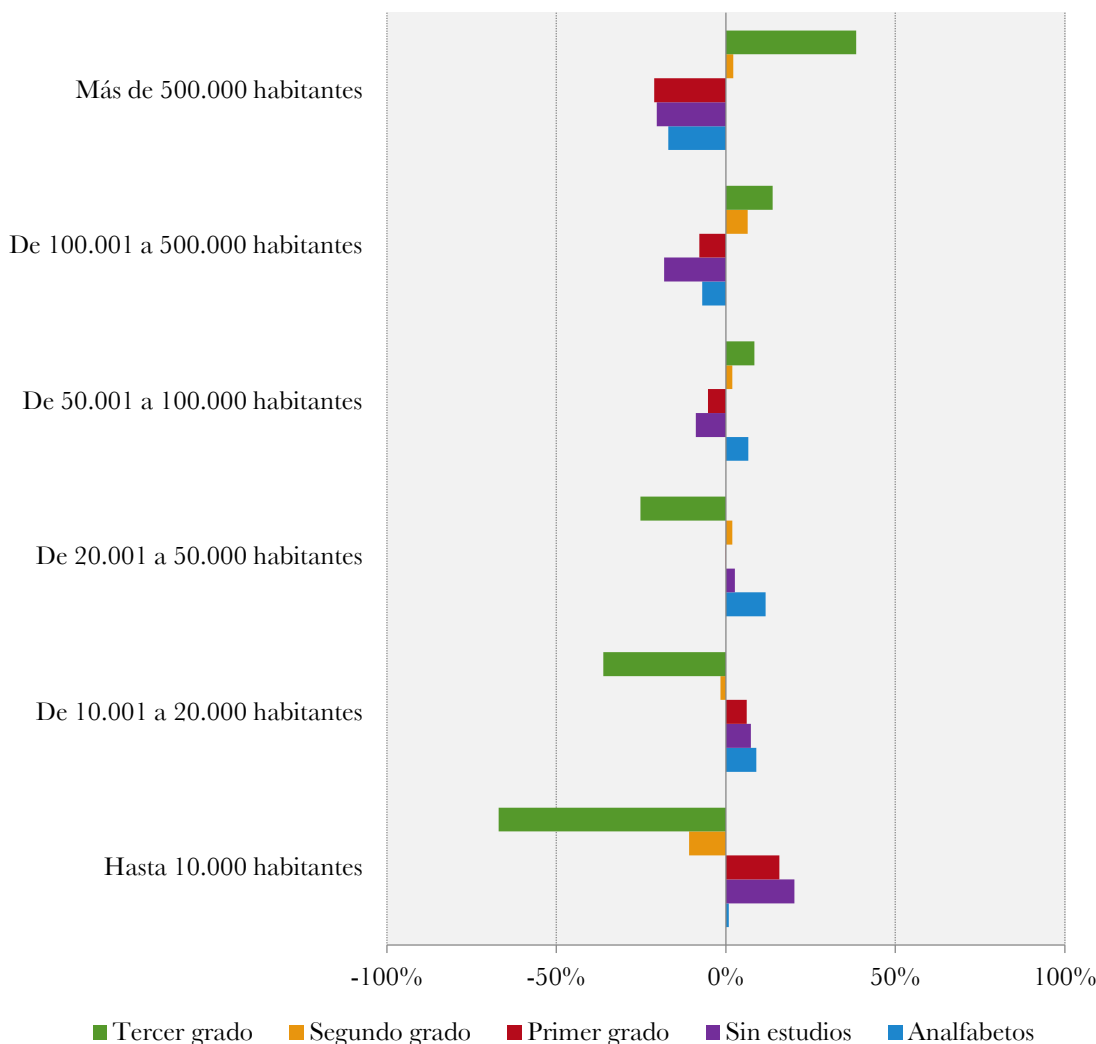
5.2.1 La localización del capital humano

En teoría, la fuerza de trabajo estaría espacialmente distribuida de manera homogénea si la localización del capital humano fuese independiente del lugar de residencia. En la práctica, la distribución territorial no es homogénea, de forma que el grado de cualificación de la población, y en particular de la población activa, varía de unas zonas a otras. El Censo de Población y Viviendas del año 2001 arroja que las dos principales áreas metropolitanas del país sumaban aproximadamente el diez por ciento de la población, pero concentraban más de la cuarta parte del capital humano con mayor nivel de cualificación. En concreto, el 16,4% de las personas con títulos de licenciatura residía en la ciudad de Madrid, y un 6,7% en la ciudad de Barcelona; y en el caso de las personas con títulos de doctorado el porcentaje ascendía al 18,8% y el 8,5%, respectivamente.

Siguiendo con el razonamiento, las ciudades tenderían a contar con más capital humano del que cabría esperar si el lugar de residencia fuese independiente de las características educativas de la población. En este sentido, parece que la fuerza de la asociación entre el stock de capital humano y el tamaño del municipio de residencia da lugar a una concentración urbana de las personas con estudios superiores y, a su vez, genera una polarización espacial del capital humano. Así, a partir del Censo de Población y Viviendas del año 2001, la Tabla I-57 informa del porcentaje relativo de población de cada nivel educativo que reside en cada tipo de municipio según la media española. A su vez, la Ilustración 5-27 presenta la distribución de los datos, situando la media española en el eje neutro. Los resultados indican que en las ciudades con más de quinientos mil habitantes había un 38,5% más de residentes con estudios de tercer grado de las que cabría esperar a partir de su población. Además, en las ciudades que superan los cien mil habitantes había una menor proporción de personas analfabetas, sin estudios o con estudios de primer grado de las que cabría esperar. En ambos casos, el análisis sugiere que la sobrerrepresentación o superpoblación de las personas con el mayor nivel de cualificación tiende a aumentar con el número de habitantes de un municipio, siguiendo la tendencia que describe la siguiente ecuación logarítmica:

$$y = 0,5662 \ln x - 0,7335$$

Ilustración 5-27 Población de cada nivel educativo en cada tipo de municipio según la media española, 2001



Fuente: Censo de Población y Viviendas 2001 (Instituto Nacional de Estadística, Resultados detallados definitivos del 17 de febrero de 2004).

La superpoblación de residentes altamente cualificados sugiere que se estaría produciendo un fenómeno de concentración del capital humano en torno a las ciudades, que tendría causas y consecuencias directamente ligadas al funcionamiento de los mercados de trabajo, y, por tanto, en los niveles de productividad y crecimiento locales y regionales. De hecho, hoy existe una relación positiva entre la productividad media del territorio y su nivel medio de estudios (Maza Fernández & Villaverde, 2009; Sanromá i Meléndez & Ramos Lobo, 2006). En efecto, la producción del capital humano y el grado de urbanización del territorio son dos variables que aparecen fuertemente correlacionadas en la numerosos indicadores, como el nivel educativo de la población urbana y el número de personas graduadas en ciencia y tecnología que reside en las ciudades. Inclusive, los estudios que evalúan la disponibilidad de recursos humanos en Investigación, Desarrollo e Innovación, como los elaborados por la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología, ponen de manifiesto que las personas ocupadas en actividades científicas y tecnológicas están espacialmente distribuidas, de tal forma que existe una territorialización de las actividades fuertemente intensivas en conocimiento.

En la misma línea, los siguientes apartados analizan si la localización del capital humano depende del tamaño del municipio de residencia, para contrastar la hipótesis de la urbanización como factor de aglomeración o densificación del capital humano:

- Inicialmente, se observa el nivel educativo en las zonas urbanas, intermedias y rurales. En este caso, el *Instituto Nacional de Estadística* (INE) determina que la zona urbana es el conjunto de entidades singulares de población que tienen más de 10.000 habitantes; la zona intermedia, las que tienen de 2.001 a 10.000, y la rural 2.000 o menos.
- Posteriormente, se observa el nivel medio de estudios en los municipios de distinto tamaño, prestando una especial atención a los municipios urbanos con más de 10.000 habitantes. En este caso, la variable nivel medio de estudios es una transformación de la variable nivel educativo para estimar el número de años de escolaridad al término de cada etapa educativa.
- Finalmente, se observa el nivel medio de estudios en las provincias con distinto grado de urbanización del territorio. En este caso, a falta de otra variable censal que mejore la definición de lo urbano y lo urbanizado, la tasa de urbanización depende del número de habitantes del padrón municipal.

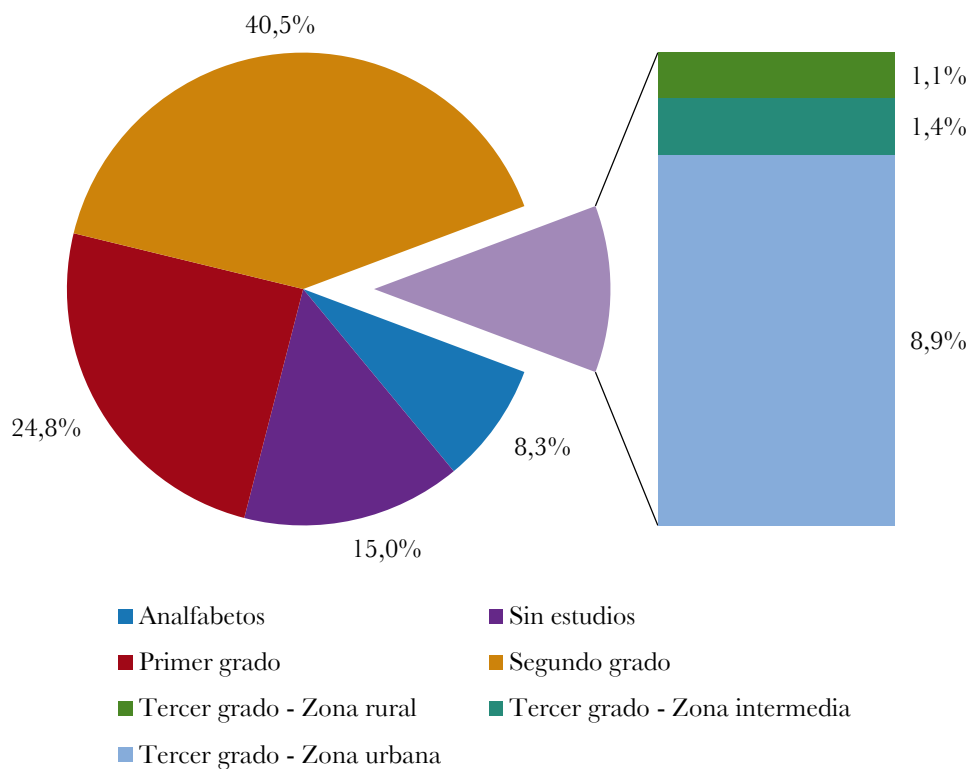
Cada una de las siguientes aproximaciones realiza el esfuerzo de medir el impacto de la escala urbana en la aglomeración del capital humano.

5.2.1.1 Nivel de estudios en zonas urbanas, intermedias y rurales

A partir del Censo de Población y Viviendas del año 2001, la Tabla I-60 muestra las diferencias en el nivel educativo según la zona de residencia. Los datos indican que la población con estudios superiores estaba desigualmente distribuida entre el campo y las ciudades. La Ilustración 5-28 revela que el 78,3% de las personas con estudios superiores residía en las zonas urbanas, el 12,1% en las zonas intermedias y el 9,6% en las zonas rurales. Además, el porcentaje de egresados universitarios en las zonas urbanas (13,3%) era mayor que en las intermedias (7,8%) y en las rurales (6,6%).

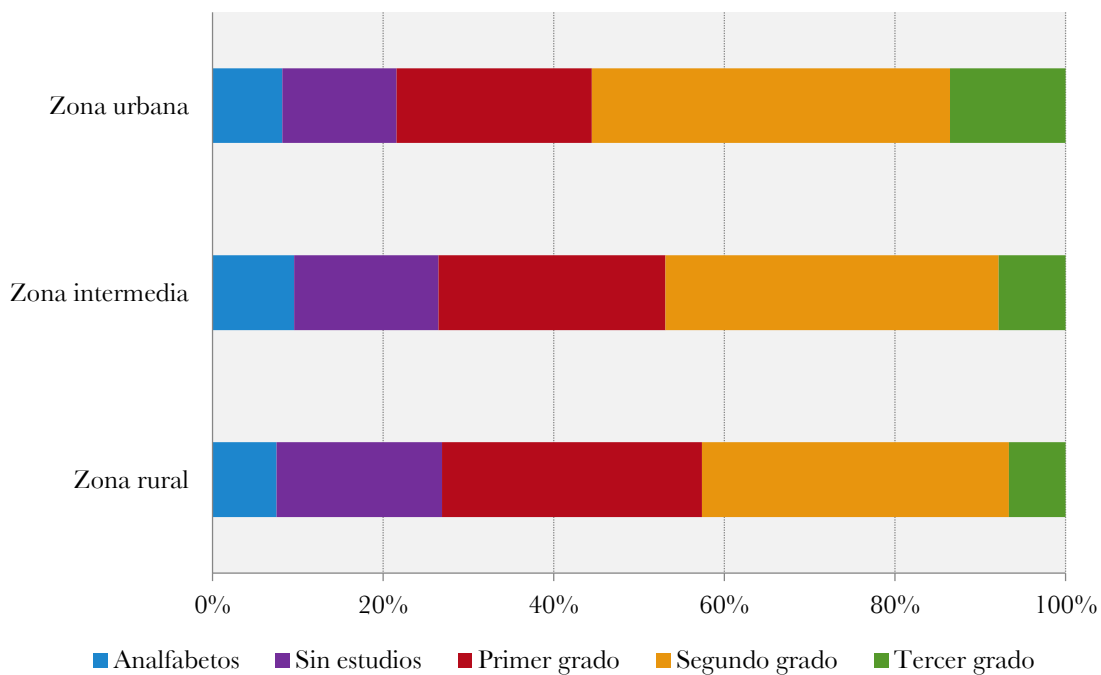
Con todo, la mayor parte de la población urbana presenta un nivel educativo intermedio. En las zonas que superan los diez mil habitantes, la Ilustración 5-29 revela que casi dos terceras partes de la población tenía un título de primer (22,9%) o segundo grado (42,0%), mientras que el porcentaje de personas con estudios superiores (13,6%) era similar al porcentaje de personas con menos de cinco años de escolaridad o población sin estudios (13,4%). El 8,2% restante pertenecía al colectivo de población analfabeta, según el *Instituto Nacional de Estadística* (INE), «una persona que no sabe leer o escribir en ningún idioma». Es decir, a diferencia de lo que ocurre en el conjunto del país, en las zonas urbanas hay un gran caudal de cualificaciones intermedias, con grupos de personas de alta y baja cualificación en las colas de la distribución.

Ilustración 5-28 Residentes en viviendas familiares según nivel de estudios y zona de residencia, 2001



Fuente: Censo de Población y Viviendas 2001 (Instituto Nacional de Estadística, Resultados detallados definitivos del 17 de febrero de 2004).

Ilustración 5-29 Residentes en viviendas familiares según nivel educativo y zona de residencia, 2001

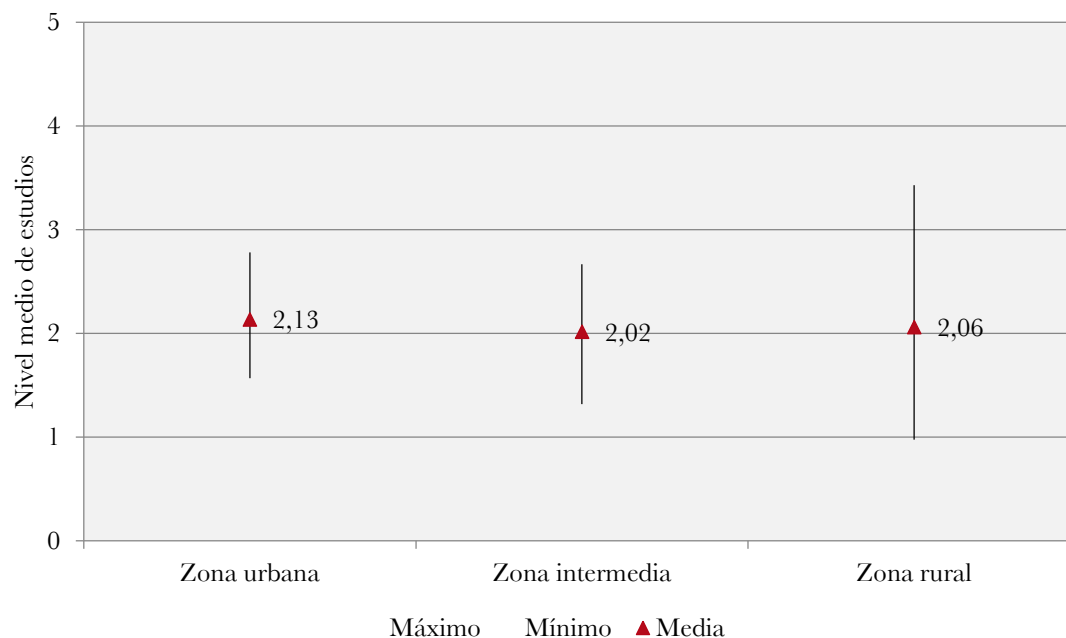


Fuente: Censo de Población y Viviendas 2001 (Instituto Nacional de Estadística, Resultados detallados definitivos del 17 de febrero de 2004)

Algunos coeficientes estadísticos pueden servir para estimar las diferencias en el nivel educativo de la población. Para ello, la Tabla I-62 informa del nivel medio de estudios en los municipios de tipo urbano, intermedio y rural. La distribución de los datos resultaba heterogénea. La comparación entre las medias de la Ilustración 5-30 revela que las diferencias eran estadísticamente significativas ($F = 46,090$; $p < 0,001$). Las comparaciones múltiples por el método *post hoc* de Games-Howell indican que el nivel medio de estudios en las localidades urbanas era mayor que las localidades rurales, con un promedio de la diferencia de 0,07, para un intervalo de confianza al 95% que variaba entre 0,05 y 0,09.

En síntesis, se podría decir que los trabajadores con altos niveles de cualificación tienden a residir en las áreas urbanas, y que en ellas hay una superpoblación de trabajadores con altos niveles de cualificación.

Ilustración 5-30 Nivel medio de estudios por zona de residencia, 2001



Fuente: Censo de Población y Viviendas 2001 (Instituto Nacional de Estadística, Resultados detallados definitivos del 17 de febrero de 2004).

5.2.1.2 Nivel de estudios en municipios pequeños, medianos y grandes

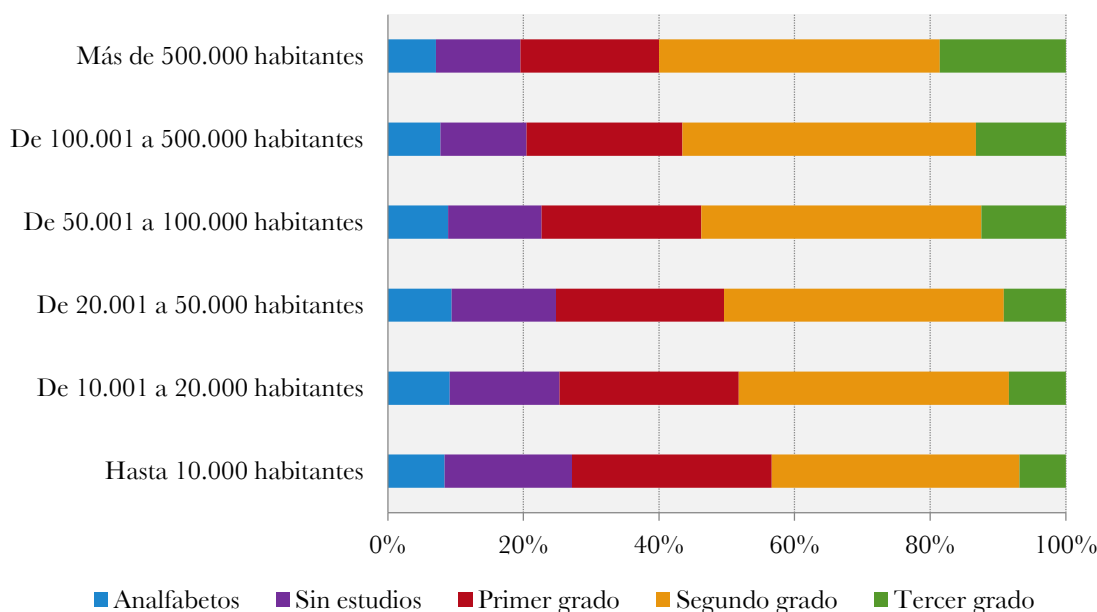
A partir del Censo de Población y Viviendas del año 2001, la Tabla I-59 informa de las diferencias en el nivel educativo según el número de habitantes de los municipios. Los datos indican que más de la mitad de la población había finalizado los estudios de segundo grado en las ciudades que superan los veinte mil habitantes. En concreto, 50,3% en los municipios de 20.001 a 50.000 habitantes; 54,1% en los municipios de 50.001 a 100.000 habitantes; 56,5% en los municipios de 100.001 a 500.000 habitantes; y 60,0% en las ciudades con más de 500.000 habitantes. Además, la proporción de habitantes con estudios de tercer grado en las grandes ciudades era mayor que en el resto de ciudades intermedias y pequeñas.

El nivel educativo de la población no era homogéneo entre unos municipios y otros. La comparación entre las medias indica que había diferencias estadísticamente significativas según el tamaño del municipio de residencia ($F = 7,927; p < 0,001$). Las comparaciones múltiples por el método *post hoc* de Games-Howell indican que había diferencias estadísticamente significativas entre todos los promedios comparados ($p < 0,05$), a excepción de la comparación entre las personas analfabetas y las personas con estudios primarios. En concreto, las personas con estudios de segundo grado residían en municipios de mayor tamaño que las poblaciones analfabetas, sin estudios o con estudios primarios. Por tanto, las personas con mayores niveles de cualificación aparecían concentradas en mayor cantidad y proporción en los municipios de mayor tamaño.

Con todo, la mayor parte de los urbanitas presenta un nivel educativo intermedio. En los municipios que superan los quinientos mil habitantes, la Ilustración 5-31 revela que casi dos terceras partes de la población tenían un título de primer (20,5%) o segundo grado (41,4%), mientras que el porcentaje de titulados universitarios (18,6%) es similar al grupo de gente sin estudios o analfabeta (19,6%). Es decir, a diferencia de lo que ocurre en el conjunto del país, en las grandes ciudades españolas hay un gran caudal de cualificaciones intermedias, con grupos de personas de alta y baja cualificación en las colas de la distribución.

Algunos coeficientes estadísticos pueden servir para estimar las diferencias en el capital humano de la geografía española. Para ello, la Tabla I-62 informa del nivel medio de estudios en los municipios españoles. Por término medio, la población de los municipios con mayor número de habitantes tiene un mayor nivel medio de estudios. Hay una relación entre el nivel medio de estudios y el número de habitantes del municipio ($N = 8.108; r = 0,061; p < 0,001$). La fuerza de la asociación lineal es algo mayor al excluir los casos atípicos de las ciudades de Madrid y Barcelona ($N = 8.106; r = 0,081; p < 0,001$), aunque la intensidad de la correlaciones es muy débil en ambos casos.

Ilustración 5-31 Residentes en viviendas familiares según nivel educativo y tamaño del municipio de residencia, 2001

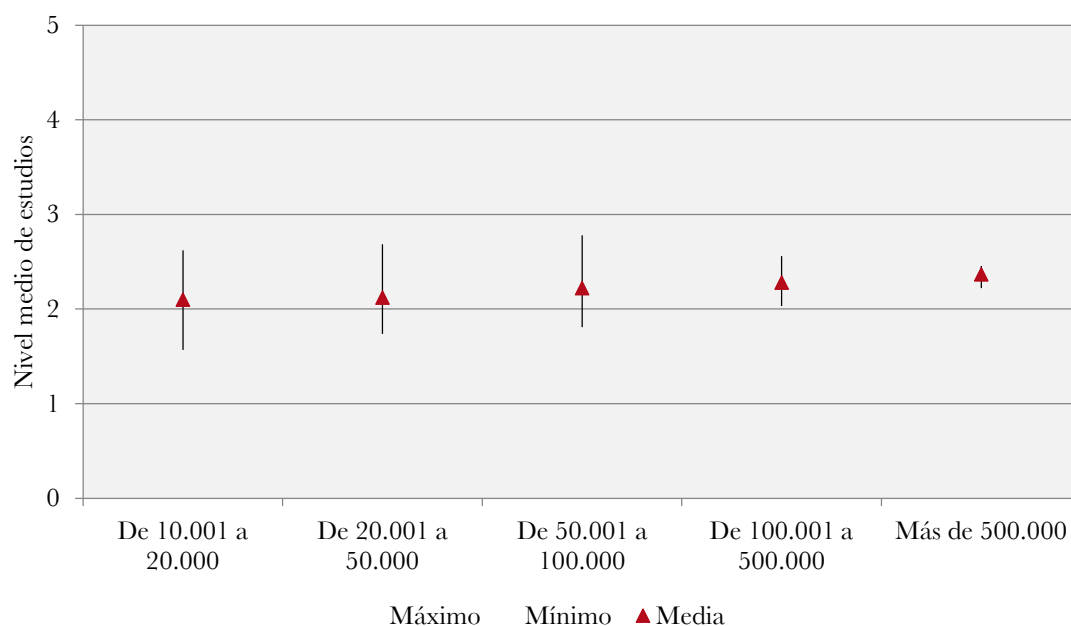


Fuente: Censo de Población y Viviendas 2001 (Instituto Nacional de Estadística, Resultados detallados definitivos del 17 de febrero de 2004).

El contraste del nivel medio de estudios en función del tamaño del municipio depara que hay diferencias estadísticamente significativas entre los distintos tipos de municipios. Los datos indican que el nivel medio de estudios varía según el tamaño del municipio. La comparación entre las medias de la revela que las diferencias son estadísticamente significativas ($F = 19,883$; $p < 0,001$). Las comparaciones múltiples por el método *post hoc* de Games-Howell indican que el nivel medio de estudios en las ciudades con más de cincuenta mil habitantes siempre es mayor que en los municipios urbanos que no rebasan esa cifra de población, de manera que las localidades muy pobladas presentan un nivel medio de estudios mayor que las pequeñas localidades. Más concretamente, en las ciudades españolas con más de 50.000 habitantes residen dos terceras partes de la población con títulos universitarios. Además, tienen un nivel medio de estudios mayor que las ciudades y localidades con menos habitantes, con un valor de 2,41, en una escala de 0 a 5, cuando la media española es de 2,20.

El contraste del nivel medio de estudios en función del tamaño del municipio depara que hay diferencias estadísticamente significativas entre la población con estudios superiores que reside en los municipios urbanos con más de diez mil habitantes y los restantes tipos de municipios ($\chi^2 = 15045,160$; $12gl$; $p < 0,01$). Los datos indican que el nivel medio de estudios varía entre las ciudades grandes, medianas y pequeñas. La comparación entre las medias de la Ilustración 5-32 revela que las diferencias entre los distintos tipos de municipios urbanos también son estadísticamente significativas ($F = 15,880$; $p < 0,001$). Las comparaciones múltiples por el método *post hoc* de Games-Howell indican que el nivel medio de estudios es mayor en las ciudades con más de cincuenta mil habitantes que en los municipios urbanos que no rebasan esa cifra de población, de manera que las ciudades grandes e intermedias presentan un nivel medio de estudios mayor que las pequeñas ciudades. Por ejemplo, el promedio de la diferencia entre las ciudades de 20.001 a 50.000 habitantes y las intermedias de 50.001 a 100.000 habitantes era de casi una décima, para un intervalo de confianza al 95% que variaba entre 0,0161 y 0,1833.

Ilustración 5-32 Nivel medio de estudios según tamaño del municipio en las zonas urbanas, 2001



Fuente: Censo de Población y Viviendas 2001 (Instituto Nacional de Estadística, Resultados detallados definitivos del 17 de febrero de 2004).

Un modelo de regresión lineal sugiere que el número de habitantes de un municipio (x) puede explicar el nivel medio de estudios de la población (y). El modelo está expresado por la ecuación:

$$y = 2,057 + 0,061x$$

El modelo A resulta estadísticamente significativo ($F = 30,629$; $p < 0,001$). Con todo, el coeficiente de correlación múltiple es muy pequeño ($r = 0,061$), de manera que su cuadrado lo es todavía más ($R^2 = 0,004$). Este coeficiente de determinación (R^2) expresaría la proporción de varianza de la variable dependiente que está explicada por la variable independiente. En este caso, el número de habitantes de un municipio tan solo explicaría el 0,4% de la variación en los niveles educativos de la población.

La capacidad explicativa del modelo mejora ligeramente cuando se utilizan los casos de las zonas urbanas (x'). En este caso, el modelo está expresado por la siguiente ecuación:

$$y = 2,122 + 0,193x'$$

De nuevo, el modelo B resulta estadísticamente significativo ($F = 25,053$; $p < 0,001$). Sin embargo, el coeficiente de determinación continúa siendo reducido, y el número de habitantes de un municipio tan solo explicaría el 3,6% de la variación en los niveles educativos de la población ($R^2 = 0,037$).

Los modelos de regresión lineal sugieren que los altos niveles educativos de la gente no solo se explican por el hecho de vivir en lugares muy poblados. Estos resultados sugieren que el número de habitantes de un municipio es insuficiente para explicar *per se* los altos niveles educativos observados en las zonas urbanas. De manera especulativa, podría no ser una cuestión de número de habitantes, sino de la composición de la población. Para poner a prueba esta hipótesis se elaboró un tercer modelo de regresión lineal compuesto por distintas variables demográficas que contrastaba la influencia de la composición de la población urbana en el nivel medio de estudios. Más concretamente, dichas variables demográficas son: porcentaje de población femenina (x_1), porcentaje de población extranjera (x_2) y edad media de la población urbana (x_3). En este caso, el modelo está expresado por la siguiente ecuación:

$$y = -1,338 + 0,325x_1 + 0,2x_2 + 0,127x_3$$

Una vez más, el modelo resulta estadísticamente significativo ($F = 36,677$; $p < 0,001$). Ahora, el coeficiente de determinación aumenta ($R^2 = 0,146$) y el número de habitantes de los municipios con más de diez mil habitantes explica el 14,2% de la variación en los niveles educativos de su población.

A tenor de los resultados, las características demográficas de la población urbana explican una parte de las diferencias en el nivel de estudios que presentan las ciudades españolas. Los municipios con un saldo demográfico más positivo durante la última década del siglo XX registraron un mayor incremento de su capital humano per cápita. Así mismo, los municipios que recibieron a la mayor cantidad de población extranjera fueron los que más aumentaron sus niveles de capital humano. La convergencia territorial del capital humano habría sido aún menor en ausencia de los flujos migratorios, hasta el punto de que una quinta parte de la nivelación educativa total podría atribuirse a ellos, como resultado de la composición educativa de las migraciones (Pérez García & Serrano Martínez, 1998).

En síntesis, se podría volver a decir que los trabajadores con altos niveles de cualificación tienden a residir en los municipios de mayor tamaño, y que en las ciudades más grandes hay una superpoblación de trabajadores con altos niveles de cualificación. No obstante, hay un cierto margen

para continuar indagando en los factores que generan la aglomeración urbana del capital humano. En este sentido, el fallo de las hipótesis mono-factoriales puede constituir una ventana de oportunidades para las políticas públicas, al sugerir que las estrategias para fijar y atraer a la población no son suficientes para componer la fuerza de trabajo que requieren la competitividad en las economías avanzadas. Alternativamente, la concentración de capital humano puede depender de los parámetros que definen las zonas de aglomeración, como ha sugerido la economía geográfica al plantear que las ciudades son más capaces de atraer a la fuerza de trabajo más cualificada porque disponen de más fuerzas de producción y atracción de personas altamente capaces y talentosas, incluyendo entre ellas la densidad de infraestructuras, industrias y tecnologías, así como universidades y centros de Investigación, Desarrollo e Innovación.

5.2.1.3 Nivel de estudios en provincias más y menos urbanizadas

A partir del Censo de Población y Viviendas del año 2001, este apartado analiza las diferencias en el nivel de estudios de la población según la provincia de residencia. De entrada, el nivel medio de estudios varía en función del número de habitantes de cada provincia. Un análisis de varianza indica que hay diferencias estadísticamente significativas entre el número de habitantes de la provincia de residencia y el nivel medio de estudios de la población ($N = 8.108$; $F = 16,187$; $p < 0,001$). Estas diferencias continúan siendo estadísticamente significativas después de excluir los casos extremos de las ciudades de Madrid y Barcelona ($N = 8.106$; $F = 16,262$; $p < 0,001$).

Esta variación puede estar relacionada con las diferencias en el grado de urbanización de las provincias españolas, definido como la proporción de habitantes que residen en zonas urbanas. La Ilustración 5-33 presenta la distribución del nivel medio de estudios en las provincias españolas. El mapa arroja que la población más cualificada aparece localizada en las provincias del noroeste del país. De manera intuitiva, parece que hay una cierta coincidencia entre la acumulación del capital humano y la concentración de la población. Así, la superposición de los dos mapas, el educativo y el demográfico, sugiere que el nivel de estudios de la población podría estar relacionado con el grado de urbanización del territorio.

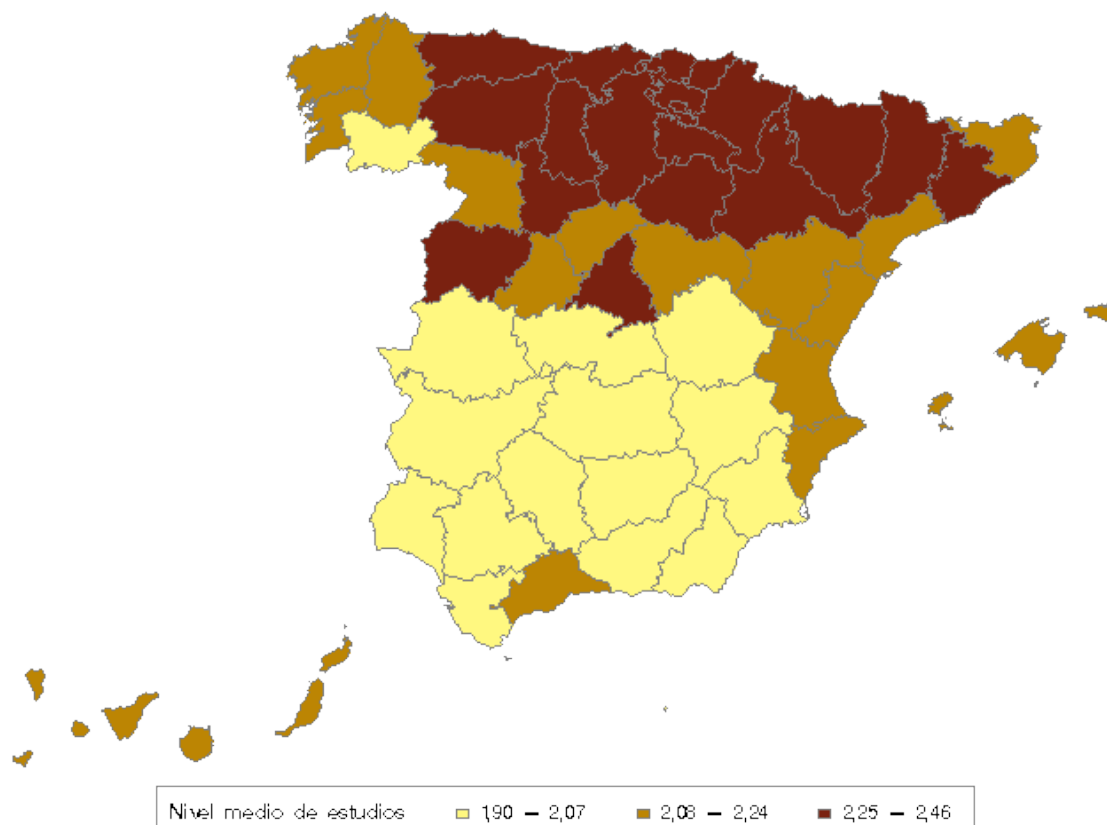
Algunos coeficientes estadísticos pueden servir para estimar la fuerza de la relación entre la tasa de urbanización de la provincia de residencia y el nivel educativo de la población. En el año 2001, el nivel medio de estudios era mayor en las provincias más urbanizadas, aunque la asociación era de una intensidad moderada tirando a débil ($r = 0,312$; $p < 0,05$). Así mismo, cuanto mayor era la densidad de población de la provincia de residencia, mayor era el nivel medio de estudios, aunque de nuevo la asociación era de intensidad moderada tirando a débil ($r = 0,352$; $p < 0,01$). Dado que las correlaciones ecológicas son positivas y estadísticamente significativas, puede decirse que la acumulación de capital humano está asociada al grado de urbanización de las provincias españolas. Así mismo, también puede decirse que el nivel de capital humano es mayor en las provincias con mayores densidades de población. Con todo, la intensidad de ambas relaciones recomienda no sobrestimar estos resultados.

Los resultados sugieren que las provincias más urbanizadas pueden contar con una población más competente y, acaso, más competitiva. En paralelo, las aglomeraciones de población en las provincias españolas están asociadas a la acumulación de capital humano. Así, la provincia y el tamaño del municipio de residencia explican una parte significativa de la variación observada en el nivel medio de estudios. El nivel crítico asociado al estadístico F ($p < 0,001$) permite afirmar que

el modelo compuesto por la situación geográfica y el tipo de zona explica una parte significativa de la variación observada en el nivel de estudios de los municipios españoles. En concreto, el modelo explica un considerable 43,8% de la variación ($R^2 = 0,474$).

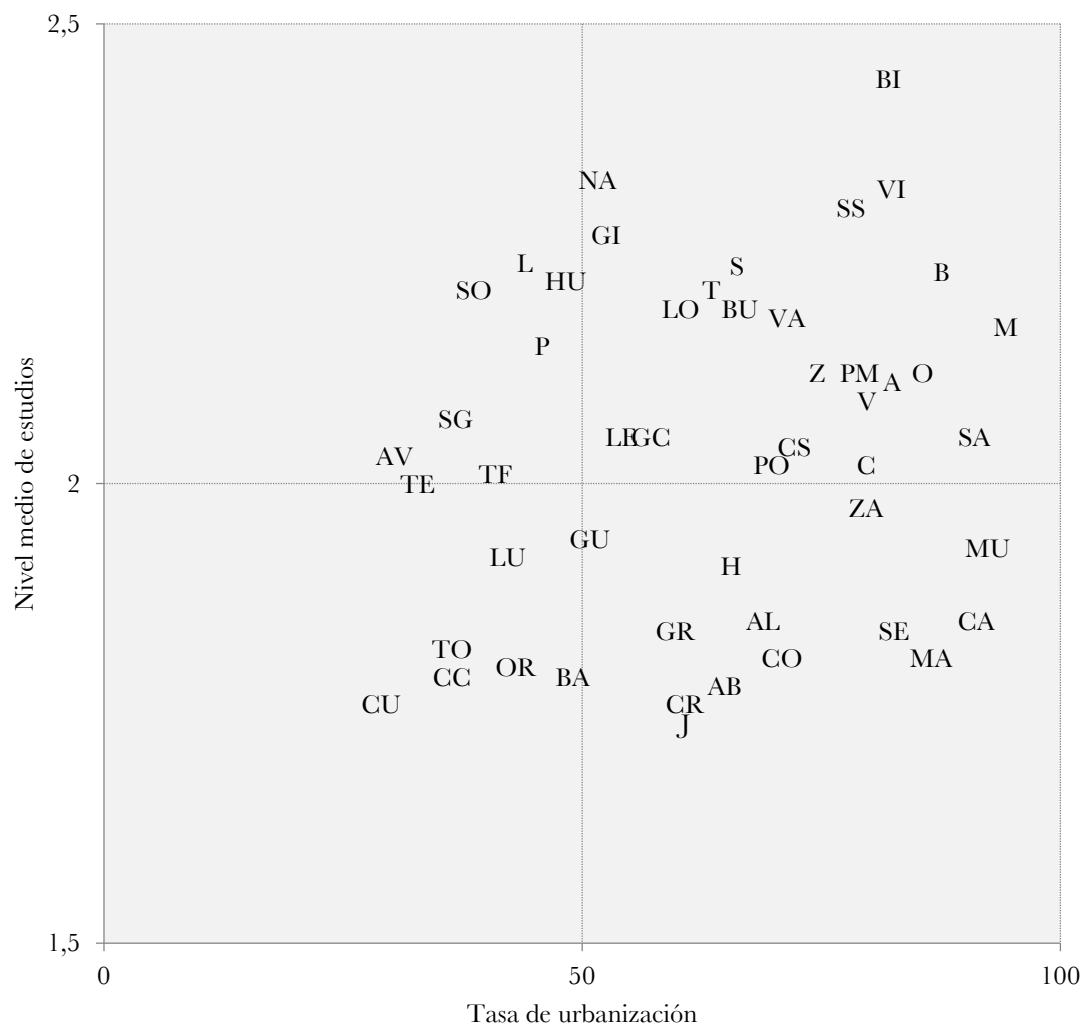
La superposición de ambos mapas, el educativo y el demográfico, no es perfecta, y algunas provincias consiguen destacar más que otras. Este resultado valida la hipótesis de la aglomeración urbana del capital humano para explicar las disparidades educativas en la geografía española. En este sentido, la Ilustración 5-34 presenta cuatro cuadrantes que posicionan a las provincias en función del grado de urbanización de su población y del nivel medio de estudios de su capital humano. En concreto, el cuadrante superior derecho muestra a las provincias que mejor concuerdan con la asociación entre un territorio muy urbanizado y una población muy cualificada, siendo Madrid el caso más paradigmático. El cuadrante inferior izquierdo muestra a las provincias que presentan bajos niveles de cualificación, aunque su perfil educativo no está en desacuerdo con su grado de urbanización. En cambio, las provincias situadas en el cuadrante inferior derecha tienen un nivel de estudios inferior al esperado; mientras que las provincias situadas en el cuadrante superior izquierdo alcanzan unos niveles de cualificación por encima de lo esperado, en función de su tasa de urbanización. Los códigos corresponden a la estándar ISO 3166-2 cuyo diccionario de códigos para las provincias españolas puede consultarse en el anexo VI.D.

Ilustración 5-33 Nivel medio de estudios en las provincias españolas, 2001



Fuente: Censo de Población y Viviendas 2001 (Instituto Nacional de Estadística, Resultados detallados definitivos del 17 de febrero de 2004).

Ilustración 5-34 Nivel medio de estudios según provincia de residencia y tasa de urbanización, 2001



Fuente: Censo de Población y Viviendas 2001 (Instituto Nacional de Estadística, Resultados detallados definitivos del 17 de febrero de 2004).

Los anteriores resultados coinciden con los trabajos que también han observado las concentraciones del capital humano en las zonas con mayor número de habitantes, mayor densidad de población, mayor crecimiento demográfico y mayor especialización productiva en ciencia y tecnología (Serrano Martínez & Pastor Monsálvez, 2005b). Al respecto, un estudio interpreta que estas concentraciones son una muestra de la transición posindustrial hacia la configuración de las nuevas ciudades creativas basadas en el talento, la tolerancia y la tecnología (Noya, Caamaño, & Ramos, 2008). En la misma línea, otro estudio interpreta que estas concentraciones son el resultado de la nueva especialización productiva de las ciudades, de manera que la densidad y diversidad de su masa cultural estaría reestructurando la geografía española en tres clústeres de ciudades: las que destacan en la creación de bienes productivos; las que destacan en la distribución de productos artísticos; y las que destacan en el consumo de servicios culturales (Méndez & Sánchez Moral, 2011; Navarro Yáñez & Guerrero, 2010).

Sea como fuere, la aglomeración del capital humano aparece asociada tanto a la distribución espacial de la población como a la composición demográfica del territorio. Dicho de otro modo, la concentración residencial de la población deriva en la concentración de recursos humanos de alta

cualificación en las zonas urbanas, al mismo tiempo que la educación de los habitantes de las ciudades refuerza el mecanismo de aglomeración. A tenor de los resultados, las fuerzas de este mecanismo pueden ser de dos tipos:

- Por un lado, los núcleos urbanos y las áreas metropolitanas disponen de un alto potencial de capital humano, puesto que producen más personas con títulos académicos y son más capaces de atraer a la población altamente cualificada.
- Por el otro, el grado de utilización del capital humano es directamente proporcional a la cantidad de capital humano que está disponible. De un modo paradójico, los territorios con menor dotación de capital humano son los que menos se aprovechan de sus trabajadores con mayor nivel de cualificación (Melo Vieira & Miret Gamundi, 2010).

Los trabajos en el campo de la Sociología del Territorio plantean que las aglomeraciones del capital humano generan un alto valor añadido para las economías urbanas. Es sabido que las aglomeraciones aumentan la participación de la población en el mercado de trabajo, reduciendo los niveles de desempleo y aumentando la productividad (Calvo, 1988; Leal Maldonado, 1997; Serrano Martínez & Pastor Monsálvez, 2005b). Hay evidencias que relacionan estas transformaciones con la especialización sectorial de las provincias españolas y el crecimiento diferencial de la productividad agregada. Por ejemplo, las externalidades del capital humano representaron la mitad del aumento de las rentas durante el período comprendido entre los años 1981 y 2001 (Hidalgo Pérez & García-Fontes, 2009). Así mismo, la acumulación de capital humano fue la principal fuerza impulsora de la tasa de actividad entre los años 1980 y 2000 (Bande & Karanasou, 2010).

Complementariamente, algunos trabajos indican que la desigualdad territorial en las rentas salariales y en el ingreso neto de los hogares españoles habría experimentado una tendencia a la baja (Maza Fernández & Villaverde, 2009), en parte, a consecuencia de la menor prima salarial de la educación superior y de la reducción de la tasa de desempleo (Pijoan-Mas & Sánchez-Marcos, 2010). El debate reside en determinar si la reducción de las desigualdades territoriales ha sido leve o intensa. Con todo, el cambio estructural no se ha producido en todas las provincias al mismo ritmo ni en la misma dirección, de manera que la convergencia territorial a lo largo de las últimas cuatro décadas ha discurrido en paralelo a una progresiva concentración de la actividad, la población y el empleo en determinados lugares de la geografía española (Garrido Yserte, 2002).

En efecto, el impacto del cambio estructural no está exclusivamente concentrado en las zonas urbanas, puesto que el crecimiento de las ciudades puede afectar de forma cambiante a los residentes de otros territorios, en función de su exposición a las dinámicas de urbanización y a los desplazamientos de la población. De este modo, las fuerzas que inducen a las aglomeraciones del capital humano también pueden deparar una cadena de efectos colaterales, como la pérdida de competitividad en las zonas con escasez de trabajadores altamente cualificados. A los problemas que genera la composición de la población activa en el extrarradio de las ciudades hay que sumar el aumento de la desigualdad relativa entre la población que permanece al margen de la dinámica urbana. En este sentido, los habitantes de las zonas menos cualificadas pueden experimentar una movilidad relativa ascendente, pero pueden acusar más movilidad neta descendente, tanto en el estatus social asociado a la ocupación como en la renta asociada al salario. A la postre, este balance podría derivar en la manifestación de nuevas formas de estratificación social.

En síntesis, los resultados de este apartado llevan a pensar que las grandes ciudades españolas están mejor posicionadas que el resto de municipios para desempeñar las actividades intensivas en conocimiento, al menos, en la medida en que disponen de una mayor densidad de recursos

humanos, redes de comunicaciones, infraestructuras de servicio, industrias especializadas y tecnologías de última generación. Las diferencias territoriales son evidentes al observar la distribución de las personas con educación superior. No obstante, aunque la localización del capital humano pueda favorecer a las grandes ciudades, las diferencias educativas entre el mundo rural y el mundo urbano parecen menos acentuadas que las encontradas en otros países industrializados. Varias circunstancias podrían explicar este déficit de hegemonía territorial de las ciudades:

- Por un lado, puede que el modelo territorial de la sociedad española sea capaz de preservar la distribución regional de unos mínimos de equidad para todos los territorios.
- Por otro, puede que la emergencia de la clase creativa en la sociedad española haya sido tardía, comparativamente a lo que ha sucedido en los países donde la modernización tecnológica también fue más precoz.
- Finalmente, puede la política económica del país haya derivado en un doble efecto: por un lado, una saturación industrial de las ciudades, y, por el otro, un efecto de post-industrialización de la sociedad urbana. En tal caso, quizá el salto de la pre-industrialización a la post-industrialización haya mermado la capacidad de las ciudades españolas para ejercer una mayor fuerza de atracción del capital humano.

Las diferencias geográficas podrían pervivir debido a un proceso de acumulación de capital humano, donde las zonas con mayor nivel de estudios continúen manteniendo o aumentando sus ventajas a lo largo de los años. Sin embargo, la interpretación que relaciona los resultados con los procesos de acumulación selectiva presenta menos objeciones, puesto que las consecuencias de la diferenciación son más visibles en unos lugares que en otros. En este contexto, para alcanzar la equidad no bastará con sistemas de compensación que salden la suma de las desventajas acumuladas, sino que también será necesario prestar más atención a las regiones más necesitadas, teniendo en cuenta las condiciones de partida de cada territorio. Esto supone compensar las ventajas que resultan de la aglomeración en forma de externalidades positivas para el desarrollo local y regional del noroeste frente al sureste, de los centros frente a las periferias, de las zonas urbanas frente a las rurales, y de las áreas metropolitanas frente a las ciudades.

En definitiva, la crisis en el modelo de crecimiento urbano español revela una interacción particular de las fuerzas de la globalización con los procesos nacionales y locales, que tiene componentes estructurales y culturales (García, 2010). En los próximos años, los cambios demográficos de la sociedad española podrán incrementar la concentración de la población en las llamadas ciudades universitarias y las áreas basadas en la economía del conocimiento y las industrias tecnológicas. Si España evoluciona de manera similar al resto de los países de su entorno, la fragmentación del sistema territorial por escisión de su sistema urbano podría reforzar la capacidad de las ciudades para impulsar el desarrollo del país. Pero, la creciente especialización territorial augura podría dar lugar a externalidades que afecten a las disparidades geográficas y, a la postre, en la estratificación social de la población. Resta por ver si la tendencia hacia la urbanización total será un fenómeno pasajero o si, por el contrario, el proceso mantendrá una permanencia continuada que imponga definitivamente la potencial supremacía urbana, tal vez, contraviniendo la suerte de cohesión territorial que todavía mantiene la sociedad española.

5.2.2 Los desplazamientos del capital humano

Los países avanzados suelen depositar sus expectativas de crecimiento económico en el valor de su capital humano, en buena medida porque la fuerza de trabajo más cualificada tiende a ser más beneficiosa para la competitividad de las economías nacionales. Dichas economías necesitan reponer continuamente su stock de capital humano para mantener sus niveles de producción; algo que hasta no hace mucho pudieron conseguir por sus propios medios. Sin embargo, de un tiempo a esta parte, algunos países avanzados están teniendo dificultades para disponer de recursos humanos que puedan alimentar la máquina del crecimiento. La manifestación de este problema en federaciones como la estadounidense y la alemana ha motivado la apertura de sus fronteras a la llamada inmigración económica, iniciando así una competición global por la atracción de trabajadores altamente especializados (Agasisti, 2010; Sellar & Gale, 2011).

Una manera de librar esta competición consiste en ser más permeables a la entrada de capital humano por medio de sistemas que ensanchen el flujo de las migraciones transnacionales y que multipliquen las idas y venidas del capital humano. Esto acarrea pros y contras: por un lado, está multiplicando de manera exponencial los procesos de expansión y diversificación de las instituciones de educación superior y de los sistemas de ciencia y tecnología; pero, por el otro, también está generando nuevas formas de estratificación social. En efecto, los flujos de estudiantes e investigadores internacionales dan lugar a un nuevo reparto de las oportunidades y, en último término, ambas un nuevo mecanismo de regulación de la desigualdad social.

Tradicionalmente, la segmentación social de los trabajadores según sus niveles de cualificación variaba de unos sistemas a otros y cada país tenía su propia manera de enfrentar las desigualdades, ya fuera mediante políticas liberales, ya fuera mediante políticas progresistas, o, más frecuentemente, mediante una fórmula mixta. Sin embargo, en el nuevo escenario, hay dos fuerzas de reestructuración de la estructura social que producen la aparición de nuevas desigualdades: por un lado, existe una tendencia a la concentración geográfica del capital humano; y, por el otro, existe una tendencia a generar desplazamientos recíprocos entre los centros de emisión y recepción de personas más cualificadas.

La literatura ha identificado varios los factores que predicen las características de estos desplazamientos (Castro Vázquez & Buela Casal, 2008; H. Chen, 2006; H. Chen, 2008; Faggian & McCann, 2009; Mahroum, 2000; Manca, 2009; Pineda Herrero, Belvis Pons, & Moreno Andrés, 2007; Pineda, Moreno, & Belvis, 2008; Álvarez, Duch, & Polo-Otero, 2010). En general, la estancia o la partida depende parcialmente de factores individuales, como la existencia de antecedentes en el entorno personal y familiar, la fascinación por el mito de vivir en el extranjero y las capacidades individuales. Con todo, los determinantes más significativos son los factores que atraen y los factores que repelen. En este sentido, el conocido mecanismo de empujar y tirar (*pull-push*) puede explicar el flujo del capital humano:

- Algunos factores que pueden empujar la salida de los recursos humanos hacia el extranjero son: disponer de centros de docencia e investigación con reputación internacional, y contar con un fondo de inversión para la internacionalización de las instituciones de educación superior.
- Otros factores que pueden retener a los recursos humanos en el país de origen son: las diferencias idiomáticas, la distancia geográfica y cultural, y las desigualdades económicas entre origen y destino.

Junto a los anteriores factores, la emisión y recepción de capital humano responde a un doble patrón geográfico: por un lado, los flujos son más intensos en unas regiones que en otras; por otro, los antecedentes urbanos representan una ventaja predictiva y duradera para los desplazamientos del capital humano. La teoría de los lugares ganadores y perdedores (*winner-losers*) interpreta este patrón de comportamiento geográfico planteando que los efectos del lugar de residencia en las desigualdades sociales aumentan la brecha territorial, de forma que el saldo de los desplazamientos acaba favoreciendo de manera sistemática a las áreas más urbanizadas.

Desde una perspectiva geográfica, los siguientes apartados analizan dos tipos de desplazamientos en la universidad española. Primero se presentan algunos datos sobre los desplazamientos del colectivo de estudiantes. Luego se hace lo propio con el colectivo de investigadores. En el primer caso se recurre a las estadísticas oficiales para dar cuenta del fenómeno a nivel nacional y regional. En el segundo caso se utiliza una base de datos *ad hoc* para explorar los desplazamientos del personal investigador en formación en el caso español. En ambos apartados, la hipótesis de trabajo consiste en contrastar la existencia de disparidades geográficas y, en su caso, los factores que subyacen tras ellas.

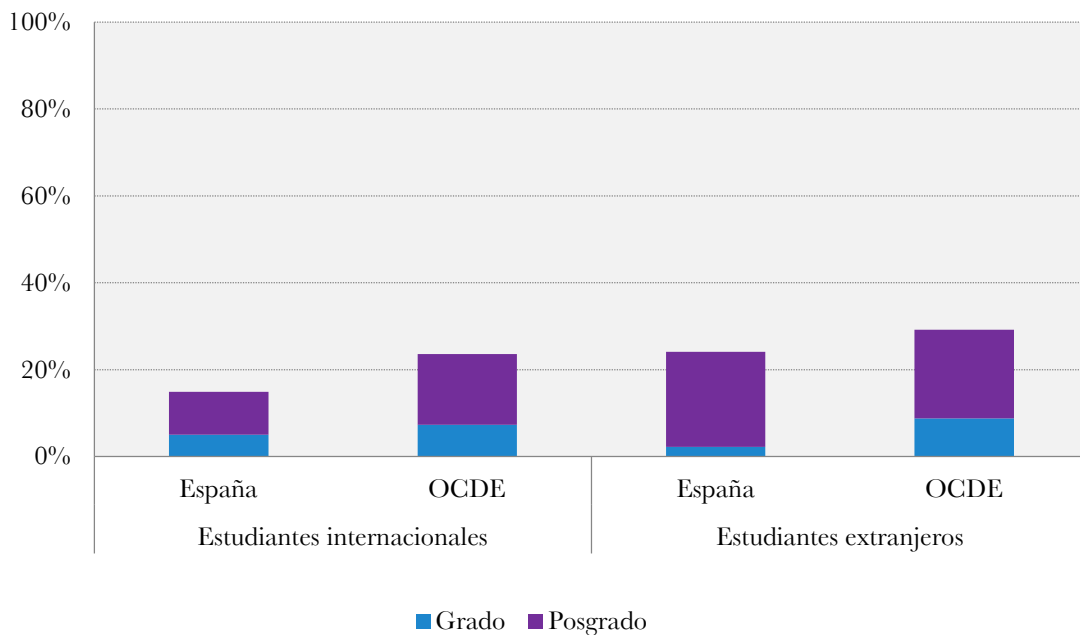
5.2.2.1 Movilidad de estudiantes en la universidad española

En el ámbito internacional, el Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ha observado un reciente aumento muy significativo del número de personas matriculadas en establecimientos de educación superior fuera de su país de origen (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2008). En el ámbito español, el grado de internacionalización de los estudios superiores es relativamente moderado, aunque la tendencia también está evolucionando al alza (Parellada i Sabata & Álvarez, 2008). Las estadísticas indican que las universidades españolas envían y reciben cada vez a más estudiantes, tanto en valores absolutos como relativos, siendo el país con la evolución más positiva de la Unión Europea. Este fuerte aumento de los desplazamientos era esperado, teniendo en cuenta que el punto de partida era muy negativo. Con todo, cabe esperar que el flujo comience a estabilizarse una vez agotado el despegue inicial, especialmente en ausencia de nuevos incentivos (Valle & Garrido, 2009).

A partir de los datos de la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico* (OCDE), la Tabla I-64 informa del porcentaje de estudiantes internacionales y extranjeros según el tipo de estudios y el país de residencia en el año 2007. La Ilustración 5-35 presenta la distribución del flujo para los internacionales –o sea, los no nacidos y no residentes en España– y para los extranjeros –o sea, los no nacidos pero residentes en España–, comparando al mismo tiempo la situación de España con el promedio de la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico* (OCDE). Las barras indican que la internacionalización de los estudios universitarios españoles está por debajo de la media de las economías avanzadas. Los estudiantes extranjeros que cursan estudios de posgrado representan la única excepción a la tendencia general, tal vez, debido a intensa llegada de la inmigración latinoamericana y europea durante las últimas dos décadas.

De esto se desprende que los factores lingüísticos, culturales y geográficos pueden ejercer una visible influencia en los desplazamientos internacionales del estudiantado. Así mismo, también se infiere que existen desviaciones según los diferentes tipos de estudios. De hecho, el flujo de entradas y salidas de los estudios superiores es mayor al inicio que al final en países como Alemania y Finlandia, al revés en Reino Unido y constante en Italia (Lindberg, 2009).

Ilustración 5-35 Estudiantes internacionales y extranjeros según tipo de estudios y país de residencia, 2007



Fuente: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2007).

En general, la internacionalización de la oferta de estudios en las universidades españolas es heterogénea, de manera que algunas universidades son más activas que otras:

- Entre las primeras están, en primer lugar, las universidades pequeñas, privadas y consolidadas institucionalmente; y, en segundo lugar, las grandes instituciones públicas, con mayor prestigio y más reconocidas en el ámbito internacional.
- Entre las segundas están las universidades pequeñas, de reciente creación, públicas o privadas, así como las insulares (Consejo Económico y Social, 2009).

Al margen de los factores académicos, las universidades más activas suelen estar en Comunidades Autónomas con mayor renta per cápita. En esta línea, un trabajo apunta que la influencia de los factores económicos puede estar relacionada con el nivel de renta de cada una de las regiones y, específicamente, con el gasto educativo de los hogares (Buela Casal et al., 2010; Fernández López, Pérez Esparrells, & Vaquero García, 2009; Álvarez et al., 2010). Esta evidencia apoyaría las interpretaciones que atribuyen el reclutamiento internacional de los mejores expedientes académicos tanto a las reglas del mercado científico como –sobre todo– a las consideraciones de tipo pecuniario (Altbach, 2003; Luchilo, 2006).

Sea como fuere, las diferencias regionales en la internacionalización de las instituciones de educación superior mantienen una pauta geográfica. La estadística del *Ministerio de Educación* correspondiente al curso 2009-2010 indica que el nomadismo de los estudiantes de Educación Superior que entran y salen de España puede responder a factores espaciales:

- En relación a las entradas, las Comunidades Autónomas que más estudiantes universitarios reciben son: Madrid, Andalucía, Cataluña y Comunitat Valenciana. En concreto, la mayoría de los Erasmus inmigrantes llegaron a Cataluña y Madrid procedentes de Italia, Francia, Reino Unido y Alemania.

- En cuanto a las salidas, las Comunidades Autónomas que más estudiantes universitarios envían al Espacio Europeo de Educación Superior son, de nuevo: Madrid, Andalucía, Cataluña y Comunitat Valenciana. En concreto, la mayoría de los Erasmus emigrantes salieron de Madrid y Andalucía para dirigirse a Italia, Francia, Reino Unido y Alemania.

Por tanto, hay una correspondencia entre los orígenes y los destinos de los Erasmus que entran y salen de España. Las regiones que más estudiantes emiten son también las que más estudiantes reciben. Este comportamiento bidireccional es común en el flujo del capital humano. De hecho, los datos del Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos indican que más de dos tercios del flujo de estudiantes Erasmus durante el bienio 2005-2006 y 2006-2007 tuvo lugar entre cuatro países: Italia, Francia, Alemania y Reino Unido. Con todo, la bidireccionalidad de los desplazamientos es mayor en el estudiantado que en el resto del capital humano, donde el patrón de la aglomeración predomina sobre el de la reciprocidad (Fernández López et al., 2009).

Al margen de los flujos internacionales, el desplazamiento de estudiantes dentro de las Comunidades Autónomas también sigue pautas geográficas. Estos desplazamientos interiores tienden a ser de tipo intermunicipal e intrarregional más que interregional. Las idas y venidas se producen – sobre todo – entre regiones limítrofes, predominando la motivación de la proximidad territorial. A menudo, este comportamiento se atribuye a un excedente de la oferta académica, puesto que los datos arrojan un fuerte desajuste respecto a la demanda de determinadas regiones y enseñanzas. Éste discurso es dominante y recurrente para legitimar que la escasa movilidad geográfica del estudiantado perjudica la inserción de los egresados universitarios en el mercado de trabajo y alimenta la fuerte oposición de los españoles a la movilidad laboral. Con todo, la tendencia a la emancipación tardía de la juventud y el familismo de la sociedad española también pueden explicar las características de la relativa movilidad interior. Más a más, las disparidades geográficas que existen en el nivel socioeconómico de los hogares españoles también pueden dificultar los sobrecostes indirectos de la movilidad estudiantil.

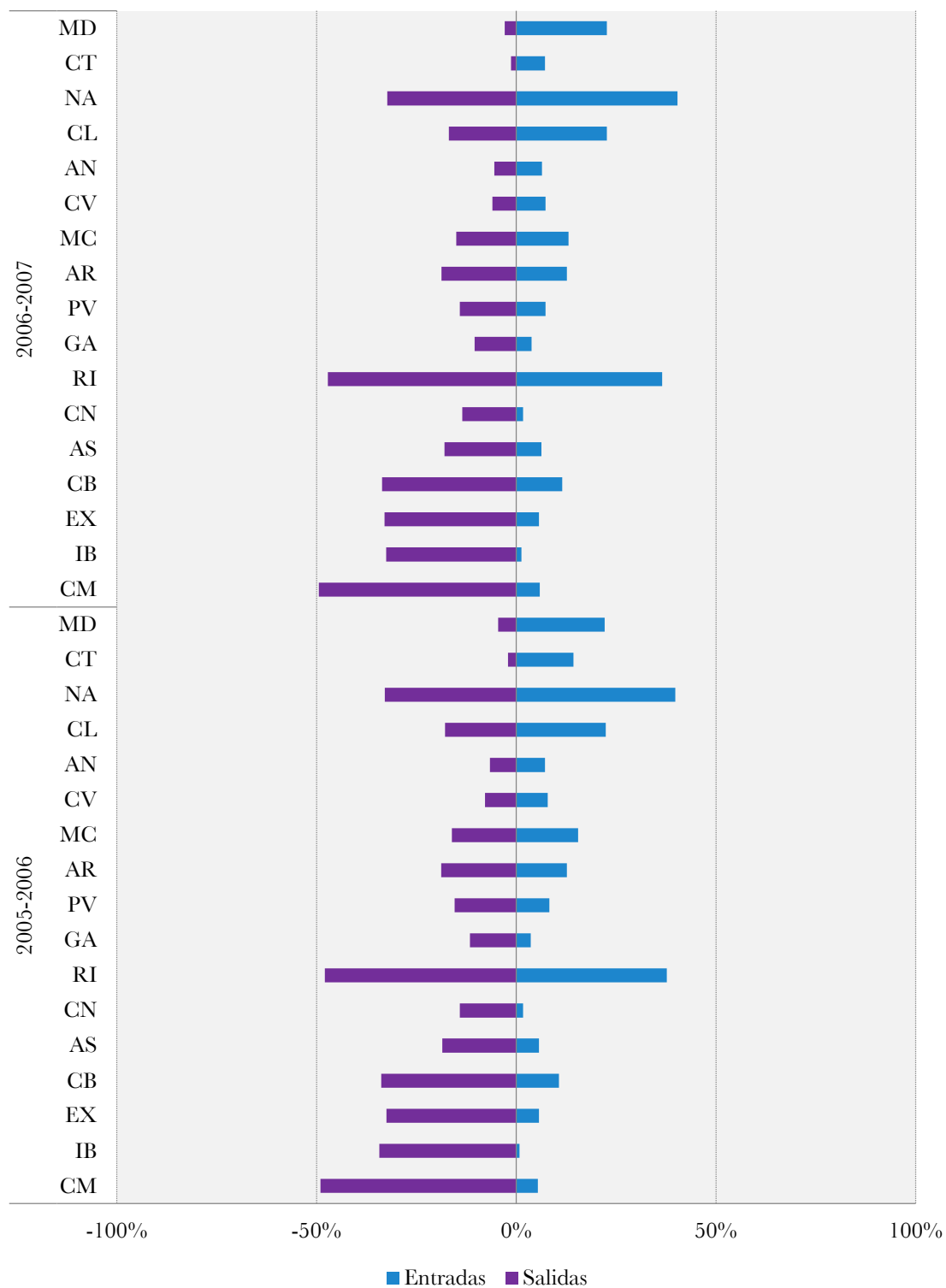
En cifras, según los datos del Consejo de Coordinación Universitaria, el porcentaje de estudiantes de grado que asisten a instituciones de educación superior fuera de su Comunidad Autónoma era menor del diez por ciento en el curso 2001-2002. Más recientemente, según un informe de la Fundación Conocimiento y Desarrollo, este porcentaje era del 11,5% en el curso 2006-2007. Así mismo, a partir de la estadística de datos y cifras del sistema universitario español, la Tabla I-65 presenta el porcentaje de estudiantes de grado que entraron y salieron en los sistemas universitarios de las Comunidades Autónomas durante el bienio 2005-2006 y 2006-2007. La Ilustración 5-36 presenta la distribución regional ordenada de mayor a menor según las regiones que obtuvieron más ganancia neta experimentada durante el bienio 2005-2006 y 2006-2007. El eje vertical representa el sentido de la ganancia neta, diferenciando las entradas con valores positivos y las salidas con valores negativos. Las barras forman el conocido gráfico de entradas-salidas (*in-out*) para informar de los siguientes índices:

- Las entradas representan la proporción de estudiantes que cursa estudios en cada Comunidad Autónoma con domicilio habitual o residencia familiar en otra Comunidad Autónoma.
- Las salidas representan la proporción de estudiantes de cada Comunidad Autónoma que cambia su domicilio habitual o residencia familiar para cursar estudios en otra Comunidad Autónoma.
- La ganancia neta es la diferencia entre los índices de entradas y salidas de cada región.

Los resultados indican que los mayores efectos atracción aparecen en Navarra, La Rioja, Castilla y León y Madrid; mientras que los menores efectos de atracción aparecen en los archipiélagos canario y balear. El balance entre los efectos de atracción y expulsión, es decir, la ganancia neta, revela que las regiones más beneficiadas por los desplazamientos interiores en el bienio 2005-2006 y 2006-2007 fueron: Madrid, Cataluña y Navarra, y a una cierta distancia de ellas, Castilla y León, Andalucía y Comunitat Valenciana. Por el contrario, las más perjudicadas fueron: Castilla-La Mancha, Illes Balears, Extremadura y Cantabria, seguidas por Asturias y Canarias.

En definitiva, los factores lingüísticos, culturales y geográficos pueden influir en los desplazamientos internacionales del estudiantado; mientras que la proximidad de la oferta y la atracción hacia determinados espacios de aglomeración pueden influir en los desplazamientos interiores. Estos comportamientos sugieren que las universidades de algunas regiones pueden estar más especializadas que otras en la movilidad internacional de sus estudiantes, al mismo tiempo que puede reflejar la especialización territorial de las regiones con mayor masa universitaria.

Ilustración 5-36 Entradas y salidas de estudiantes de educación superior por Comunidad Autónoma, 2005-2007



Fuente: Datos y cifras del sistema universitario español (Ministerio de Educación, 2007-2008).

5.2.2.2 Movilidad científica en la universidad española

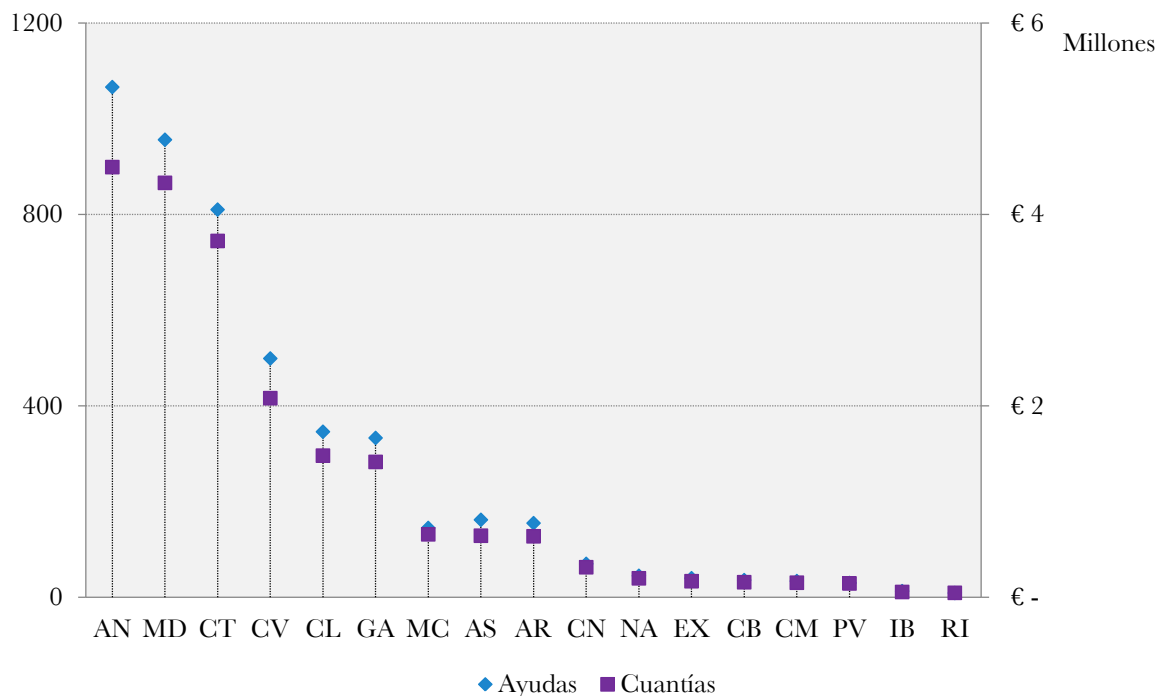
Las series de la Encuesta sobre Recursos Humanos en Ciencia y Tecnología revelan que los desplazamientos nacionales e internacionales están aumentando de un modo generalizado en todos los campos. Al margen de esta tendencia, las estadísticas oficiales no informan de otros aspectos que caractericen la movilidad científica. Alternativamente, este apartado utiliza una base de datos *ad hoc* para explorar la tendencia de los desplazamientos realizados por doctorandos de la segunda etapa de educación terciaria (nivel 6), según la Clasificación Internacional Normalizada de Educación, elaborada por la UNESCO en el año 1997. La aproximación al problema mediante el diseño de una base de datos *ad hoc* salva el escollo que supone la ausencia de la minería de datos, o lo que en ocasiones se denomina apagón estadístico. No obstante, sería posible profundizar en más detalles si los organismos oficiales permitieran el acceso los datos incluidos en las solicitudes de todos los programas de movilidad científica financiados con fondos públicos (Filippo, Sanz Casado, & Gómez, 2007).

Existen varios programas para fomentar la movilidad nacional e internacional del personal investigador. Uno de ellos es el Programa Nacional de Formación de Profesorado Universitario, financiado por el *Ministerio de Educación*. El objeto de estas ayudas es reforzar directamente el programa formativo del personal investigador en formación e impulsar el desarrollo de sus tesis doctorales, mediante la realización de estancias breves en España y en el extranjero. Para analizar sus pautas de movilidad científica se elaboró una base de datos compuesta por 5.276 casos de estancias en España y en el extranjero adjudicadas durante el período 2006-2010. Dichas estancias tienen un objeto formativo distinto del que puede movilizar a los académicos junior o sénior. Con todo, sus elecciones pueden manifestar un comportamiento indiciario del estado de la movilidad geográfica en la ciencia española, especialmente, a tenor de la creciente tendencia a favorecer la formación en el seno de grupos de investigación (Rey Rocha, Martín Sempere, & Sebastián, 2008).

Los datos primarios fueron obtenidos de las resoluciones de la Secretaría General de Universidades por la que se conceden ayudas para estancias breves en España y en el extranjero a personal investigador en formación del Programa Nacional de Formación de Profesorado Universitario (2006-2010), publicadas en el Boletín Oficial del Estado. Las referencias a la fuente figura en la Tabla I-66, desde donde se recogió información sobre diversas variables, a saber: año de realización de la estancia; organismo de adscripción; país de destino; cuantía de la ayuda; fecha de inicio, fecha de finalización y duración total de la estancia. Por el contrario, la fuente no proporciona datos de otras variables de interés, por ejemplo: los centros de investigación donde se realizan las estancias y las áreas de conocimiento de cada solicitante. Con todo, la fuente se explotó al máximo, transformando tres variables *dummys* para clasificar los lugares de destino en países anglófonos, países del Espacio Europeo de Educación Superior y países del Espacio Iberoamericano del Conocimiento.

La hipótesis nula plantea que los desplazamientos del personal investigador en formación no difieren por lugares de origen, instituciones de adscripción y países de destino. A su vez, la hipótesis alternativa plantea que los desplazamientos varían dependiendo de la ubicación de las universidades, de tal manera que tanto los flujos del personal docente e investigador arrojan una pauta geográfica. Interpretativamente, puede plantearse que los desplazamientos pueden estar sujetos a determinadas reglas del mercado del conocimiento, como la competitividad y la excelencia, o las fuerzas geográficas de atracción y retención del talento científico.

Ilustración 5-37 Ayudas y cuantías para realizar estancias en España y el extranjero a personal investigador en formación del Programa Nacional de Formación de Profesorado Universitario por Comunidad Autónoma, 2006-2010



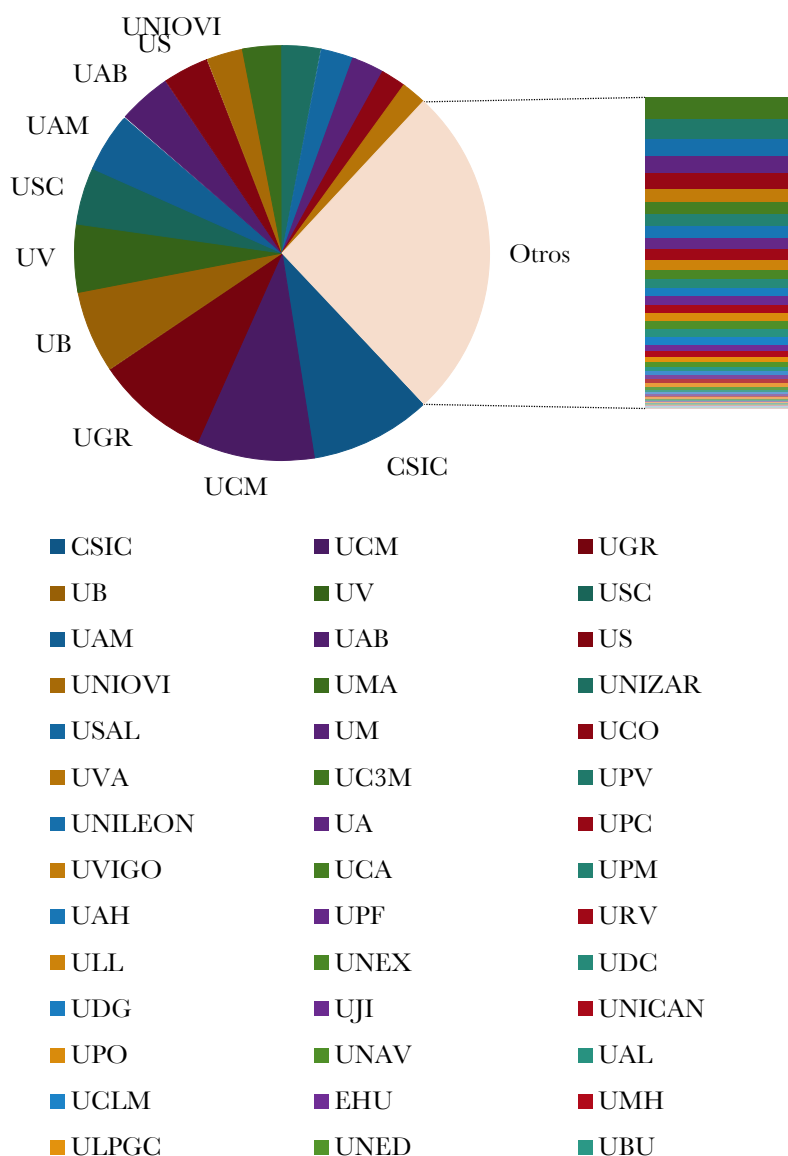
Fuente: Base de datos ad hoc.

La Tabla I-67 muestra la distribución regional de las ayudas y cuantías para realizar estancias en España y el extranjero entre 2006 y 2010. La Ilustración 5-37 presenta que las Comunidades Autónomas de Andalucía, Madrid y Cataluña acapararon el sesenta por ciento de todas las ayudas concedidas a lo largo del período. A continuación, las regiones más destacadas fueron Comunitat Valenciana, Castilla y León y Galicia, seguidas en la distancia por todas las demás. Esta distribución está más o menos ajustada al número de estudiantes universitarios de cada Comunidad Autónoma, lo cual es coherente con el criterio territorial establecido por el *Ministerio de Educación* para conceder las becas y ayudas a personal investigador en formación. Así mismo, existe una proporción entre el número de ayudas concedidas y la cuantía total destinada a cada Comunidad Autónoma, lo cual también es coherente con la asignación de cantidades mínimas y máximas a cada tipo de ayuda.

La Tabla I-68 informa de las ayudas y cuantías para realizar estancias en España y el extranjero según organismos de adscripción entre 2006 y 2010. La Ilustración 5-38 presenta que algo más de la mitad de las ayudas para realizar estancias fueron acaparadas por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (9,6%), la Universidad Complutense de Madrid (9,2%), la Universidad de Granada (8,8%), la Universidad de Barcelona (6,6%), la Universidad de Valencia (5,2%), la Universidad de Santiago de Compostela (4,5%), la Universidad Autónoma de Madrid (4,4%) y la Universidad Autónoma de Barcelona (4,2%). Los criterios de proporcionalidad provocan que las instituciones con mayor número de estudiantes de tercer ciclo acaparen el mayor número de ayudas. De hecho, existe una relación lineal entre el número de ayudas a personal investigador en formación y el número de estudiantes matriculados en programas de máster y doctorado ($R^2 = 0,484$).

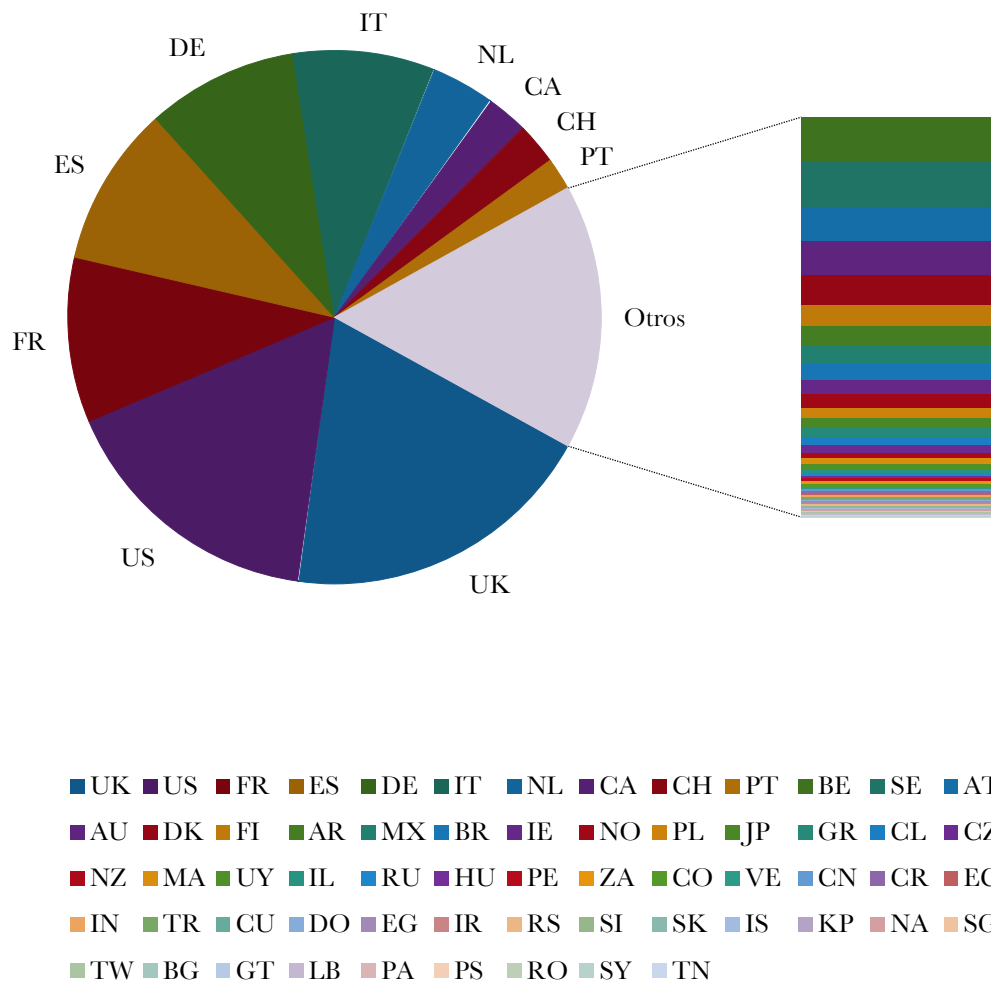
La Tabla I-69 informa de las ayudas y cuantías para realizar estancias en España y el extranjero según organismos de adscripción entre 2006 y 2010. La Ilustración 5-39 presenta que los principales países de destino fueron: Estados Unidos (16,5%), Reino Unido (19,1%), Francia (10,1%), España (9,6%), Alemania (9,2%) e Italia (8,5%). Estos destinos suman prácticamente las tres cuartas partes de los desplazamientos y arrojan dos tendencias: de un lado, las escuelas anglófona, francófona y germanófila son más atractivas que otras, como la latina o la asiática; y de otro, una de cada diez estancias son interiores, con origen y destino dentro del sistema español de ciencia y tecnología.

Ilustración 5-38 Ayudas para realizar estancias en España y el extranjero a personal investigador en formación del Programa Nacional de Formación de Profesorado Universitario según organismo de adscripción, 2006-2010



Fuente: Base de datos ad hoc.

Ilustración 5-39 Ayudas para realizar estancias en España y el extranjero a personal investigador en formación del Programa Nacional de Formación de Profesorado Universitario según país de destino, 2006-2010



Fuente: Base de datos ad hoc.

Por otra parte, existen diferencias estadísticas significativas entre la Comunidad Autónoma de origen y los países de destino. Las regiones están diferenciadas por su especialización en distintos mercados del conocimiento, caracterizados por su perfil lingüístico, cultural y geográfico. En particular, la Ilustración 5-40 presenta las siguientes tendencias:

- Las regiones españolas mantienen diferencias estadísticamente significativas en el envío de sus estudiantes universitarios a países anglófonos ($\chi^2 = 65,664$; $16df$; $\varphi = 0,118$; $p < 0,001$). Cataluña y Madrid son las regiones más inclinadas hacia los países anglófonos; Galicia y Andalucía las menos; mientras Aragón, País Vasco y Murcia son neutrales.

- Las regiones españolas mantienen diferencias estadísticamente significativas en el envío de sus estudiantes universitarios a países del Espacio Europeo de Educación Superior ($\chi^2 = 121,094$; $16df$; $\varphi = 0,160$; $p < 0,001$). Cataluña y Madrid son las regiones más inclinadas hacia los países europeos; Murcia y Andalucía las menos; mientras Castilla y León, Navarra y Asturias son neutrales.
- Las regiones españolas mantienen diferencias estadísticamente significativas en el envío de sus estudiantes universitarios a países del Espacio Iberoamericano del Conocimiento ($\chi^2 = 116,713$; $16df$; $\varphi = 0,157$; $p < 0,001$). Galicia y Andalucía son las regiones más inclinadas hacia los países iberoamericanos; Cataluña y Madrid las menos; mientras Asturias, Extremadura y País Vasco son neutrales.

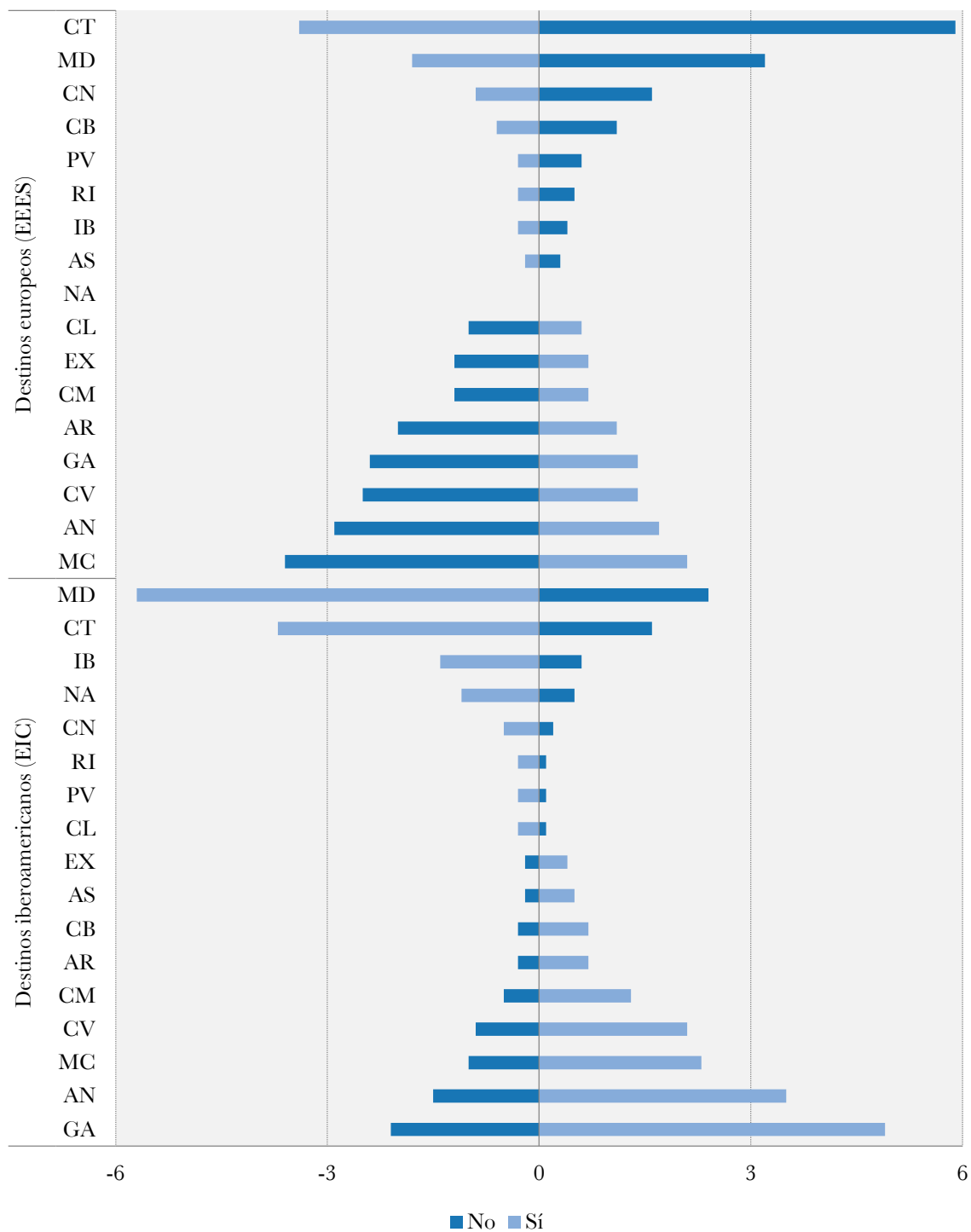
Los resultados apuntan en la dirección de la hipótesis alternativa y sugieren que los desplazamientos en la ciencia española pueden variar porque los mercados del conocimiento están regionalizados por factores lingüísticos, culturales y académicos, incluyendo en éste último factor las filiaciones personales e institucionales con determinadas tradiciones escolásticas. Un análisis más preciso de la especialización regional en la internacionalización de las universidades españolas arroja la formación de tres clústeres estadísticamente significativos:

1. Un primer clúster de Universidades muy especializadas, con las catalanas y madrileñas claramente decantadas hacia los países anglófonos y extracomunitarios, y las andaluzas más inclinadas hacia los desplazamientos iberoamericanos.
2. Un segundo clúster de Universidades algo especializadas, con las gallegas orientadas hacia Portugal y América Latina, y las valencianas y castellano-leonesas orientadas hacia Norteamérica.
3. Un tercer clúster de Universidades poco especializadas, aunque con una ligera tendencia hacia la Europa anglosajona, tal vez, debido a la fuerte atracción del Reino Unido.

Las limitaciones de la base de datos no permiten extrapolar los resultados al conjunto de los recursos humanos de ciencia y tecnología. Aunque el personal investigador en formación puede manifestar un comportamiento indiciario de lo que sucede en otras etapas, quizá los flujos de los desplazamientos varían entre los diferentes sectores de estudiantes, docentes e investigadores.

En definitiva, parece que existen dinámicas de emisión y recepción de personal investigador –en este caso, en formación– que guardan relación con los juegos de poder territorial en los mercados de la ciencia y la tecnología. En este sentido, los desplazamientos ejemplifican las relaciones entre países productores y consumidores de conocimiento, que en unos casos dan lugar a la fuga de cerebros y en otros a la exportación de talento científico (Beine, Docquier, & Rapoport, 2001; Rizvi, 2005), si bien hoy están más aceptadas las nociones de diáspora, entendida como dispersión centrífuga (Gaillard & Gaillard, 1999), aglomeración, entendida como concentración centrípeta (Mayr & Peri, 2009), y nomadismo, entendida como movilidad permanente (Meyer, Kaplan, & Charum, 2001).

Ilustración 5-40 Orígenes y destinos del personal investigador en formación por Comunidad Autónoma, 2006-2010



Fuente: Base de datos ad hoc.

5.3 Resumen y discusión

La educación ha tenido un impacto determinante en la transformación de la sociedad española a lo largo de toda su andadura democrática. El aumento generalizado del nivel de estudios de la población fue uno de los principales detonantes de las trayectorias de movilidad social y, a la postre, de los cambios advertidos en la composición de la estructura social. La escuela española ha tenido una participación decisiva, primero, en la consolidación de las instituciones democráticas, y después, o casi en paralelo, en el desarrollo de una economía avanzada. Pero a pesar los efectos de la reforma educativa en la modernización social y cultural del país, parece que la fuerza de las transformaciones se ha visto atenuada por la desaceleración de algunos vectores del cambio educativo.

A partir de la evolución de la estructura social, en este capítulo hemos analizado el papel del espacio en la formación de las desigualdades sociales ocasionadas por la distribución geográfica de la educación y la aglomeración del capital humano en la sociedad española:

1. El primer apartado valida la existencia de una geografía de la educación tras analizar la distribución espacial de las desigualdades escolares. Los análisis siguen un esquema clásico en la economía de la educación: demanda-inversión-eficiencia. Los resultados muestran la presencia de diferencias territoriales en los resultados del sistema educativo. Las diferencias en la producción local y regional de la educación aparecen fuertemente asociadas a la distribución de la duración de la vida escolar, la financiación pública y privada de la educación, y el rendimiento académico del alumnado.
2. El segundo apartado valida la influencia de la urbanización en la aglomeración del capital humano, mediante un análisis de los procesos de asentamiento y desplazamiento de las personas con títulos universitarios. Las evidencias sugieren que las diferencias espaciales en la producción y la distribución de las personas con títulos universitarios inducen a la concentración de recursos humanos de alta cualificación en las zonas urbanas. Esta diferenciación está reforzada mediante los desplazamientos de los egresados universitarios y los efectos colaterales o externalidades (*spillovers*) que indirectamente causa su concentración en los núcleos de mayor densidad.

En conjunto, los análisis contrastaron que las características educativas de la geografía española dan lugar a diferentes resultados en función del lugar de residencia. Los datos arrojaron la persistencia de las desigualdades asociadas al origen geográfico de los individuos, de manera que las coordenadas espaciales producen que el capital humano no esté aleatoriamente distribuido, sino que continúe deliberadamente concentrado en distintas zonas de aglomeración, predominantemente, áreas urbanas. La fuerza de este componente espacial afecta a la estructura social de las oportunidades escolares, a nivel local y regional:

- A nivel regional, las diferencias entre las Comunidades Autónomas vienen explicadas tanto por sus características territoriales como por sus políticas regionales. En relación a las características territoriales, algunos factores que modulan las desigualdades regionales en la distribución de los resultados escolares son: la composición de la pirámide de población, el funcionamiento del mercado de trabajo y la superpoblación de inmigrantes. En relación a las políticas regionales, algunos factores que modulan las desigualdades regionales en la distribución de los resultados escolares son: la financiación de la enseñanza, la oferta educativa pública y privada, y las medidas de educación compensatoria, fundamentalmente, becas y ayudas al estudio.

- A nivel local, las diferencias espaciales favorecen de manera sistemática la ventaja educativa de las ciudades. La distribución de la educación y la concentración del capital humano fuerzan y refuerzan los procesos de estratificación socio-espacial, condicionan la igualdad de oportunidades y reducen las posibilidades de los ruralitas, mientras que los urbanitas reciben los beneficios derivados de las características socioeducativas de los pares, las externalidades de la aglomeración y las llegadas de capital humano con altos niveles de cualificación. La acumulación de estos beneficios en las zonas más urbanizadas redundan en la manifestación de una ventaja urbana que permite producir, atraer y retener a una superpoblación de trabajadores con altas cualificaciones.

El predominio de esta geografía de las oportunidades da lugar a un mapa educativo con dos coordenadas fundamentales:

- Algunas de las regiones más desfavorecidas tienden hacia la convergencia con la media española en los diferentes indicadores de demanda, inversión y eficiencia. Sin embargo, los sistemas educativos de las Comunidades Autónomas más aventajadas continúan arrojando los mejores resultados.
- El comportamiento del capital humano responde a procesos de localización, intercambio y trasvase de capital humano caracterizados por tres tendencias: la localización de las mayores cualificaciones que parte del eje de los puntos cardinales y ascienden hacia del nordeste peninsular; la aglomeración de los mayores niveles educativos en las áreas más urbanizadas; y los desplazamientos bidireccionales entre las regiones especializadas en la migración de su capital humano.

Las evidencias sugieren que los mecanismos de producción y distribución de la educación consintieron el flujo constante de la movilidad social durante la segunda mitad del siglo XX. En este sentido, el sistema educativo no solo es instrumento que funciona al mismo tiempo como fuente de transformación social y selección cultural, no solo es a la vez meritocrático y reproductivo, sino que para unos resulta más credencialista y selectivo que para otros. Mayormente, esto ocurre en función de algunos factores ya muy explorados en la sociología clásica, como el origen familiar y el nivel socioeconómico; pero también en función de las coordenadas espaciales de los individuos, puesto que su funcionamiento varía con la posición espacial de los agentes sociales.

Ante el tradicional debate entre la educación como bien de inversión frente a la educación como bien de consumo, estos resultados añaden una tercera vía, planteando que las personas demandan más o menos educación en función del contexto que les rodea, de manera que la inversión en la educación depende de la combinación de: los mecanismos de movilidad social que predominan en cada territorio, por un lado; y la posición relativa de cada sujeto en la geografía de las desigualdades socio-espaciales, por el otro. Esto puede explicar que la influencia de la educación en la adquisición de estatus social varíe en función del lugar de residencia. La percepción de este hecho lleva a reaccionar siguiendo los principios de la teoría de la acción racional, de manera que las personas acomodan sus expectativas a las características de su entorno más inmediato, modulando su permanencia en el sistema educativo a partir de los resultados esperados. Sin embargo, la movilidad social es relativa, esencialmente, por dos motivos: de un lado, la movilidad social resulta más real para los que parten desde el suelo de la estructura social que para los que tratan de mantener su estatus de clase; de otro, los procesos de urbanización y territorialización de la educación contribuyen a mantener la rigidez de la estructura social.

El aumento global del stock de educación no conlleva necesariamente la reducción de las desigualdades socio-espaciales, básicamente, porque la convergencia territorial puede tener lugar a

costa de la divergencia interna. En los análisis macro, la homogeneidad de los resultados educativos da a entender que las desigualdades tienden a decrecer. Sin embargo, los análisis micro ponen de manifiesto que los resultados educativos son más heterogéneos de lo que parece. En este sentido, las evidencias empíricas muestran que existe un rendimiento diferencial de los diplomas universitarios según el origen socio-espacial de los individuos y que el efecto geográfico permanece incluso después de controlar la influencia de la procedencia social y familiar. Esto puede entenderse aceptando que las oportunidades de los individuos no están exclusivamente condicionadas por su capital humano y social, sino también por un capital espacial que depende de sus coordenadas geográficas, tanto en el sentido físico de la localización residencial como en el sentido simbólico de la ubicación entre los pares.

En definitiva, el espacio juega un papel importante en la formación del estatus social que otorgan las credenciales escolares y académicas, de tal manera que la distribución de la educación y la aglomeración del capital humano contribuyen a componer la estructura de las desigualdades socio-espaciales. De esta afirmación se sigue que la contribución de la educación a la movilidad social e intergeneracional de los españoles puede variar tanto en función de su posición social como de su localización geográfica. En parte, la explicación de estas variaciones reside en las polaridades que generó la urbanización de la sociedad española, los trasvases regionales de un capital humano tendente a la concentración espacial, y el fuerte vaciamiento de masa productiva que provocó la segregación espacial del mercado de trabajo, la especialización territorial de las industrias, y la influencia de ambos procesos en el rendimiento pecuniario de los estudios superiores, la diferenciación de la renta familiar y la falta de convergencia regional.

La buena noticia es que el efecto del nivel de estudios en las pautas de movilidad social tal vez haya alcanzado su máxima influencia, puesto que los hijos de hoy difícilmente superarán el nivel de estudios de sus padres en el mismo grado que estos lo hicieron ayer. En tal caso, la influencia del capital cultural podría disminuir sus efectos en la reestructuración las siguientes generaciones. Teóricamente, esto debería reducir las desigualdades sociales derivadas del origen familiar, amoldando la estructura social a una forma menos resquebrajada (Carabaña Morales, 2004). Por el contrario, la mala noticia es que el mercado laboral tal vez vaya a premiar y castigar de distinta manera las entradas y salidas en el mercado educativo. Hasta cierto punto, esto debería reducir los efectos no deseados de la infra y la sobre cualificación, pero indirectamente podría modificar los costes de oportunidad de la educación, sobre todo, a medida que el factor de acumulación del capital humano pueda entrar en un ciclo de efectos variables. Si la acumulación de títulos académicos pierde valor frente a la habilidad de obtener el stock de capital humano adecuado a la coyuntura económica de cada época y contexto, entonces, el sistema educativo puede dejar de ser un bien de inversión para las clases inferiores y un bien consumo para las clases superiores.

En tal caso, la movilidad social de los individuos puede dejar de ser el resultado de un mero proceso de acumulación de credenciales para convertirse en la consecuencia de una demanda selectiva de la educación, de manera que las clases con mayor poder adquisitivo podrían verse nuevamente favorecidas, tanto a la hora de asentarse en los barrios que aseguren un mayor rendimiento absoluto, como a la hora de desplazarse a otros lugares cuando pueda variar el rendimiento relativo. De hecho, la evidencia empírica apoyaría esta idea, dado que el rendimiento de la educación es más inmediato para los trabajadores con menos años de escolaridad pero mayor ajuste a las demandas del mercado de trabajo, mientras que existiría un mayor desfase para que los trabajadores altamente cualificados puedan rentabilizar su inversión en formación (Yankow, 2003). En consecuencia, los más beneficiados serán aquellos que acierten al modular su inversión en función de los costes de oportunidad. Previsiblemente, unos costes variables, teniendo en cuen-

ta que las economías basadas en la innovación pueden experimentar una rápida obsolescencia de las credenciales educativas.

Si la tendencia permanece invariable, las disparidades geográficas continuarán existiendo en el futuro, y podrían llegar a menoscabar en mayor medida las condiciones de equidad local y regional, especialmente, a medida que España vaya ajustando sus instituciones económicas y familias a las características de otras sociedades avanzadas. Salvo sorpresas, es de suponer que el sistema educativo *per se* no podrá ser capaz de saldar el precio de las desigualdades sociales que predominan en la sociedad española, al igual que en otras. Sin embargo, no todo se juega dentro de la escuela; al contrario, la mayor parte de las desigualdades se juegan fuera de la escuela y es sabido que la intervención sobre los contextos puede resultar más poderosa que la intervención sobre los individuos. Dado que los factores exógenos al sistema educativo son más determinantes que los endógenos para explicar el funcionamiento de las disparidades socio-espaciales, existe un amplio margen de posibilidades para mejorar el funcionamiento y la eficacia del sistema educativo mediante el diseño y desarrollo de la política territorial, al tiempo que abre la puerta a la experimentación de instrumentos que corrijan la brecha de las desigualdades.

6 LA POLÍTICA EDUCATIVA LOCAL EN LAS CIUDADES ESPAÑOLAS

La ubicación afecta a la calidad de la enseñanza, los resultados escolares y el rendimiento académico, favoreciendo a las grandes densidades de población en mayor medida que a los suburbios y a las pequeñas ciudades. Una parte de la desigualdad se debe a la oferta de las plazas escolares, que está fuertemente relacionada con los perfiles sociales de cada territorio. Por ejemplo, en los barrios de la clase trabajadora hay menos oportunidades educativas que en los distritos donde predominan las familias más pudientes. Algunas estimaciones hablan de hasta un año de escolarización adicional en la educación obligatoria; hasta el doble de probabilidades de acceder a los estudios postobligatorios; y, más tarde, mejores condiciones del empleo y sueldo que suponen más ingresos familiares (Belfiore, Auld, & Lee, 2005; Ghosh, 2011; S. Gibbons & Silva, 2008; Kiernan & Mensah, 2011; McIntyre, 2006; Royuela & Surinach, 2005; Shapiro, 2006).

Estas desigualdades educativas cuestionan la eficacia de las políticas educativas para controlar los efectos de la segregación espacial, mediante la intervención en el acceso a la escuela y en la distribución de los recursos sociales y culturales. En este contexto, los gobiernos locales pueden incidir, positiva o negativamente, en las desigualdades geográficas de la educación; sobre todo, porque cada modelo de ciudad conlleva un modelo educativo, explícito o implícito, pero en cualquier caso determinante para la socialización.

La acción socioeducativa en las ciudades puede tener su cara y su cruz, puesto que los Ayuntamientos encaran sus responsabilidades educativas con diversidad de recursos y estrategias. Así, la política de los gobiernos locales puede ser un factor positivo de acumulación de la ventaja educativa a favor de las ciudades, pero también puede ser un depósito de las externalidades negativas del proceso de urbanización (Stone, 2001).

Estos efectos de carácter geográfico se denominan políticas del lugar o políticas del espacio (Gulson, 2005; Gulson, 2008; Henriot-van Zanten, 1990; D. Smith, 2008). Dichas políticas proliferan en las ciudades de todas las latitudes (Sander, 2004). Las mismas tendencias han aparecido en América Latina (Kaztman & Retamoso, 2007), África (Mugisha, 2006), Norteamérica (C. Campbell, Harvey, & Kerouac, 2000; Duhon & Hammond, 2001; Hunter & Brown, 2003; Rist, 2002) y Europa (Oberti, 2007). Tampoco España es diferente en este aspecto, aunque cada territorio presenta sus propias particularidades (Caffyn & Dahlstrom, 2005; Hernández Aja & Aragón Carrera, 1995).

En la medida en que las políticas educativas varían substancialmente entre unas ciudades y otras, este capítulo plantea la necesidad de comprender la naturaleza de estas diferencias. Para ello, exploramos el rol de los gobiernos locales, su forma de entender la acción educativa en la ciudad y las actividades que ponen en marcha frente a las desigualdades territoriales. Esto se realiza en tres apartados:

1. Inicialmente, se revisan los fundamentos pedagógicos de la Ciudad Educadora, comenzando por su génesis, desarrollo y actualidad. A continuación, se relacionan sus principios filosóficos con la naturaleza política de la educación y el aprendizaje de la competencia cívica y social. Por último, se sitúa la educación para la ciudadanía en el punto de mira de la Pedagogía/Educación Social.

2. Después, se analizan las políticas educativas de los poderes públicos en las ciudades españolas y se destacan sus beneficios directos e indirectos para las sociedades urbanas. Seguidamente, también se analizan los resultados de un cuestionario dirigido a los responsables de los servicios municipales de educación en los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes. Los resultados apuntan a los factores políticos y legislativos como principal condicionante de la actividad educativa en las ciudades españolas.
3. Finalmente, proponemos una actualización de la filosofía y praxis de la Ciudad Educadora mediante lo que denominamos el modelo de cooperación entre ciudades 4×4 , que está formado por dos ejes: por un lado, los archiconocidos cuatro pilares de la educación; por el otro, las dimensiones económica, social, ambiental y cultural de la sostenibilidad. Se ofrecen algunos ejemplos que rellenan las casillas de esta matriz y se discuten sus posibilidades y limitaciones.

Todo el capítulo gira en torno al discurso que se interesa por la ciudad para urbanizar desde la enseñanza y, viceversa, educar desde la ciudad. Lo primero se entiende como convertir la pedagogía urbana en una referencia del aprendizaje cívico, mientras que lo segundo se traduce por reflexionar sobre función educativa del territorio. Con esta hoja de ruta, los siguientes apartados exploran los planteamientos filosóficos de la Ciudad Educadora, las condiciones de la acción socioeducativa en el ámbito local, y las recomendaciones para diseñar las políticas educativas locales.

6.1 La filosofía de la Ciudad Educadora

Este apartado presenta la filosofía de la Ciudad Educadora desde tres perspectivas: por un lado, su evolución histórica y conceptual; por el otro, su relación con la educación para la ciudadanía; finalmente, su encaje dentro de la Pedagogía/Educación Social. Las tres secciones comparten una premisa general: nada o casi nada se puede decir sobre las metas de la educación, sin tener en mente el tipo de sociedad que se quiere alcanzar.

6.1.1 La genealogía de la Ciudad Educadora

Las innovaciones educativas dan lugar a continuas alteraciones del vocabulario pedagógico. Desde una perspectiva semántica, numerosos estudios han relacionado la familia léxica de la educación con los conceptos de ciudad, sociedad y comunidad (Carneiro, 1998; Carneiro, 2003). En este sentido, el discurso ambientalista de la pedagogía urbana ha ido dejando paso a una creciente apertura de la educación a distintos tiempos y espacios sociales, donde la ciudad ya no es un mero contexto formativo o un simple recurso didáctico, sino una especie de *leitmotiv* que enfatiza las relaciones entre educación y territorio, y, por ende, entre escuela y comunidad. De este modo:

- La ciudad se ha convertido en un objeto de reflexión para la educación, transitando desde las primeras referencias al espacio urbano como espacio educativo, hacia un discurso donde prima el interés por los modos de habitar la ciudad. En este sentido, la educación y la ciudad se dan la mano para fomentar el derecho de aprender la ciudadanía (Alderoqui, Penchansky, & Blanco, 2002; Bosch, 2008; Cabral Pinto, 2004; Darling-Hammond, 2001; Escudero, 2005; Valero Iglesias, 2003).
- Al mismo tiempo, la ciudad se ha transformado en un laboratorio de aprendizaje cívico. En este sentido, se aboga cada vez más por el servicio comunitario de la escuela y por el servicio educativo de la comunidad (Ajuntament de Barcelona, 2004; Bolívar Botía, 2007a; Caride Gómez, Freitas, & Vargas Callejas, 2008; Planas, 2004; Santos Rego & Lorenzo Moledo, 2001).

Sucintamente, la Ciudad Educadora es una filosofía y praxis para el aprendizaje de los valores cívicos, la experiencia de la cultura democrática y el ejercicio de los derechos de ciudadanía que garantizan la convivencia social y la cohesión comunitaria. Esta propuesta ha atravesado por varias etapas, que resumidamente son las siguientes:

- Un origen teórico y retórico, ligado al discurso de las organizaciones internacionales, donde la Ciudad Educadora aparece a modo de metáfora y utopía. Son unos primeros años de romanticismo con la ciudad como contexto educativo, como agente pedagógico y como objeto de aprendizaje; es decir, de la ciudad como medio y fin, o como forma y fondo de la educación (Ajuntament de Barcelona, 1990; Faure, 1973; Ortega Esteban, 2005; Trilla, 1993; Trilla, 2005).

- Un desarrollo conceptual y también práctico, que contribuye a situar el concepto de Ciudad Educadora en el nomenclátor de diferentes disciplinas, como una expresión del interés pedagógico por las potencialidades de los núcleos urbanos. Las principales preguntas de esta etapa son dos: qué puede aportar la educación a la problemática urbana, y qué puede aportar la ciudad a la acción educativa (Caballo Villar, 2001; Colom, 2001; López Matallana & Torres Lucas, 2003).
- Una fase de revisión y actualización tanto de formas como de contenidos, que da lugar a una renovación de los principios de la Carta de las Ciudades Educadoras y a la internacionalización de su asociación. Esta retrospectiva culmina con una reinterpretación de la idea original, que ahora pasa a conjugar el derecho a la educación con el derecho a la ciudad, mediante una serie de compromisos con la formación cívica y social de la ciudadanía (Borja, 2003; Bosch, 2008).
- En la actualidad, la evolución continúa con la proliferación de investigaciones empíricas sobre las políticas educativas de los municipios y la evaluación de sus resultados (Amaro Agudo, 2006; Caballo Villar et al., 2009; Cívís i Zaragoza, Longás, Longás Mayayo, & Riera, 2007; Lorenzo Delgado, Amaro Agudo, & Sola Martínez, 2003; Molina Martín, 2006; Molina Martín, 2007; Trilla & Novella, 2001; Úcar Martínez, 2006).

Como se puede apreciar, la idea de fondo es similar a la de otras metáforas pedagógicas en las que también interviene la idea de ciudad; como la *escuela-ciudad*, donde la primera funciona con el modelo organizativo y funcional de la segunda; o como la *ciudad-escuela*, donde la urbe pasa a ser un centro de formación, enseñanza y aprendizaje. En ambos casos, se trata de cuestiones que no son exclusivamente políticas sino esencialmente pedagógicas, y más concretamente una cuestión de Pedagogía Social (Freire & Giroux, 1990; Ortega y Gasset, 1910). A ello dedicamos los dos siguientes apartados, comenzando por relacionar la Ciudad Educadora con el aprendizaje de la ciudadanía.

6.1.2 La educación para la ciudadanía

En democracia, los derechos y deberes de ciudadanía son un fin en sí mismo (Dahl, 1992; Dahl, 1999). Son también el medio para legitimar la delegación del poder en una serie de representantes de los intereses públicos, a cambio de la participación en los rituales electorales, y cada vez más a cambio de nuevas generaciones de derechos, no sólo civiles, económicos y sociales (Marshall, Bottomore, & Linares, 1998), sino también culturales y ambientales (Held, 1997). A su vez, también son la forma de establecer un sistema de gobierno, según los diferentes modelos que puede adoptar este régimen político, a saber: liberal y republicano, representativo y participativo, individual y comunitario, *civitas* y *polis*, etcétera (Cortina Orts, 1999; Giner San Julián, 2000; Held, 1991; Vallespín Oña, 1991).

La combinación de los medios y fines de la democracia propugna una educación reducida y otra ampliada:

- Según la interpretación de mínimos (Bobbio, 1985; Sartori, 2003), la democracia no es un resultado iusnaturalista de la evolución humana (Peces-Barba, Asís Roig, & Barranco Avilés, 2004). Al contrario, es necesario perfeccionar sus defectos a través de la educación (Mouffe, 2003; Mouffe, 2007; Touraine, 1994), que pasa a ser el instrumento para adquirir el derecho a tener derechos (Arendt, 1974). En consecuencia, este modelo educa en el respeto a los derechos fundamentales, mediante la enseñanza de las formas y los contenidos jurídicos que regulan la libertad dentro de la legalidad (Bindé, 2005).
- Según la interpretación de máximos (Dahrendorf, 2005; Doyal & Gough, 1991), la democracia educa de una cierta manera, puesto que conlleva una determinada forma de ser y de estar en sociedad (Dewey, 1960; Zambrano, 1988). En este sentido, su existencia favorece que el mundo sea percibido desde una perspectiva distinta a la que ofrecen otras formas de gobierno (Giner San Julián, 1996; Valcárcel, 2002). En consecuencia, la mejor manera de aprender el significado de la democracia es participar en el seno de una cultura cívica, a la vez, como ejercicio de urbanidad, que hace referencia a las obligaciones morales, y como virtud pública, que se remite a una ética cívica (Camps & Giner San Julián, 1998; Camps & Giner San Julián, 1998; Cortina Orts, 2007; Giner San Julián, 2000; Savater, 1997).

Cada uno de estos enfoques contiene una manera de entender la ciudadanía, que se convierte entonces en un concepto multidimensional (Cogan & Derricott, 1998; Imberón, 2002). De hecho, se habla de una ciudadanía democrática (Chomsky, 2005; Gutmann, 2001), patriota (C. Taylor, 1999), cosmopolita (Nussbaum, 2002), diferenciada (Young, 2000), cultural (García Canclini, 1999), multicultural (Kymlicka, 1996; Kymlicka & Norman, 1997), económica (Cortina Orts, 1997), legal-jurídica (Peces-Barba et al., 2004), responsable (Jonas, 1979; Rawls, 1993), ecológica (A. Dobson, 2003), ambiental (González Gaudiano, 2003), planetaria (Morin, 2001), global o mundial (Tedesco, 2004), material (Schnapper, 1994; Tedesco, 2004), crítica (Giroux, 1993; Giroux, 2001), etcétera.

Ante tantas ciudadanía, la educación se convierte en un tema contestable (Bárcena, 1997; Bárcena, Gil Cantero, & Jover Olmeda, 1999), donde la discusión terminológica pasa a ser también una discusión epistemológica sobre las relaciones del trinomio educación, ciudadanía y democracia (Cogan & Derricott, 1998; Crick, 2007; Hicks, 2002; Kerr, 2002). Así, en ocasiones se distingue entre “educación democrática de la ciudadanía” y “educación de la ciudadanía democrática” (Escudero, 2006); mientras que otras veces se equipara “educación ciudadanía” a “educación cívica” (García Garrido, 2008; Revilla & Manzanares Núñez, 2006). Al margen de las preferencias, las disputas conceptuales son, a la vez, causa y consecuencia del tipo de sociedad que se pretende alcanzar (Giroux, 1992), en la medida en que la educación siempre ha sido una pieza determinante en la construcción del orden político y social de cada época (Fernández Soria, 2007; Vázquez Gómez, 2003). Así se explica el abandono de la educación para la ciudadanía en el sistema educativo español (Bárcena, 1996; Colom & Rincón Verdura, 2007) y los obstáculos que ha tenido en el currículum oficial (Bolívar Botía, 2007a; Bolívar Botía, 2007b; Bolívar Botía, Guarro Pallás, & Proyecto Atlántida, 2007). De hecho, se ha criticado la ausencia de democracia en la educación, y, particularmente, en la escuela, considerando que aspirar a formar a la ciudadanía en el seno de instituciones que no funcionan de manera democrática resulta, cuando menos, algo paradójico (Domínguez Gómez & Feito Alonso, 2007; Fernández Enguita, Souto González, & Rodríguez de Rávena, 2005; Jansen, Chioncel, & Dekkers, 2006; Jares, 1999; Martínez Bonafé, 2003; Pérez Gómez, 2007; Santos Guerra, 2001).

Por nuestra parte, ya hemos analizado la fundamentación teórica de la educación para la ciudadanía (Montero Souto, 2007b; Montero Souto, 2008d; Montero Souto, 2008e; Montero Souto, 2008f; Montero Souto, 2008h). También hemos mirado tanto a su pasado histórico como a su presente en el sistema educativo español y europeo (Montero Souto, 2007a). Por ello, no volveremos a trillar aquí los mismos temas, sino que abreviaremos el problema a tres formas de educar para la ciudadanía, según el acento que ponen en la alfabetización política, la participación social o la responsabilidad moral. Veamos:

- La competencia política, tradicionalmente medida en función de los conocimientos y valores políticos, la participación electoral, la confianza en las instituciones y las tendencias asociativas (Benedicto & Morán, 2003; Fraile, 2005; Jover Olmeda, 2001; Peces-Barba, Fernández García, Asís Roig, & Ansuátegui Roig, 2007; Vidal, 2006). En mayor o menor medida, los programas de educación cívico-política tienen una incidencia positiva en la adquisición de competencias sociales durante la infancia y son un importante predictor de la participación electoral al cumplir la mayoría de edad. Dicha relación existe en todas las latitudes, en distintos regímenes, e incluso en fases históricas muy diferentes, aunque su intensidad depende de las oscilaciones en la temperatura política del mundo y de las características sociales de cada época (Kerr, 2002; Torney-Purta, 1999; Torney-Purta, 2000; Torney-Purta & Amadeo, 2003).
- La participación social, como forma de aprender la ciudadanía activa y fuente de transformación social (Aguila Tejerina, 1996; Alguacil Gómez, 2003; Gomà, 2008; Pindado Sánchez, 2000). Dicha participación se extiende a la relación de los centros educativos con el entorno, la implicación de las familias en la escuela y la acción de la comunidad educativa en la educación (Barton, Drake, Pérez, St. Louis, & George, 2004; Cantón Mayo, 2001; Martín-Moreno Cerrillo, 2006). Estas extensiones de la educación combinan los distintos enfoques de servicio escolar, desarrollo comunitario y gestión educativa (Warren, 2005).
- La incorporación de actitudes y valores a la enseñanza, que pone de manifiesto el compromiso moral de las escuelas a favor de la reforma social (Marchesi Ullastres, 2000; Ruiz Corbella, 1999; Ruiz Corbella, 2004; Trillo Alonso et al., 2000). Desde los llamados temas transversales (Rosales López, 1995) se desarrolla una educación de educaciones, tales como: una educación en valores (Martínez Martín & Hoyos Vásquez, 2004; Martínez Martín, 2004; Naval Durán, 1988; Naval Durán & Herrero, 2006; Oraisón & Pérez, 2006; Sánchez Torrado, 1998); una educación cívico-política (Luque Domínguez, 2001; Mayordomo, 1998; Mínguez Álvarez, 2005); una educación intercultural (Marí Ytarte, 2007; Ortega Ruiz & Mínguez Vallejos, 2001); una educación para la convivencia (Jares, 2006b; Torrego & Moreno, 2003); una educación para la paz (Jares, 1991); y una educación en Derechos Humanos (Caride Gómez, 2007; Jares, 2006a; López-Barajas Zayas & Ruiz Corbella, 2000; Medina Rubio, 1998; Medina Rubio, 1999; Medina Rubio, 2001; Pérez Juste, 2007; Pérez Serrano, 1997).

La competencia social y ciudadana es la referencia de este conjunto de educaciones. Hoy, dicha competencia está incorporada tanto a la letra legislativa como a la literatura científica. En el terreno normativo, forma parte del discurso de las políticas internacionales y las reformas educativas (Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2005; Comisión Europea, 1995; Eurydice, 2006). Dos ejemplos de ámbito internacional son el Decenio para la Educación en el marco de los Derechos Humanos (1995-2004), y el Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación (2005). Dos ejemplos de ámbito español son la Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de

fomento de la educación y la cultura de la paz, y la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Con todo, la regulación de este asunto siempre ha estado sometida a interpretaciones ambiguas (Trilla, Puig Rovira, & Martínez Martín, 2003), y los protagonistas de las reformas reconocen que el ambiente político nunca ha sido del todo favorable para lograr un pacto educativo; de ahí a menudo se considere un intento fallido (Tiana Ferrer, 2007a; Tiana Ferrer, 2007b).

Por su parte, en el terreno académico, constituye una fuente de normatividad educativa para el proyecto de la Ciudad Educadora, porque contiene un ideal educativo, el de construir la democracia, y a la vez supone una actividad, la de ejercer los derechos (Gimeno Sacristán, 2001; Gimeno Sacristán, 2003). Este renacimiento del interés por la ciudadanía ha dado lugar a un aumento de las publicaciones en torno al tema, hasta el punto de ser una cuestión de moda (Vergara Ciordia, 2008). Grosso modo, esto da lugar a tres retos: de un lado, profundizar en su conceptualización, de otro, mejorar su metodología de enseñanza-aprendizaje y su integración curricular; por último, abordar la relación entre las perspectivas nacionales e internacionales (Naval Durán & Laspalas, 2000; Patrick, 2005).

En síntesis, la Ciudad Educadora ratifica el compromiso de las instituciones con la formación de la ciudadanía y el aprendizaje de la democracia. Estos aprendizajes son importantes porque las encuestas de valores ponen de manifiesto que el proceso de urbanización mundial ha tenido un impacto evidente en la popularización de los nuevos valores que caracterizan a la sociedad post-materialista (Inglehart & Welzel, 2005), sobre todo en el caso de la juventud, que está sustituyendo las ideas y creencias de la anterior generación por la secularización, la privatización, el consumismo, la individuación, el neolocalismo, el nacionalismo, y la desafiliación social (Orizo, 1991; Villalaín Benito, Basterra Pérez, & Valle López, 1992). Es aquí donde se sitúa la contribución de la Pedagogía/Educación Social al proyecto de crear condiciones de ciudadanía. A ello dedicamos el siguiente apartado.

6.1.3 La Pedagogía Social, un proyecto de ciudad

La educación para la ciudadanía es una de las señas de identidad de la Pedagogía/Educación Social, que tiene en cuenta la cuestión de la ciudadanía tanto en las políticas como en las prácticas pedagógico-sociales (Colom & Domínguez, 1997; López Martín, 2000; Ortega Esteban, 1999; Petrus, 1997; Románs, Petrus, & Trilla, 2000; Vega Gil, 2002). Lo primero conlleva una reflexión sobre los principios y valores que deben orientar la acción socioeducativa; mientras que lo segundo hace referencia a las intervenciones educativas en la realidad social. Estas dos coordenadas responden a una postura epistemológica que articula los modos de conocer y de actuar, en la medida en que no se preocupa exclusivamente de cómo son las cosas, sino también de cómo deben ser (Caride Gómez, 2005c; Pérez Serrano, 2003). Por ello, la Pedagogía/Educación Social propugna una educación transformadora, esto es, aquella que sea capaz de transformar la propia educación, que cambie con la sociedad y que también la haga cambiar. Para ello, trabaja fundamentalmente a favor de los siguientes objetivos:

- De un lado, ampliar la justicia social, defendiendo valores ético-cívicos como la igualdad y la solidaridad (Caride Gómez, 2005a; Caride Gómez, 2006).
- De otro, universalizar los derechos humanos, contrarrestando la desigualdad de oportunidades, la pobreza económica, la discriminación cultural y la exclusión social (Caride Gómez, 2007; Caride Gómez, 2009).

- Por último, promover la convivencia, la integración y la cohesión social, mejorando el desarrollo comunitario y la calidad de vida (Caride Gómez, 2003; Caride Gómez, 2005b).

La Pedagogía/Educación Social desarrolla estos objetivos a través de numerosas iniciativas que comparten la intención de favorecer el aprendizaje de la convivencia. La Cuadro 6-1 conjuga algunas de sus múltiples formas, que se concretan en distintas experiencias, tales como: las escuelas ciudadanas (Gadotti, Padilla, & Cabezudo, 2004), las escuelas democráticas (Apple & Beane, 1997; Bolívar Botía et al., 2007; Bolívar Botía, 2007b; Edelstein, 2011; Luengo Horcajo, 2006), el aprendizaje-servicio (Puig Rovira, Batle, & Bosch i Vila, 2007), las comunidades de aprendizaje (Flecha García & Puigvert Mallart, 2002), el voluntariado cívico (Bernal, 2002), etcétera.

Cuadro 6-1 Sustantivos y preposiciones de la Pedagogía/Educación Social

	con	
	de	ciudad
educación	desde	sociedad
aprendizaje	en	democracia
ciudadanía	para	
	por	

A tenor de lo dicho hasta ahora, la Pedagogía/Educación Social no es ni quiere ser tan sólo una educación exclusivamente emparejada con la escuela, el currículo y la infancia; de igual modo que no es ni quiere ser lo que reductivamente se define como educación o aprendizaje “no formal” e “informal” (Caride Gómez, 2004a; Caride Gómez, 2004b). Sin menoscabar el papel de la escuela, hoy se reconoce que el aprendizaje de la ciudadanía no puede llevarse a cabo sin el concurso de toda la sociedad (Caride Gómez & Pose Porto, 2008; Trilla, 2004). Esencialmente, por tres razones:

- La educación no concierne tan sólo a los educadores o al profesorado, sino que es una meta de todos los agentes sociales. En sentido estricto, se trata de una responsabilidad compartida por tres agentes: la familia, con una responsabilidad preferente; el Estado, con una responsabilidad subsidiaria; y la escuela, con una responsabilidad vicaria o delegada (García Garrido, 2000; García Garrido, 2008). En sentido amplio, se habla de la dimensión educadora de la ciudad-sociedad-comunidad, para denotar que hoy el conjunto de la sociedad actual percibe que la educación es demasiado importante como para desentenderse de ella (Merino & Plana, 2007).
- El sistema educativo es incapaz de resolver *per se* todos los problemas delegados por la sociedad. Así, la Pedagogía/Educación Social va a suponer la formación de profesionales para atender las nuevas demandas sociales (García Molina, 2003; Pantoja Vargas, 1998; Sáez Carreras & García Molina, 2006). En cierta medida, va a ser una de las soluciones keynesianas a los problemas del Estado de bienestar que afectan a los grupos primarios, como la familia, pero también otras instituciones, como la escuela o el trabajo (Núñez Pérez, 2002; Quintana Cabanas, 1984; Ruíz Rodrigo, 2003).

- La propia idea de ciudadanía acentúa la dimensión social y comunitaria de la educación (Úcar Martínez & Llena Berñe, 2006). Esta ampliación de la comunidad educativa, de sus agentes y de sus funciones, da lugar a iniciativas que han profundizado en el desarrollo de las comunidades de aprendizaje (Elboj Saso, 2002), las relaciones escuela-comunidad (Caballo Villar & Gradaílle Pernas, 2008; Gradaílle Pernas & Caballo Villar, 2008; Longás Mayayo, 2008; Vera Vila, 2007), los Proyectos Educativos de Ciudad (Collet & González, 2004), los planes de entorno (Castro Rodríguez et al., 2007; Imbernón, 2008), los planes de desarrollo comunitario (Martí Olivé, Pascual, & Rebollo, 2005), los planes estratégicos (López de Aguilera, 2000), etcétera.

Todas estas formas de capital social han sido ampliamente observadas desde las Ciencia Política (Gil Calvo, 2006a; Guillen, Coromina, & Saris, 2011; Pérez Díaz, 1993; Pérez Díaz, 1997; Vidal Beneyto, 2003). Así mismo, también han interesado a las Ciencias de la Educación (Arregi Goenaga & Aierdi, 2005; Escámez Sánchez, 2003; Naval Durán, 2002; Pérez Serrano, 1999; Pérez Serrano, 2001; Santos Rego, Lorenzo Moledo, Oliveira Oliveira, & Rodríguez Martínez, 2002). En general, hay unanimidad respecto a los efectos positivos de la participación, la cooperación y la solidaridad en una vida más sana, más segura y más feliz, así como en la creación de vínculos de confianza, la aceptación de las normas grupales y el autocontrol de la sociedad civil (Putnam, 2000; Putnam, 2003).

Estos mecanismos son importantes para la educación, en la medida en que coinciden con tres objetivos pedagógicos: por un lado, regulan los sistemas de control y sanción social (Coleman, 1990); por el otro, dan acceso a los recursos culturales que se reconocen en escuela (Bourdieu, 1993); y, finalmente, también generan sistemas de cooperación, a medio camino entre los grupos primarios y las instituciones de gobierno (Beck, 2000; Rifkin, 1995). Si bien, los principales beneficios no están tanto en los procedimientos que se ensayan cuanto en los hábitos que se suscitan (Beck & Beck-Gernsheim, 2003). En este sentido, son especialmente importantes las acciones relacionadas con el asociacionismo (Subirats i Humet, 1999; Vidal, 2006), la participación pública (Escámez Sánchez, 2003; Ortega Ruiz, 2004; Trilla & Novella, 2001), el voluntariado (Bernal, 2002; Montagut & Zubero Beascochea, 2003), la autoayuda (Goleman, 2006; Rojas Marcos, 2000) y la filantropía (Moreno, 2000), así como otras propuestas que quieren dar la alternativa a los pagos y beneficios de la asistencia pública, como el dinero cívico, la renta básica y los impuestos negativos (García Roca, 2004; Pinilla Pallejá, 2004; Raventós, 1999).

6.2 La praxis de la Ciudad Educadora

La filosofía de la Ciudad Educadora tiene importantes efectos sobre el funcionamiento de la educación. En anteriores trabajos ya nos referimos a los beneficios de una educación integral, integradora, permanente, social, intercultural y cívica, y a sus consecuencias en el diseño de una ciudad cultural, inclusiva, saludable, amigable, habitable y sostenible (Montero Souto, 2008c). Más allá de estos principios generales, algunos trabajos son críticos respecto a sus resultados, especialmente en cuanto al predominio de su discurso frente a su praxis, de su retórica sobre su acción (Ander-Egg, 2008), de discursos que prometen mucho pero compromete poco (Trilla, 1999), de proyectos voluntariosos que no pasan de las buenas intenciones (Civís i Zaragoza, Longás, Longás Mayayo, & Riera, 2007), y de muchas ideas y poca concreción (Alegre, 2005). En el siguiente apartado afrontamos estas críticas desde dos puntos de vista:

1. Primero abordaremos el resultado de los proyectos que relacionan la política urbana y el sistema educativo, presentando además los principales beneficios de la colaboración entre la planificación urbana, la administración educativa y la gestión escolar.
2. Después analizaremos el caso de las ciudades españolas, a partir de los datos recogidos mediante la aplicación de un cuestionario dirigido a los responsables de los servicios municipales de educación en los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes.

6.2.1 Los Proyectos Educativos de Ciudad

La filosofía de la Ciudad Educadora tiene consecuencias prácticas para la agenda educativa de los gobiernos locales. De un lado, les fuerza a superar la posición residual y periférica la política educativa (Brugué & Gomà, 2002). De otro, les mueve a contrarrestar la falta de reconocimiento social de la educación (Collet & González, 2004; Merino, 2003; Velázquez Andrés & Díaz Peña, 2008). Así, los Proyectos Educativos de Ciudad concretan las políticas educativas en el ámbito urbano, en la medida en que identifican las necesidades de la ciudad y diseñan la estrategia para satisfacer las demandas de la ciudadanía (Gómez-Granell, 1998; Mampel, Petit, & Badosa, 2002; Trilla, 1999). El coste de liderar estas acciones supone decidir, planificar y coordinar la acción socioeducativa de los actores locales, fomentando internamente la transversalidad de la educación en las políticas municipales e impulsando externamente las iniciativas que impliquen a todos los agentes de la comunidad (Balaguer, Mayordomo, & Mata, 1994; Subirats i Humet, 2002a). El beneficio es la capacidad para rebosar el marco escolar y llegar a diferentes espacios educativos, sectores sociales y etapas del ciclo vital (Blanco & Gomà, 2002). En este sentido, los Proyectos Educativos de Ciudad acentúan la dimensión social y comunitaria de la educación, así como el aprendizaje de la convivencia y del civismo, de acuerdo con el abecedario democrático (Alegre, 2005; Bosch i Vila, 1998; Vintró Castells, Gómez-Granell, & Vila Mendiburu, 2001).

Al principio, estos proyectos tuvieron dificultades para ser no sólo un proyecto de ciudad, sino también un proyecto ciudadano (Blanco & Gomà, 2002). De hecho, tras analizar el contenido de 687 documentos de la *Asociación Internacional de Ciudades Educadoras*, se observó que eran diagnósticos técnicos de poco interés para la ciudadanía y con efectos limitados en la transformación de la realidad social, puesto que, a pesar de su carácter innovador, la mayoría estaban instrumentalizados por unas cuantas entidades que participaban de manera corporativa, incluido el propio Ayuntamiento (Montero Souto, 2008c). En la actualidad, una segunda generación de pro-

yectos trata de ser más operativa, superando los anteriores problemas de falta de liderazgo, ausencia de voluntad política, carencia de recursos y perspectiva cortoplacista. Aunque todavía conservan diversos puntos débiles, la experiencia acumulada ha contribuido a que las entidades vecinales y comunitarias sean cada vez sean más conscientes de la capacidad educadora de la ciudad, algunas veces avanzando en la coordinación de medios y fines, y en ocasiones contribuyendo a generar una dinámica social más abierta y participativa (Diputació de Barcelona, 1999; Trilla, 1999).

La praxis de la Ciudad Educadora se puede evaluar a partir de evidencias sobre la relación del espacio con los procesos de aprendizaje y socialización (S. Dobson, 2006; Visscher & Bouverne-de Bie, 2008). En este sentido, los trabajos empíricos confirman los beneficios de los Proyectos Educativos de Ciudad (Bainbridge, Lasley, & Sundre, 2003; Banks, 2004; Kraft, 1996; ten Dam, Geijssels, Reumerman, & Ledoux, 2011). En general, los efectos más positivos están asociados a la participación de la comunidad educativa (Sanders, 2003), la colaboración entre los actores locales (Brown, 2006) y la implicación de las familias en la educación infantil (Shatkin & Gershberg, 2007).

Los Proyectos Educativos de Ciudad también tienen una influencia positiva en otras transformaciones más sutiles, como el cambio en la percepción social de la infancia (Rissotto, 2003; Spencer & Woolley, 2000), los procesos de institucionalización infantil (Karsten, 2002) y la atención a la infancia en los procesos de planificación urbana (Spencer & Woolley, 2000; Tonucci & Rissotto, 2001; Tonucci, 2005; Tonucci, 2009). Así mismo, la planificación de entornos escolares más positivos está asociada con una variedad de beneficios de tipo académico, social y psicológico (McMahon, Parnes, Keys, & Viola, 2008), y, en particular, con los llamados beneficios no económicos del capital humano (Gross, Jobst, Jungbauer-Gans, & Schwarze, 2011).

Otros trabajos han llegado a resultados igualmente positivos, al estudiar las transformaciones espaciales de los barrios escolares (Coddling & McAdams, 2006; Dilworth, 2005; Hess & Rewers, 2005; Iatarola & Fruchter, 2004; McAdams, 2006; Miroin, 2005; Norm, 2007). Estos efectos tienen su importancia, en la medida en que los espacios urbanos afectan al funcionamiento de las instituciones socioeducativas (P. B. Campbell & Perlman, 2007; Gordon, 2007; Lopez, Campbell, & Jennings, 2008). Por ejemplo, es sobradamente conocido que las escuelas situadas en comunidades con altos índices de delincuencia y pobreza son más proclives a registrar casos de violencia escolar (Chen, 2008). También es sabido que los barrios degradados producen altos costes externos, de modo que la privación material reduce los beneficios sociales de la educación (Gibbons, 2003; Gómez Granell, 2008). Así mismo, existe una relación entre la arquitectura de las escuelas y la salud de la infancia, constatándose que en determinados lugares hay más riesgo de padecer estrés y depresión, así como de desarrollar hábitos nocivos, incluyendo alcoholismo y tabaquismo (Farley et al., 2007). Por último, el espacio es un factor determinante de la estructura de las desigualdades escolares, la segregación escolar y la falta de oportunidades en la educación (André-Bechely, 2007).

Por todo ello, los proyectos educativos que intervienen en el espacio urbano parecen tener una relativa capacidad de influencia, tanto en los resultados escolares como en la igualdad de oportunidades. Algunos trabajos afirman que la concentración de escuelas de baja calidad en las áreas geográficas más desaventajadas no puede ser una mera coincidencia, sino el resultado de factores contextuales que se superponen a los efectos asociados a la composición de la población (Lupton, 2001; Lupton, 2004; Muijs, Harris, Chapman, Stoll, & Russ, 2005). Mientras que otros estudios arrojan la presencia de efectos moderados, o *soft effects* (Kauppinen, 2007). En cualquier caso, parece que los resultados dependen de las micro-geografías de la educación, de manera que el

funcionamiento del capital espacial se superpone a otras formas de capital humano, social y cultural, bien para frenar bien para acelerar las desigualdades educativas.

6.2.2 La acción socioeducativa en las ciudades españolas

En anteriores trabajos ya hemos señalado que la acción socioeducativa municipal se mueve en los planos de lo políticamente correcto y lo socialmente aceptable, mientras que rara vez da lugar a conflictos de intereses, probablemente, por dos motivos: la función subsidiaria que le asigna la legislación educativa y local, por un lado, y el vaciamiento ideológico que experimenta la política social y municipal, por el otro (Delgado & Montero Souto, 2010; Gradaïlle Pernas & Montero Souto, 2009; Montero Souto, 2008a; Montero Souto, 2009). Resumidamente:

- Al analizar las competencias educativas de los Ayuntamientos españoles se observó que la legislación faculta a los gobiernos locales pero no les obliga a actuar en materia educativa, de modo que la iniciativa municipal queda sujeta a la voluntad política. En este sentido, las competencias educativas de los municipios están postergadas a disposiciones adicionales, cláusulas generales y reglamentos específicos. Así mismo, su presencia en los órganos de decisión tiene un carácter más testimonial que potestativo. En consecuencia, su función cooperativa y complementaria resulta subsidiaria del resto de administraciones, ya que, a pesar de la retórica de la descentralización educativa, los Ayuntamientos nunca han sido una Administración Educativa. Al contrario, han sido progresivamente desposeídos de su autonomía natural; en ocasiones, por el excesivo centralismo acaparado por los poderes autonómicos; otras veces, por la propia autonomía de gestión que tienen los centros educativos.
- Al estudiar los programas electorales ofertados por los partidos políticos en los comicios del 27 de mayo de 2007, mostramos que el color político es poco influyente en la acción socioeducativa de los municipios españoles. En la misma línea, un análisis de 319 organigramas político-administrativos municipales nos llevó a concluir que los cargos electos relegan la educación a una materia residual, menos institucionalizada que otras, y con una alta delegación de la gestión en organismos autónomos. En este sentido, las ansias de responder a las demandas de la ciudadanía han provocado respuestas más instrumentales que reflexivas, dando lugar a problemas de improvisación y desorden. Así mismo, la inestabilidad profesional, el voluntarismo de los gestores públicos, el cortoplacismo de los mandatos y la labilidad de la política local afectan a la gran mayoría de los Ayuntamientos.

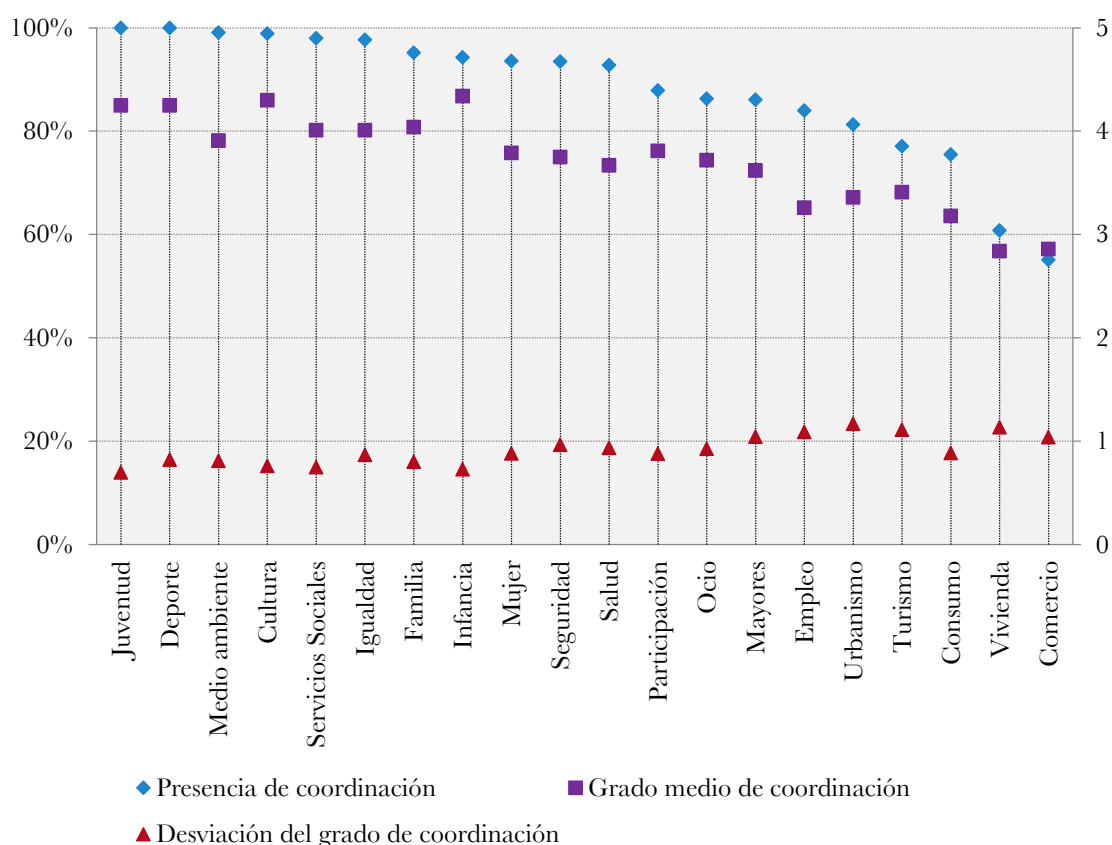
Al margen de esta descripción general, las ciudades españolas se componen de un conjunto de piezas heterogéneas y especializadas, en la que ni los objetivos ni los resultados de la intervención tienen plena uniformidad; al contrario, cabe pensar que existen distintos patrones de comportamiento. Al respecto, este apartado analiza la diversidad de recursos y estrategias que manejan los Ayuntamientos españoles a la hora de llevar a cabo sus políticas educativas. Para ello, realizamos un análisis descriptivo de las respuestas a un cuestionario dirigido a concejales y concejalas de educación en los municipios con más de 20.000 habitantes.

Según la opinión de los informantes, la mayoría de los servicios municipales de educación mantiene algún tipo de coordinación con otros departamentos de la Administración Local. Estas relaciones son más frecuentes con las áreas de acción social y cultural; y son menos frecuentes con los

negociados de infraestructuras (como urbanismo y vivienda) y asuntos económicos (como empleo, turismo, consumo y comercio). Esta preferencia puede indicar que existen algunas relaciones de tipo “natural”, que son más habituales, y otras relaciones de tipo “artificial”, que son más esporádicas; siendo la coordinación habitual mejor valorada que la coordinación esporádica.

Los datos de la Tabla I-70 apoyan esta interpretación. Gráficamente, la Ilustración 6-1 muestra que nueve de cada diez servicios municipales de educación establecen relaciones de coordinación con los departamentos de deporte (100,0%), juventud (100,0%), medio ambiente (99,1%), cultura (98,9%), servicios sociales (98,0%), igualdad (97,7%), familia (95,2%), infancia (94,3%), mujer (93,6%), seguridad (93,5%) y salud (92,8%). Al menos ocho de cada diez también coordinan sus actividades con los departamentos de participación (87,9%), ocio (86,3%), mayores (86,1%), empleo (84,0%) y urbanismo (81,3%). Por el contrario, no existe coordinación con los departamentos de turismo en dos de cada diez municipios (22,9%); consumo en casi una cuarta parte (24,5%), vivienda en aproximadamente cuatro de cada diez ayuntamientos (39,2%) y comercio en más del cuatro de cada diez casos (44,9%).

Ilustración 6-1 Coordinación de los servicios municipales de educación en los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes



Fuente: Cuestionario a los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes (01/09/2008-31/05/2009).

Las observaciones se ajustan a los resultados esperados y llevan a pensar que los informantes manifiestan un patrón de respuesta. A partir de los coeficientes de correlación Tau-b-de Kendall se observa que las asociaciones son estadísticamente significativas en casi todos los pares de variables

($p - \text{valor} < 0,01$). En la matriz 20×20 , esto ocurre en 167 de los 190 pares de variables, una vez excluidos los pares simétricos ($r_{xy} = r_{yx}$). Estos estadísticos sugieren que los municipios urbanos tal vez integran sus servicios educativos en áreas de servicios personales, formal o informalmente coordinadas. Además, parece que las respuestas son coherentes, a tenor de la fuerza de determinadas asociaciones. Por ejemplo, encontramos las asociaciones moderadamente fuertes en los pares mujer e igualdad (0,604), vivienda y urbanismo (0,681), comercio y consumo (0,598), seguridad y salud (0,543), etcétera.

Las técnicas de clasificación permiten testar esta hipótesis, de manera que pasamos a agrupar las variables mediante un procedimiento jerárquico. El análisis de conglomerados es una técnica multivariante que agrupa las variables del archivo de datos en función del parecido que exista entre ellos. El método jerárquico determina el número óptimo de conglomerados y su contenido, agrupando los casos individuales hasta llegar a la formación de grupos homogéneos. Como técnica de agrupación de variables, el análisis de conglomerados jerárquicos es menos restrictivo que el análisis factorial, ya que admite varios métodos de estimación de la matriz de distancias. Como técnica de agrupación de casos, el análisis de conglomerados es adecuado para detectar el número óptimo de grupos y su composición, sin necesidad de asumir una distribución específica para las variables (Fisher, 1956).

En este caso, tras estimar la matriz de distancias mediante el método del vecino más próximo, el historial de conglomeración de la Tabla I-71 permite evaluar la heterogeneidad de los conglomerados que se funden en cada etapa del análisis. En concreto, evaluamos hasta cuatro soluciones que, finalmente, nos llevan a plantear la existencia de un grupo de departamentos coordinados entre sí y varios elementos desconectados de los servicios municipales de educación. Más concretamente:

- El grupo homogéneo está formado por los departamentos que gestionan los servicios personales y comunitarios en los Ayuntamientos españoles. En concreto, los informantes opinan que los servicios municipales de educación mantienen relaciones más positivas con áreas de tipo social (infancia, juventud, mayores, mujeres, familias), y con los propios servicios sociales, así como también con los departamentos de ocio, cultura, deporte, salud, medio ambiente, igualdad y participación. La solución con seis conglomerados también incluye en este grupo a otras áreas que a priori no son del mismo tipo que las anteriores, como turismo y seguridad, aunque el tamaño de la muestra puede explicar el ruido de estos dos elementos.
- El resto de los elementos individuales está compuesto por los departamentos de consumo, comercio, vivienda, urbanismo y empleo. Dentro de la estructura organizativa de las administraciones locales, puede que estas áreas también se relacionen entre ellas. No obstante, aquí tan sólo evaluamos si están en la órbita de los servicios municipales de educación. Al comparar las diferentes soluciones vemos que las agrupaciones con menos conglomerados incluyen a estos grupos satélites en el grupo homogéneo. Esta pauta sugiere que las soluciones con más conglomerados extraen los ruidos para dar lugar a los elementos individuales que llamamos grupos satélites.

En consecuencia, la coordinación con los departamentos de tipo económico es menos intensa y peor valorada que la coordinación con el área de servicios sociales y personales. La propia evolución histórica de los Ayuntamientos españoles explica esta división, si bien, ya hemos mostrado la importancia de los vínculos entre los resultados educativos y las políticas económicas. En este sentido, el maridaje de estas dos áreas puede mejorar la opinión de los informantes sobre el interés de

la coordinación, por ejemplo, en cuanto a la inversión en la creación de centros educativos y a sus consecuencias en el acceso a la escolarización y la segregación del alumnado.

Si en vez de mirar hacia adentro del gobierno local, miramos hacia fuera, vemos que los informantes también tienen una opinión muy positiva de la cooperación con otros miembros de la comunidad educativa. En anteriores trabajos ya hemos identificado los dos principales factores que reducen los beneficios de la cooperación educativa en el territorio local: por un lado, la ausencia de relaciones previas, y por el otro, la incapacidad para establecer nuevas relaciones, que depende de la organización de las instituciones, la asunción de responsabilidades, el conocimiento acumulado de la experiencia previa, la proximidad geográfica y la diversidad de los actores (Montero Souto & Caballo Villar, 2011).

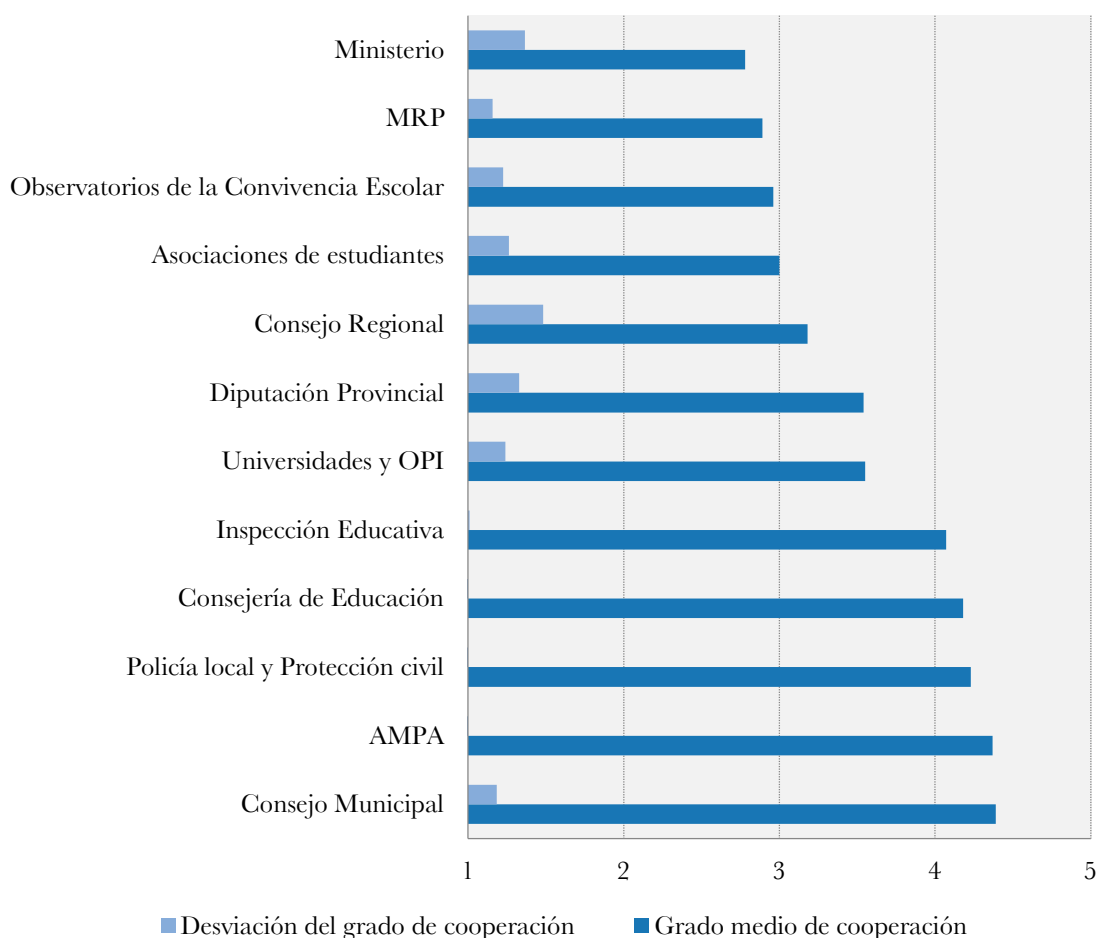
En el caso de las ciudades españolas, los datos de la Tabla I-73 manifiestan un diagnóstico más positivo, que tal vez pueda explicarse por la composición de la muestra. Distinguimos aquí dos tipos de cooperantes: las administraciones y las entidades sociales.

- En cuanto a los cooperantes de tipo administrativo, las relaciones con la administración educativa central (2,78) son menos valoradas que las relaciones con las Diputaciones (3,54), y ambas son aún peor valoradas que las relaciones Comunidades Autónomas (4,18). Tanto las características del mapa competencial como los desequilibrios de la descentralización educativa pueden explicar esta preferencia, en línea con la literatura que tiende a imputar la falta de cooperación a la ausencia de “administraciones relacionales” y “gobiernos multinivel” (Blanco & Gomà, 2002; Subirats i Humet, 2004).
- En cuanto a los cooperantes de tipo comunitario, ninguno de los actores se sitúa en los extremos de la distribución. No obstante, pueden establecerse dos tipos de cooperación: una muy intensa, con los miembros preferentes (como las familias), y otra más débil, con el resto de la comunidad educativa. A este respecto, la literatura indica que las relaciones de cooperación son más intensas con los agentes más próximos al gobierno local, mientras que los intercambios van menguando a medida que aumenta la distancia. En este sentido, la menor proyección hacia exterior del municipio tiende a justificarse por la preferencia de los encuestados a anteponer la proyección hacia el interior de la localidad.

La Ilustración 6-2 presenta una malla de las relaciones de cooperación entre los servicios municipales de educación y el resto de actores de la comunidad educativa. Además de los departamentos del Ayuntamiento, los principales de cooperantes son las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (4,37), por un lado, y los representantes del Consejo Escolar Municipal (4,39), los agentes de la Policía Local y Protección Civil (4,23), y la Inspección Educativa (4,07), por el otro. La colaboración con las familias puede tener un interés instrumental, en tanto que destinatarios indirectos de los servicios educativos; mientras que los otros actores cooperan en el ejercicio de sus competencias obligatorias, en materias ligadas al cumplimiento de la escolaridad obligatoria y al mantenimiento de la seguridad en los centros de enseñanza. La cooperación es más moderada con las Universidades y los Organismos Públicos de Investigación (3,55), con el Consejo Escolar de la Comunidad Autónoma (3,18), con las asociaciones de estudiantes (3,00), con los Observatorios de la Convivencia Escolar (2,96) y, por término medio, es peor valorada con los Movimientos de Renovación Pedagógica (2,89). En este caso, la colaboración puede verse mermada por las relaciones de desigualdad que establecen los cooperantes, con los Ayuntamientos en una posición de mando y el resto de actores en una posición de dependencia (Adams, Forsyth, & Mitchell, 2009; Kolodny, 2000).

A tenor de los datos cualitativos, los resultados pueden explicarse por el tipo de relaciones que predomina en el territorio local, que son fundamentalmente tres: el intercambio de información sobre el estado general de la educación; la firma de convenios para el uso de las instalaciones escolares y el desarrollo de actividades extraescolares; y los proyectos bilaterales de mayor envergadura. En todo caso, los resultados sugieren que hay un cierto margen mejora en la capacidad del municipio para cooperar con otros miembros de la comunidad educativa. Aunque cada uno de los actores cuenta con sus propias formas de participación en la educación, las estrategias de colaboración pueden aumentar los beneficios de las intervenciones educativas en el territorio local. En este sentido, el fomento de relaciones específicas demanda más investigación sobre los elementos pasantes y bloqueadores de cada cooperante.

Ilustración 6-2 Cooperación de los servicios municipales de educación con la Comunidad Educativa en los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes



Fuente: Cuestionario a los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes (01/09/2008-31/05/2009).

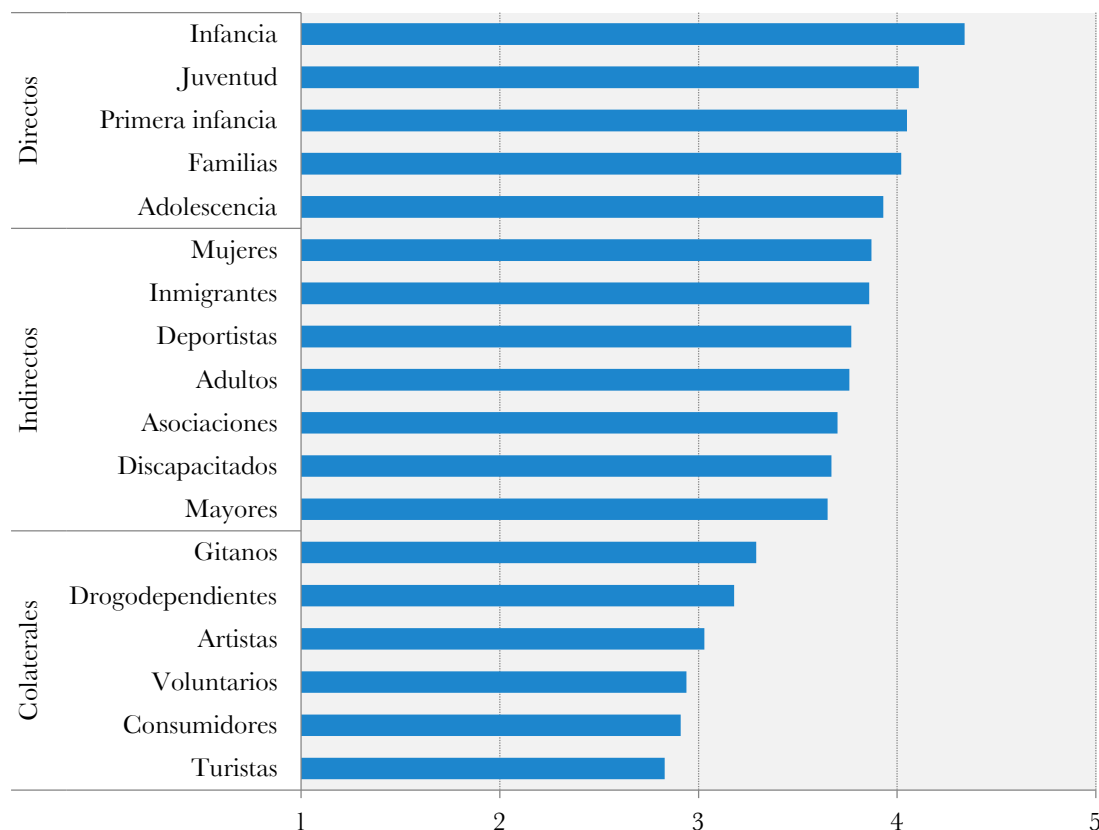
En otro orden de cosas, los informantes opinan que los menores (3,93; 4,34) y las familias (4,02) son los colectivos mejor atendidos. Según la Tabla I-74, primera infancia (4,05), infancia (4,34), adolescencia (3,93) y juventud (4,11) ocupan los primeros puestos de la lista; todo lo contrario que sucede con los turistas, que ocupan el último lugar (2,83). Otros sectores de población arrojan pequeñas diferencias de opinión entre los informantes, de manera que su clasificación es relativa,

así que optamos por un nuevo análisis de conglomerados para percibir los pormenores. En esta ocasión utilizamos el método de vinculación de un solo racimo y, a partir del historial de la Tabla I-75, volvemos a evaluar hasta cuatro soluciones distintas, que figuran en la Tabla I-76. Los resultados sugieren que los servicios municipales de educación están mayoritariamente dirigidos a un determinado perfil de la población. La primera infancia destaca por encima de todos los demás destinatarios, probablemente, debido al papel de los Ayuntamientos en la atención de 0 a 3 años, que han sido –y continúan siendo– la principal oferta educativa de la política local. Seguidamente, existe un sector de atención prioritaria y varios destinatarios de atención secundaria. En concreto:

- Reciben una atención prioritaria las personas de todas las edades, ya sean niños (3,93; 4,34), adultos (3,76) y mayores (3,65), aunque los primeros reciben más atención que los segundos, y ambos más que los terceros. También reciben una atención preferente otros tres sectores de población que durante los últimos años han aumentado su presencia en las agendas políticas; por este orden, son: mujeres (3,87), inmigrantes (3,86) y personas con discapacidades (3,67). El interés que atraen estos colectivos puede estar asociado a su mayor visibilidad en los espacios públicos de la sociedad española. Finalmente, el grupo de atención preferente se cierra con clubes deportivos (3,77) y asociaciones (3,70), que tal vez son positivamente valorados por su papel en la gestión de las actividades extraescolares y de los servicios complementarios de comedor y transporte.
- Son objeto de una atención secundaria todos los demás actores de la lista de dieciocho. La distinción de los colectivos en riesgo de exclusión social, como gitanos (3,29) y drogodependientes (3,18), sugiere que los servicios municipales de educación no les confieren el mismo tratamiento. El análisis de conglomerados separa también a los turistas (2,83), por un lado, y a un grupo de artistas (3,03), voluntarios (2,94) y consumidores (2,91), por el otro. Con todo, la orientación hacia ambos es residual. De hecho, estos resultados matizan la intensidad de la coordinación de los servicios municipales de educación con otros departamentos de carácter social y cultural. Aunque las relaciones son valoradas de forma positiva, cabe pensar que cada uno se centra en los principales destinatarios de su materia, diferenciando entre una atención educativa más o menos generalista y otra más o menos especializada, pero diferenciada de la atención social centrada en los sujetos de la exclusión social.

Los resultados coinciden con otros estudios anteriores y con la percepción social mayoritaria. El conocimiento de estos destinatarios es política y socialmente relevante para la toma en consideración de los servicios municipales de educación, puesto que es uno de los aspectos más influyentes en la percepción social de la gestión pública. En este sentido, las personas que se consideran beneficiarias de la acción política tienden a valorar más positivamente a sus benefactores (Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios, 2009). Según la Ilustración 6-3, los gestores públicos parecen entender este mecanismo, puesto que centran la mayor parte de su interés en los destinatarios directos e indirectos de primer orden, antes que en otros candidatos a recibir algo de atención que están considerados como destinatarios de segundo orden.

Ilustración 6-3 Destinatarios de los servicios municipales de educación en los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes



Fuente: Cuestionario a los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes (01/09/2008-31/05/2009).

La opinión de los informantes sobre una batería de instrumentos de los servicios municipales de educación también pone de manifiesto la orientación unidireccional hacia el usuario finalista, antes que hacia los aspectos generales de la educación. Los datos de la Tabla I-78 indican que al menos nueve de cada diez municipios representados en la muestra cuentan con escuelas deportivas (96,4%), programas de deporte escolar (93,5%), centros escolares que continúan abiertos después del horario lectivo (93,4%) y programas de educación vial (92,1%). Al menos en ocho de cada diez ciudades españolas hay comisiones de escolarización (89,6%), escuelas de verano o campamentos urbanos (89,6%), universidades populares y educación de adultos (89,4%), ayudas para material escolar (88,6%), programas de absentismo escolar (88,6%), escuelas de padres y madres (87,9%), programas de conocimiento del entorno (85,6%), programas de educación para la salud (85,1%), escuelas-taller o casas de oficios (84,3%), ayudas de comedor escolar (83,7%), planes de seguridad y prevención de riesgos en las escuelas (83,2%), programas de actividades extraescolares (83,1%) y consejos municipales de educación (81,5%). En siete de cada diez casos existen escuelas municipales de artes plásticas, escénicas y musicales (78,6%), programas de garantía social (78,6%), programas de apoyo y refuerzo escolar (78,4%), guías de servicios (76,8%), páginas web de educación (75,7%), mapas escolares (75,1%), programas de educación afectivo-sexual (73,0%) y programas de educación en valores (70,3%). Seis de cada diez ciudades españolas tienen programas de patios escolares (68,7%), ayudas de transporte escolar (65,5%) y servicios de orientación escolar y laboral (65,4%). Al menos en la mitad de los municipios urbanos existen informes anuales sobre el estado de la educación (58,4%), planes de formación del profesorado

(52,4%), oficinas de escolarización (50,9%), jornadas de educación (50,7%), centros de documentación y recursos didácticos (50,1%) y programas de convivencia escolar (50,1%). Por el contrario, menos de la mitad cuentan con Proyectos Educativos de Ciudad (49,1%), programas de asociacionismo escolar y estudiantil (46,9%), escuelas de segunda oportunidad (36,3%), premios a proyectos de innovación pedagógica (35,1%), comisión municipal de coordinación pedagógica (31,8%), caminos escolares (29,7%), boletines o revistas de educación (27,3%) y granjas-escuela (15,2%).

Esta batería de elementos no aclara, a simple vista, el perfil de los servicios municipales de educación. Para estudiar este aspecto vamos a reducir la dimensionalidad de estos datos mediante un análisis factorial exploratorio. Esta técnica busca el número mínimo de dimensiones (o factores) capaces de explicar el máximo de información contenida en los datos, a partir de las correlaciones observadas entre las variables, mientras que asigna la varianza no explicada por los factores comunes al error residual que contienen los llamados factores únicos o específicos (R. B. Cattell, 1965; Spearman, 1927). En nuestro caso, la factorización tiene las siguientes características:

- Muestra. Prescindimos de las variables que no alcanzan un nivel de fiabilidad adecuado en el test de Cronbach (1951), mientras que retenemos las trece variables de la Tabla I-78 ($0,777 \leq \alpha \leq 0,797$). Las medidas de adecuación muestral nos permiten confiar en la bondad de ajuste del análisis factorial. Así, según el criterio de Kaiser, Meyer y Olkin, las correlaciones parciales entre las variables son suficientemente pequeñas ($KMO = 0,765$); y, en base a la prueba de esfericidad de Bartlett, las variables que comparten suficiente información entre sí factorial ($X^2 = 255,539$; 78 gl; $p - valor < 0,001$).
- Escala. Los ítems están medidos en una escala ordinal de 1 a 5, que también incluyen el valor 0 para indicar la ausencia de un determinado caso. En la medida en que las correlaciones dependen del tamaño de la muestra, la exclusión del valor 0 supondría un aumento el número de casos perdidos y una disminución de la multicolinealidad; de manera que con esta escala de medida conseguimos que la matriz de correlaciones cumpla el supuesto de linealidad.
- Valores perdidos. Por defecto, la mayoría de los paquetes de estadística excluyen los casos con valores perdidos en cualquiera de los ítems. Esta decisión puede suponer una reducción del tamaño efectivo de la muestra cuando el número de casos incompletos es relativamente elevado. En consecuencia, utilizamos la exclusión según pareja para maximizar el uso de la información. De este modo, excluimos los casos con valores perdidos en una variable sólo para el cálculo de los estadísticos que implican a dicha variable. Dado que la exclusión de los casos es menos restrictiva, la opción según pareja ($KMO = 0,765$) es algo mejor que la opción según lista ($KMO = 0,755$).
- Matriz. Preferimos la matriz de correlaciones a la matriz de covarianzas, porque la segunda es sensible a la escala de medición, mientras que la primera permite explicar las relaciones de manera adimensional. En este caso, el tamaño de la matriz de correlaciones es de 13x13. Una vez excluidos los pares simétricos ($r_{xy} = r_{yx}$), los 13 pares de variables forman 59 correlaciones estadísticamente significativas ($p - valor < 0,05$) de un total de 78 pares unilaterales. Además, el determinante de la matriz de correlaciones (0,047) indica que las variables están linealmente relacionadas, por lo que podemos confiar en la solución factorial.

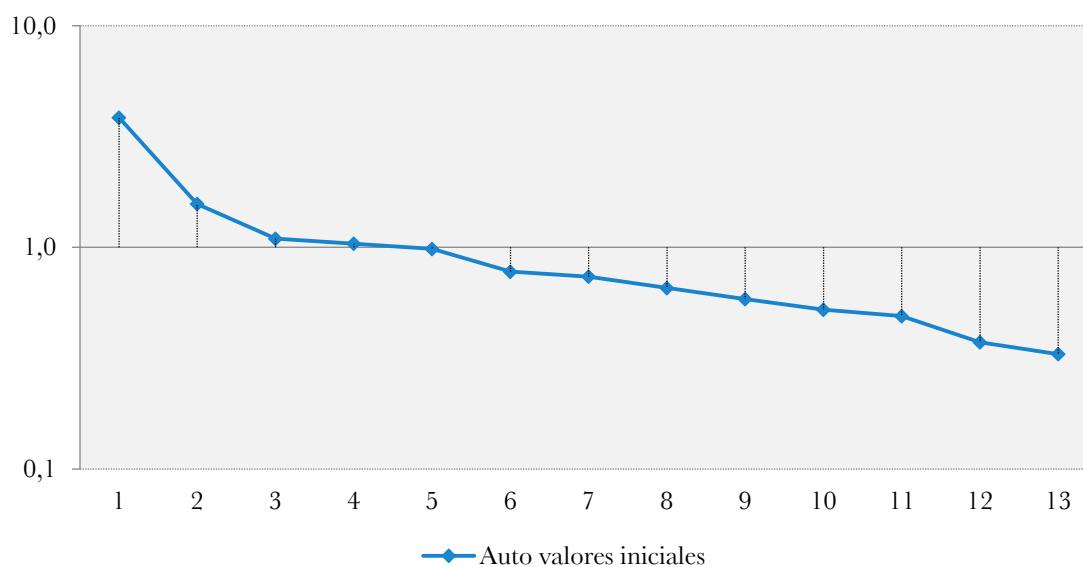
- **Extracción.** Utilizamos el método de componentes principales para reducir la dimensionalidad de los datos, reteniendo las características que más contribuyen a su varianza. La Tabla I-80 contiene las comunalidades asignadas a las variables (inicial) y las comunalidades reproducidas por la solución factorial (extracción), que representan la proporción de varianza que puede ser explicada por el análisis factorial. El método de componentes principales puede sesgar la matriz de cargas factoriales si existen variables con comunalidades bajas. Por este motivo, utilizamos las 13 variables con las comunalidades más altas ($min = 0,406$; $MAX = 0,742$).
- **Solución inicial.** La Tabla I-81 presenta el listado de los auto valores de la matriz de correlaciones y el porcentaje de varianza que reproduce cada uno de los componentes. Siguiendo la Regla de Kaiser, tomamos como número de factores el número de valores propios de la matriz de correlaciones superiores a la unidad (Guttman, 1954). El gráfico de sedimentación propuesto por Cattell también ayuda a decidir el número idóneo de factores (R. B. Cattell, 1979). En este sentido, la Ilustración 6-4 muestra un punto de inflexión entre el cuarto y quinto autovalor, de manera que los auto valores residuales se encuentran en la parte derecha del gráfico, formando una planicie de poca inclinación, frente a la fuerte pendiente formada por los auto valores situados en la parte izquierda.
- **Rotación.** La rotación no afecta a la bondad de ajuste de la solución factorial, si bien, afecta a la proporción de varianza explicada por cada factor. En este caso, la rotación Varimax con normalización de Kaiser alcanza la convergencia después de 5 iteraciones. La Tabla I-83 presenta la solución final después de rotar los factores de forma ortogonal, de manera que son independientes y perpendiculares entre sí. Dado que la extracción se ha realizado mediante el método de componentes principales, es una matriz de componentes, que contiene las correlaciones entre las variables originales (o saturaciones) y cada uno de los factores.
- **Solución final.** La Tabla I-82 es la matriz de componentes sin rotar, mientras que la Tabla I-83 es la matriz de componentes rotados. Los coeficientes de la primera representan la correlación entre la variable y el factor, mientras que la rotación ayuda a interpretar las cargas factoriales en la segunda. Los coeficientes se denominan cargas o saturaciones factoriales, e indican la carga de cada variable en cada factor.
- **Interpretación.** Las variables retenidas en cada factor ayudan a asignar la denominación de los componentes y a su interpretación. Por lo general, utilizamos las variables que presentan mayores cargas para definir cada uno de los componentes. Dichos componentes son una aportación a la validez de constructo del cuestionario, dando lugar a un atributo que no se ha observado de forma directa, pero se puede inferir de la evidencia empírica por medio de un proceso analítico.

Cuadro 6-2 Características del análisis factorial sobre la acción socioeducativa municipal

<i>N</i>	Casos ponderados	95
<i>Fiabilidad</i>	Alfa de Cronbach	$\alpha = 0,800$
<i>Medida de adecuación muestral</i>	Kaiser-Meyer-Olkin	$KMO = 0,765$
<i>Prueba de esfericidad de Bartlett</i>	Chi-cuadrado aproximado	$\chi^2 = 255,539$
	Grados de libertad	78gl
	p-valor	$p < 0,001$
<i>Método de extracción</i>	Componentes principales	4
<i>Criterio de convergencia</i>	Autovalores iniciales	>1
<i>Total de varianza explicada</i>		$S^2 = 0,58067$
<i>Rotación</i>	Varimax con Kaiser	3
<i>Convergencia</i>	Iteraciones	5

Fuente: Cuestionario a los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes (01/09/2008-31/05/2009).

Ilustración 6-4 Gráfico de Sedimentación de los componentes de la acción socioeducativa municipal en los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes



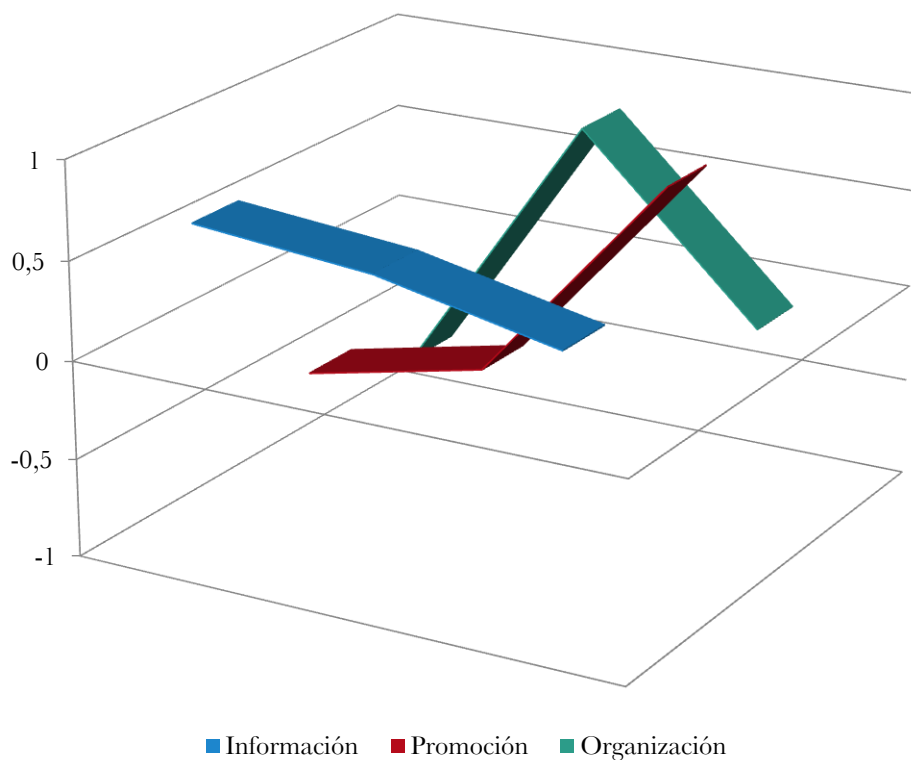
Casos ponderados. Exclusión de casos según pares de variables. Método de extracción: Análisis de Componentes principales. Solución inicial no rotada. Fuente: Cuestionario a los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes (01/09/2008-31/05/2009).

La Cuadro 6-2 resume las características del análisis factorial exploratorio con los datos del cuestionario. Siguiendo el criterio de parsimonia general, los resultados nos llevan a plantear que los servicios municipales se diferencian por su orientación hacia las actividades de información general, promoción de la educación, y organización y gestión escolar. Con esta perspectiva se consideran actividades de:

- Información general, la página web, el proyecto educativo, el mapa escolar, el informe anual, el boletín municipal y la guía de servicios. Estas actividades explican el 18,9% de las diferencias entre los Ayuntamientos.
- Promoción de la educación, las jornadas municipales, el centro de recursos, los premios de innovación y la comisión de coordinación pedagógica. Estas actividades explican el 16,2% de las diferencias entre los Ayuntamientos.
- Organización y gestión escolar, la comisión de escolarización, el consejo municipal de educación y la oficina municipal de escolarización. Estas actividades explican el 15,0% de las diferencias entre los Ayuntamientos.

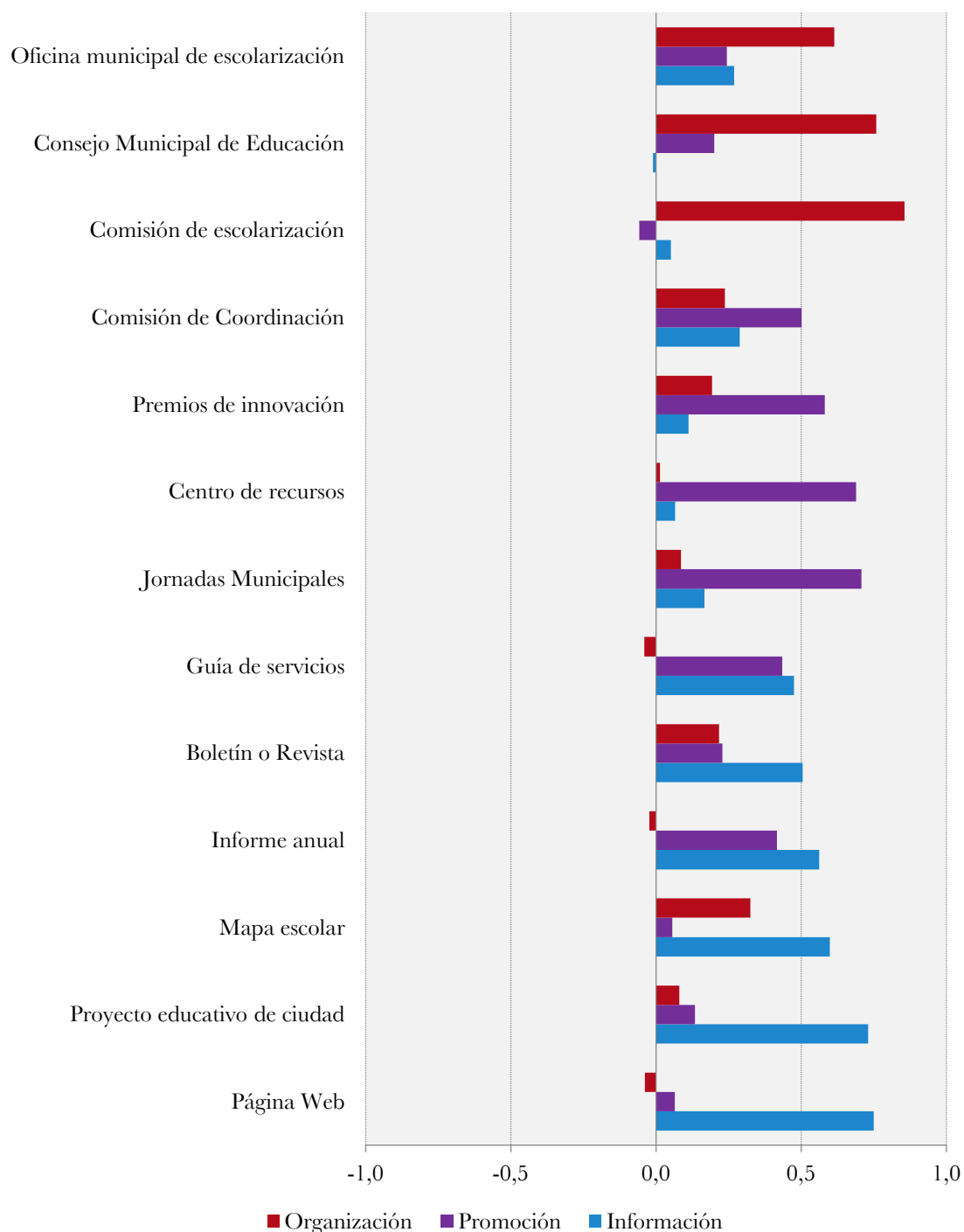
Las actividades de información, promoción y, organización y gestión definen la multidimensionalidad de la acción socioeducativa en las ciudades españolas. La Ilustración 6-5 muestra dichas dimensiones en un gráfico tridimensional, donde se aprecia su independencia después de la rotación ortogonal. Así mismo, la Ilustración 6-6 presenta las cargas factoriales de cada componente, con los coeficientes de la matriz rotada que figuran en la Tabla I-83.

Ilustración 6-5 Componentes de la acción socioeducativa municipal en los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes



Fuente: Cuestionario a los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes (01/09/2008-31/05/2009).

Ilustración 6-6 Cargas factoriales de los componentes de la acción socioeducativa municipal en los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes



Fuente: Cuestionario a los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes (01/09/2008-31/05/2009).

Los resultados del análisis factorial arrojan algo de luz al estudio de la actividad educativa en las ciudades españolas. Ahora vemos con más nitidez que antes que las actividades de promoción educativa reciben menor atención que las actividades de información y, organización y gestión. Incluso, el interés por cumplir los mínimos en materia de escolarización recibe más importancia que el de informar de las funciones municipales. Así:

- Aproximadamente la mitad de los Ayuntamientos no organiza jornadas municipales de educación (49,3%) y tampoco cuenta con centros de documentación y recursos (49,9%). Alrededor de tres cuartas partes no incentivan la acción educativa mediante la concesión de premios de innovación pedagógica (64,9%) y tampoco disponen de comisiones de coordinación (62,8%). Estos datos reflejan que la mayoría de los municipios españoles está poco alineado con la praxis de la Ciudad Educadora.
- Algunos medios de información están presentes entre tres de cada cuatro servicios municipales de educación, como las guías de servicios (76,8%), las páginas web (75,7%) y el mapa escolar (75,1%). Otros son menos utilizados, como la elaboración de un informe anual en seis de cada diez casos (58,4%), el diseño de un proyecto educativo de ciudad en casi la mitad de la muestra (49,1%), y la divulgación de un boletín municipal en menos de la tercera parte (27,3%). Estos datos sugieren que las medidas que presuponen más participación en la educación son las formas de comunicación menos desarrolladas por los gobiernos locales.
- Al menos ocho de cada diez cuentan con dos instrumentos recogidos en la legislación educativa: la comisión de escolarización (89,6%) y el Consejo Municipal (81,5%). Algo menos habitual es contar con oficinas de escolarización, que existen en la mitad de la muestra (50,9%). Estos datos sugieren que el principal centro de atención de los servicios municipales de educación es el cumplimiento de las obligaciones relacionadas con la organización y gestión escolar.

Mediante el análisis factorial hemos reducido los datos del cuestionario, descartando los ruidos del instrumento, ya sea porque la redundancia de los ítems, ya sea por carecer de interés para este análisis. De este modo, hemos explorado con mayor profundidad el perfil de la actividad educativa de los Ayuntamientos en las ciudades españolas. Los resultados sugieren que los servicios municipales de educación presentan estructura tridimensional. Resumidamente, en las ciudades españolas hay un cumplimiento mayoritario de las funciones de escolarización, un relativo interés de los gobiernos locales por informar de sus actividades educativas, y una desatención generalizada a las actividades de promoción de la educación. Estas últimas actividades son las responsables de la mayor parte de las variaciones entre unas ciudades y otras, de manera que estamos ante una Administración Local con tres velocidades: los Ayuntamientos de cola, que siguen la cadencia de la legislación y también arrastran a algunos Ayuntamientos que están fuera de control; los Ayuntamientos del pelotón principal, que mantienen la inercia general de la educación española, y los Ayuntamientos de cabeza, que van por delante del resto, e incluso adelantan a otros niveles de la administración.

En definitiva, el caso de los servicios municipales de educación en las ciudades españolas arroja tres conclusiones:

- Las relaciones de cooperación con otros actores de la comunidad educativa están fundamentalmente determinadas por la existencia de intereses comunes. La proximidad geográfica que se presupone al ámbito local es más residual de lo que a menudo sugiere la literatura.
- Existe un relativo grado de especialización en cuanto a los destinatarios de la actividad educativa. Algunos colectivos tan sólo reciben una atención residual, aunque el grupo de destinatarios de primer orden es amplio y diverso.

- La información, junto con la organización y gestión de la educación, predomina sobre las actividades de promoción de la educación. Este resultado cuestiona parcialmente la supuesta sobrecarga educativa de los gobiernos locales y, por el contrario, constriñe la actividad de la mayoría de los servicios municipales al estricto cumplimiento de sus competencias.

No hay razón para dudar de los beneficios asociados a los proyectos educativos de ciudad. Pero, salvo en contadas excepciones, las perspectivas de la acción socioeducativa en las ciudades españolas son relativamente exiguas. Los resultados muestran que los informantes arrojan una valoración frugal de su propia actuación. Aunque reconocen su importancia, la mayoría tan sólo asume los mandatos de hecho o de derecho. A modo de hipótesis interpretativa, pensamos que la principal causa de esta situación es el desinterés político de la educación, sobre todo, en la medida en que la mayoría de los Ayuntamientos tiende a ir a rueda de lo que estipula la legislación. En ausencia de la voluntad política para superar el rol de actor secundario, una reforma legislativa a favor de la descentralización local de la educación podría empujar a los Ayuntamientos a acelerar la marcha de sus servicios municipales. Este es el tema de debate del siguiente apartado.

6.3 Propuestas para la educación en la ciudad

Vivimos en la era del *homo urbanus* (Rifkin, 1995), la metrópoli informacional (Borja & Castells, 1997), la ciudad global (Sassen, 1991); la esfera global (Santos, 2000), la aldea global (McLuhan, 1962), etcétera. Este muestrario de atributos exhibe que la ciudad ha dejado de ser un mero contenedor de la actividad humana, para transformarse en el *locus* de la sociedad contemporánea. Hoy, la ciudad ya no está desconectada de los fenómenos nacionales e internacionales, sino que se ha convertido en la principal fuerza geográfica de la globalización, de manera que sus iconos adquieren la total ubicuidad a medida que la urbanización se vuelve cada vez más irreversible (Innerarity Grau, 2006; Muñoz Pradas, 2008; United Nations, 2001). En este contexto, se dice que los gobiernos locales son los más capacitados para responder a las necesidades sociales, a pesar de ser las administraciones más próximas a la ciudadanía, también se dice que tienen poca influencia en las decisiones que más afectan a la dinámica social del territorio (Moyano Estrada, 2000).

En este apartado presentamos algunas propuestas para enfrentar esta paradoja de la urbanización mundial. El caso de la acción educativa en las ciudades españolas será nuestro principal centro de interés. Primero, abordaremos los cambios en el gobierno local, desde un punto de vista político y administrativo. Después, presentaremos un modelo de cooperación que amplía el horizonte de la Ciudad Educadora. Ambas propuestas, la descentralización local y la cooperación entre ciudades, están encaminadas a que los gobiernos y las comunidades locales adquieran más poder para controlar las externalidades urbanas de las economías e industrias del conocimiento, moderando los efectos de las geografías de la educación en las desigualdades sociales.

6.3.1 La descentralización local de la educación

En algunos países, la investigación social se ha ocupado de desmitificar el falso dualismo entre centralización y descentralización de la educación (Ciavatta Franco, 2000; Iatarola & Fruchter, 2004; Pedro i García, 2009). En España, los trabajos se han centrado en estudiar la descentralización autonómica en mayor medida que la descentralización municipal. La propia estructura organizativa del Estado español quizá haya decantado el interés de la Ciencia Política por los análisis regionales antes que locales (Delgado Sotillos, 2010; Gallego, Gomà, Subirats i Humet, & Adelantado, 2003). El uso del método comparado entre las zonas urbanas y rurales tampoco ha sido preferente para la ciencia regional, tal vez, porque en el territorio español está mayoritariamente compuesto de ciudades intermedias (Hernández Aja & Aragón Carrera, 1995). En cuanto a las Ciencias de la Educación, la distribución de las competencias educativas y la indeterminación de la Administración Local como la Administración Educativa pueden explicar el desequilibrio entre los estudios urbanos y regionales (Hernández Aja & Aragón Carrera, 1995).

A pesar de los vacíos de la investigación, hoy sabemos que la historia de la acción socioeducativa municipal está marcada por la desatención. Si se revisan las dos primeras décadas de democracia municipal, se observa que existen dos etapas: una primera, durante los años ochenta, donde predominó la preocupación por reordenar las instituciones y poner a funcionar la maquinaria administrativa; y, una segunda, a lo largo de los noventa, donde las preocupaciones se desplazaron desde el interior de los gobiernos hacia las relaciones con el exterior (Brugué, 2002). A partir de entonces, los Ayuntamientos se encontraron ante la tesitura de atender a las demandas educativas

de sus habitantes, asumiendo la prestación de servicios que inicialmente no estaban previstos en la ley, sin contar con un marco competencial, ni recursos suficientes para costear el excedente de su oferta. El resultado de este experimento fue una tercera década de democracia municipal caracterizada por la desigual institucionalización de programas, la arbitrariedad política y el raquitismo presupuestario.

A partir de la aplicación de cuestionarios en las administraciones locales, al menos dos estudios de necesidades apuntan a este problema como el principal condicionante de la gestión municipal en materia de educación, ocio y cultura. Los principales problemas de estas áreas eran la falta de reconocimiento social, las carencias de formación, la ausencia de planificación y la dependencia de la financiación supralocal (Diputación de Barcelona, 2009; Federación Española de Municipios y Provincias, 2008). A estos problemas específicos hay que añadir el resto de problemas generales que pesan sobre las administraciones españolas, a saber:

- Problemas institucionales, asociados a la supervivencia de un pasado totalitario, omnipotente y paternalista, que conduce a la desafección con el funcionamiento de la democracia, el distanciamiento entre administradores y administrados, la desvinculación de los habitantes con su territorio, la caída generalizada de la participación ciudadana y la inactividad de las asociaciones (Casellas López & Sola García, 2004; Gil Calvo, 2006b).
- Problemas organizativos, derivados de la cultura de especialización sectorial, la ausencia de organigramas, la indefinición de puestos de trabajo, el aislamiento profesional, la incomunicación entre departamentos, la división de funciones, el trabajo fragmentado, la duplicidad de procedimientos, la superposición de responsabilidades, la carencia de coordinación, el exceso de normas burocráticas, la falta de flexibilidad y la lentitud de las respuestas (López Campos, 1998).
- Problemas económicos, vinculados al final de una etapa de autosuficiencia y monopolio de los recursos, a otra etapa de caída de los ingresos, descontrol de las cuentas públicas, falta de liquidez y aumento del déficit, que se encara mediante la privatización y externalización de los servicios sociales, tratando a los contribuyentes como consumidores antes que como ciudadanos (Bosch Roca, 2006; Guillamón López, Benito López, & Bastida, 2011; Álvarez Corbacho, 2003).

Debido a estos problemas, el modelo de administración burocrática se ha desplomado, a medida que gana fuerza la redefinición del Estado-nación, la recomposición de la estructura social, la tendencia a la homogeneización territorial, la emergencia de una nueva forma de entender el desarrollo y las aspiraciones a una mayor participación pública (Alguacil Gómez, 2006; Brugué & Gomà, 1998; Romero González, 2005). Este cambio de modelo supone que los gobiernos locales y regionales dejen de ser actores secundarios, y, dado que ya nadie es capaz de actuar en solitario, predomine la cultura relacional, con tres finalidades:

- primero, la repolitización de la escala local, caracterizada por la búsqueda de alianzas, compromisos y colaboraciones (Folch i Guillèn, 2003; Subirats i Humet, 2002b);
- segundo, el aumento de la proximidad en el servicio público, la integración de funciones, la unificación de procedimientos y la transparencia de las instituciones;
- y, tercero, la legitimación de las nuevas formas de gobierno multinivel (Blanco & Gomà, 2002; Gomà & Subirats i Humet, 1998).

Cuadro 6-3 Transformaciones en las formas de gobierno a nivel local

<i>Nacionalización</i>	<i>Gerencialismo</i>	<i>Repolitización</i>	<i>Localismo</i>
Centralismo	Administración prestacional	Gobierno relacional	Descentralización y territorialidad
Subordinación	Burocracia	Cogestión y participación	Autonomía y responsabilidad
Partidificación	Clientelismo	Democratización	Autogobierno

Fuente: (Brugué & Gomà, 1998).

La literatura anglosajona describe esta transformación como el cambio del *government* por la *governance*, que puede traducirse como el paso del gobierno a la gobernanza o gobernación. Al margen de los neologismos, el Cuadro 6-3 presenta el tipo de metamorfosis que implica dejar paso a instituciones de poder más interdependientes (Alguacil Gómez, 2003; Brugué & Gomà, 1998). Aunque se observe una relativa progresión entre un modelo y otro, cada uno de ellos está relacionado con el contexto socioeconómico y político de cada municipio. Por el momento, la situación española ha sido calificada de incipiente en el tiempo, limitada en el espacio y desviada de las tendencias europeas (Olcina Cantos et al., 2005; Santiago Ramos, Feria Toribio, & Rubio Tenor, 2005). Pero, la generalización del nuevo modelo está dando lugar a un doble beneficio: uno de triple coordinación horizontal, vertical y diagonal; y otro de cooperación formal e informal, entre sectores y territorios (Parejo Navajas, 2004; Romero González & Farinós i Dasí, 2004). Así, una nueva generación de políticas públicas afronta el gobierno del territorio mediante los juegos de geometría variable, con el objetivo de superar la desmembración de la estructuración político-administrativa de España (Miguel González, 2008).

En el actual ciclo económico, está por ver si los nuevos modelos pueden impregnar la cultura de la administración de la práctica del buen gobierno, el contrato con las cartas de servicio, la evaluación de los servicios públicos y los códigos de conducta de los cargos públicos (Garde, 2005; Pérez-Durántez Bayona, 2008; Rodríguez-Arana Muñoz, 2008). Para unos se trata de reformar la lógica weberiana del modelo burocrático; para otros se trata de construir un nuevo modelo de gestión pública; y, finalmente, existe una tercera corriente que aboga por la orientación hacia el servicio al contribuyente, donde los gobiernos locales cobran un mayor protagonismo como distribuidores y descentralizadores de servicios (Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios, 2009; López Campos, 1998). Por tanto, las opciones son diversas, incluso a pesar de falta de reformas, que se han ido posponiendo *sine die*, tras los tímidos intentos de la Ley 57/2003, de 16 de diciembre, de medidas para la modernización del gobierno local, y del resto de medidas contempladas primero en los libros blancos (Ministerio de Administraciones Públicas, 2000; Ministerio de Administraciones Públicas, 2005) y después en el Programa Nacional de Reformas (2006-2010).

En el campo educativo, este debate puede servir para plantear la tercera descentralización de la educación. A diferencia de otros momentos, hoy, estos objetivos ya no son desmesurados, porque la ciudadanía está madura para dejar atrás el papel secundario en la vida de los centros escolares y son las propias familias quienes demandan cada vez más posibilidades para cooperar, no sólo en

las actividades extracurriculares y extraescolares, o en los servicios complementarios de comedor y transporte escolar, sino cada vez más en la planificación curricular de la enseñanza y en la proyección social de la educación. En este sentido, el municipio relacional entiende la educación como una actividad integrada en la acción de gobierno (Collet & González, 2004; Subirats i Humet & Albaigés i Blasi, 2006), con un doble foco de atención: primero: una mayor transversalidad e interdependencia entre las políticas educativas, sociales y culturales (Pose Porto, 2006); segundo, una mayor participación de la comunidad educativa en la definición, la gestión y el control de los servicios públicos de educación. Todo ello supone dotarse de un vocabulario que nombra otros modos de hacer, de acuerdo a los principios de coordinación y cooperación, racionalidad y transparencia, participación y corresponsabilidad, transversalidad y trabajo en red, compactación y personalización (Caballo Villar, 2001; Serra, 2004). El siguiente apartado se ocupa específicamente de uno de estos principios supremos del nuevo modelo de descentralización de la educación: la cooperación.

6.3.2 Un modelo de cooperación educativa entre ciudades

Para concretar la filosofía de la Ciudad Educadora ante las nuevas condiciones del fenómeno urbano en la sociedad española, proponemos un modelo 4×4 que tiene dos ejes:

- Un eje pedagógico, representado por los cuatro pilares de la educación (Delors, 1996), sobradamente conocidos como: aprender a vivir juntos, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser (Faure, 1973).
- Un eje urbano, representado por las cuatro dimensiones del desarrollo sostenible (Binde, 1998), a saber: la económica (Sen, 1999), la social (Polèse & Stren, 2000), la ambiental (Brundtland & World Commission on Environment and Development, 1987) y la cultural (Hawkes, 2001).

En las intersecciones de la matriz que forman estos dos ejes identificamos dieciséis formas de cooperación entre ciudades, que sintonizan con la filosofía y praxis de la Ciudad Educadora. Se trata entonces de un modelo tanto teórico como práctico, que se concreta en los proyectos de ciudad que presentamos en el

Cuadro 6-4, incluyendo entre paréntesis algunos casos de municipios españoles que han sido internacionalmente reconocidos por sus buenas prácticas. Si bien, en la literatura científica hay muchos otros proyectos de ciudad que pueden rellenar las dieciséis casillas del modelo 4×4 . Por ejemplo, en relación a las ciudades lentas o *Slowcities* (Mayer & Knox, 2006), las ciudades del aprendizaje (Longworth, 1999; Oberlander & Connelly, 2005; Yarnit, 2000), las Ciudades Amigas de la Infancia (Corsi, 2002; Innocenti Research Centre & Hall, 2002; Riggio & Kilbane, 2000; Riggio, 2002; Tonucci & Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997; Tonucci, 2005; Tonucci, 2009), etcétera. Nosotros mismos hemos analizado alguno de estos casos, de modo que evitaremos caer aquí en las repeticiones (Montero Souto, 2006; Montero Souto, 2008b; Montero Souto, 2008g).

Cuadro 6-4 Modelo de cooperación educativa entre ciudades

	<i>Aprender a vivir juntos</i>	<i>Aprender a conocer</i>	<i>Aprender a hacer</i>	<i>Aprender a ser</i>
<i>Desarrollo económico</i>	Ciudades Creativas <i>(Sevilla)</i>	Ciudades del conocimiento <i>(Zaragoza)</i>	Ciudades de presupuestos participativos <i>(Córdoba)</i>	Ciudades inteligentes <i>(Castellón)</i>
<i>Desarrollo social</i>	Ciudades contra el racismo <i>(Getafè)</i>	Ciudades por los derechos humanos <i>(Palma de Mallorca)</i>	Alcaldes por la Paz <i>(San Sebastián)</i>	Ciudades Amigas de la Infancia <i>(Cáceres)</i>
<i>Desarrollo ambiental</i>	Ciudades por el Clima <i>(Santander)</i>	Ciudades Sostenibles <i>(Vitoria-Gasteiz)</i>	Ciudades por la bicicleta <i>(Albacete)</i>	Ciudades Saludables <i>(Pamplona)</i>
<i>Desarrollo cultural</i>	Ciudades Patrimonio de la Humanidad <i>(Santiago de Compostela)</i>	Ciudades de las Artes y las Ciencias <i>(Valencia)</i>	Ciudades de la Cultura <i>(Salamanca)</i>	Ciudades Educadoras <i>(Barcelona)</i>

Existen fundamentalmente dos elementos comunes a todos estos proyectos de ciudad, a saber:

- los fines, que grosso modo consisten en mejorar la vida urbana, ocupándose de los aspectos analizados en el referencial teórico de esta investigación;
- los medios, que pasan por fomentar la cooperación entre ciudades, la también llamada *ci-ties to cities*, o simplemente C2C.

Este segundo aspecto ha recibido una atención preferente en la literatura especializada, aunque los estudios sobre la cooperación urbana todavía son relativamente desconocidos (M. Bontenbal & van Lindert, 2009). A pesar del brote de las redes de ciudades, tampoco hay unanimidad sobre el significado de la cooperación entre ciudades, y a menudo cunde la confusión sobre los contenidos de los partenariados, las asociaciones, los hermanamientos, etcétera. No obstante, las redes de cooperación ya tienen su importancia, y hay motivos para pensar que en el futuro tendrán todavía más interés; sobre todo, porque las soluciones verticales de la modernidad ya no servirán para los problemas horizontales de la globalización, donde predomina la diversidad de demandas y la pluralidad de intereses (R. Atkinson, 2002; Greasley & Stoker, 2008).

Formalmente, las redes de ciudades son sistemas de relación entre distintos tipos de actores políticos e institucionales que comparten intereses convergentes (cultura cooperadora) a la vez que

mantienen intereses divergentes (cultura competitiva). Más informalmente, son “comunidades de práctica” (Appadurai, 2001; Wenger, 2001), que se caracterizan por ser de pertenencia voluntaria, tener una estructura horizontal y estar abiertas a la interdependencia. No obstante, existen redes de diversos tipos (Hildenbrand Scheid, 1999), que pueden clasificarse según su ámbito territorial (internacionales, transfronterizas, interregionales o intra-regionales), su contenido (generales, temáticas o sectoriales), su origen (institucional o gubernamental), su tamaño (pequeñas, medias o grandes) y su finalidad (información, intercambio, *lobby*, etcétera).

Aunque los resultados varían de unas redes a otras, las investigaciones señalan que la cooperación entre las redes de ciudades es una estrategia de desarrollo urbano más eficaz que las tradicionales formas de gobierno (Keiner & Kim, 2007). En este sentido, se ha mostrado que las formas colaborativas de trabajo facilitan la participación de las autoridades locales en la educación (Ainscow, Farrell, & Tweddle, 2000; West & Ainscow, 2006). Por el contrario, algunas investigaciones han moderado el entusiasmo que a menudo muestran los cooperantes, identificando las condiciones de una cooperación efectiva (M. Bontenbal & Van Lindert, 2008). En este sentido, los estudios de casos indican que el éxito depende de factores como la confianza, la reciprocidad, el compromiso, el entendimiento, la sensibilidad, el optimismo y la flexibilidad (Villiers, 2009). Por el contrario, los factores de riesgo más significativos son el liderazgo, la confianza y la participación (Portz, Stein, & Jones, 1999; West & Ainscow, 2006). Otros puntos débiles son los objetivos, las alianzas y los recursos, así como el entendimiento, el compromiso y la reciprocidad (Tjandradewi & Marcotullio, 2009).

Estos factores influyen de manera desigual en los resultados de la cooperación entre ciudades. Aunque las redes son potencialmente beneficiosas para la toma de decisiones de los gobiernos locales, su incidencia en el fomento de la participación ciudadana resulta más residual. En el caso español se ha dicho que el asociacionismo local ha acreditado ser un movimiento demasiado anárquico, en el que los municipios celebran acuerdos por razones muy diversas y prestan todo tipo de servicios, pero sin una pauta común (Rodríguez Álvarez, 2010). Estas evaluaciones moderan el impacto de las redes de cooperación, de modo que parecen funcionar para unos fines mejor que para otros (Ball & Maginn, 2005; Tjandradewi & Marcotullio, 2009). En concreto, son efectivas para minimizar los costes y maximizar los recursos, mejorar las capacidades de gestión urbana, impulsar la transparencia de las administraciones y facilitar la información ciudadana (Keiner & Kim, 2007). Así mismo, también son un buen modo de fomentar el intercambio de buenas prácticas y la transferencia de conocimiento (Hall & Pfeiffer, 2000).

Este último aspecto ha dado lugar a una corriente de opinión favorable a las redes de cooperación, enfatizando su potencial para impulsar el aprendizaje mutuo y la creación de soluciones innovadoras. Estas sinergias ocurren sobre todo cuando las ciudades se enfrentan a los mismos retos, porque entonces se convierten en un foro de comunicación y diálogo. De hecho, los estudios de casos muestran que sus miembros utilizan frases como «hablamos el mismo lenguaje», «nos relacionamos de tú a tú» o «estamos del mismo lado» (Johnson & Wilson, 2009; P. J. Taylor, 2005). No obstante, este aprendizaje no es espontáneo, sino que supone un actitud deliberada, una estrategia orientada y una infraestructura compartida (T. Campbell, 2009). Así, podemos hablar de cuatro tipos de aprendizaje cooperativo en las redes de ciudades, a saber:

- El tipo 1 es la cooperación testimonial entre ciudades que están interesadas en formar parte de una liga de ciudades o crear un grupo de presión (*lobby*).
- El tipo 2 es la cooperación comunicativa entre ciudades que se unen en torno a un centro de interés para intercambiar información, experiencias y buenas prácticas.

- El tipo 3 es la cooperación técnica entre ciudades que buscan asesoramiento para poner en práctica una determinada política urbana.
- El tipo 4 es la cooperación estratégica entre ciudades que se asocian para acceder a recursos de terceros, habitualmente, de los gobiernos supralocales.

El caso de las redes educativas todavía está yermo de investigación. Hasta donde sabemos, en la educación predominan varios modos de cooperación territorial, a saber: la promoción de valores universales, la homologación de los sistemas educativos, el diseño de estándares de calidad, la difusión de buenas prácticas, la ayuda financiera para el avance de la educación, la creación de redes institucionales y la movilidad geográfica (Jallade, 2011). En el caso de los Ayuntamientos españoles, hemos mostrado que los beneficios de esta cooperación son diversos, dependiendo de las exigencias que comporta la adhesión a las redes (Montero Souto, 2008a). Así mismo, también hemos señalado que la cooperación educativa entre municipios está alejada de las ideas asociadas a la gestión relacional del territorio, que ya caracterizamos por su integración, transversalidad y participación (Montero Souto & Caballo Villar, 2011). No obstante, las redes de cooperación territorial pueden movilizar a las comunidades educativas para la puesta en funcionamiento del modelo 4×4 de cooperación educativa entre ciudades. Y, en condiciones de eficiencia, estas plataformas pueden ayudar a controlar el *locus* de los procesos de urbanización mundial, moderando sus efectos en la segmentación de la población, la estratificación de las clases sociales, la segregación espacial y el imperialismo cultural.

6.4 Resumen y discusión

En este capítulo hemos destacado que la filosofía y praxis de la Ciudad Educadora conlleva una educación de educaciones, que toma la ciudadanía como una referencia política y social para la transformación urbana. En este sentido, la educación para la ciudadanía es una tarea pedagógica y social de la que no pueden sustraerse los poderes públicos, porque sus actuaciones en este terreno son decisivas para desarrollar el proyecto de ciudad que propone la Pedagogía/Educación Social. Grosso modo, este proyecto consiste en crear las condiciones de ciudadanía mediante el aprendizaje del civismo y la convivencia, con los márgenes de libertad y pluralismo que definen las democracias ajustadas a derecho.

En la primera parte presentamos la idea de la Ciudad Educadora, que es una poderosa metáfora para observar el espacio urbano desde la perspectiva pedagógica y, al mismo tiempo, para orientar la enseñanza hacia el aprendizaje de la ciudad. Esta educación trata de solucionar el principal problema de la urbanización mundial: la convivencia. En este sentido, identificamos la filosofía Ciudad Educadora con los principios de la educación para la ciudadanía, que es una de las señas de identidad de la democracia. Abordamos entonces las interrelaciones los significados del trío educación-ciudadanía-democracia; y, posteriormente, planteamos que la Pedagogía/Educación Social da forma a este proyecto de ciudad, al declarar su compromiso con la formación cívica para la adquisición de la competencia ciudadana y social.

En la segunda parte analizamos la concreción de estas ideas, a partir de los Proyectos Educativos de Ciudad y sus beneficios en forma de cultura cívica y capital social. Seguidamente, analizamos el caso de las ciudades españolas, a partir de las respuestas a un cuestionario dirigido a los responsables de los servicios municipales de educación en los Ayuntamientos con más de 20.000 habitantes. Los resultados sugieren que las ciudades españolas muestran un perfil educativo relativamente distanciado del modelo de la Ciudad Educadora, de modo que hay un margen de mejora en cuanto a la coordinación de las políticas, la cooperación con la comunidad educativa y la diversificación de los servicios municipales. La situación se explica, principalmente, debido a la desatención política y jurídica que afecta a la descentralización local de la educación.

A modo de propuesta, en la tercera parte presentamos un nuevo modelo de administración municipal que prima la transversalidad de la educación en las políticas locales y la cooperación entre ciudades. Dicha cooperación puede concretarse combinando los cuatro pilares de la educación con las cuatro dimensiones del desarrollo sostenible. Por descontado, esta propuesta necesita más investigación, pero, a partir de esta matriz, otros trabajos podrán evaluar las características de las redes de ciudades, en función de aspectos como la estructura formal de organización, las relaciones entre los miembros de la red, los procesos de toma de decisiones, la generación de intereses comunes, valores compartidos y beneficios mutuos.

De todo lo anterior se colige que las ciudades españolas encaran sus responsabilidades educativas con diversidad de recursos y estrategias. Estas diferencias influyen en las oportunidades educativas de la ciudadanía, y pueden reforzar tanto la polarización espacial como la segmentación social. A falta de una tercera descentralización de la educación, el margen de actuación de los gobiernos locales es limitado, especialmente, debido a la función subsidiaria que impone la legislación vigente. Sin embargo, los proyectos de ciudad, junto a las redes de cooperación, pueden servir de referencia y estrategia para modular las externalidades de la urbanización que pesan sobre las ciudades españolas.

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

A los pocos años de la vida de un niño sus padres tienen que tomar una decisión que le marcará para siempre: han de llevarle a la escuela. La propia experiencia académica de la mayoría de los padres les permite intuir que el ingreso en el sistema educativo influirá de manera decisiva en el futuro de sus hijos. Quienes han empezado a comprender el impacto de la industria educativa en el reparto de las oportunidades sociales saben que los efectos de la educación tienen más que ver con el riesgo a perder su estatus social que con la oportunidad de experimentar una movilidad social ascendente. No obstante, su miedo al desclasamiento es suficientemente intimidador para que inviertan los ahorros de su vida en huir del desclasamiento escolar. En cambio, abundan quienes –no disponiendo de esta oportunidad– experimentan las consecuencias de la desigualdad que se crea cuando los padres no pueden mudarse a un barrio “con clase”, enviar a su hijo a estudiar al extranjero o llevarlo a un colegio internacional.

En esta tesis se ha descrito el funcionamiento los distintos mecanismos espaciales que operan a través del sistema educativo, mostrando que las instituciones académicas están sujetas a la influencia de lo que llamamos “geografías de la educación”. Es decir, un conjunto de condiciones estructurales que toman el espacio como principal campo de operaciones, basando su nivel de sofisticación en expandirse a gran escala ya no sobre los individuos sino sobre los territorios, y a la postre dando lugar a una parte importante de las diferencias que se observan al comparar unos sistemas educativos con otros.

Al menos desde hace medio siglo, la Sociología de la Educación ha venido responsabilizando de las desigualdades educativas a una combinación de distintos mecanismos de selección y diferenciación individual que operan en la política escolar, favoreciendo la segmentación social y la exclusión cultural. Algunos de estos mecanismos han sido ampliamente estudiados en la literatura educativa, como la hipótesis de la privación, que imputa las desigualdades a un fallo en la distribución de los recursos, o la hipótesis de la procedencia, que explica el origen del problema a partir de los antecedentes familiares del alumnado. Sin embargo, ambas hipótesis encuentran algunas pruebas de rechazo en las investigaciones donde se prueba que ni la mejora de los resultados escolares es una función lineal del gasto educativo, ni los factores escolares están completamente determinados por los familiares.

Preguntándonos por estas discrepancias, en nuestra investigación hemos vuelto al debate sobre las causas y consecuencias de la desigualdad de oportunidades en la educación. A diferencia de otras ocasiones, aquí no se plantea el problema como una derivada del capital cultural del alumnado, sino como un producto de la combinación de factores individuales, sociales y espaciales. La novedad que se introduce consiste en determinar la influencia de las componentes geográficas sobre las estrategias de reproducción social a través de la educación. Para ello optamos por un enfoque metodológico que cuantifica el efecto de las variables espaciales cuando se controlan otros factores de desigualdad, si bien, el conocido ruido que a menudo presentan las variables geográficas nos ha llevado a contrastar las hipótesis en distintas fuentes de la estadística pública, sobre varias unidades análisis geográfico y con diferentes técnicas de análisis estadístico.

Los datos sometidos al análisis empírico impiden simplificar la solución del problema. Por un lado, las evidencias obtenidas sobre las variaciones geográficas en el rendimiento académico y los resultados del sistema escolar sugieren que las variables espaciales influyen tanto de manera directa como indirecta en la desigualdad de oportunidades. Por el otro, las características individuales del alumnado, sus antecedentes familiares y sus posibilidades socioeconómicas también ejercen

una gran influencia relativa, por mucho que su importancia ha ido decreciendo respecto a otros factores. Finalmente, se ha podido constatar que las coordenadas espaciales afectan a las desigualdades escolares, si bien, el grado de afectación varía de intensidad entre unos territorios y otros, dando lugar a la aparición de un conjunto de “ventajas marginales”, que constituyen la raíz del problema.

Problemas educativos relativos al espacio

En todos los países del mundo, las ventajas educativas varían a nivel local y regional. Las estimaciones realizadas para el caso español indican que una parte de dichas ventajas depende tanto de la distribución territorial de la educación como de la producción de egresados universitarios altamente cualificados; que otra parte depende del grado de aglomeración del capital humano; y que una última parte de la brecha territorial depende de los fenómenos de escala que son inherentes a los procesos de urbanización. Estos tres mecanismos dan lugar a un aumento exponencial de las desigualdades, que suele interpretarse desde la perspectiva sociológica como una especie de “efecto Mateo”. Con todo, en esta investigación optamos por utilizar la perspectiva geográfica para enfatizar que, si bien es cierto que las ventajas y desventajas son acumulativas, también lo es que las formas de acumulación varían de unos lugares a otros. En este sentido, cuando examinamos la influencia del espacio controlando la influencia de los demás factores de desigualdad observamos que la geografía actúa de manera especializada y diferenciada a nivel macro, meso y micro.

Macrogeografías de la educación

A nivel macro, interpretamos que la aglomeración urbana del capital humano no puede ser vista como un mero hecho demográfico o territorial, sino como un proceso de tipo político inscrito en la nueva transición económica del capitalismo avanzado. Tomando en consideración los posicionamientos de autores neomarxistas como David Harvey, Henri Lefebvre y Manuel Castells, sostenemos que las estrategias espaciales para reforzar las condiciones de la estructura social constituyen un experimento de ingeniería social que recrudece las actuales jerarquías mediante los procesos de segregación espacial. Argumentamos por ello que, a medida que avanza el proceso de urbanización mundial, el espacio educativo se ha ido convirtiendo en una potente herramienta del *soft power* para trazar la nueva cartografía de las desigualdades sociales. En este escenario, la educación es una estrategia aparentemente inocente para localizar los centros y las periferias del poder que legitima el funcionamiento del capitalismo.

Al recomponer las evidencias obtenidas en el caso español se intuye que la geopolítica de las reformas educativas tiene hoy menos de contenido pedagógico que económico. En la medida en que la competitividad de las economías depende cada vez menos del trabajo y más de los capitales, la importancia de estos sectores estratégicos para el avance del crecimiento económico ha aumentado el interés por atraer y retener a las personas altamente cualificadas. De estar en lo cierto, las reformas educativas que fuerzan el desplazamiento del capital humano hacia las zonas de acumulación corresponderían a una estrategia neoliberal para reajustar la oferta y demanda de trabajo, mediante la migración selectiva de los trabajadores más cualificados. Sirviendo a principios neoliberales, posindustriales y neocoloniales, las nuevas reformas educativas ofrecerían una coartada para la redistribución espacial de la fuerza de trabajo.

Entre las estrategias que gobiernan la movilidad socio-espacial de los trabajadores se ha analizado la emergencia de la nueva clase creativa que se asienta en las ciudades, así como la intensidad de las migraciones interiores y exteriores por motivos económicos y laborales, especialmente de quie-

nes están ocupados en la economía del conocimiento. En este terreno, España participa de los mismos problemas que explican el declive europeo: su balanza de intercambios ya ha comenzado a ser deficitaria en materia de capital humano y hoy importa más trabajadores de la nueva economía de los que exporta, convirtiéndose así en un consumidor del talento científico y creativo.

En este sentido, las personas migran para mejorar su posición en el mercado laboral, sin embargo, las actuales condiciones de emparejamiento ocupacional no aseguran que la migración sea una vía de movilidad social ascendente tan directa como antaño. Por ello, aunque se trate de una estrategia que puede aumentar las posibilidades de ajuste de las cualificaciones a nivel individual, este comportamiento produce un efecto que denominamos de arrastre. Así, un análisis economista de los rendimientos pecuniarios que se pueden atribuir a la portabilidad de las cualificaciones laborales nos ha permitido observar que los costes del proyecto migratorio no se ven totalmente compensados por los beneficios netos de la migración, si no que la movilidad social que alcanzan los migrantes es relativa y variable, según la dirección y duración de experiencia migratoria.

Mesogeografías de la educación

A nivel meso, se han analizado distintos ejemplos sobre el funcionamiento de los mercados de capital humano y algunos de sus principales impactos en la economía española, en particular, dos: de un lado, las que toman como referencia las diferencias regionales en la deslocalización y redistribución de la fuerza de trabajo, de otro, las que inciden en la distribución social y geográfica de la renta. Los mecanismos responsables de estas disparidades aparecen ligados a la eficiencia del sistema educativo de las ciudades, que obtiene ventajas netas, al menos, en las cifras de escolarización, los niveles de rendimiento académico, el acceso a la educación postobligatoria y la incorporación al mercado laboral.

Tras comprobar que la mayoría de los títulos universitarios está en manos de los habitantes urbanos se observó que la concentración urbana de las personas con estudios superiores desempeña un papel determinante en los resultados económicos de las áreas metropolitanas. En este sentido, el balance de las zonas rurales en cuanto a la producción de trabajadores con altas cualificaciones no resiste a la comparación con las ciudades, que suelen ser más productivas cuanto mayor es su densidad demográfica.

Al estudiar los efectos colaterales de la concentración espacial se comprobó que determinadas zonas consiguen mayores retornos productivos por el nivel de cualificación de su mercado de trabajo. Comparativamente hablando, los urbanitas y los más cualificados consiguen un mayor rendimiento pecuniario por su nivel educativo. Con todo, la ganancia ha disminuido con el paso del tiempo. Además, el valor de cambio de las credenciales educativas ha experimentado una fuerte polarización espacial, especialmente, en cuanto a la prima salarial que reciben los trabajadores por el intercambio de sus cualificaciones en el mercado laboral.

Las diferencias regionales en el valor de las credenciales educativas están moduladas por la localización, afectando de manera desigual a los desajustes en el sistema de empleo. Aunque la infra-cualificación siempre está más penalizada que la sobrecualificación, dicha penalización varía de unas regiones a otras, acortando el tiempo de acceso al empleo para los trabajadores urbanos con menor nivel de estudios. Un análisis de las tasas de actividad e inactividad ha confirmado la creciente importancia del lugar como factor de cambio de las cualificaciones. Así, desde la perspectiva geográfica se constata que el cruce de los ejes urbanización y cualificación divide el territorio, zonifica las economías y segmenta a la fuerza de trabajo en trabajadores de cuello blanco, azul, rosa y verde.

Microgeografías de la educación

A nivel micro se ha evidenciado que el lugar de residencia del alumnado ejerce efectos mediadores en los resultados escolares. La territorialización de la oferta educativa, la privatización de la enseñanza, la guetización de los barrios y la autoexclusión de las clases medias, a menudo, refuerzan la segmentación social de la población escolar. En este sentido, los procesos de zonificación urbana se explican como prácticas de segregación socio-espacial que tipifican a la población escolar.

Estos mecanismos de segregación espacial operan tanto de forma voluntaria como forzosa. De un lado, la segregación voluntaria refuerza la diferenciación individual, mediante procesos de *homeschooling* y otros movimientos favorables a la privatización de la enseñanza, entre los que se incluyen las organizaciones en defensa de las escuelas pequeñas o de las *charter schools*. De otro, la segregación forzosa se erige sobre los sistemas de planificación urbana que desplazan a la población más desfavorecida, mediante procesos de *gentrification* y la creación de los guetos suburbanos. Ambas prácticas se ponen de manifiesto al examinar tanto los efectos asociados a la composición del alumnado de las escuelas como la influencia del “efecto compañero” que ejercen los pares. Se ha podido comprobar que estos efectos son capaces de explicar la supervivencia académica del alumnado, medida en términos de fracaso escolar y abandono del sistema educativo.

Causas de las geografías educativas

Al analizar la evolución de las desigualdades sociales en la España reciente constatamos la influencia tanto de factores históricos, económicos y políticos como de las externalidades derivadas de los procesos de urbanización del país. En general, las evidencias encontradas sugieren que el retraso de la industrialización pospuso los cambios sociales que habrían de transformar la estructura social. En paralelo, también observamos que la demora de la urbanización guarda relación con las desigualdades que se generan a través de la educación. En este sentido, el cambio educativo, y su influencia en la transformación de la estructura de clases, se ha caracterizado como un fenómeno de *histéresis*, donde un determinado estado de las cosas se manifiesta con retraso respecto a la causa que lo produce.

La estructura de las desigualdades, que ya existía antes de la industrialización, fue modelándose a medida que el proceso de urbanización aceleró la introducción de tres grandes cambios sociales: uno en el terreno demográfico, que se tradujo en fuertes oscilaciones tanto de la natalidad como de los desplazamientos de la población; otro en el ámbito familiar, que flexibilizó las normas sociales y modificó las actitudes frente al matrimonio y la formación de nuevos hogares; y otro más, en el ciclo económico, que inauguró una lenta pero inexorable tendencia hacia la convergencia territorial de la renta.

El efecto de dichos cambios se mantuvo constante hasta que el inicio de la “europeización” del país, donde la convergencia externa se consiguió básicamente a costa de la divergencia interna. Desde entonces, la política territorial no sólo ha venido forzando la concentración de los beneficios y la deslocalización de los costes, sino que también ha descapitalizado a los territorios periféricos, que en buena medida fueron excluidos de la modernización. Esta exclusión, que ha pasado un tanto desapercibida, se ha ido produciendo mediante trasvases regionales del capital humano que permitieron a las grandes ciudades disponer de una fuerza de trabajo muy superior a la egresada de sus instituciones.

Los datos sugieren que este comportamiento del capital humano responde a procesos de localización, intercambio y trasvase de capital humano caracterizados por tres tendencias: de un lado, la ubicación de las mayores cualificaciones que parte del eje de los puntos cardinales y ascienden hacia del noreste peninsular; de otro, la concentración de los mayores niveles educativos en las áreas más urbanizadas; y finalmente los desplazamientos orientados hacia las regiones especializadas en la concentración de capital humano.

El análisis empírico también indica que existen diferencias estadísticamente significativas en la configuración del crecimiento económico local y regional. Aunque aceptamos que las desigualdades específicas en los niveles de renta han ido a menos, matizamos que la mayor parte del efecto reductor puede atribuirse a la caída de la prima salarial de los titulados universitarios. O sea, que la equiparación de las diferencias se produce a la baja, debido a factores de contención de la desigualdad como la caída generalizada del rendimiento pecuniario de la educación y la inflación de la sobrecualificación. De hecho, con anterioridad a la actual coyuntura de crisis económica, España ya estaba asistiendo a una desaceleración del ritmo de reducción de la desigualdad general.

Los resultados sugieren que la llamada “España de las 12:15” no fue posible sin coste alguno para las regiones o Comunidades Autónomas periféricas del noroeste y sur peninsular. Por el contrario, las zonas económicamente más aventajadas tienden a mejorar su posición relativa respecto a las menos aventajadas, porque el avance de las periferias ha empujado hacia arriba la posición de liderazgo que ocupaba el noreste peninsular. El mapa actual muestra la bicefalía de la urbanización española, encabezada por las áreas metropolitanas de Madrid y Barcelona, a la vez que refleja las diferencias entre el noroeste peninsular y el desarrollo del litoral mediterráneo.

Con perspectiva histórica cabe hablar de una superposición entre las series de demanda de educación post-obligatoria y la evolución del desempleo, la curva del crecimiento regional o la estimación de la convergencia en la renta de los hogares. Las evidencias aportadas sobre la demanda de educación, la financiación de la enseñanza y la eficiencia escolar verifican tanto la existencia de dichas ventajas marginales como el desigual impacto de los efectos geográficos. De ello se deriva que las variables relacionadas con el nivel formativo de las regiones han tenido más influencia en la convergencia territorial que los factores demográficos, como la edad de los sustentadores o la composición del hogar. En consecuencia, el aumento del gasto educativo benefició a todos los grupos de renta, aunque de un modo dispar.

Consecuencias de las geografías educativas

Tras revisar los mecanismos geográficos que influyen en la desigualdad de las oportunidades educativas cabe preguntarse por su legitimación. Ante el reiterado debate entre la educación como bien de inversión frente a la educación como bien de consumo, estos resultados añaden una tercera vía que nos lleva a plantear si las personas demandan más o menos educación en función del contexto que les rodea. Nuestra respuesta es afirmativa, de manera que la inversión en educación depende de la combinación de: los mecanismos de movilidad social que predominan en cada territorio, por un lado; y la posición relativa de cada sujeto en la geografía de las desigualdades socio-espaciales, por el otro.

En este sentido, todo indica que las geografías de la educación pueden explicar que la influencia de la educación en la adquisición de estatus social varíe según el lugar de residencia. No obstante, la interpretación de las desigualdades educativas formuladas por Pierre Bourdieu no ha perdido ni su fascinante brillantez ni su indudable vigencia. Hoy persiste todavía la influencia de un *habitus* que comprende las formas de obrar atribuidas a la posición que se ocupa en la estructura social.

También resiste al paso del tiempo la lucha material y simbólica por el *status*, que supone la marca distintiva de pertenencia a cada clase social. Sin embargo, parece que el *habitus* y el *estatus* están ahora atravesados por un *locus*, que para nosotros representa la influencia del lugar en las desigualdades educativas que son específicas de las nuevas geografías que se están conformando en el mundo.

El *locus* abre las puertas de acceso a la movilidad social, pero también genera nuevos riesgos, en la medida en que no es un factor fijo. Por un lado, el capital humano puede revalorizarse mediante su portabilidad, aún cuando su puesta en valor no es independiente del origen, sino que tiene una especie de memoria que recuerda la trayectoria personal de cada individuo. Por otro lado, el *locus* es siempre coyuntural y no depende exclusivamente de las decisiones racionales, sino que está muy relacionado con las dinámicas de aglomeración que se mueven de un lugar a otro. Este doble carácter, transaccional y deslocalizado, hace que el *locus* module la reposición de los individuos dentro de la estructura social. También fuerza a que las acciones a nivel individual estén cada vez más influidas por los que están a nuestro alrededor, sobre todo, en aquellas sociedades que han experimentado el triunfo definitivo “la red social”.

A menudo, el discurso predominante enfatiza que la educación favorece la igualdad de oportunidades, alimentando así la creencia generalizada en la calidad de la educación como la principal vía de movilidad social. Sin que esta idea sea del todo falaz o inverosímil, pensamos que las nuevas políticas educativas están menos interesadas en elevar la igualdad social que en reformar el orden de las relaciones sociales y territoriales. Desde este punto de vista, la nueva geografía de la educación podría interpretarse como una estrategia para forzar la concentración espacial de las economías mediante la distribución espacial del capital humano, y más concretamente, mediante su aglomeración.

Los efectos secundarios de dicha estrategia serían esencialmente dos: por un lado, el aumento de las desigualdades sociales reproducidas a través de la educación; y, por otro, el aumento de las divergencias espaciales que hacen funcionar la economía capitalista. Lo primero conduce a un recrudecimiento de la estratificación social y el enclavamiento. Lo segundo refuerza las divisiones territoriales y las jerarquías geográficas que dominan los actuales paisajes económicos, políticos, sociales y culturales.

Siguiendo un patrón conocido por la geografía económica, el capitalismo no deja de trasladar sus contradicciones de un lugar a otro, sin resolver los problemas que ocasiona. La historia de este proceso comienza implantando sus estructuras y sus modos de funcionamiento en los territorios que pueden satisfacer sus demandas de crecimiento, hasta que el re-ordenamiento de las estructuras económicas vuelve a desplazar el terreno de juego. Entre medias, los territorios visitados quedan sumidos en crisis sociales que erosionan sus instituciones y, lo que es aún peor, sus estilos de vida. Hoy la educación está en riesgo de ser el rostro de este sistema camaleónico que cambia su continente pero mantiene su contenido.

Soluciones espaciales a problemas educativos

Aunque la educación ha sido uno de los factores más determinante de la convergencia regional de los últimos cuarenta años de la historia de España, sin embargo, se ha comprobado que las disparidades regionales en capital humano han sido persistentes a lo largo de la andadura democrática. Hasta la fecha se han diseñado diversas estrategias para enfrentar el problema de las desigualdades sociales a través de la educación. De nuestra investigación se deriva que la evaluación de sus resultados ofrece bastantes dudas respecto al resultado de las reformas. Por obra u omisión, la

política territorial ha obtenido una serie de consecuencias inesperadas de sus tentativas para reducir las desigualdades, o bien ha generado una serie de efectos perversos que son la base de su eficacia. Sea como fuere, mientras tanto el problema sigue aumentando la decepción de las expectativas individuales, así como la ruptura del relato de la educación como vía de movilidad social.

Algunos reformistas, que plantean que la solución del problema reside en reformar el sistema de financiación de la enseñanza, fallan al ignorar que el gasto educativo ejerce tan sólo una influencia residual sobre la reducción en las disparidades territoriales. Si bien es cierto que el crecimiento del gasto educativo favoreció la convergencia regional a principios de los años ochenta, también lo es que esa tendencia comenzó a cambiar hacia una mayor dispersión regional a finales de los noventa. Desde entonces puede decirse que la influencia de la educación en la evolución de las desigualdades sociales ha sido relativamente estacionaria y, a corto plazo, las proyecciones sugieren que los resultados distributivos del gasto público en educación serán regresivos.

En un segundo grupo se encuentran los reformistas que defienden la recentralización del sistema frente a los que plantean la necesidad de una mayor descentralización, esto es, quienes reclaman una vuelta a los sistemas nacionales y quienes reclaman una mayor estandarización internacional. Esta controversia también es clara entre aquellos que ponen en cuestión la unidad del sistema educativo español y aquellos que argumentan en contra de su diversidad. A pesar de la retórica predominante, se ha observado que las políticas locales son subsidiarias respecto a las regionales, tanto en influencia como en capacidad de intervención.

Finalmente, un último grupo de reformistas se muestra convencido de que la calidad del sistema educativo mejorará aumentado la competencia de los proveedores escolares. Sin embargo, la literatura es abundante y concluyente respecto al fracaso de todos los experimentos que dualizan las vías escolares y que han dado lugar a una segmentación social muy intensa, especialmente en los territorios donde existe un gran desequilibrio entre la financiación pública de la enseñanza y el gasto privado de los hogares.

En este punto afirmamos que el fallo de todas estas estrategias reside en desatender las externalidades del proceso de urbanización, tanto para las ciudades como para sus periferias. En clave histórica, la genealogía de la urbanización española permite comprobar que, al controlar la posible incidencia de terceros factores, la influencia de las variables geográficas es determinante en la generación de las desigualdades sociales. Estos indicios sugieren que algunas intervenciones de tipo geográfico pueden ser más efectivas que otras para resolver los problemas educativos relativos al espacio.

Al menos para el caso español, esta investigación ofrece alguna estrategia que podría ayudar a reducir las desigualdades sociales mediante la superación de las desventajas educativas. Más concretamente, validamos que modificar la composición demográfica de las escuelas y el contexto residencial del alumnado puede contribuir a cerrar la brecha territorial. Por ello, se recomienda la intervención en el sistema educativo a través de la planificación urbana y regional de la educación, así como de las políticas que afectan a la ordenación del territorio, al urbanismo y a la vivienda. Esto nos llevaría a un escenario de reforma de las políticas de acceso a la escolarización, de cambio en la distribución de los incentivos y de compensación de los déficits históricos que se han ido acumulando en determinados territorios. También nos debería llevar a diseñar políticas de trasvase local y regional del capital humano y a nuevos programas de movilidad geográfica que presten atención a los impactos sociales de las entradas y salidas de la gente altamente cualificada.

De esta investigación también se concluye que las desigualdades educativas asociadas a la concentración espacial de las desventajas pueden combatirse alterando la distribución de la oferta escolar, ya sea por la vía de la movilidad geográfica para conseguir la diversificación del alumnado, ya sea por la vía de la inversión compensatoria para combatir la acumulación de las desventajas. Por otra parte, desde nuestra posición se ha propuesto un modelo de cooperación que puede inspirar una agenda para las ciudades que quieran hacer de la educación el *leitmotiv* de su lucha contra la desigualdad.

Escenarios para la educación en época de crisis

Aunque todavía es prematuro anticipar los efectos que, en el medio y largo plazo, generará la actual crisis económica, es obvio que estamos asistiendo a un recrudecimiento generalizado de las desigualdades sociales. Los datos que hemos ido acumulando hasta el momento no traen buenos augurios. Por el contrario, anuncian que “la gran recesión” está anulando la convergencia social y territorial que había experimentado la sociedad española desde los ochenta. Entre los analistas cunde la sensación de que la crisis económica ha puesto fin a un ciclo de expansión, y lo que comienza a observarse en las estadísticas no es más que un efecto de arrastre de la desaceleración. Así, la relativa fluidez de la movilidad social, que se había mantenido constante durante la segunda mitad del siglo XX, se ha vuelto más densa, y, en algunos estratos, ya ha cristalizado.

Por lo de pronto se observan algunos cambios concretos en la composición de la estructura social, muy especialmente si se mira al problema del desempleo. Dentro del colectivo de desempleados, la línea divisoria que separaba a los cualificados de los descualificados se ha desplazado para separar a los recualificables de los no recualificables, es decir, esa parte de trabajadores excedentarios a los que Robert Castel apodó con el pseudónimo de “supernumerarios”. El crecimiento del paro estimado entre los sustentadores principales ha sido más intenso que en los ciclos anteriores, al tiempo que aumenta el número de hogares con todos sus miembros en la lista del paro registrado.

Aunque la sociedad española todavía aprovecha algunas reminiscencias de su tradición familista, su capacidad para ofrecer una protección adicional contra el desempleo ha disminuido. El posible desgaste del familismo, que ha sido el principal sustentador de la demanda de educación, puede dar lugar a cambios sustanciales. En este sentido, la sociedad española camina hacia una demanda de educación postobligatoria típica de los comportamientos sociales de consumo defensivo, donde se busca la protección de los privilegios y el mantenimiento del estatus social. Pero esta estrategia no es un seguro de vida. Una parte del rendimiento atribuido tradicionalmente a la educación solo se produce si los estudios se combinan con movilidad geográfica que permita estar en el lugar adecuado para intercambiar las cualificaciones en el mercado laboral.

Nuestra hipótesis de cara al futuro es que los más beneficiados de estas nuevas reglas geográficas serán quienes acierten al modular su inversión en función de los costes de oportunidad, poniendo sus cualificaciones en el mercado laboral antes de que se vuelvan inservibles y retornando cada cierto tiempo a los sistemas de formación para evitar que las nuevas generaciones desplacen o aminoren su posición. Estos costes de oportunidad serán variables y previsiblemente privados, teniendo en cuenta que las economías basadas en la innovación pueden derivar en una rápida obsolescencia de las credenciales educativas. Más aún, en el medio plazo, asistiremos a la aparición de sistemas de financiación privada de los estudios universitarios donde los consumidores solicitarán más crédito para reingresar en el sistema educativo, comenzarán a devolver el crédito con sus primeros empleos, solicitarán más crédito para ampliar sus estudios y no conseguirán completar la devolución de la deuda hasta el final de su vida laboral. Echando cuentas, la hipote-

ca de la vivienda puede dejar ser el mayor gasto en la vida de una persona, si la retirada del Estado de los sistemas de bienestar produce un sobrecoste en servicios como la educación.

A un nivel más general se ha visto que la educación, y en especial la educación superior, ha pasado a desempeñar una misión central en la competición internacional de los mercados económicos. Retóricamente, se espera que las instituciones de educación superior lideren el cambio productivo, el avance tecnológico y la innovación social. No obstante, es contra intuitivo pensar que las actuales políticas de internacionalización de la educación estén preocupadas por quienes se quedan descolgados de las oportunidades; y lo es porque la razón de ser de dichas políticas es precisamente la diferenciación.

Por lo demás, el saldo de la crisis parece que será una mayor polarización territorial de las regiones españolas, motivada por el desplazamiento de capitales hacia las áreas urbanas y, en particular, por la concentración geográfica de los rendimientos exponenciales del capital humano. Dicho claramente: el darwinismo social será cada vez más un darwinismo espacial. Si estamos en lo cierto, las desigualdades territoriales se deberán a una combinación entre los efectos puramente geográficos, relacionados con la localización, y, sobre todo, los fenómenos espaciales de tipo marginal, como la existencia de economías de aglomeración, que formarán el paisaje de un país que a veces camina y a veces corre, pero que en cualquier caso lo hace siempre a varias velocidades.

Avances de la investigación en geografía de la educación

El espacio, que hasta hace no mucho jugaba un papel poco relevante en la teoría educativa, ha adquirido una importancia determinante en el mundo contemporáneo. No obstante, todavía quedan avances que realizar. Aunque se ha tratado de cubrir un amplio terreno conceptual y empírico, hay muchos huecos que rellenar en el campo de las geografías de la educación.

En el terreno teórico carecemos de un corpus de conocimiento sobre el rol del espacio en la teoría social, y en particular en la teoría de la educación. En esta línea cabe preguntarse por las implicaciones del lugar, de las posiciones y de las escalas que se están presentes en el rol social de la educación. Al respecto, una aproximación a las corrientes postcoloniales y post-estructuralistas puede introducir el soplo de aire fresco que necesita la marginal situación en la que hoy se encuentra la teoría de la educación.

En el terreno empírico tiene de interés observar la evolución de los fenómenos de aglomeración urbana de la clase creativa y sus posibles consecuencias tanto en la transformación de la estructura social como en la organización espacial de las ciudades, incluyendo los elementos que intervienen en la formación y diferenciación de otras clases sociales. Para ello urge elaborar una estadística específicamente diseñada para informar de los desplazamientos del capital humano, que permita estudiar con mayor precisión la evolución de los procesos de movilidad socio-espacial. La importancia de los indicadores que se adopten será decisiva.

Mirando al futuro queda pendiente la tarea de mejorar las predicciones sobre la evolución de la pirámide escolar y la oferta educativa, en particular, de enseñanzas postobligatorias. Los cambios sociales que se esperan invitan a considerar no sólo las perspectivas demográficas sino también el impacto de algunos elementos excluidos de los actuales métodos de proyección, como son la evolución de la fecundidad y el envejecimiento de la población, las tendencias de los flujos inmigratorios y las previsiones sobre la movilidad y dispersión geográfica de la población.

Las tareas de prospectiva están necesariamente vinculadas con el trabajo de mejorar las estimaciones sobre el coste de la plaza escolar en los sistemas educativos regionales y, en paralelo, la eficiencia en la financiación de la enseñanza. Una adecuada predicción de estas tendencias incluirá tanto el ajuste de los costes del sistema a la posible demanda de educación post-obligatoria, como el diferencial de financiación necesaria para cumplir el objetivo de las políticas que se quieran desarrollar en cada caso y que, a nuestro entender, deben ser políticas de equidad.

También cabe tener en cuenta que las cifras no son concluyentes respecto a los llamados beneficios no económicos de la educación. Por ello, habrá que avanzar en la investigación sobre los beneficios individuales y sociales de las inversiones educativas. En este sentido, un conocimiento más específico de las consecuencias de la educación parece imprescindible para valorar tanto su impacto sobre el cambio productivo como sus efectos en la organización de la sociedad.

Finalmente, no quisiéramos olvidar que los rostros de la desigualdad tienen nombres y apellidos. A ellos podemos decirles que tienen motivos para sentirse decepcionados por una escuela que no ha cumplido su promesa. Pero también podemos decirles que la educación no siempre acierta a lograr que todo siga como estaba. En ocasiones, la escuela también nos enseña que la educación puede ser tanto el ascensor social de las personas como el pasaporte que cruza las fronteras de la desigualdad.

REFERENCIAS

- Abdul-Adil, J. K., & Farmer, A. D. (2006). Inner-city African American parental involvement in elementary schools: Getting beyond urban legends of apathy. *School Psychology Quarterly*, 21(1), 1-12.
- Abel, M. H., & Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *Journal of Educational Research*, 92(5), 287-293.
- Acemoglu, D., & Pischke, J. S. (2001). Changes in the wage structure, family income, and children's education. *European Economic Review*, 45(4-6), 890-904.
- Acevedo-Garcia, D., Osypuk, T. L., McArdle, N., & Williams, D. R. (2008). Toward a policy-relevant analysis of geographic and racial/ethnic disparities in child health. *Health Affairs*, 27(2), 321-333.
- Adam, E. K., Snell, E. K., & Pendry, P. (2007). Sleep timing and quantity in ecological and family context: A nationally representative time-diary study. *Journal of Family Psychology*, 21(1), 4-19. doi:10.1037/0893-3200.21.1.4 ER
- Adaman, F., & Ardic, O. P. (2008). Social exclusion in the slum areas of large cities in Turkey. *New Perspectives on Turkey*, (38), 29-60.
- Adams, C. M., Forsyth, P. B., & Mitchell, R. M. (2009). The Formation of Parent-School Trust: A Multilevel Analysis. *Educational Administration Quarterly*, 45(1), 4-33. doi:10.1177/0013161X08327550
- Adiego, M., & Ayala Cañón, L. (2011). Los cambios en la estructura de la desigualdad en España: ¿Qué nos dice la nueva EPF? *XVIII Encuentro de economía pública*, Málaga.
- Agasisti, T. (2010). Stratification in higher education: a comparative study. *Education Economics*, 18(2), 249.
- Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios. (2009). *La percepción social de los servicios públicos en España (1985-2008)*. Madrid: Ministerio de la Presidencia. Retrieved from <http://www.aeval.es/>
- Aguado Moralejo, I., Barrutia Legarreta, J. M., & Etxebarria Miguel, C. (2008). Indicadores de desarrollo humano sostenible. *Ciudad y Territorio: Estudios Territoriales*, (155), 41-58.
- Aguila Tejerina, R. d. (1996). La participación política como generadora de educación cívica y gobernabilidad. *Revista Iberoamericana De Educación*, (12), 31-44. Retrieved from <http://www.rieoei.org/>
- Aguilar Ramos, M. I., & García Crespo, D. (2008). Desajuste educativo y salarios en España: nueva evidencia con datos de panel. *Estadística Española*, 50(168), 393-426.
- Ahn, N., Alonso Meseguer, J., & Herce San Miguel, J. A. (2003). *Gasto sanitario y envejecimiento de la población en España*. (Documentos de trabajo No. 7). Bilbao: Fundación BBVA.
- Ainscow, M., Farrell, P., & Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211.
- Aixalá, J., & Simón, B. (2003). Sobre convergencia y cambio estructural: un apunte para las regiones españolas. *Ekonomiaz: Revista Vasca De Economía*, (53), 272-295.
- Ajuntament de Barcelona. (1990). *La Ciudad educadora*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Regidoria d'Edicions i Publicacions.
- Ajuntament de Barcelona. (2004). *Projecte educatiu de ciutat: pla d'acció 2004-2007*. Barcelona: Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona.
- Akitaa, T., & Miyata, S. (2008). Urbanization, educational expansion, and expenditure inequality in Indonesia in 1996, 1999, and 2002. *Journal of the Asia Pacific Economy*, 13(2), 147-167. doi:10.1080/13547860801923558
- Albarrán Lozano, I., & Guillén Estany, M. (2006). *Longevidad y dependencia en España: consecuencias sociales y económicas*. Madrid: Fundación BBVA.
- Albarwani, S., Al-Hashmi, K., Al-Abri, M., Jaju, D., & Hassan, M. O. (2009). Effects of Overweight and Leisure-Time Activities on Aerobic Fitness in Urban and Rural Adolescents. *Metabolic Syndrome and Related Disorders*, 7(4), 369-373. doi:10.1089/met.2008.0052
- Alberdi Alonso, I. (1995). *Informe sobre la situación de la familia en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

- Alberdi Alonso, I., Hainovich, P., & Escario, P. (1984). Actitudes de las mujeres hacia el cambio familiar. *Reis: Revista Española De Investigaciones Sociológicas*, (27), 41-60. Retrieved from <http://www.reis.cis.es/>
- Albert Verdú, C. (2000). Higher education demand in Spain: the influence of labour market signals and family background. *Higher Education*, 40(2), 147-162.
- Albert Verdú, C., Juárez, J. P., Sánchez, R., & Toharía, L. (1998). *Las transiciones de los jóvenes de la escuela al mercado de trabajo: un análisis de flujos*. (Documentos de trabajo No. 24). Valencia: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas. Retrieved from <http://www.ivie.es/>
- Albert, C., & García-Serrano, C. (2010). Cleaning the slate? School choice and educational outcomes in Spain. *Higher Education*, 60(6), 559-582.
- Alberti, M. (2008). *Advances in urban ecology: integrating humans and ecological processes in urban ecosystems*. New York, NY: Springer.
- Albrecht, S. L. (1995). Equity and Justice in Environmental Decision-Making - a Proposed Research Agenda. *Society & Natural Resources*, 8(1), 67-72.
- Alcácer, J., & Chung, W. (2008). *Location strategy for agglomeration economies*. (Working Paper No. 10-071). Cambridge, MA: Harvard Business School Strategy Unit. Retrieved from <http://www.hbs.edu/>
- Alcaide Inchausti, J. (2003). *La evolución económica de las regiones y provincias españolas en el siglo XX*. Bilbao: Fundación BBVA.
- Alderoqui, S., Penchansky, P., & Blanco, J. (2002). *Ciudad y ciudadanos: aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Buenos Aires: Paidós.
- Alegre Canosa, M. A., & Benito Pérez, R. (2010). Los factores del abandono educativo temprano. España en el marco europeo. *Revista De Educación, Extra*(1), 65-92. Retrieved from <http://www.revistaeducacion.educacion.es/>
- Alegre, M. À. (2005). *Els projectes educatius de ciutat (PEC): anàlisi de l'experiència acumulada, nova proposta metodològica*. Barcelona: Diputació Barcelona, Àrea d'Educació.
- Alegre, M. À., & Ferrer Esteban, G. (2010). School regimes and education equity: some insights based on PISA 2006. *British Educational Research Journal*, 36(3), 433.
- Alfaro, A. K., & Núñez Velázquez, J. J. (2010). *The Spanish technical change: A regional and a dynamic analysis (1994-2007)*. (Alcamentos No. 1002). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Departamento de Estadística, Estructura y O.E.I. Retrieved from <http://ideas.repec.org/>
- Alguacil Gómez, J. (2003). *Ciudadanía, ciudadanos y democracia participativa*. Lanzarote: Fundación César Manrique.
- Alguacil Gómez, J. (2006). *Poder local y participación democrática*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Allen, J. P., & Turner, E. (2005). Ethnic residential concentrations in United States metropolitan areas. *Geographical Review*, 95(2), 267-285.
- Allen, R., & Vignoles, A. (2007). What should an index of school segregation measure? *Oxford Review of Education*, 33, 643-668. doi:10.1080/03054980701366306 ER
- Alm, J., & Winters, J. V. (2009). Distance and Intrastate College Student Migration. *Economics of Education Review*, 28(6), 728-738.
- Almqvist, Y., Modin, B., & Östberg, V. (2010). Childhood social status in society and school: implications for the transition to higher levels of education. *British Journal of Sociology of Education*, 31(1), 31-45.
- Alonso, V., Fuster, V., & Luna, F. (2006). Causes of neonatal mortality in Spain (1975-98): Influence of sex, rural-urban residence and age at death. *Journal of Biosocial Science*, 38(4), 537-551. doi:10.1017/S0021932005026957 ER
- Al-Samarrai, S., & Reilly, B. (2000). Urban and rural differences in primary school attendance: an empirical study for Tanzania. *Journal of African Economies*, 9(4), 430-474.
- Alsbaugh, J. W. (1992). Socioeconomic Measures and Achievement: Urban vs. Rural. *Rural Educator*, 13(3), 2-7.
- Altbach, P. G. (2003). Foreign study: Changing patterns and competitive challenges. *International Higher Education*, 30, 2-3.
- Altes, W. K. K., & Tambach, M. (2008). Municipal strategies for introducing housing on industrial estates as part of compact-city policies in the Netherlands. *Cities*, 25(4), 218-229. doi:10.1016/j.cities.2008.04.005 ER
- Alvarado, B. E., Zunzunegui, M. V., Beland, F., Sicotte, M., & Tellechea, L. (2007). Social and gender inequalities in depressive symptoms among urban older adults of Latin America and

- the Caribbean. *Journals of Gerontology Series B-Psychological Sciences and Social Sciences*, 62(4), S226-S237.
- Álvarez Cantalapiedra, S. (2011). Lejos del final de la crisis, cerca de sus consecuencias. *Papeles De Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, (113), 5-9.
- Álvarez Corbacho, X. (2003). *A Rebelión municipal: unha esperanza para Galicia*. Vigo: Xerais.
- Álvarez de Toledo Saavedra, P., Toribio Matías, A., Usabiaga Ibáñez, C., & Rojo de la Viesca, J. (2002). Convergencia: un análisis conjunto de los sectores. Aplicación al caso de las regiones españolas. *Anales De Estudios Económicos y Empresariales*, (15), 237-260.
- Álvarez Sousa, A. (1994). *Estructura social: desigualdad y movilidad social en España*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións.
- Álvarez, M., Duch, N., & Polo-Otero, J. (2010). *Informe CYD 2009: La contribución de las universidades españolas al desarrollo*. Barcelona: Fundación Conocimiento y Desarrollo. Retrieved from <http://www.fundacioncyd.org/>
- Álvarez-Dardet Díaz, C., & Colomer Revuelta, C. (2001). Las ciudades y la salud. In C. Colomer Revuelta, & C. Álvarez-Dardet Díaz (Eds.), *Promoción de la salud y cambio social* (pp. 213-222). Madrid: Masson.
- Alves, F., Franco, C., & Ribeiro, L. C. D. (2008). Urban segregation and school backwardness in Rio de Janeiro. *Cepal Review*, (94), 129-144.
- Alvira Martín, F. R., & García López, J. (2003). Calidad de vida en las comunidades autónomas. *Cuadernos De Información Económica*, (173), 145-152.
- Aman-Back, S., & Bjorkqvist, K. (2004). Parents' assessments of how much time they spend with their children at different ages. *Psychological Reports*, 94(3), 1025-1030.
- Amaro Agudo, A. (2006). *Pilares de la ciudad educadora*. Granada: Idisea.
- Amen, M. M., Archer, K., & Bosman, M. M. (2006). *Relocating global cities: from the center to the margins*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield.
- Amor Bravo, E. M. (2010). Cambios en el mercado de trabajo español: 2005-2009. *Boletín Económico De ICE, Información Comercial Española*, (2980), 39-50.
- Ander-Egg, E. (2008). *La ciudad educadora: cómo forma de fortalecimiento de la democracia y de una ciudadanía activa y convivencial*. Córdoba: Brujas.
- Andersen, K. V., Bugge, M. M., Hansen, H. K., Isaksen, A., & Raunio, M. (2010). One Size Fits All? Applying the Creative Class Thesis onto a Nordic Context. *European Planning Studies*, 18(10), 1591-1609.
- Andersen, H. T., & van Kempen, R. (2003). New trends in urban policies in Europe: evidence from the Netherlands and Denmark. *Cities*, 20(2), 77-86. doi:10.1016/S0264-2751(02)00116-6 ER
- Andersson, F., & Konrad, K. A. (2003). Globalization and risky human-capital investment. *International Tax and Public Finance*, 10(3), 211-228.
- Andersson, F., & Konrad, K. A. (2003). Human capital investment and globalization in extortionary states. *Journal of Public Economics*, 87(7-8), 1539-1555. doi:10.1016/S0047-2727(01)00201-8 ER
- Andersson, R., Quigley, J. M., & Wilhelmsson, M. (2005). Agglomeration and the spatial distribution of creativity. *Papers in Regional Science*, 84(3), 445-464.
- Andersson, R., Quigley, J. M., & Wilhelmsson, M. (2009). Urbanization, productivity, and innovation: Evidence from investment in higher education. *Journal of Urban Economics*, 66(1), 2-15.
- André-Béchely, L. (2005). Public School Choice at the Intersection of Voluntary Integration and Not-So-Good Neighborhood Schools: Lessons From Parents' Experiences. *Educational Administration Quarterly*, 41(2), 267-305. doi:10.1177/0013161X04269593
- André-Béchely, L. (2007). Finding space and managing distance: Public school choice in an urban California district. *Urban Studies*, 44(7), 1355-1376. doi:10.1080/0042980701302304 ER
- André-Béchely, L. (2007). Finding Space and Managing Distance: Public School Choice in an Urban California District. *Urban Studies*, 44(7), 1355.
- Andres, L., & Looker, E. D. (2001). Rurality and Capital: Educational Expectations and Attainments of Rural, Urban/Rural and Metropolitan Youth. *Canadian Journal of Higher Education*, 31(2), 1-45.

- Andrews, R. (2009). Civic Engagement, Ethnic Heterogeneity, and Social Capital in Urban Areas Evidence from England. *Urban Affairs Review*, 44(3), 428-440. doi:10.1177/1078087408321492 ER
- Aneshensel, C. S., Wight, R. G., Miller-Martinez, D., Botticello, A. L., Karlamangla, A. S., & Seeman, T. E. (2007). Urban Neighborhoods and depressive symptoms among older adults. *Journals of Gerontology Series B-Psychological Sciences and Social Sciences*, 62(1), S52-S59.
- Anghel, B., & Cabrales, A. (2010). *Los determinantes del éxito en la educación primaria en España*. (Documento de trabajo No. 20). Madrid: Fundación de Estudios de Economía Aplicada. Retrieved from <http://www.fedea.net/>
- Angoitia Grijalba, M., & Rahona López, M. (2007). Evolución de la educación universitaria en España: diferentes perspectivas y principales tendencias (1991-2005). *Revista De Educación*, (344), 219-221. Retrieved from <http://www.revistaeducacion.educacion.es/>
- Ansell, N. (2009). Childhood and the politics of scale: descaling children's geographies? *Progress in Human Geography*, 33(2), 190-209. doi:10.1177/0309132508090980
- Antrop, M. (2000). Changing patterns in the urbanized countryside of Western Europe. *Landscape Ecology*, 15(3), 257-270.
- Antrop, M. (2004). Rural-urban conflicts and opportunities. *New Dimensions of the European Landscape*, 4, 83-91.
- Appadurai, A. (2001). Deep democracy: urban governmentality and the horizon of politics. *Environment and Urbanization*, 13(2), 23-43.
- Appadurai, A. (2001). *Modernity At Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Apparicio, P., Seguin, A. M., & Naud, D. (2008). The quality of the urban environment around public housing buildings in Montreal: An objective approach based on GIS and multivariate statistical analysis. *Social Indicators Research*, 86(3), 355-380.
- Apple, M. W., & Au, W. (2009). Politics, Theory, and Reality in Critical Pedagogy. In R. Cowen, A. M. Kazamias & E. Unterhalter (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (pp. 991-1007). New York: Routledge.
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Arambepola, C., Allender, S., Ekanayake, R., & Fernando, D. (2008). Urban living and obesity: is it independent of its population and lifestyle characteristics? *Tropical Medicine & International Health*, 13(4), 448-457. doi:10.1111/j.1365-3156.2008.02021.x ER
- Aranda Aznar, J. (2001). El reto de medir las discrepancias regionales. *Economía Aragonesa*, (14), 65-88.
- Arango Villa-Belda, J. (2004). La inmigración en España a comienzos del siglo XXI. In J. Leal Maldonado (Ed.), *Informe sobre la situación demográfica en España* (pp. 161-186). Madrid: Fundación Fernando Abril Martorell.
- Araújo Freire, A. M. (Ed.). (2001). *A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire*. Sao Paulo, BR: UNESP.
- Arauzo-Carod, J. (2007). A note on spatial autocorrelation at a local level. *Applied Economics Letters*, 14(7-9), 667-671. doi:10.1080/13504850500461472
- Arbaci, S. (2008). (Re)viewing ethnic residential segregation in Southern European cities: Housing and urban regimes as mechanisms of marginalisation. *Housing Studies*, 23(4), 589-613. doi:10.1080/02673030802117050 ER
- Arbo, P., & Benneworth, P. (2007). *Understanding the Regional Contribution of Higher Education Institutions: A Literature Review*. OECD Education Working Papers, No. 9. (OECD Education Working Papers No. 9). Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. doi:10.1787/161208155312
- Archibugi, D., & Lundvall, B. (Eds.). (2002). *The globalizing learning economy*. New York: Oxford University Press.
- Arendt, H. (1974). *La condición humana*. Barcelona: Seix Barral.
- Arevalillo-Herraez, M., Moreno-Clari, P., & Cerveron-Lleo, V. (2011). Educational knowledge generation from administrative data. *Educational Technology Research and Development*, 59(4), 511-527. doi:10.1007/s11423-010-9185-y
- Argent, N., Rolley, F., & Walmsley, J. (2008). The sponge city hypothesis: does it hold water? *Australian Geographer*, 39(2), 109-130. doi:10.1080/00049180802056807 ER
- Arias Goytre, F. (2000). *La desigualdad urbana en España*. Madrid: Centro de Publicaciones, Secretaría General Técnica, Ministerio de Fomento.

- Arias, S. (2010). Rethinking space: an outsider's view of the spatial turn. *GeoJournal*, 75(1), 29-41.
- Arima, A. (2009). A plea for more education for sustainable development. *Sustainability Science*, 4(1), 3-5. doi:10.1007/s11625-009-0071-7 ER
- Arnové, R. F. (2009). World-Systems Analysis and Comparative Education in the Age of Globalization. In R. Cowen, & A. M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (pp. 101-119). New York: Springer. doi:10.1007/978-1-4020-6403-6_8
- Arntz, M. (2010). What Attracts Human Capital? Understanding the Skill Composition of Interregional Job Matches in Germany. *Regional Studies*, 44(4), 423-441.
- Aroz, M. (2005). La eficiencia en el sistema educativo. *Economistas*, 23(105), 138-144.
- Arrazola, M., & Hevia, J. d. (2008). Three measures of returns to education: An illustration for the case of Spain. *Economics of Education Review*, 27(3), 266-275. doi:DOI: 10.1016/j.econedurev.2006.10.004
- Arregi Goenaga, M. F., & Aierdi, X. (2005). *Ciudadanía y educación: aportaciones para la práctica civil*. Donostia: Erein.
- Arrow, K. J. (1973). Higher education as a filter. *Journal of Public Economics*, 2(3), 193-216.
- Arroyo Pérez, A. (2003). *Tendencias demográficas durante el siglo XX en España*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- Artís, M., Suriñach, J., Royuela, V., & Vaya, E. (2006). *La qualitat de vida a l'àmbit local: el cas de la província de Barcelona en el període 1991-2002*. Barcelona: Diputació Barcelona, Xarxa de Municipis.
- Arum, R. (2000). Schools and communities: Ecological and institutional dimensions. *Annual Review of Sociology*, 26, 395-418.
- Asadullah, M. N., & Chaudhury, N. (2009). Reverse Gender Gap in Schooling in Bangladesh: Insights from Urban and Rural Households. *Journal of Development Studies*, 45(8), 1360-1380.
- Asheim, B., & Hansen, H. K. (2009). Knowledge Bases, Talents, and Contexts: On the Usefulness of the Creative Class Approach in Sweden. *Economic Geography*, 85(4), 425-442.
- Aslesen, H. W., & Jakobsen, S. (2007). The role of proximity and knowledge interaction between head offices and KIBS. *Tijdschrift Voor Economische En Sociale Geografie*, 98(2), 188-201.
- Atav, S., & Spencer, G. A. (2002). Health risk behaviors among adolescents attending rural, suburban, and urban schools: A comparative study. *Family & Community Health*, 25(2), 53-64.
- Athey, G., Nathan, M., Webber, C., & Mahroum, S. (2008). Innovation and the city. *Innovation-Management Policy & Practice*, 10(2-3), 156-169.
- Atkinson, R. (2001). The emerging 'urban agenda' and the European Spatial Development Perspective: Towards an EU urban policy? *European Planning Studies*, 9(3), 385-406.
- Atkinson, R. (2002). The White Paper on European Governance: Implications for urban policy. *European Planning Studies*, 10(6), 781-792. doi:10.1080/0965431022000003816 ER
- Atkinson, R., & Bridge, G. (2005). *Gentrification in a global perspective: the new urban colonialism*. London: Routledge.
- Attewell, P., Suazo-Garcia, B., & Battle, J. (2003). Computers and young children: Social benefit or social problem? *Social Forces*, 82(1), 277-296.
- Audigier, F. (1999). School disciplines, social representations, and the construction of the didactics of history, geography, and civics. *Instructional Science*, 27(1-2), 97-117.
- Aurini, J., & Davies, S. (2005). Choice without markets: homeschooling in the context of private education. *British Journal of Sociology of Education*, 26(4), 461-474. doi:10.1080/01425690500199834
- Ayala Cañón, L., Jurado Málaga, A., & Pérez Mayo, J. (2010). La lenta convergencia de España con la UE en pobreza y desigualdad. *Documentación Social*, (157), 95-116.
- Ayala Cañón, L., Martínez López, R., & Ruiz-Huerta Carbonell, J. (1996). La distribución de la renta en España desde una perspectiva internacional: tendencias y factores de cambio. In L. Ayala Cañón (Ed.), *La desigualdad de recursos* (pp. 315-440). Madrid: Fundación Argentaria.
- Aylett, A. (2010). Conflict, Collaboration and Climate Change: Participatory Democracy and Urban Environmental Struggles in Durban, South Africa. *International Journal of Urban and Regional Research*, 34(3), 478-495.

- Ayuda, M. I., Collantes, F., & Pinilla, V. (2010). Long-run regional population disparities in Europe during modern economic growth: a case study of Spain. *The Annals of Regional Science*, 44(2), 273-295.
- Azimi-Nezhad, M., Ghayour-Mobarhan, M., Parizadeh, M. R., Safarian, M., Esmaceli, H., Parizadeh, S. M. J.,... Ferns, G. (2008). Prevalence of type 2 diabetes mellitus in Iran and its relationship with gender, urbanisation, education, marital status and occupation. *Singapore Medical Journal*, 49(7), 571-576.
- Bacolod, M. (2007). Who teaches and where they choose to teach: College graduates of the 1990s. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 29(3), 155-168. doi:10.3102/0162373707305586
- Bacolod, M., Blum, B. S., & Strange, W. C. (2009). Skills in the city. *Journal of Urban Economics*, 65(2), 136-153. doi:10.1016/j.jue.2008.09.003
- Bae, C. H. C., & Suthiranart, Y. (2003). Policy options towards a sustainable urban transportation strategy for Bangkok. *International Development Planning Review*, 25(1), 31-51.
- Bailey, M., & Thompson, P. (2008). "It makes you feel a bit more free": interpreting students' views of study support. *Educational Review*, 60(3), 283-297. doi:10.1080/00131910802195885
- Bainbridge, J., Meyers, M. K., Tanaka, S., & Waldfogel, J. (2005). Who gets an early education? Family income and the enrollment of three- to five-year-olds from 1968 to 2000. *Social Science Quarterly*, 86(3), 724-745.
- Bainbridge, W. L., Lasley, T. J., & Sundre, S. M. (2003). Policy initiatives to improve urban schools - An agenda. *Education and Urban Society*, 35(3), 292-299.
- Balaguer, I., Mayordomo, A., & Mata, M. (1994). *Tres qüestions a debat: els ciutadans més petits, municipi i educació, les ciutats educadores*. Barcelona: Diputació de Barcelona, Àrea d'Educació. Retrieved from <http://www.diba.cat/>
- Ball, M., & Maginn, P. J. (2005). Urban change and conflict: Evaluating the role of partnerships in urban regeneration in the UK. *Housing Studies*, 20(1), 9-28. doi:10.1080/0267303042000308705 ER
- Ball, S. J. (1993). Education Markets, Choice and Social-Class - the Market as a Class Strategy in the UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education*, 14(1), 3-19.
- Ballou, D., & Podgursky, M. (1995). Recruiting Smarter Teachers. *Journal of Human Resources*, 30(2), 326-338.
- Bande, R., Fernández Fernández, M., & Montuenga Gómez, V. M. (2010). Actividad, ocupación y paro: Evaluación de la política regional comunitaria en las regiones objetivo 1. *Papeles de economía española*, (123), 16-38.
- Bande, R., & Karanassou, M. (2010). *Spanish Regional Unemployment Revisited: The Role of Capital Accumulation*. (IZA Discussion Papers No. 5012). Bonn: Institute for the Study of Labor.
- Banister, D. (2000). Sustainable urban development and transport - a Eurovision for 2020. *Transport Reviews*, 20(1), 113-130.
- Banks, J. A. (2004). *Diversity and citizenship education: global perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baptista, R., & Mendonça, J. (2010). Proximity to knowledge sources and the location of knowledge-based start-ups. *The Annals of Regional Science*, 45(1), 5-29.
- Barceinas, F., Oliver, J., Raymond Bara, J. L., & Roig Sabaté, J. L. (2000). Los rendimientos de la educación y la inserción laboral en España. *Papeles De Economía Española*, 86(128), 149.
- Bárcena, F. (1996). La formación de la competencia cívica: bases teóricas y conceptuales. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, (25), 85-101.
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía: introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F., Gil Cantero, F., & Jover Olmeda, G. (1999). *La Escuela de la ciudadanía: educación, ética y política*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Barles, S., & Lestel, L. (2007). The nitrogen question - Urbanization, industrialization, and river quality in Paris, 1830-1939. *Journal of Urban History*, 33(5), 794-812. doi:10.1177/0096144207301421 ER
- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review*, 26(1), 39-62. doi:10.1016/j.childyouth.2003.11.002 ER
- Barone, C. (2006). Cultural capital, ambition and the explanation of inequalities in learning outcomes: A comparative analysis. *Sociology-the Journal of the British Sociological Association*, 40(6), 1039-1058. doi:10.1177/0038038506069843

- Barone, C., & Ortiz, L. (2011). Overeducation among European University Graduates: a comparative analysis of its incidence and the importance of higher education differentiation. *Higher Education*, 61(3), 325-337. doi:10.1007/s10734-010-9380-0
- Barragán, C., & Pérez Mendoza, S. (1998). *Economía urbana y regional: introducción a la relación entre territorio y desarrollo*. Cartago, Costa Rica: Libro Universitario Regional.
- Barro, R. J., & Lee, J. W. (1993). International comparisons of educational attainment. *Journal of Monetary Economics*, 32(3), 363-394.
- Barro, R. J., & Lee, J. W. (1996). International Measures of Schooling Years and Schooling Quality. *American Economic Review*, 86(2), 218-223.
- Barro, R. J., & Lee, J. W. (2001). International data on educational attainment: Updates and implications. *Oxford Economic Papers*, 53(3), 541-563.
- Barthón, C., & Monfroy, B. (2010). Sociospatial schooling practices: a spatial capital approach. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 16(2), 177.
- Bartlett, W., & Cuckovic, N. (2006). Knowledge transfer, institutions, and innovation in Croatia and Slovenia. *Drustvena Istrazivanja*, 15(3), 371-399.
- Barton, A. C., Drake, C., Pérez, J. G., St. Louis, K., & George, M. (2004). Ecologies of Parental Engagement in Urban Education. *Educational Researcher*, 33(4), 3-12.
- Bas, E. (2004). *Megatendencias para el siglo XXI: un estudio Delfos*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Bas, E., & Bell, W. (2002). *Prospectiva: cómo usar el pensamiento sobre el futuro*. Barcelona: Ariel.
- Bauer, T. K. (2002). Educational mismatch and wages: a panel analysis. *Economics of Education Review*, 21(3), 221-229.
- Bauer, P., & Riphahn, R. T. (2006). Education and its intergenerational transmission: country of origin-specific evidence for natives and immigrants from Switzerland. *Portuguese Economic Journal*, 5(2), 89-110. doi:10.1007/s10258-006-0011-8 ER
- Baum, F., Jolley, G., Hicks, R., Saint, K., & Parker, S. (2006). What makes for sustainable Healthy Cities initiatives?- a review of the evidence from Noarlunga, Australia after 18 years. *Health Promotion International*, 21(4), 259-265. doi:10.1093/heapro/dal023 ER
- Baum, H. S. (2004). Smart growth and school reform - What if we talked about race and took community seriously? *Journal of the American Planning Association*, 70(1), 14-26.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2007). *Confianza y temor en la ciudad: vivir con extranjeros* (3rd ed.). Barcelona: Arcadia.
- Baycan-Levent, T. (2010). Diversity and Creativity as Seedbeds for Urban and Regional Dynamics. *European Planning Studies*, 18(4), 565-594.
- Bayliss, D. (2007). The rise of the creative city: Culture and creativity in Copenhagen. *European Planning Studies*, 15(7), 889-903. doi:10.1080/09654310701356183
- Beaverstock, J. V. (2005). Transnational elites in the city: British highly-skilled inter-company transferees in New York City's financial district. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 31(2), 245-268. doi:10.1080/1369183042000339918 ER
- Beaverstock, J. V., & Boardwell, J. T. (2000). Negotiating globalization, transnational corporations and global city financial centres in transient migration studies. *Applied Geography*, 20(3), 277-304.
- Beblo, M., & Lauer, C. (2004). Do family resources matter? Educational attainment during transition in Poland. *Economics of Transition*, 12(3), 537-558.
- Beck, L. F., & Greenspan, A. I. (2008). Why don't more children walk to school? *Journal of Safety Research*, 39(5), 449-452. doi:10.1016/j.jsr.2008.07.002
- Beck, U. (1992). *Risk society: towards a new modernity*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Beck, U. (2000). *Un Nuevo mundo feliz: la precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization: institutionalized individualism and its social and political consequences*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Becker, G. S. (1962). Investment in human capital: a theoretical analysis. *The Journal of Political Economy*, 70(5), 9-49.
- Becker, G. S. (1964). *Human capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Becker, G. S. (1973). A theory of marriage. *The Journal of Political Economy*, 81(4), 813-846.
- Becker, G. S. (1991). *A treatise on the family*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Beckstead, D., Brown, W. M., Guo, Y., & Newbold, B. (2010). *Cities and Growth: Earnings Levels Across Urban and Rural Areas: The Role of Human Capital*. (Research Paper No. 20). Ottawa, Ontario: Statistics Canada, Economic Analysis Division.
- Behan, K., Maoh, H., & Kanaroglou, P. (2008). Smart growth strategies, transportation and urban sprawl: simulated futures for Hamilton, Ontario. *Canadian Geographer-Geographe Canadien*, 52(3), 291-308.
- Beine, M., Docquier, F., & Rapoport, H. (2001). Brain drain and economic growth: theory and evidence. *Journal of Development Economics*, 64(1), 275-289.
- Beine, M., Docquier, F., & Rapoport, H. (2001). Brain drain and economic growth: theory and evidence. *Journal of Development Economics*, 64(1), 275-289.
- Beine, M., Docquier, F., & Rapoport, H. (2008). Brain drain and human capital formation in developing countries: Winners and losers. *Economic Journal*, 118(528), 631-652.
- Belfiore, P. J., Auld, R., & Lee, D. L. (2005). The disconnect of poor-urban education: Equal access and a pedagogy of risk taking. *Psychology in the Schools*, 42(8), 855-863. doi:10.1002/pits.20116 ER
- Bell, D., & Jayne, M. (2009). Small cities? Towards a research agenda. *International Journal of Urban and Regional Research*, 33(3), 683-699.
- Bell, C. (2009). Geography in Parental Choice. *American Journal of Education*, 115(4), 493-521.
- Bell, D. (1960). *The end of ideology: on the exhaustion of political ideas in the fifties*. Glencoe: The Free Press.
- Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society: a venture in social forecasting*. New York, NY: Basic Books.
- Bella, N., Burnett, N., & Vicente-Sandoval, F. (2007). *Bases sólidas: Atención y educación de la primera infancia*. París: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved from <http://www.unesco.org/>
- Bellei, C. (2009). Does lengthening the school day increase students' academic achievement? Results from a natural experiment in Chile. *Economics of Education Review*, 28(5), 629-640. doi:10.1016/j.econedurev.2009.01.008
- Ben-Arieh, A., McDonell, J., & Attar-Schwartz, S. (2009). Safety and Home-School Relations as Indicators of Children Well Being: Whose Perspective Counts? *Social Indicators Research*, 90(3), 339-349.
- Benedicto, J., & Morán, M. L. (2003). *Aprendiendo a ser ciudadanos: experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud. Retrieved from <http://www.injuve.es/>
- Beneito, P., Ferri, J., Moltó, M. L., & Uriel Jiménez, E. (1995). *Determinantes de la demanda de educación en España*. (Working Paper No. 12). Valencia: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas. Retrieved from <http://www.ivie.es/>
- Benito Pérez, R., & González i Balletbó, I. (2007). *Processos de segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània. Retrieved from <http://www.fbofill.cat/>
- Bennett, M. D., & Miller, D. B. (2006). An exploratory study of the urban hassles index: A contextually relevant measure of chronic multidimensional urban stressors. *Research on Social Work Practice*, 16(3), 305-314.
- Benneworth, P., Charles, D., & Madanipour, A. (2010). Building Localized Interactions Between Universities and Cities Through University Spatial Development. *European Planning Studies*, 18(10), 1611-1629.
- Benson, J. F., & Roe, M. H. (2000). *Urban lifestyles: spaces, places, people*. Rotterdam, NL: A.A. Balkema.
- Berg, L. v. d. (2005). *European cities in the knowledge economy: the cases of Amsterdam, Dortmund,*

- Eindhoven, Helsinki, Manchester, Munich, Munster, Rotterdam and Zaragoza. Aldershot, Hampshire: Ashgate.
- Berg, L. v. d., & Russo, A. P. (2004). *The student city: strategic planning for student communities in EU cities*. Aldershot, Hants, UK: Ashgate.
- Bergh, A., & Fink, N. (2008). Higher education policy, enrollment, and income inequality. *Social Science Quarterly*, 89(1), 217-235.
- Bericat Alastuey, E. (2003). *El conflicto cultural en España acuerdos y desacuerdos entre los españoles*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. Retrieved from <http://www.cis.es/>
- Berker, A. (2009). The impact of internal migration on educational outcomes: Evidence from Turkey. *Economics of Education Review*, 28(6), 739-749. doi:10.1016/j.econedurev.2009.03.003
- Bernal, A. (2002). *El Voluntariado: educación para la participación social*. Barcelona: Ariel.
- Bernardi, F. (2007). Movilidad social y dinámicas familiares. Una aplicación al estudio de la emancipación familiar en España. *Revista Internacional De Sociología*, (48), 33-54. Retrieved from <http://revintsociologia.revistas.csic.es/>
- Bernardi, F., & Martínez-Pastor, J. (2010). Falling at the bottom: Unskilled jobs at entry in the labor market in Spain over time and in a comparative perspective. *International Journal of Comparative Sociology*, 51(4), 289-307. doi:10.1177/0020715210368841
- Bernardi, F., & Requena, M. (2010). Inequality in educational transitions: the case of post-compulsory education in Spain. *Revista De Educación, Extra*(1), 93-118. Retrieved from <http://www.revistaeducacion.educacion.es/>
- Bernecker, W. L., & Maihold, G. (Eds.). (2007). *España, del consenso a la polarización: cambios en la democracia española*. Madrid: Iberoamericana.
- Bernstein, B. (1974). *A critique of the concept of compensatory education*. London: Oxford University Press.
- Berry, C. R., & Glaeser, E. L. (2005). The divergence of human capital levels across cities. *Papers in Regional Science*, 84(3), 407-444.
- Bertinelli, L., & Black, D. (2004). Urbanization and growth. *Journal of Urban Economics*, 56(1), 80-96. doi:10.1016/j.jue.2004.03.003
- Bertoncello, C., Cazzaro, R., Ferrareso, A., Mazzer, R., & Moretti, G. (2008). Prevalence of overweight and obesity among school-aged children in urban, rural and mountain areas of the Veneto Region, Italy. *Public Health Nutrition*, 11(9), 887-890. doi:10.1017/S1368980007001152 ER
- Bertram, C., Wedekind, V., & Muthukrishna, N. (2007). Newly qualified South African teachers: Staying or leaving? *Perspectives in Education*, 25(2), 77-89.
- Betancur, J. J. (2002). The politics of gentrification - The case of West Town in Chicago. *Urban Affairs Review*, 37(6), 780-814.
- Bianchi, S. M. (2000). Maternal employment and time with children: Dramatic change or surprising continuity? *Demography*, 37(4), 401-414.
- Bianchi, S. M., & Mattingly, M. J. (2004). Time, work, and family in the United States. *Changing Life Patterns in Western Industrial Societies*, 8, 95-118. doi:10.1016/S1040-2608(03)08005-5
- Binde, J. (1998). Cities and environment in the twenty-first century: A future-oriented synthesis after Habitat II. *Futures*, 30, 499-518.
- Bindé, J. (2005). *¿Adónde van los valores?: Coloquios del siglo XXI*. Barcelona: Icaria.
- Bitbas, K. P., & Christofakis, M. (2006). Environmentally sustainable cities. Critical review and operational conditions. *Sustainable Development*, 14(3), 177-189. doi:10.1002/sd.262 ER
- Black, S. E., Devereux, P. J., & Salvanes, K. G. (2005). The more the merrier? The effect of family size and birth order on children's education. *Quarterly Journal of Economics*, 120(2), 669-700.
- Blackwell, D. L., & McLaughlin, D. K. (1999). Do Rural Youth Attain Their Educational Goals? *Rural Development Perspectives*, 13(3), 37-44.
- Blanc, M., & Beaumont, J. (2005). Local democracy within European Urban Development Programmes. *Tijdschrift Voor Economische En Sociale Geografie*, 96(4), 409-420.
- Blanco Valdés, R. L. (2006). La revolución territorial española: estado y sociedad. *Mediterráneo Económico*, (10), 109-126.
- Blanco, I., & Gomà, R. (2002). *Gobiernos locales y redes participativas*. Barcelona: Ariel.

- Blanden, J., & Gregg, P. (2004). Family income and educational attainment: A review of approaches and evidence for Britain. *Oxford Review of Economic Policy*, 20(2), 245-263. doi:10.1093/oxrep/grh014 ER
- Blasius, J., & Friedrichs, J. (2007). Internal heterogeneity of a deprived urban area and its impact on residents' perception of deviance. *Housing Studies*, 22, 753-780. doi:10.1080/02673030701474693 ER
- Blasius, J., Friedrichs, J., & Galster, G. C. (2009). *Quantifying neighbourhood effects: frontiers and perspectives*. Abingdon; New York, NY: Routledge.
- Bliss, M. J., Emshoff, J., Buck, C. A., & Cook, S. L. (2006). Parents' Perceptions of Causes of and Solutions for School Violence: Implications for Policy. *The Journal of Primary Prevention*, 27(3), 265-280. doi:10.1007/s10935-006-0032-1
- Bloom, D. E., Canning, D., & Fink, G. (2008). Urbanization and the wealth of nations. *Science*, 319(5864), 772-775. doi:10.1126/science.1153057 ER
- Blossfeld, H., & Schneider, T. (2011). Data on educational processes: national and international comparisons. *Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft*, 14, 35-50. doi:10.1007/s11618-011-0180-9
- Boarnet, M. G., Greenwald, M., & McMillan, T. E. (2008). Walking, urban design, and health - Toward a cost-benefit analysis framework. *Journal of Planning Education and Research*, 27(3), 341-358. doi:10.1177/0739456X07311073 ER
- Bobbio, N. (1985). *El futuro de la democracia*. Madrid: Plaza & Janés.
- Bobbitt, L., Green, S., Candura, L., & Morgan, G. A. (2005). The development of a county level index of well-being. *Social Indicators Research*, 73(1), 19-42.
- Bock, S. (2006). "City 2030" - 21 cities in quest of the future: New forms of urban and regional governance. *European Planning Studies*, 14(3), 321-334. doi:10.1080/09654310500420818 ER
- Boekema, F., Rutten, R., & Kuijpers, E. (Eds.). (2003). *Economic geography of higher education: knowledge infrastructure and learning regions*. London: Routledge.
- Boix, R., & Trullen, J. (2007). Knowledge, networks of cities and growth in regional urban systems. *Papers in Regional Science*, 86, 551-574. doi:10.1111/j.1435-5957.2007.00139.x ER
- Bolívar Botía, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bolívar Botía, A. (2007). Escuela y formación para la ciudadanía. *Bordón: Revista De Orientación Pedagógica*, 59(2), 353-374.
- Bolívar Botía, A., Guarro Pallás, A., & Proyecto Atlántida. (2007). *Educación y cultura democráticas*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bolívar Botía, A., & López Calvo, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado: Revista De Curriculum y Formación Del Profesorado*, 13(3), 51-78. Retrieved from <http://www.ugr.es/~recfpro/>
- Bonal i Sarro, F. X. (2002). El balance público-privado en el sistema de enseñanza español. *Educar*, (29), 11-29.
- Bonal i Sarro, F. X. (2005). *La descentralización educativa en España: una mirada comparativa a los sistemas escolares de las Comunidades Autónomas*. Barcelona: Fundació Carles Pi i Sunyer.
- Bontenbal, M., & Van Lindert, P. (2008). Bridging local institutions and civil society in Latin America: can city-to-city cooperation make a difference? *Environment and Urbanization*, 20(2), 465-481. doi:10.1177/0956247808096123 ER
- Bontenbal, M., & van Lindert, P. (2009). Transnational city-to-city cooperation: Issues arising from theory and practice. *Habitat International*, 33(2), 131-133. doi:DOI: 10.1016/j.habitatint.2008.10.009
- Bontje, M., & Musterd, S. (2009). Creative industries, creative class and competitiveness: expert opinions critically appraised. *Geoforum*, 40(5), 843-852.
- Bontje, M., & Musterd, S. (2008). The multi-layered city: The value of old urban profiles. *Tijdschrift Voor Economische En Sociale Geografie*, 99(2), 248-255.
- Boonchuen, P. (2002). Globalisation and urban design - Transformations of civic space in Bangkok. *International Development Planning Review*, 24(4), 401-417.
- Booth, A., & Kee, H. (2009). Birth order matters: the effect of family size and birth order on educational attainment. *Journal of Population Economics*, 22(2), 367-397. doi:10.1007/s00148-007-0181-4 ER

- Borja, J. (2003). *La ciudad conquistada*. Madrid: Alianza.
- Borja, J., & Castells, M. (1997). *Local y global: la gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid: Taurus.
- Bornmann, L., & Enders, J. (2004). Social origin and gender of doctoral degree holders - Impact of particularistic attributes in access to and in later career attainment after achieving the doctoral degree in Germany. *Scientometrics*, 61(1), 19-41.
- Bosch i Vila, C. (1998). *Pensar la ciudad desde la educación: documento del seminario Proyecto educativo de ciudad*. Barcelona: Diputació de Barcelona. Retrieved from <http://www.diba.cat/>
- Bosch Roca, N. (2006). Algunas propuestas para la ampliación de competencias de los gobiernos locales españoles. *Administración & Ciudadanía: Revista Da Escola Galega De Administración Pública*, 1(2), 27-41.
- Bosch Roca, N., & Espasa Queralt, M. (2007). El Gasto Social de la Administración Local. In V. Navarro López (Ed.), *La situación social en España. II* (pp. 151-184). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Bosch, E. (2008). *Education and Urban Life: 20 Years of Educating Cities*. Madrid: International Association of Educating Cities.
- Boschken, H. L. (2003). Global cities, systemic power, and upper-middle-class influence. *Urban Affairs Review*, 38(6), 808-830. doi:10.1177/1078087403252541 ER
- Boschken, H. L. (2008). A multiple-perspectives construct of the American global city. *Urban Studies*, 45(1), 1-26. doi:10.1177/0042098007085099 ER
- Boschma, R., Minondo, A., & Navarro, M. (2010). *Related variety and regional growth in Spain*. (Papers in Evolutionary Economic Geography No. 12). Utrecht, NL: Utrecht University.
- Boschma, R. A., & Fritsch, M. (2009). Creative Class and Regional Growth: Empirical Evidence from Seven European Countries. *Economic Geography*, 85(4), 391-423.
- Boschmann, E. E., & Kwan, M. P. (2008). Toward Socially Sustainable Urban Transportation: Progress and Potentials. *International Journal of Sustainable Transportation*, 2(3), 138-157. doi:10.1080/15568310701517265 ER
- Bouchat, C. J. (2008). Geography, the Integrating Discipline: Explaining China's Population-Driven Geopolitics to Students. *Journal of Geography*, 107(4-5), 142-153.
- Bouck, E. C. (2004). How Size and Setting Impact Education in Rural Schools. *Rural Educator*, 25(3), 38-42.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances: La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Armand Colin.
- Bounds, M., & Morris, A. (2006). Second wave gentrification in inner-city Sydney. *Cities*, 23(2), 99-108. doi:10.1016/j.cities.2005.09.001 ER
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood.
- Bourdieu, P. (1993). *La Misère du monde*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.
- Bouzas Lorenzo, R. (2005). Los caminos de la evaluación de políticas públicas: una revisión del enfoque. *RIPS: Revista De Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 4(2), 69-86.
- Bowen, W. (2002). An analytical review of environmental justice research: What do we really know? *Environmental Management*, 29(1), 3-15.
- Bowen, W. M. (2001). *Environmental justice through research-based decision-making*. New York, NY: Garland Pub.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1975). The problem with human capital: a Marxian critique. *American Economic Review*, 65(2), 74-82.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1983). El problema de la teoría del capital humano: una crítica marxista. *Educación y Sociedad*, (1), 197-206.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2005). The draw of home: How teachers' preferences for proximity disadvantage urban schools. *Journal of Policy Analysis and Management*, 24(1), 113-132. doi:10.1002/pam.20072

- Bradley, K. (2009). Planning for eco-friendly living in diverse societies. *Local Environment*, 14(4), 347-363.
- Brändle Seán, G. (2010). El consumo en tiempos de crisis: una aproximación sociológica a la distribución del gasto en España. *Aposta: Revista De Ciencias Sociales*, (45)
- Brasington, D., & Haurin, D. R. (2006). Educational outcomes and house values: A test of the value added approach. *Journal of Regional Science*, 46(2), 245-268.
- Brasington, D. M. (2002). Differences in the production of education across regions and urban and rural areas. *Regional Studies*, 36(2), 137-145. doi:10.1080/00343400220121927 ER
- Brasington, D. M., & Haurin, D. R. (2009). Parents, peers, or school inputs: Which components of school outcomes are capitalized into house value? *Regional Science and Urban Economics*, 39(5), 523-529. doi:10.1016/j.regsciurbeco.2009.05.002
- Bray, M. (2005). Comparative Education in the Era of Globalisation: Evolution, Missions and Roles. In J. Zajda (Ed.), *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research* (pp. 35-48). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (2007). *Comparative Education Research*. Hong Kong, China: Comparative Education Research Centre, Faculty of Education, The University of Hong Kong, China.
- Bray, M., & Thomas, R. M. (1995). Levels of comparison in educational studies: Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. *Harvard Educational Review*, 65(3), 472-491.
- Brayfield, A. (1995). Juggling Jobs and Kids - the Impact of Employment Schedules on Fathers Caring for Children. *Journal of Marriage and the Family*, 57(2), 321-332.
- Breen, R., Luijkx, R., Muller, W., & Pollak, R. (2009). Nonpersistent Inequality in Educational Attainment: Evidence from Eight European Countries. *American Journal of Sociology*, 114(5), 1475-1521.
- Brenner, N. (2000). The urban question as a scale question: Reflections on Henri Lefebvre, urban theory and the politics of scale. *International Journal of Urban and Regional Research*, 24(2), 361-378.
- Brenner, N. (2000). The urban question as a scale question: Reflections on Henri Lefebvre, urban theory and the politics of scale. *International Journal of Urban and Regional Research*, 24(2), 361-378.
- Bridge, G. (2006). Perspectives on cultural capital and the neighbourhood. *Urban Studies*, 43(4), 719-730. doi:10.1080/00420980600597392
- Bridge, G. (2006). It's not just a question of taste: gentrification, the neighbourhood, and cultural capital. *Environment and Planning A*, 38(10), 1965-1978. doi:10.1068/a3853
- Brine, J. (2006). Lifelong learning and the knowledge economy: those that know and those that do not - the discourse of the European Union. *British Educational Research Journal*, 32(5), 649-665. doi:10.1080/01411920600895676 ER
- Bringolf-Isler, B., Grize, L., Maeder, U., Ruch, N., Sennhauser, F. H., & Braun-Fahrlander, C. (2010). Built environment, parents' perception, and children's vigorous outdoor play. *Preventive Medicine*, 50(5-6), 251-256.
- Bringolf-Isler, B., Grize, L., Mader, U., Ruch, N., Sennhauser, F. H., & Braun-Fahrlander, C. (2009). Assessment of intensity, prevalence and duration of everyday activities in Swiss school children: a cross-sectional analysis of accelerometer and diary data. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 6(50), 5 August 2009. doi:10.1186/1479-5868-6-50
- Broadfoot, P. (1999). Comparative Education in the 1990s. In R. J. Alexander, P. Broadfoot & D. Phillips (Eds.), *Learning from comparing: new directions in comparative educational research* (pp. 21-32). Oxford: Symposium Books.
- Broadfoot, P. (1999). Stones from Other Hills May Serve to Polish the Jade of This One: towards a Neo-Comparative "Learnology" of Education. *Compare*, 29(3), 217-31.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brooks, R., & Waters, J. (2009). International Higher Education and the Mobility of UK Students. *Journal of Research in International Education*, 8(2), 191-209.
- Brown, W. M., Newbold, K. B., & Beckstead, D. (2010). Growth and Change in Human Capital across the Canadian Urban Hierarchy, 1996-2001. *Urban Studies*, 47(7), 1571-1586.

- Brown, L. H., & Beckett, K. S. (2007). Parent Involvement in an Alternative School for Students at Risk of Educational Failure. *Education and Urban Society*, 39(4), 498-523. doi:10.1177/0013124507301579
- Brown, P., & Tannock, S. (2009). Education, meritocracy and the global war for talent. *Journal of Education Policy*, 24(4), 377-392. doi:10.1080/02680930802669938 ER
- Brown, P. M. (2006). Municipally operated charter schools - A new trend in community services. *Education and Urban Society*, 39(1), 3-18.
- Brown, S. C., Mason, C. A., Lombard, J. L., Martinez, F., Plater-Zyberk, E., Spokane, A. R.,... Szapocznik, J. (2009). The Relationship of Built Environment to Perceived Social Support and Psychological Distress in Hispanic Elders: The Role of "Eyes on the Street". *Journals of Gerontology Series B-Psychological Sciences and Social Sciences*, 64(2), 234-246. doi:10.1093/geronb/gbn011 ER
- Browning, C. R., Burrington, L. A., Leventhal, T., & Brooks-Gunn, J. (2008). Neighborhood structural inequality, collective efficacy, and sexual risk behavior among urban youth. *Journal of Health and Social Behavior*, 49(3), 269-285.
- Brueckner, J. K., & Largey, A. G. (2008). Social interaction and urban sprawl. *Journal of Urban Economics*, 64(1), 18-34. doi:10.1016/j.jue.2007.08.002 ER
- Brugué, Q. (2002). Nuevos Ayuntamientos, concejales diferentes: del gobierno de las instituciones al gobierno de las redes. *Revista Española De Ciencia Política*, (7), 9-38.
- Brugué, Q., & Gomà, R. (1998). *Gobiernos locales y políticas públicas: bienestar social, promoción económica y territorio*. Barcelona: Ariel.
- Brugué, Q., & Gomà, R. (2002). La educación en el marco de los servicios personales locales. In J. Subirats i Humet (Ed.), *Gobierno local y educación: la importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela* (pp. 51-82). Barcelona: Ariel.
- Bruinsma, G. J. N. (2007). Urbanization and Urban Crime: Dutch Geographical and Environmental Research. *Crime and Justice in the Netherlands*, 35, 453-502.
- Brundtland, G. H., & World Commission on Environment and Development. (1987). *Our common future*. New York, NY: Oxford University Press.
- Bruner, M. W., Lawson, J., Pickett, W., Boyce, W., & Janssen, I. (2008). Rural Canadian adolescents are more likely to be obese compared with urban adolescents. *International Journal of Pediatric Obesity*, 3(4), 205-211. doi:10.1080/17477160802158477
- Brunet Icart, I., & Belzunegui Eraso, A. G. (2006). El cambio social. In A. Lucas Martín (Ed.), *Estructura social: la realidad de las sociedades avanzadas* (pp. 21-46). Madrid: Pearson Educación.
- Bryant, B. K., Zvonkovic, A. M., & Reynolds, P. (2006). Parenting in relation to child and adolescent vocational development. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 149-175. doi:10.1016/j.jvb.2006.02.004
- Bryant, W. K., & Zick, C. D. (1996). An examination of parent-child shared time. *Journal of Marriage and the Family*, 58(1), 227-237.
- Brynin, M., & Longhi, S. (2009). Overqualification: Major or minor mismatch? *Economics of Education Review*, 28(1), 114-121. doi:10.1016/j.econedurev.2008.01.003
- Bryson, J. R. (2007). Arts, dance, cultural infrastructure, and city regeneration: Knowledge, audience development, networks, and conventions, and the relocation of a Royal Ballet company from London to Birmingham. *Norsk Geografisk Tidsskrift-Norwegian Journal of Geography*, 61(3), 98-110. doi:10.1080/00291950701553848 ER
- Büchel, F., & van Ham, M. (2002). *Overeducation, Regional Labour Markets and Spatial Flexibility*. (IZA Discussion Papers No. 424). Bonn: Institute for the Study of Labor.
- Buckhalt, J. A., El-Sheikh, M., & Keller, P. (2007). Children's sleep and cognitive functioning: Race and socioeconomic status as moderators of effects. *Child Development*, 78(1), 213-231.
- Budd, W., Lovrich, N., Pierce, J. C., & Chamberlain, B. (2008). Cultural sources of variations in US urban sustainability attributes. *Cities*, 25(5), 257-267. doi:10.1016/j.cities.2008.05.001 ER
- Budde, H. (2007). The development of regional school structures in peripheral rural areas under the paradigm of demographic shrinkage. The example of two administrative districts in Brandenburg. *Zeitschrift Fur Padagogik*, 53(3), 314-325.
- Budria, S., & Moro-Egido, A. I. (2008). Education, educational mismatch, and wage inequality: Evidence for Spain. *Economics of Education Review*, 27(3), 332-341.

- Buela Casal, G., Bermúdez Sánchez, M. P., Sierra Freire, J. C., Quevedo-Blasco, R., Guillén Riquelme, A., & Castro Vázquez, A. (2010). Relación de la productividad y eficiencia en investigación con la financiación de las comunidades autónomas españolas. *Psicothema*, 22(4), 924-931.
- Bullard, R. D., & Wright, B. H. (1993). Environmental Justice for all - Community Perspectives on Health and Research Needs. *Toxicology and Industrial Health*, 9(5), 821-841.
- Burchell, R. W., Listokin, D., & Galley, C. C. (2000). Smart growth: More than a ghost of urban policy past, less than a bold new horizon. *Housing Policy Debate*, 11(4), 821-879.
- Burgess, S., Wilson, D., & Lupton, R. (2005). Parallel lives? Ethnic segregation in schools and neighbourhoods. *Urban Studies*, 42(7), 1027-1056. doi:10.1080/00420980500120741 ER
- Burjanek, A. (2009). Socially Excluded Urban Localities: Terminology and Features. In S. Ferencuhova, M. Hledikova, L. Galcanova & B. Vackova (Eds.), *Mesto: promenliva ne/samozrejmost* (pp. 51-67). Brno: Nakladatelství Pavel Mervart.
- Busch, O., & Weigert, B. (2010). Where have all the graduates gone? Internal cross-state migration of graduates in Germany 1984-2004. *The Annals of Regional Science*, 44(3), 559-572.
- Bustamante-Lemus, C. (2003). *Urban world/global city* (2nd ed.). London: Routledge.
- Butler, T. (2007). Re-urbanizing London Docklands: Gentrification, suburbanization or new urbanism? *International Journal of Urban and Regional Research*, 31(4), 759-781. doi:10.1111/j.1468-2427.2007.00758.x ER
- Butler, T., & Hamnett, C. (2007). The Geography of Education: Introduction. *Urban Studies*, 44(7), 1161-1174. doi:10.1080/00420980701329174
- Butler, T., & van Zanten, A. (2007). School choice: a European perspective. *Journal of Education Policy*, 22(1), 1-5. doi:10.1080/02680930601065692 ER
- Button, K. (2002). City management and urban environmental indicators. *Ecological Economics*, 40(2), 217-233.
- Caballo Villar, M. B. (2001). *A cidade educadora: nova perspectiva de organização e interceção municipal*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Caballo Villar, M. B., Caride Gómez, J. A., Delgado, P. F., Marques, P., Montero Souto, P., Nunes Peres, A.,... Pose Porto, H. M. (2009). *O Eixo Atlântico: un territorio educador, unha comunidade educativa*. Vigo: Eixo Atlántico do Noroeste Peninsular.
- Caballo Villar, M. B., & Gradaílle Pernas, R. (2008). La educación social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (15), 45-56.
- Cabral Pinto, F. (2004). *Cidadania, sistema educativo e cidade educadora*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cabrera Rodríguez, L. J., González Betancor, S. M., & Dávila Quintana, C. D. (1999). La demanda de enseñanza universitaria en España. *Témpora: Revista De Historia y Sociología De La Educación*, (2), 83-132.
- Cachón Rodríguez, L. (1997). Segregación sectorial de los inmigrantes en el mercado de trabajo en España. *Cuadernos De Relaciones Laborales*, (10), 49-73.
- Cachón Rodríguez, L. (2002). La formación de la "España inmigrante": mercado y ciudadanía. *Reis: Revista Española De Investigaciones Sociológicas*, (97), 95-126. Retrieved from <http://www.reis.cis.es/>
- Cachón Rodríguez, L. (2003). *Inmigrantes jóvenes en España: sistema educativo y mercado de trabajo*. Madrid: Instituto de la Juventud. Retrieved from <http://www.injuve.es/>
- Caffyn, A., & Dahlstrom, M. (2005). Urban-rural interdependencies: Joining up policy in practice. *Regional Studies*, 39(3), 283-296. doi:10.1080/0034340050086580 ER
- Caison, A. L., & Baker, B. A. (2007). *Assessing the Impact of Differential Operationalization of Rurality on Studies of Educational Performance and Attainment: A Cautionary Example*. (Professional File No. 106). Tallahassee, FL: Association for Institutional Research. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/>
- Caldas, S. J., & Bankston, C. L. (1999). Multilevel examination of student, school, and district-level effects on academic achievement. *Journal of Educational Research*, 93(2), 91-100.
- Calero Martínez, J. (1996). *Financiación de la educación superior en España: sus implicaciones en el terreno de la equidad*. Bilbao: Fundación BBV.
- Calero Martínez, J. (1998). El gasto público en educación superior y la equidad. *Hacienda Pública Española*, (Extra), 89-100.

- Calero Martínez, J. (2003). La educación superior en España: financiación y acceso. *Revista De Educación*, (330), 205-215. Retrieved from <http://www.revistaeducacion.educacion.es/>
- Calero Martínez, J. (2006). *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. (Documentos de trabajo No. 83). Madrid: Fundación Alternativas. Retrieved from <http://www.falternativas.org/>
- Calero Martínez, J. (2006). *La Equidad en educación: Informe analítico del sistema educativo español*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa. Retrieved from <http://www.educacion.es/cide/>
- Calero Martínez, J. (2008). Problemas en el acceso a la educación postobligatoria en España. *Revista De La Asociación De Sociología De La Educación*, 1(1), 49-61.
- Calero Martínez, J. (2008). What happens after compulsory education? Problems of continuity and possible policies in the case of Spain. *The Social Science Journal*, 45(3), 440-456.
- Calero Martínez, J., Brugué, J., & Bonal i Sarro, F. X. (2003). La política educativa. In R. Gallego Calderón, R. Gomà & J. Subirats i Humet (Eds.), *Estado de bienestar y comunidades autónomas: la descentralización de las políticas sociales en España* (pp. 81-101). Madrid: Tecnos.
- Calero Martínez, J., & Costa Cuberta, M. (2003). *Análisis y evaluación del gasto social en España*. (Documentos de trabajo No. 21). Madrid: Fundación Alternativas. Retrieved from <http://www.falternativas.org/>
- Calero Martínez, J., & Escardíbul Ferrá, J. O. (2005). Financiación y desigualdades en el sistema educativo y de formación profesional de España. In V. Navarro López (Ed.), *La situación social en España* (pp. 337-384). Madrid: Fundación Francisco Largo Caballero; Biblioteca Nueva.
- Calero Martínez, J., & Escardíbul Ferrá, J. O. (2007). Evaluación de servicios educativos: el rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA-2003. *Hacienda Pública Española*, (183), 33-66.
- Calero Martínez, J., & Escardíbul Ferrá, J. O. (2007). Políticas educativas y ámbitos de desigualdad en la educación española. In V. Navarro López (Ed.), *La situación social en España II* (pp. 341-382). Madrid: Fundación Francisco Largo Caballero; Biblioteca Nueva.
- Calero Martínez, J., & Escardíbul Ferrá, J. O. (2009). Los que se quedan atrás. Un estudio comparativo de la pobreza educativa y sus causas en tres países europeos. In V. Navarro López (Ed.), *La situación social en España III* (pp. 387-424). Madrid: Fundación Francisco Largo Caballero.
- Calero Martínez, J., Escardíbul Ferrá, J. O., Waisgrais, S., & Mediavilla, M. (2007). *Desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa. Retrieved from <http://www.educacion.es/cide/>
- Calero Martínez, J., Quiroga, Á., Escardíbul Ferrá, J. O., Waisgrais, S., & Mediavilla, M. (2008). *Sociedad desigual, ¿educación desigual? Sobre las desigualdades en el sistema educativo español*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa. Retrieved from <http://www.educacion.es/cide/>
- Calero Martínez, J., & Waisgrais, S. (2009). Rendimientos educativos de los alumnos inmigrantes: identificación de la incidencia de la condición de inmigrante y de los peer-effects. Paper presented at the XVI Encuentro De Economía Pública, Granada. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/>
- Calero Martínez, J., & Waisgrais, S. (2009). Factores de desigualdad en la educación española: una aproximación a través de las evaluaciones de PISA. *Papeles De Economía Española*, (119), 86-98.
- Calero Martínez, J., Waisgrais, S., & Choi de Mendizábal, A. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis multinivel aplicado a PISA 2006. *Revista De Educación, Extra*(1), 225-256. Retrieved from <http://www.revistaeducacion.educacion.es/>
- Callejo González, J. J. (2010). La emergencia de una nueva concepción de la familia entre las y los jóvenes españoles. *Revista de Estudios de Juventud*, 90(Septiembre), 43-66. Retrieved from <http://www.injuve.migualdad.es/injuve/>
- Calo Blanco, A., & Villar Notario, A. (2010). *Quality of Education and Equality of Opportunity in Spain: Lesson from PISA*. (Documentos de Trabajo No. 6). Bilbao: Fundación BBVA. Retrieved from <http://www.fbbva.es/>
- Calvo González, J., Martínez Álvarez, J. A., & Sánchez Figueroa, C. (2008). *Evaluación de las condiciones de vida de la población pobre en España. Un análisis comparativo del Informe FOESSA 1998 y la ECV 2005*. Valencia: Tirant lo Blanch.

- Calvo, J. L. (1988). Rendimientos del capital humano en educación en España. *Investigaciones Económicas*, 12(3), 473-482.
- Camarero Rioja, L. A. (2009). *La población rural de España: de los desequilibrios a la sostenibilidad social*. Barcelona: Fundación "la Caixa".
- Camarero, L. A. (1993). *Del éxodo rural y del éxodo urbano: ocaso y renacimiento de los asentamientos rurales en España*. Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.
- Campagna, M., & Yanuariadi, T. (2006). *GIS for sustainable development*. Boca Raton: CRC Press.
- Campbell, C., Harvey, J., & Kerouac, J. (2000). *It takes a city: getting serious about urban school reform*. Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Campbell, P. B., & Perlman, L. (2007). *Good schools in poor neighborhoods: defying demographics, achieving success*. Washington, DC: Urban Institute Press.
- Campbell, T. (2009). Learning cities: Knowledge, capacity and competitiveness. *Habitat International*, 33(2), 195-201. doi:DOI: 10.1016/j.habitatint.2008.10.012
- Campo Urbano, S. d. (1982). *La Evolución de la familia española en el siglo XX*. Madrid: Alianza.
- Campo Urbano, S. d., & Rodríguez-Brioso, M. d. M. (2002). La gran transformación de la familia española durante la segunda mitad del siglo XX. *Reis: Revista Española De Investigaciones Sociológicas*, (100), 103-165. Retrieved from <http://www.reis.cis.es/>
- Camps, V., & Giner San Julián, S. (1998). *Manual de civismo*. Barcelona: Ariel.
- Cancelo, J. R., Faña Medín, J. A., & López-Rodríguez, J. (2009). Measuring the Permanent Impact of European Structural Funds on Peripheral Objective 1 Regions: The Case of Galicia. *European Planning Studies*, 17(10), 1535-1558. doi:10.1080/09654310903141771 ER
- Cano Gamboa, C. A. (2008). Determinantes en la eficiencia en la producción de educación. *Revista De La Educación Superior*, 37(147), 17-30.
- Cano Torres, T., Hernández Asensio, I., & Chasco Yrigoyen, C. (2003). *Medición del bienestar social provincial a través de indicadores objetivos*. Almería: Asociación Española de Economía Aplicada.
- Cantón Mayo, I. (2001). La formación de los profesores para la utilización del entorno como recurso didáctico. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, (40), 147-174.
- Caparros Ruiz, A., Navarro Gómez, M. L., & Rueda Narváez, M. (2010). Endogenous wage determinants and returns to education in Spain. *International Journal of Manpower*, 31(4), 410-425.
- Caparrós Ruiz, A., & Navarro Gómez, M. L. (2008). Temporalidad, segmentación laboral y actividad productiva: ¿existen diferencias regionales? *Estadística Española*, 50(168), 205-246.
- Caplanova, A. (2003). Human capital theory and current Slovak economy. *Ekonomicky Casopis*, 51(8), 947-962.
- Carabaña Morales, J. (1996). ¿Se devaluaron los títulos? *Reis: Revista Española De Investigaciones Sociológicas*, (75), 173-214. Retrieved from <http://www.reis.cis.es/>
- Carabaña Morales, J. (1999). *Dos estudios sobre movilidad intergeneracional*. Madrid: Fundación Argentaria.
- Carabaña Morales, J. (2003). *De una escuela de mínimos a una de óptimos: la exigencia de esfuerzo igual en la Enseñanza Básica*. (Documentos de trabajo No. 32). Madrid: Fundación Alternativas. Retrieved from <http://www.falternativas.org/>
- Carabaña Morales, J. (2004). El futuro del sistema de enseñanza: alumnos y saberes. In L. Cruz Castro (Ed.), *España 2015: perspectiva social e investigación científica y tecnológica* (pp. 69-100). Madrid: Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología.
- Carabaña Morales, J. (2006). El progreso interclasista de la escuela pública (1985-2004): argumentos para un debate razonado sobre la distribución del alumnado en el sistema educativo español. *Panorama Social*, (3), 7-26.
- Carabaña Morales, J. (2008). *Las diferencias entre regiones y países en las pruebas PISA*. (Documentos del colegio No. 2). Madrid: Colegio libre de eméritos. Retrieved from <http://www.colegiodeemeritos.es/>
- Carabaña Morales, J. (2009). Fracaso escolar y abandono temprano, o por qué suspendemos tanto. *Cuadernos De Información Económica*, (213), 107-120.

- Carabaña Morales, J., & Arango Villa-Belda, J. (1983). La demanda de educación universitaria en España 1960-2000. *Reis: Revista Española De Investigaciones Sociológicas*, (24), 47-88. Retrieved from <http://www.reis.cis.es/>
- Caracci, G. (2008). General concepts of the relationship between urban areas and mental health. *Current Opinion in Psychiatry*, 21(4), 385-390.
- Cárceles Breis, G. (2004). La educación en España: acceso, participación, niveles de instrucción alcanzados y disparidades internas. In J. Leal Maldonado (Ed.), *Informe sobre la situación demográfica en España* (pp. 231-264). Madrid: Fundación Fernando Abril Martorell.
- Caride Gómez, J. A. (2003). Educación social, ciudadanía y desarrollo en el escenario de las comunidades locales. In J. García Molina (Ed.), *De nuevo, la educación social* (pp. 69-88). Madrid: Dykinson.
- Caride Gómez, J. A. (2004). ¿Qué añade lo "Social" al sustantivo "Pedagogía"? *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (11), 55-85.
- Caride Gómez, J. A. (2004). No hay educación no formal. *Educación Social: Revista De Intervención Socioeducativa*, (28), 6-8.
- Caride Gómez, J. A. (2005). La Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario como educación social. *Revista De Educación*, (336), 73-88. Retrieved from <http://www.revistaeducacion.educacion.es/>
- Caride Gómez, J. A. (2005). Educación social y valores cívicos. *Revista De Ciencias De La Educación: Órgano Del Instituto Calasanz De Ciencias De La Educación*, (201), 25-43.
- Caride Gómez, J. A. (2005). *Las Fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Caride Gómez, J. A. (2006). La educación social en la acción comunitaria. In X. Úcar Martínez, & A. Llena Berñe (Eds.), *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria* (pp. 157-194). Barcelona: Graó.
- Caride Gómez, J. A. (2007). Derechos humanos y políticas educativas. *Bordón: Revista De Orientación Pedagógica*, 59(2), 313-334.
- Caride Gómez, J. A. (2009). Nuevas perspectivas para un futuro viable: los Objetivos de Desarrollo del Milenio. *Revista De Educación, Extra*(1), 77-98. Retrieved from <http://www.revistaeducacion.educacion.es/>
- Caride Gómez, J. A. (2011). La educación y sus políticas como objetivo de desarrollo del milenio. *Innovación Educativa*, 11(54), 53-65.
- Caride Gómez, J. A., Freitas, O. M. P., & Vargas Callejas, G. (2008). *Educação e desenvolvimento comunitário local: perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Porto: Profedições.
- Caride Gómez, J. A., & Pose Porto, H. M. (2008). Comunidades que educan. *Grial: Revista Galega De Cultura*, (177), 36-41.
- Carleton, R. A., Esparza, P., Thaxter, P. J., & Grant, K. E. (2008). Stress, religious coping resources, and depressive symptoms in an urban adolescent sample. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 47(1), 113-121.
- Carmona, M. (2003). *Public places, urban spaces: the dimensions of urban design*. Boston, MA: Architectural Press.
- Carneiro, R. (1998). *Educação para a cidadania e cidades educadoras*. Leal Senado: Macau.
- Carneiro, R. (2003). Sociedad educativa y nuevo humanismo. In M. Cuenca Cabeza, & M. L. Amigo Fernández (Eds.), *Humanismo y valores* (pp. 389-404). Bilbao: Universidad de Deusto, Servicio de Publicaciones.
- Carpenter, J. (2006). Addressing Europe's urban challenges: Lessons from the EU URBAN Community Initiative. *Urban Studies*, 43(12), 2145-2162. doi:10.1080/00420980600990456 ER
- Carroll, W. K. (2007). Global cities in the global corporate network. *Environment and Planning A*, 39(10), 2297-2323. doi:10.1068/a38372 ER
- Carson, V., Kuhle, S., Spence, J. C., & Veugelers, P. J. (2010). Parents' perception of neighbourhood environment as a determinant of screen time, physical activity and active transport. *Canadian Journal of Public Health. Revue Canadienne De Sante Publique*, 101(2), 124-127.
- Cartwright, F., & Allen, M. K. (2002). Understanding the Rural-Urban Reading Gap. *Education Canada*, 43(3), 44-47.
- Carver, A., Timperio, A., Hesketh, K., & Crawford, D. (2010). Are children and adolescents less active if parents restrict their physical activity and active transport due to perceived risk? *Social Science & Medicine*, 70(11), 1799-1805.
- Carver, A., Timperio, A., & Crawford, D. (2008). Playing it safe: The influence of neighbourhood safety on children's physical activity - A review.

- Health & Place*, 14(2), 217-227. doi:10.1016/j.healthplace.2007.06.004
- Casciano, R. (2007). Political and civic participation among disadvantaged urban mothers: The role of neighborhood poverty. *Social Science Quarterly*, 88, 1124-1151.
- Casellas López, L., & Sola García, A. (2004). El papel de las Administraciones locales en la participación ciudadana. *Intervención Psicosocial: Revista Sobre Igualdad y Calidad De Vida*, 13(3), 271-288.
- Casquero Tomás, A. (2009). Demanda e inserción laboral de la Formación Profesional reglada en España. *Revista Del Instituto De Estudios Económicos*, (2), 213-245.
- Casquero Tomás, A., & Navarro Gómez, M. L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista De Educación, Extra*(1), 191-213. Retrieved from <http://www.revistaeducacion.educacion.es/>
- Castells, M. (1977). *The urban question: a Marxist approach*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Castells, M. (1991). *The informational city: information, technology, economic, restructuring and the urban-regional process*. Oxford: Blackwell.
- Castells, M. (1996). *The information age: economy, society and culture*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Castells, M. (1999). The Culture of Cities in the Information Age. Paper presented at the *Frontiers of the Mind in the Twenty-First Century*, Library of Congress, Washington, DC. Retrieved from http://www.loc.gov/bicentennial/symposia_frontiers.html
- Castells, M. (2004). Ciudades europeas, la sociedad de la información y la economía global. *Archipiélago: Cuadernos De Crítica De La Cultura*, (62), 41-56.
- Castro Bonaño, J. M. (2004). *Indicadores de desarrollo sostenible urbano: una aplicación para Andalucía*. Sevilla: Instituto de Estadística de Andalucía; Consejería de Economía y Hacienda.
- Castro Martín, T. (2007). *Maternidad sin matrimonio: nueva vía de formación de familias en España*. (Documentos de trabajo No. 16). Bilbao: Fundación BBVA. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/>
- Castro Martín, T., & Domínguez Folgueras, M. (2008). Matrimonios "sin papeles": perfil sociodemográfico de las parejas de hecho en España según el Censo de 2001. *Política y Sociedad*, 45(2), 49-71.
- Castro Rodríguez, M. M., Ferrer Esteban, G., Majado, M. F., Rodríguez, J., Vera Vila, J., Zafra, M.,... Zapico, M. H. (2007). *La Escuela en la comunidad: la comunidad en la escuela*. Barcelona: Grao.
- Castro Vázquez, A., & Buela Casal, G. (2008). La movilidad de profesores y estudiantes en programas de postgrado: ranking de las universidades españolas. *Revista De Investigación En Educación*, (5), 61-74.
- Catalan, B., Sauri, D., & Serra, P. (2008). Urban sprawl in the Mediterranean? Patterns of growth and change in the Barcelona Metropolitan Region 1993-2000. *Landscape and Urban Planning*, 85(3-4), 174-184. doi:10.1016/j.landurbplan.2007.11.004 ER
- Cattell, R. B. (1979). *The scientific use of factor analysis in behavioral and life sciences*. New York, NY: Plenum press.
- Cattell, R. B. (1965). *The scientific analysis of personality*. Baltimore, MD: Penguin Books.
- Cea D'Ancona, F., & Mora Ruiz, J. (1992). Análisis socioeconómicos de la elección de estudios superiores. *Estadística Española*, (129), 61-92.
- Cebolla-Boado, H., & Garrido Medina, L. (2010). The impact of immigrant concentration in Spanish schools: school, class, and composition effects. *European Sociological Review*, doi:10.1093/esr/jcq024
- Cekanavicius, L., & Kasnauskiene, G. (2009). Too High or Just Right? Cost-Benefit Approach to Emigration Question. *Inzinerine Ekonomika-Engineering Economics*, (1), 28-36.
- Centre for Educational Research and Innovation. (2003). *Education at a glance: OECD indicators*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. Retrieved from <http://www.oecd.org/>
- Centro de Investigación y Documentación Educativa. (2005). *Hacia una nueva ciudadanía europea*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Certeau, M. d. (1984). *The practice of everyday life*. Berkeley: University of California Press.
- Cervero, R. (2001). Efficient urbanisation: Economic performance and the shape of the metropolis. *Urban Studies*, 38(10), 1651-1671.

- Chalkley, B., Haigh, M. J., & Higgitt, D. (2009). *Education for sustainable development: papers in honour of the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014)*. London: Routledge.
- Chambers, J. G., Levin, J. D., & Shambaugh, L. (2010). Exploring weighted student formulas as a policy for improving equity for distributing resources to schools: A case study of two California school districts. *Economics of Education Review*, 29(2), 283-300.
- Chamboredon, J., Bourdieu, P., & Passeron, J. (1967). *Métier de sociologue*. Paris: Mouton Bordas.
- Chan, E., & Lee, G. K. L. (2008). Critical factors for improving social sustainability of urban renewal projects. *Social Indicators Research*, 85(2), 243-256.
- Chapain, C., & Comunian, R. (2010). Enabling and inhibiting the creative economy: The role of the local and regional dimensions in England. *Regional Studies*, 44(6), 717-734.
- Checa y Olmos, F., & Checa Olmos, J. C. (2006). Los menores y jóvenes migrados en España: apuntes sociodemográficos. In F. Checa y Olmos, J. C. Checa Olmos & Á. Arjona Garrido (Eds.), *Menores tras la frontera: otra inmigración que aguarda* (pp. 83-112). Barcelona: Icaria.
- Chen, S. Y., & Lu, L. (2009). After-school time use in Taiwan: effects on educational achievement and well-being. *Adolescence*, 44(176), 891-909.
- Chen, C. K. (2008). Causal modeling of knowledge-based economy. *Management Decision*, 46(3-4), 501-514. doi:10.1108/00251740810863915 ER
- Chen, G. (2008). Communities, students, schools and school crime - A confirmatory study of crime in US high schools. *Urban Education*, 43(3), 301-318.
- Chen, G., Gu, C. L., & Wu, F. L. (2006). Urban poverty in the transitional economy: a case of Nanjing, China. *Habitat International*, 30(1), 1-26. doi:10.1016/j.habitatint.2004.06.001 ER
- Chen, H. Y., Jia, B. S., & Lau, S. S. Y. (2008). Sustainable urban form for Chinese compact cities: Challenges of a rapid urbanized economy. *Habitat International*, 32(1), 28-40. doi:10.1016/j.habitatint.2007.06.005 ER
- Chen, H. (2006). International migration and economic growth: a source country perspective. *Journal of Population Economics*, 19(4), 725-748. doi:10.1007/s00148-005-0023-1 ER
- Chen, H. (2008). The endogenous probability of migration and economic growth. *Economic Modelling*, 25(6), 1111-1115. doi:10.1016/j.econmod.2008.02.003 ER
- Chen, Y., & Rosenthal, S. S. (2008). Local amenities and life-cycle migration: Do people move for jobs or fun? *Journal of Urban Economics*, 64(3), 519-537. doi:10.1016/j.jue.2008.05.005 ER
- Cherchye, L., Moesen, W., Rogge, N., & Van Puyenbroeck, T. (2007). An introduction to 'benefit of the doubt' composite indicators. *Social Indicators Research*, 82(1), 111-145.
- Chernichovsky, D., Newlon, B., & Sigit, H. (1982). Fertility behavior in rural and urban Indonesia. *Majalah Demografi Indones*, 9(17), 1-21.
- Chesters, J. (2010). *Has the effect of parents' education on child's education changed over time?* (CEPR Discussion Papers No. 637). Australia: Centre for Economic Policy Research. Retrieved from <http://ideas.repec.org/>
- Cheung, C., & Leung, K. (2008). Retrospective and prospective evaluations of environmental quality under urban renewal as determinants of residents' subjective quality of life. *Social Indicators Research*, 85(2), 223-241. doi:10.1007/s11205-007-9088-4 ER
- Chiappori, P., Iyigun, M., & Weiss, Y. (2009). Investment in Schooling and the Marriage Market. *American Economic Review*, 99(5), 1689-1713.
- Chiesura, A. (2004). The role of urban parks for the sustainable city. *Landscape and Urban Planning*, 68(1), 129-138. doi:10.1016/j.landurbplan.2003.08.003 ER
- Chin, H. C., & Foong, K. W. (2006). Influence of school accessibility on housing values. *Journal of Urban Planning and Development*, 132(3), 120-129. doi:10.1061/(ASCE)0733-9488(2006)132:3(120)
- Chiodo, A. J., Hernández-Murillo, R., & Owyang, M. T. (2010). Nonlinear effects of school quality on house prices. *Federal Reserve Bank of St Louis Review*, 92(3), 185-204.
- Chiu, S. W. K., & Lui, T. L. (2004). Testing the global city-social polarisation thesis: Hong Kong since the 1990s. *Urban Studies*, 41(10), 1863-1888. doi:10.1080/0042098042000256297 ER
- Chomsky, N. (2005). *Sobre democracia y educación*. Barcelona: Paidós.

- Chuanyou, B. (2006). Policies for Compulsory Education Disparity between Urban and Rural Areas in China. *Frontiers of Education in China*, 1(1), 40-55.
- Chung, K. H., Lee, H. C., Kao, S., & Lin, H. C. (2008). Urbanicity and methods of suicide: A nationwide population-based study. *Journal of Urban Health-Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 85(1), 136-145. doi:10.1007/s11524-007-9238-7 ER
- Ciavatta Franco, M. (2000). Cuando nosotros somos el otro. Cuestiones teórico-metodológicas sobre los estudios comparados. In J. Calderón López-Velarde (Ed.), *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada* (pp. 287-318). Madrid: Plaza y Valdés.
- Civís i Zaragoza, M., Longás, E., Longás Mayayo, J., & Riera, J. (2007). Educación, territorio y desarrollo comunitario: prácticas emergentes. *Educación Social: Revista De Intervención Socioeducativa*, (36), 13-25.
- Civís i Zaragoza, M., & Riera i Romaní, J. (2007). *La nueva pedagogía comunitaria: un marco renovado para la acción sociopedagógica interprofesional*. Valencia: Nau Llibres.
- Clapson, M. (2003). *Taking sustainable cities seriously: economic development, the environment, and quality of life in American cities*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Clark, R. D., & Lab, S. P. (2000). Community characteristics and in-school criminal victimization. *Journal of Criminal Justice*, 28(1), 33-42.
- Clark, W. A. V. (2009). Changing Residential Preferences across Income, Education, and Age Findings from the Multi-City Study of Urban Inequality. *Urban Affairs Review*, 44(3), 334-355. doi:10.1177/1078087408321497 ER
- Clark, W. A. V., & Blue, S. A. (2004). Race, class, and segregation patterns in US immigrant gateway cities. *Urban Affairs Review*, 39(6), 667-688. doi:10.1177/1078087404264217 ER
- Clocksins, B. D., Watson, D. L., & Ransdell, L. (2002). Understanding youth obesity and media use: Implications for future intervention programs. *Quest*, 54(4), 259-275.
- Clotfelter, C. T. (2001). Are whites still fleeing? Racial patterns and enrollment shifts in urban public schools, 1987-1996. *Journal of Policy Analysis and Management*, 20(2), 199-221.
- Clotfelter, C., Glennie, E., Ladd, H., & Vigdor, J. (2008). Would higher salaries keep teachers in high-poverty schools? Evidence from a policy intervention in North Carolina. *Journal of Public Economics*, 92(5-6), 1352-1370. doi:10.1016/j.jpubeco.2007.07.003
- Cobb, C. W., & Rixford, C. (1998). *Lessons Learned from the History of Social Indicators*. San Francisco: Redefining Progress.
- Codding, J. B., & McAdams, D. R. (2006). *Breaking through: transforming urban school districts*. New York, NY: Teachers College Press.
- Cogan, J. J., & Derricott, R. (1998). *Citizenship for the 21st century: an international perspective on education*. London: Kogan Page.
- Cohen, E. (2002). Educación, eficiencia y equidad: una difícil convivencia. *Revista Iberoamericana De Educación*, (30), 105-124. Retrieved from <http://www.rieoei.org/>
- Cohen, J. E. (2002). The Future of Population. In R. N. Cooper, & R. Layard (Eds.), *What the future holds: insights from social science* (pp. 29-75). Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Cole, A. G. (2009). Mapping Students' Lives: Children's Geographies, Teaching and Learning. *Educational Forum*, 73(1), 20-32.
- Colectivo IOÉ. (2011). Efectos sociales de la crisis. Una evaluación a partir del Barómetro social de España. *Papeles De Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, (113), 177-188.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Coleman, J. S. (Ed.). (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Office of Education; National Center for Educational Statistics.
- Collado Sevilla, A. A. (1989). Efectos no deseados del proceso de envejecimiento de la sociedad española. *Reis: Revista Española De Investigaciones Sociológicas*, (48), 199-209. Retrieved from <http://www.reis.cis.es/>
- Collantes Gutiérrez, F. (2007). La desagrarización de la sociedad rural española, 1950-1991. *Historia Agraria*, (42), 251-276.
- Collet, J., & González, S. (2004). *Els projectes educatius de segona generació: del govern tradicional a la 'governance' comunitària*. Barcelona: Nous Horizons, Fundació.
- Collins, D., & Coleman, T. (2008). Social Geographies of Education: Looking Within, and

- Beyond, School Boundaries. *Geography Compass*, 2(1), 281-299. doi:10.1111/j.1749-8198.2007.00081.x
- Collins, R. (1971). Functional and conflict theories of educational stratification. *American Sociological Review*, 36(6), 1002-1019.
- Collins, R. (1979). *The credential society: an historical sociology of education and stratification*. London: Academic Press.
- Colom, A. J. (2001). Ciudadanía y Educación: el desarrollo de nuevos modelos socio-educativos. In M. Á. Santos Rego, & M. Lorenzo Moledo (Eds.), *A Construcción educativa da cidade: unha perspectiva transversal* (pp. 35-50). Santiago de Compostela: Concello de Santiago, Departamento de Educación e Mocidade.
- Colom, A. J., & Domínguez, E. (1997). *Introducción a la política de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Colom, A. J., & Rincón Verdera, J. C. (2007). *Educación, república y nueva ciudadanía: (ensayo sobre los fundamentos de la educación cívica)*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Comber, A., Brunsdon, C., & Green, E. (2008). Using a GIS-based network analysis to determine urban greenspace accessibility for different ethnic and religious groups. *Landscape and Urban Planning*, 86(1), 103-114. doi:10.1016/j.landurbplan.2008.01.002 ER
- Combes, P., Duranton, G., & Gobillon, L. (2011). The identification of agglomeration economies. *Journal of Economic Geography*, 11(2), 253-266. doi:10.1093/jeg/lbq038
- Comisión Europea. (1995). *Hacia la sociedad cognitiva: enseñar y aprender: libro blanco sobre la educación y la formación*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.
- Compton, J., & Pollak, R. A. (2007). Why are power couples increasingly concentrated in large metropolitan areas? *Journal of Labor Economics*, 25(3), 475-512.
- Comunian, R., Faggian, A., & Li, Q. C. (2010). Unrewarded careers in the creative class: The strange case of bohemian graduates. *Papers in Regional Science*, 89(2), 389-410.
- Condron, D. J., & Roscigno, V. J. (2003). Disparities within: Unequal spending and urban school achievement in an district. *Sociology of Education*, 76(1), 18-36.
- Connolly, J. J. (2008). Decentering Urban History Peripheral Cities in the Modern World. *Journal of Urban History*, 35(1), 3-14. doi:10.1177/0096144208320732 ER
- Consejo Económico y Social. (2009). *Sistema educativo y capital humano*. (Colección Informes No. 01). Madrid: Consejo Económico y Social. Retrieved from <http://www.ces.es/>
- Cooksey, E. C., & Fondell, M. M. (1996). Spending time with his kids: Effects of family structure on fathers' and children's lives. *Journal of Marriage and the Family*, 58(3), 693-707.
- Cooper, R. N., & Layard, R. (2002). *What the future holds: insights from social science*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Copperman, R. B., & Bhat, C. R. (2007). Exploratory analysis of children's daily time-use and activity patterns - Child development supplement to US panel study of income dynamics. *Transportation Research Record*, (2021), 36-44. doi:10.3141/2021-05
- Cordero Ferrera, J. M., Crespo Cebada, E., & Santín González, D. (2009). *Factores explicativos de los resultados de las Comunidades Autónomas españolas en PISA 2006*. (Papeles de trabajo No. 14). Madrid: Instituto de Estudios Fiscales. Retrieved from <http://www.ief.es/>
- Cordero Ferrera, J. M., Crespo Cebada, E., Pedraja Chaparro, F. M., & Santín González, D. (2009). Análisis de las diferencias entre Comunidades Autónomas españolas en PISA 2006. *XVI Encuentro De Economía Pública*, Granada.
- Cordero Ferrera, J. M., Crespo Cebada, E., Pedraja Chaparro, F. M., & Santín González, D. (2011). Exploring educational efficiency divergences across Spanish regions in PISA 2006. *Revista De Economía Aplicada*, (Aceptados), 1-30. Retrieved from <http://www.revecap.com/revista/>
- Cordero Ferrera, J. M., Crespo Cebada, E., & Santín González, D. (2010). Analysis of Spanish regions results in PISA 2006 using parametric distance functions. In J. M. Roig Cotanda, & L. E. Vila Lladosa (Eds.), *Investigaciones de economía de la educación* (pp. 281-292). Valencia: Fundación Universidad-Empresa.
- Corraliza Rodríguez, J. A. (1987). La ciudad y la calidad de vida. *Documentación Social*, (67), 9-20.
- Corsaro, W. A., & Eder, D. (1990). Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology*, 16(1), 197-220.
- Corsi, M. (2002). The child friendly cities initiative in Italy. *Environment and Urbanization*, 14(2), 169-179.

- Cortes, A. (2004). Estimating the Impacts Urban Universities on Neighborhood Housing Markets: An Empirical Analysis. *Urban Affairs Review*, 39(3), 342-375. doi:10.1177/1078087403255654
- Cortina Orts, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Cortina Orts, A. (1999). *Los Ciudadanos como protagonistas*. Barcelona: Galaxia Gutenberg; Círculo de Lectores.
- Cortina Orts, A. (2007). *Ética de la razón cordial: educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo: Nobel.
- Cosden, M., Morrison, G., Gutierrez, L., & Brown, M. (2004). The effects of homework programs and after-school activities on school success. *Theory into Practice*, 43(3), 220-226.
- Coser, L. A. (1956). *The functions of social conflict*. Glencoe: The Free Press.
- Cossman, R. E., Cossman, J. S., Cosby, A. G., & Reavis, R. M. (2008). Reconsidering the rural-urban continuum in rural health research: A test of stable relationships using mortality as a health measure. *Population Research and Policy Review*, 27(4), 459-476. doi:10.1007/s11113-008-9069-6 ER
- Costa, D. L., & Kahn, M. E. (2000). Power couples: Changes in the locational choice of the college educated, 1940-1990. *Quarterly Journal of Economics*, 115(4), 1287-1315.
- Couch, C., Leontidou, L., & Petschel-Held, G. (2007). *Urban sprawl in Europe: landscapes, land-use change & policy*. Malden, MA: Blackwell.
- Coulby, D., Cowen, R., & Jones, C. (2000). *Education in times of transition*. London: Kogan Page.
- Cowen, R. (1996). Last Past the Post: Comparative Education, Modernity and Perhaps Post-modernity. *Comparative Education*, 32(2), 151-70.
- Cowen, R. (1999). Late Modernity and the Rules of Chaos. In R. J. Alexander, P. Broadfoot & D. Phillips (Eds.), *Learning from comparing: new directions in comparative educational research* (pp. 73-88). Oxford: Symposium Books.
- Cowen, R. (2000). Comparing Futures or Comparing Pasts? *Comparative Education*, 36(3), 333-42.
- Cowen, R. (2002). Moments of Time: A Comparative Note. *History of Education*, 31(5), 413-24.
- Cox, K. R., Johnston, J. H., & Boyle, M. (2005). *Political geography: critical concepts in the social sciences*. London: Routledge.
- Craig, L. (2006). Does father care mean fathers share? A comparison of how mothers and fathers in intact families spend time with children. *Gender & Society*, 20(2), 259-281. doi:10.1177/0891243205285212
- Craig, L. (2006). Parental education, time in paid work and time with children: an Australian time-diary analysis. *British Journal of Sociology*, 57(4), 553-575. doi:10.1111/j.1468-4446.2006.00125.x ER
- Craig, L. (2006). Children and the revolution - A time-diary analysis of the impact of motherhood on daily workload. *Journal of Sociology*, 42(2), 125-143. doi:10.1177/1440783306064942
- Cremonini, L., & Antonowicz, D. (2009). In the Eye of the Beholder? Conceptualizing Academic Attraction in the Global Higher Education Market. *European Education*, 41(2), 52-74.
- Crespo Cebada, E. (2010). Unbiased students' results among public and private schools: a Spanish regional comparison. Paper presented at the XXXVI Reunión De Estudios Regionales, Badajoz. Retrieved from <http://www.reunionesdeestudiosregionales.org/>
- Crick, B. (2007). Citizenship: The political and the democratic. *British Journal of Educational Studies*, 55(3), 235-248.
- Croix, D. d., & Monfort, P. (2000). Education funding and regional convergence. *Journal of Population Economics*, 13(3), 403-424.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Cross, B. E. (2007). Urban school achievement gap as a metaphor to conceal US Apartheid education. *Theory into Practice*, 46(3), 247-255.
- Crossley, M. (1999). Reconceptualising Comparative and International Education. *Compare*, 29(3), 249-67.
- Crossley, M., & Watson, K. (2003). *Comparative and international research in education electronic resource: globalisation, context and difference*. London: Routledge-Falmer.
- Crowder, K., & South, S. J. (2003). Neighborhood distress and school dropout: the variable significance of community context. *Social Science Research*, 32(4), 659-698. doi:10.1016/S0049-089X(03)00035-8 ER

- Crowther, D. (2003). *Schools and area regeneration*. Bristol, UK: The Policy Press.
- Crump, J. (2002). Deconcentration by demolition: public housing, poverty, and urban policy. *Environment and Planning D-Society & Space*, 20(5), 581-596. doi:10.1068/d306 ER
- Cruz Cantero, P., & Santiago Gordillo, P. (1999). *Juventud y entorno familiar*. Madrid: Instituto de la Juventud. Retrieved from <http://www.injuve.es/>
- Cuadrado Roura, J. R. (2006). El desarrollo de los estudios de Economía regional en España. *Revista De Estudios Regionales*, (75), 15-40.
- Cuadrado Roura, J. R., Mancha Navarro, T., & Garrido Yserte, R. (1998). *Convergencia regional de España: Hechos, tendencias y perspectivas*. Madrid: Fundación Argentaria; Visor.
- Cummings, C., & Dyson, A. (2007). The role of schools in area regeneration. *Research Papers in Education*, 22(1), 1-22.
- Cummings, H. M., & Vandewater, E. A. (2007). Relation of adolescent video game play to time spent in other activities. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161(7), 684-689.
- Currid, E. (2007). How art and culture happen in New York - Implications for urban economic development. *Journal of the American Planning Association*, 73(4), 454-467. doi:10.1080/1944360701673332 ER
- Curry, A., Latkin, C., & Davey-Rothwell, M. (2008). Pathways to depression: The impact of neighborhood violent crime on inner-city residents in Baltimore, Maryland, USA. *Social Science & Medicine*, 67(1), 23-30. doi:10.1016/j.socscimed.2008.03.007 ER
- Cutsinger, J., & Galster, G. (2006). There is no sprawl syndrome: A new typology of metropolitan land use patterns. *Urban Geography*, 27(3), 228-252.
- Cutsinger, J., Galster, G., Wolman, H., Hanson, R., & Towns, D. (2005). Verifying the multi-dimensional nature of metropolitan land use: Advancing the understanding and measurement of sprawl. *Journal of Urban Affairs*, 27(3), 235-259.
- Dahl, R. A. (1992). *La Democracia y sus críticos*. Barcelona: Paidós.
- Dahl, R. A. (1999). *La Democracia: una guía para los ciudadanos*. Madrid: Taurus.
- Dahrendorf, R. (2005). *En busca de un nuevo orden: una política de la libertad para el siglo XXI*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Damore, D. T. (2002). Preschool and school age activities: Comparison of urban and suburban populations. *Journal of Community Health*, 27(3), 203-211.
- D'Ancona, M. A. C. (2007). *La deriva del cambio familiar: hacia formas de convivencia más abiertas y democráticas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. Retrieved from <http://www.cis.es/>
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender: crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Davia Rodríguez, M. A. (2010). Job mobility and wage growth at the beginning of the professional career in Spain. *Revista De Economía Aplicada*, 18(52), 5-34.
- Davidson, M. (2008). Spoiled mixture: where does state-led positive gentrification end? *Urban Studies*, 45(12), 2385.
- Davies, J. K., & Kelly, M. P. (1993). *Healthy cities: research and practice*. London: Routledge.
- Davis, E. E., Grobe, D., & Weber, R. B. (2010). Rural-Urban Differences in Childcare Subsidy Use and Employment Stability. *Applied Economic Perspectives and Policy*, 32(1), 135.
- Davis, A., Brown, A. S., Edelstein, L., & Tager, I. B. (2008). Identification and education of adolescents with asthma in an urban school district: Results from a large-scale asthma intervention. *Journal of Urban Health-Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 85(3), 361-374. doi:10.1007/s11524-008-9266-y ER
- Davis, A. M., Boles, R. E., James, R. L., Sullivan, D. K., Donnelly, J. E., Swirczynski, D. L., & Goetz, J. (2008). Health behaviors and weight status among urban and rural children. *Rural Remote Health*, 8(2), 810.
- Davis, M. (2004). Planet of slums - Urban involution and the informal proletariat. *New Left Review*, (26), 5-34.
- Davis, M. (2006). *Planet of slums*. London: Verso.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304. doi:10.1037/0893-3200.19.2.294 ER

- Day, K. (2003). New urbanism and the challenges of designing for diversity. *Journal of Planning Education and Research*, 23(1), 83-95. doi:10.1177/0739456X03255424 ER
- Delgado Cabeza, M. (2006). Economía, territorio y desigualdades regionales. *Revista De Estudios Regionales*, (75), 93-128.
- Delgado Pérez, M. (2001). ¿Por qué es tan baja la fecundidad española? In Fundación Cánovas del Castillo (Ed.), *Las claves demográficas del futuro de España* (pp. 135-158). Madrid: Fundación Cánovas del Castillo.
- Delgado Pérez, M., Zamora López, F., & Barrios, L. (2006). Déficit de fecundidad en España: factores demográficos que operan sobre una tasa muy inferior al nivel de reemplazo. *Reis: Revista Española De Investigaciones Sociológicas*, (115), 197-222. Retrieved from <http://www.reis.cis.es/>
- Delgado Sotillos, I. (2010). Elecciones municipales en España. Dimensiones analíticas y aspectos distintivos de ocho procesos electorales (1979-2007). *Política y Sociedad*, 47(3), 13-36.
- Delgado, M., Alberdi Alonso, I., Zamora, F., & Barrios, L. (2006). *Familia y reproducción en España a partir de la Encuesta de Fecundidad de 1999*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. Retrieved from <http://www.cis.es/>
- Delgado, P. F., & Montero Souto, P. (2010). As Competências Educativas Locais na Península Ibérica: legislação educativa e normativa municipal de Espanha e Portugal. *Revista Iberoamericana De Educación*, 54(3), 1-13. Retrieved from <http://www.rieoei.org/>
- Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved from <http://www.unesco.org/>
- Demie, F. (2002). Pupil Mobility and Educational Achievement in Schools: An Empirical Analysis. *Educational Research*, 44(2), 197-215.
- DeSena, J. N. (2006). "What's a mother to do?" Gentrification, school selection, and the consequences for community cohesion. *American Behavioral Scientist*, 50(2), 241-257. doi:10.1177/0002764206290639 ER
- Despotis, D. K. (2005). A reassessment of the human development index via data envelopment analysis. *Journal of the Operational Research Society*, 56(8), 969-980.
- D'Este, P., & Iammarino, S. (2010). The spatial profile of university-business research partnerships. *Papers in Regional Science*, 89, 335-350.
- Dettmers, S., Trautwein, U., & Luedtke, O. (2009). The relationship between homework time and achievement is not universal: evidence from multilevel analyses in 40 countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(4), 375-405. doi:10.1080/09243450902904601
- Dewey, J. (1960). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación* (4th ed.). Buenos Aires: Losada.
- Di Liberto, A. (2008). Education and Italian regional development. *Economics of Education Review*, 27(1), 94-107.
- Di Maria, C., & Strykowski, P. (2009). Migration, human capital accumulation and economic development. *Journal of Development Economics*, 90(2), 306-313. doi:10.1016/j.jdeveco.2008.06.008
- Di Paolo, A., Raymond, J. L., & Calero Martínez, J. (2010). *Exploring educational mobility in Europe*. (Documents de treball IEB No. 10). Barcelona: Institut d'Economia de Barcelona. Retrieved from <http://www.ieb.uib.edu/>
- Díaz Chao, A. (2008). Las diferencias salariales en la economía del conocimiento: un análisis empírico para España. *UOC Papers: Revista Sobre La Sociedad Del Conocimiento*, (6), abril de 2008. Retrieved from <http://www.uoc.edu/>
- Díaz Orueta, F., Lourés, M. L., Rodríguez, C., & Devalle, V. (2003). Ciudad, territorio y exclusión social. Las políticas de recualificación urbana en la ciudad de Buenos Aires. *REIS: Revista Española De Investigaciones Sociológicas*, (103), 159-185. Retrieved from <http://www.reis.cis.es/>
- Díaz Ruiz, S. B. (2005). La ciudad como espacio social de convivencia. *Acciones e Investigaciones Sociales*, (21), 77-107.
- Dickerson, A., & McIntosh, S. (2010). *The impact of distance to nearest education institution on the post-compulsory education participation decision*. (Sheffield Economic Research Paper Series No. 007). Sheffield: Department of Economics, University of Sheffield.
- Dijk, M. P. v. (2007). *Space Difference, Everyday Life: Henri Lefebvre and Radical Politics*. London: Routledge.
- Dilworth, R. (2005). *See you when we get there: teaching for change in urban schools*. New York, NY: Teachers College Press.

- Diputació de Barcelona. (1999). *Les ciutats que s'eduquen*. Barcelona: Diputació de Barcelona, Àrea d'Educació. Retrieved from <http://www.diba.cat/>
- Diputación de Barcelona. (2009). *Estudio de las necesidades formativas de los técnicos y responsables de áreas de Educación de la provincia de Barcelona*. Unpublished manuscript. Retrieved June 21, 2010, from <http://www.diba.es/>
- Dluhy, M., & Swartz, N. (2006). Connecting knowledge and policy: The promise of community indicators in the United States. *Social Indicators Research*, 79(1), 1-23.
- Dobson, A. (2003). *Citizenship and the environment*. New York, NY: Oxford University Press.
- Dobson, S. (2006). Urban pedagogy: a proposal for the twentyfirst century. *London Review of Education*, 4(2), 99-114.
- Docquier, F., Lohest, O., & Marfouk, A. (2007). Brain drain in developing countries. *World Bank Economic Review*, 21(2), 193-218. doi:10.1093/wber/lhm008 ER
- Docquier, F., & Rapoport, H. (2009). Documenting the Brain Drain of "La Creme de la Creme" Three Case-Studies on International Migration at the Upper Tail of the Education Distribution. *Jahrbucher Fur Nationalokonomie Und Statistik*, 229(6), 679-705.
- Dodman, D., & Satterthwaite, D. (2008). Institutional Capacity, Climate Change Adaptation and the Urban Poor. *Ids Bulletin-Institute of Development Studies*, 39(4), 67-74.
- Dolezal-Sams, J. M., Nordquist, V. M., & Twardosz, S. (2009). Home Environment and Family Resources to Support Literacy Interaction: Examples From Families of Children With Disabilities. *Early Education and Development*, 20(4), 603-630. doi:10.1080/10409280802356661
- Dollman, J., Norton, K., & Tucker, G. (2002). Anthropometry, fitness and physical activity of urban and rural South Australian children. *Pediatric Exercise Science*, 14(3), 297-312.
- Domanski, H., & Pokropek, A. (2009). Regional Differentiation of the Relationship between the Level of Education and Income. *Ekonomista*, (5), 607-626.
- Doménech Vilariño, R. (2008). *La evolución de la productividad en España y el capital humano*. (Documentos de trabajo No. 141). Madrid: Fundación Alternativas. Retrieved from <http://www.falternativas.org/>
- Domínguez Gómez, J. A., & Feito Alonso, R. (2007). *Finalidades de la educación en una sociedad democrática: alternativas para un sistema escolar democrático*. Barcelona: Octaedro.
- Domínguez Martín, R. (2002). Desigualdades sociales y crecimiento económico regional en España a largo plazo. *Revista De Historia Industrial*, (22), 177-193.
- Domínguez Martín, R., & Guijarro Garvi, M. (2001). Hacia una reconstrucción normativa del bienestar: evolución del Índice Físico de Calidad de Vida en España, 1900-1960. *Estudios de economía aplicada*, (18), 157-174.
- Doms, M., Lewis, E., & Robb, A. (2010). Local labor force education, new business characteristics, and firm performance. *Journal of Urban Economics*, 67(1), 61-77.
- Donchin, M., Shemesh, A. A., Horowitz, P., & Daoud, N. (2006). Implementation of the Healthy Cities' principles and strategies: An evaluation of the Israel Healthy Cities Network. *Health Promotion International*, 21(4), 266-273. doi:10.1093/heapro/dal024 ER
- Donegan, M., Drucker, J., Goldstein, H., Lowe, N., & Malizia, E. (2008). Which Indicators Explain Metropolitan Economic Performance Best? Traditional or Creative Class. *Journal of the American Planning Association*, 74(2), 180-195. doi:10.1080/01944360801944948 ER
- Douglass, M. (2005). Local city, capital city or world city? Civil society, the (post-) developmental state and the globalization of urban space in Pacific Asia. *Pacific Affairs*, 78(4), 543-558.
- Downes, T. A., & Zabel, J. E. (2002). The impact of school characteristics on house prices: Chicago 1987-1991. *Journal of Urban Economics*, 52(1), 1-25.
- Downey, D. B., von Hippel, P. T., & Hughes, M. (2008). Are "failing" schools really failing? Using seasonal comparison to evaluate school effectiveness. *Sociology of Education*, 81(3), 242.
- Doyal, L., & Gough, I. (1991). *A Theory of Human Need*. Macmillan: Basingstoke.
- Drechsel, B., Carstensen, C., & Prenzel, M. (2011). The Role of Content and Context in PISA Interest Scales: A study of the embedded interest items in the PISA 2006 science assessment. *International Journal of Science*

- Education*, 33(1), 73-95. doi:10.1080/09500693.2010.518646
- Driscoll, D., Halcoussis, D., & Svorny, S. (2003). School district size and student performance. *Economics of Education Review*, 22(2), 193-201. doi:10.1016/S0272-7757(02)00002-X ER
- Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2007). What Makes for Fair Schooling? In R. Teese, S. Lamb & M. Duru-Bellat (Eds.), *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy* (pp. 275-292). New York: Springer.
- Duhl, L. J. (1969). Health Research and University. *American Journal of Public Health and the Nations Health*, 59(1), 21-28.
- Duhl, L. J. (1986). The healthy city: Its function and its future. *Health Promotion International*, 1(1), 55-60. doi:10.1093/heapro/1.1.55
- Duhl, L. J. (1996). An ecohistory of health: The role of 'healthy cities'. *American Journal of Health Promotion*, 10(4), 258-261.
- Duhon, G. M., & Hammond, B. (2001). *Problems and solutions in urban schools*. Lampeter, Ceredigion, UK: Edwin Mellen Press.
- Duke-Williams, O. (2009). The geographies of student migration in the UK. *Environment and Planning A*, 41(8), 1826-1848.
- Dumay, X. (2008). Does the school composition effect matter? Evidence from Belgian data. *British Journal of Educational Studies*, 56(4), 440.
- Duncan, O. D., & Duncan, B. (1955). A methodological analysis of segregation indexes. *American Sociological Review*, 20(2), 210-217.
- Dupriez, V., Dumay, X., & Vause, A. (2008). How Do School Systems Manage Pupils' Heterogeneity? *Comparative Education Review*, 52(2), 245-273.
- Durán Heras, M. Á. (2004). El trabajo no remunerado y las familias. In L. Cruz Castro (Ed.), *España 2015: perspectiva social e investigación científica y tecnológica* (pp. 195-222). Madrid: Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología.
- Durham, R. E., & Smith, P. J. (2006). Nonmetropolitan status and kindergarteners' early literacy skills: Is there a rural disadvantage? *Rural Sociology*, 71(4), 625-661.
- Durkheim, É. (1968). *Moral education: a study in the theory and application of the sociology of education*. New York, NY: The Free Press.
- Duru-Bellat, M. (2010). Las desigualdades educativas en Europa: una cuestión de actualidad. *Revista Española de Educación Comparada*, 16(1), 105-130.
- Duru-Bellat, M., & Suchaut, B. (2005). Organisation and Context, Efficiency and Equity of Educational Systems: what PISA tells us. *European Educational Research Journal*, 4(3), 181-194.
- Dye, C. (2008). Health and urban living. *Science*, 319(5864), 766-769.
- Dyson, A., & Raffo, C. (2007). Education and disadvantage: the role of community-oriented schools. *Oxford Review of Education*, 33(3), 297-314. doi:10.1080/03054980701324685 ER
- Easa, S., & Chan, Y. (2000). *Urban planning and development applications of GIS*. Reston, VAA: American Society of Civil Engineers.
- Eaton, R. L., Hammond, G. P., & Laurie, J. (2007). Footprints on the landscape: An environmental appraisal of urban and rural living in the developed world. *Landscape and Urban Planning*, 83(1), 13-28. doi:10.1016/j.landurbplan.2007.05.009 ER
- Eberhard, J. P. (2009). *Brain landscape: the coexistence of neuroscience and architecture*. New York, NY: Oxford University Press.
- Echeverría Zabalza, J. (1999). *La movilidad social en España (1940-1991)*. Madrid: Ediciones Istmo.
- Echeverri-Carroll, E., & Ayala, S. G. (2009). Wage differentials and the spatial concentration of high-technology industries. *Papers in Regional Science*, 88(3), 623-641. doi:10.1111/j.1435-5957.2008.00199.x
- Economic and Social Commission for Asia and the Pacific. (1985). Differentials in urban-rural fertility in the countries of the ESCAP region. *Economic Bulletin for Asia and the Pacific*, 36(2), 56-80.
- Edelstein, W. (2011). Education for Democracy: reasons and strategies. *European Journal of Education*, 46(1), 127-137. doi:10.1111/j.1465-3435.2010.01463.x
- Edwards, R., & Usher, R. (2003). *Space, curriculum, and learning*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Edwards, D., & Spreen, C. A. (2007). Teachers and the global knowledge economy. *Perspectives in Education*, 25(2), 1-14.

- El Araby, M. (2002). Urban growth and environmental degradation - The case of Cairo, Egypt. *Cities*, 19(6), 389-400.
- El-Attar, M., & López-Bazo, E. (2006). Heterogeneidad en las distribuciones salariales entre las regiones españolas. *Papeles De Economía Española*, 107, 214-230.
- Elboj Saso, C. (2002). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elijio, A. (2006). Reading achievements in urban and rural communities: Comparative analysis of the equity in education. Paper presented at the *Second IEA International Research Conference*, Washington, DC. Retrieved from <http://www.iea.nl/>
- Elkins, W. L., Cohen, D. A., Koralewicz, L. M., & Taylor, S. N. (2004). After school activities, overweight, and obesity among inner city youth. *Journal of Adolescence*, 27(2), 181-189. doi:10.1016/j.adolescence.2003.10.010 ER
- Ellis, C. (2005). Planning methods and good city form. *Journal of Architectural and Planning Research*, 22(2), 138-147.
- Elman, C., & O'Rand, A. M. (2007). The effects of social origins, life events, and institutional sorting on adults' school transitions. *Social Science Research*, 36(3), 1276-1299. doi:10.1016/j.ssresearch.2006.11.001 ER
- Elmore, R. F. (1996). Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review*, 66(1), 1-26.
- Elwood, S. A. (2004). Experiential learning, spatial practice, and critical urban geographies. *Journal of Geography*, 103(2), 55-63.
- Engel, B. (2006). Public space in the Blue Cities in Russia. *Progress in Planning*, 66(3), 147-170. doi:10.1016/j.progress.2006.08.004 ER
- Epstein, G. S., Kunze, A., & Ward, M. E. (2009). High-Skilled Migration and the Exertion of Effort by the Local Population. *Scottish Journal of Political Economy*, 56(3), 332-352. doi:10.1111/j.1467-9485.2009.00487.x ER
- Epstein, J. L., & Salinas, K. C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, 61(8), 12-18.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81(2), 81-120.
- Erikson, R., & Goldthorpe, J. H. (1992). *The constant flux: a study of class mobility in industrial societies*. Oxford: Clarendon Press.
- Ermisch, J., & Pronzato, C. (2010). *Causal Effects of Parents' Education on Children's Education*. (ISER working papers No. 16). Colchester, Essex, UK: Institute for Social and Economic Research, University of Essex.
- Escámez Sánchez, J. (2003). La educación para la participación en la sociedad civil. *Revista De Educación, Extra*(1), 191-211. Retrieved from <http://www.revistaeducacion.educacion.es/>
- Escardíbul Ferrá, J. O., & Villarroya Planas, A. (2009). The inequalities in school choice in Spain in accordance to PISA data. *Journal of Education Policy*, 24(6), 673-696.
- Escobar Mercado, M. (2000). Desigualdades Educativas en la España del siglo XX. *Revista de investigación económica y social de Castilla y León*, (3), 57-70.
- Escobar, L. (2006). Synthetic indicators of environmental quality: a general model for great urban zones. *Eure-Revista Latinoamericana De Estudios Urbano Regionales*, 32(96), 73-98. Retrieved from <http://www.eure.cl/>
- Escribá Pérez, F. J., & Murgui, M. J. (2001). Tecnología, cambio estructural y convergencia en las regiones españolas (1980-1995). *Investigaciones Económicas*, 25(2), 335-358.
- Escudero Muñoz, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión social: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado: Revista De Curriculum y Formación Del Profesorado*, 9(1), 1-24. Retrieved from <http://www.ugr.es/~recfpro/>
- Escudero Muñoz, J. M. (2009). Las caras ocultas del fracaso escolar. *Organización y Gestión Educativa: Revista Del Fórum Europeo De Administradores De La Educación*, 17(5), 19-23.
- Escudero Muñoz, J. M., González González, M. T., & Martínez Domínguez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana De Educación*, (50), 41-64. Retrieved from <http://www.rieoei.org/>
- Escudero Muñoz, J. M., & Martínez Domínguez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana De Educación*, (55), 85-105. Retrieved from <http://www.rieoei.org/>
- Escudero, J. M. (2005). *Sistema educativo y democracia: alterantivas para un sistema escolar democrático*. Barcelona: Octaedro.

- Escudero, J. M. (2006). Educación para la ciudadanía democrática: currículo, organización de centros y profesorado. In F. Revilla (Ed.), *Educación y ciudadanía: valores para una sociedad democrática* (pp. 19-54). Madrid: Biblioteca Nueva.
- España. Dirección General de la Vivienda, la Arquitectura y el Urbanismo, & España. Ministerio de Fomento. (2000). *Atlas estadístico de las áreas urbanas en España*. Madrid: Ministerio de Fomento.
- Espasa Queralt, M., & Bosch Roca, N. (2005). El gasto social de las Administraciones Públicas por Comunidades Autónomas. In V. Navarro López (Ed.), *La situación social en España* (pp. 85-126). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Esping-Andersen, G. (2000). *Fundamentos sociales de la economías postindustriales*. Barcelona: Ariel.
- Estellas, P. J. B., García, F. A., & López, M. C. (2005). Agenda 21: Subsidiarity and cooperation in favour of sustainable spatial development. *Boletín De La Asociación De Geógrafos Españoles*, (39), 423-446. Retrieved from <http://age.ieg.csic.es/boletin/>
- Esteve Palós, A., & Cortina Trilla, C. (2010). Expansión educativa e inmigración internacional en España: cambios en la formación de la pareja. *Papers. Revista De Sociología*, 95(3), 585-608.
- European Commission. (2008). *Green Book on Territorial Cohesion: Turning territorial diversity into strenght*. Brussels: DG Regional Policy. Retrieved from <http://www.eu-territorial-agenda.eu/>
- European Commission. Joint Research Centre, & Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2008). *Handbook on constructing composite indicators: methodology and user guide*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. Retrieved from <http://www.oecd.org/>
- European Environment Agency. (1995). In Stanners D. A., Bourdeau P. (Eds.), *Europe's environment: the Dobris assessment*. Copenhagen: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Environment Agency. (2006). *Urban sprawl in Europe: the ignored challenge*. (European Environment Agency No. 10). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Eurydice. (2004). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. (EACEA No. P9). Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Retrieved from <http://eacea.ec.europa.eu/>
- Eurydice. (2006). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Madrid; Luxemburgo: Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Información y Publicaciones; Opoce.
- Evans, G. (2009). Creative Cities, Creative Spaces and Urban Policy. *Urban Studies*, 46(5-6), 1003-1040. doi:10.1177/0042098009103853
- Evans, J., & Jones, P. (2008). Rethinking sustainable urban regeneration: ambiguity, creativity, and the shared territory. *Environment and Planning A*, 40(6), 1416-1434. doi:10.1068/a39293 ER
- Evans, P. B. (2002). *Livable cities?: urban struggles for livelihood and sustainability*. Berkeley, CAA: University of California Press.
- Ewing, R., & Rong, F. (2008). The impact of urban form on US residential energy use. *Housing Policy Debate*, 19(1), 1-30.
- Faggian, A., & McCann, P. (2009). Human capital, graduate migration and innovation in British regions. *Cambridge Journal of Economics*, 33(2), 317-333. doi:10.1093/cje/ben042 ER
- Faggian, A., & McCann, P. (2009). Universities, Agglomerations and Graduate Human Capital Mobility. *Tijdschrift Voor Economische En Sociale Geografie*, 100(2), 210-223. doi:10.1111/j.1467-9663.2009.00530.x ER
- Faggian, A., McCann, P., & Sheppard, S. (2007). Human capital, higher migration: An analysis students education and graduate of Scottish and Welsh students. *Urban Studies*, 44(13), 2511-2528. doi:10.1080/00420980701667177 ER
- Faggian, A., & McCann, P. (2009). Human capital, graduate migration and innovation in British regions. *Cambridge Journal of Economics*, 33(2), 317-333. doi:10.1093/cje/ben042
- Fahey, J., & Kenway, J. (2010). International academic mobility: problematic and possible paradigms. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(5), 563-575.
- Faïña Medín, J. A., & López-Rodríguez, J. (2006). Market access and human capital accumulation: the European Union case. *Applied Economics Letters*, 13(9), 563-567. doi:10.1080/13504850500401684
- Fairchild, G. B. (2008). The influence of residential segregation and its correlates on ethnic enterprise in urban areas. *Journal of Business*

- Venturing, 23(5), 513-527. doi:10.1016/j.jbusvent.2008.02.001 ER
- Fan, C. S., & Stark, O. (2008). Rural-to-urban migration, human capital, and agglomeration. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 68(1), 234-247. doi:10.1016/j.jebo.2008.04.003 ER
- Fan, C. S., & Stark, O. (2007). The brain drain, 'educated unemployment', human capital formation, and economic betterment. *Economics of Transition*, 15(4), 629-660.
- Fan, L. (2009). Measuring Interprovincial Flows of Human Capital in China: 1995-2000. *Population Research and Policy Review*, 28(3), 367-387. doi:10.1007/s11113-008-9103-8 ER
- Fan, X., & Chen, M. J. (1999). Academic Achievement of Rural School Students: A Multi-Year Comparison with Their Peers in Suburban and Urban Schools. *Journal of Research in Rural Education*, 15(1), 31-46.
- Fantuzzo, J., Perry, M. A., & Childs, S. (2006). Parent Satisfaction with Educational Experiences scale: A multivariate examination of parent satisfaction with early childhood education programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 142-152. doi:10.1016/j.ecresq.2006.04.002
- Fariña Gómez, B., Fernández-Abascal Teira, H., & Fernández de la Mora, J. (1996). Desigualdades territoriales en el bienestar. Clasificación jerarquizada de las provincias españolas mediante un análisis Cluster con semillas predeterminadas. *Anales De Estudios Económicos y Empresariales*, (11), 469-490.
- Farley, T. A., Meriwether, R. A., Baker, E. T., Watkins, L. T., Johnson, C. C., & Webber, L. S. (2007). Safe play spaces to promote physical activity in inner-city children: Results from a pilot study of an environmental intervention. *American Journal of Public Health*, 97(9), 1625-1631. doi:10.2105/AJPH.2006.092692 ER
- Farmer, G. L. (1999). Disciplinary Practices and Perceptions of School Safety. *Journal of Social Service Research*, 26(1), 1-38.
- Farrell, C. R. (2008). Bifurcation, fragmentation or integration? The racial and geographical structure of US metropolitan segregation, 1990-2000. *Urban Studies*, 45(3), 467-499. doi:10.1177/0042098007087332 ER
- Farris, J. T. (2001). The barriers to using urban infill development to achieve smart growth. *Housing Policy Debate*, 12(1), 1-30.
- Fassin, D. (2003). Social capital, from sociology to epidemiology: critical analysis of a transfer across disciplines. *Revue D Epidemiologie Et De Sante Publique*, 51(4), 403-413.
- Faure, E. (1973). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved from <http://www.unesco.org/>
- Federación Española de Municipios y Provincias. (2006). *Estudio sobre gastos municipales en educación*. Madrid: Departamento de Educación, Cultura, Juventud y Deporte, Federación Española de Municipios y Provincias. Retrieved from <http://www.femp.es/>
- Federación Española de Municipios y Provincias. (2006). *La situación de los Ayuntamientos en España. Sus carencias económicas y problemas de gestión: diagnóstico y propuestas en una perspectiva europea*. Madrid: Departamento de Estudios y Documentación, Federación Española de Municipios y Provincias. Retrieved from <http://www.femp.es/>
- Federación Española de Municipios y Provincias. (2007). *Sistema de indicadores para la evaluación de las políticas culturales locales en el marco de la Agenda 21 de la Cultura*. Unpublished manuscript. Retrieved Tue Feb 22, 2011, from <http://www.femp.es/>
- Federación Española de Municipios y Provincias. (2008). *Las Necesidades de Formación en la Administración Local: Un estudio de la Femp y de las Federaciones Territoriales sobre los déficit formativos y los retos de futuro*. Madrid: Departamento de Estudios y Documentación. Retrieved from <http://www.femp.es/>
- Feng, L. (2009). Opportunity Wages, Classroom Characteristics, and Teacher Mobility. *Southern Economic Journal*, 75(4), 1165-1190.
- Fergusson, D. M., Horwood, L. J., & Boden, J. M. (2006). Birth order and educational achievement in adolescence and young adulthood. *Australian Journal of Education*, 50(2), 122-139.
- Feria Toribio, J. M. (2004). Problemas de definición de las áreas metropolitanas en España. *Boletín De La Asociación De Geógrafos Españoles*, (38), 85-100. Retrieved from <http://age.ieg.csic.es/boletin/>
- Feria Toribio, J. M., & Susino Arbucias, J. (2006). La dimensión regional y los nuevos referentes espaciales de las migraciones interiores en España. In J. A. Fernández Córdón, & J. L. Maldonado (Eds.), *Análisis territorial de la demografía española: 2006* (pp. 319-360). Madrid: Fundación Fernando Abril Martorell.

- Fernandes, E. (2007). Constructing the 'right to the city' in Brazil. *Social & Legal Studies*, 16(2), 201-219. doi:10.1177/0964663907076529 ER
- Fernández Cordón, J. A. (2006). Natalidad y fecundidad en las regiones españolas. In J. A. Fernández Cordón, & J. L. Maldonado (Eds.), *Análisis territorial de la demografía española: 2006* (pp. 135-180). Madrid: Fundación Fernando Abril Martorell.
- Fernández Enguita, M. (1990). *Juntos pero no revueltos: ensayos en torno a la reforma de la educación*. Madrid: Visor.
- Fernández Enguita, M. (2008). Escuela pública y privada en España: la segregación rampante. *Revista De La Asociación De Sociología De La Educación*, 1(2), 42-69.
- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L., & Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación "la Caixa".
- Fernández Enguita, M., Souto González, X. M., & Rodríguez de Rávena, R. (2005). *La Sociedad del conocimiento: democracia y cultura, los retos de la institución educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Fernández González, J. J., & Rodríguez Pérez, J. C. (2008). Los orígenes del fracaso escolar en España: Un estudio empírico. In V. Pérez Díaz (Ed.), *Modernidad, crisis y globalización: problemas de política y cultura* (pp. 323-349). Almería: Fundación Cajamar.
- Fernández Gutiérrez, M., & Calero Martínez, J. (2011). Los efectos no monetarios de la educación. Análisis a partir del consumo de los hogares. *Revista De Educación*, (355), 419-442. doi:10.4438/1988-592X-RE-2011-355-031
- Fernández López, S., Pérez Esparrells, C., & Vaquero García, A. (2009). Movilidad internacional de la universidad española: Análisis regional e institucional del programa Sócrates-Erasmus. *Revista De Estudios Regionales*, (85), 143-172.
- Fernández Soria, J. M. (2007). *Educación en valores, formar ciudadanos: vieja y nueva educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fernández, P. P., Coll, A. G., & Hita, Á. A. (2006). *La movilidad laboral y geográfica de la población extranjera en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Fernandez-Maldonado, A. M. (2008). Expanding networks for the urban poor: Water and telecommunications services in Lima, Peru. *Geoforum*, 39(6), 1884-1896. doi:10.1016/j.geoforum.2007.11.007 ER
- Ferrare, J. J., & Apple, M. W. (2010). Spatializing critical education: progress and cautions. *Critical Studies in Education*, 51(2), 209-221.
- Ferrer Esteban, G., Castel Baldellou, J. L., & Ferrer Juliá, F. (2006). Las desigualdades del sistema educativo a través del estudio PISA 2003. *Revista De Educación, Extra*(1), 399-428. Retrieved from <http://www.revistaeducacion.educacion.es/>
- Ferrer Juliá, F. (2007). Apuntes para la interpretación de los resultados PISA en cuatro países. *Cuadernos De Pedagogía*, (369), 89-93.
- Ferrer Juliá, F., Ferrer Esteban, G., & Massot, M. (2006). El estudio PISA y la comunidad educativa: percepciones y opiniones sobre el proyecto PISA 2000 en España. *Revista De Educación, Extra*(1), 381-398. Retrieved from <http://www.revistaeducacion.educacion.es/>
- Ferrer Juliá, F., Valiente, O., & Castel, J. L. (2010). Los resultados PISA-2006 desde la perspectiva de las desigualdades educativas: la comparación entre Comunidades Autónomas en España. *Revista española de pedagogía*, 68(245), 23-48.
- Ferreras Alonso, F. (2010). *Cambio demográfico y pensiones de la seguridad social*. (Documentos de trabajo No. 161). Madrid: Fundación Alternativas. Retrieved from <http://www.falternativas.org/>
- Filippo, D. d., Sanz Casado, E., & Gómez, I. (2007). Movilidad de investigadores y producción en coautoría para el estudio de la colaboración científica. *CTS: Revista Iberoamericana De Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 3(8), 23-40.
- Findlay, A., Mason, C., Harrison, R., Houston, D., & McCollum, D. (2008). Getting off the escalator? A study of Scots out-migration from a global city region. *Environment and Planning A*, 40(9), 2169-2185. doi:10.1068/a39256 ER
- Fingleton, B. (2006). The new economic geography versus urban economics: an evaluation using local wage rates in Great Britain. *Oxford Economic Papers-New Series*, 58(3), 501-530. doi:10.1093/oep/gpl006 ER
- Firestone, S. (2010). Diverse cities and knowledge spillovers. *The Annals of Regional Science*, 44(1), 1-20.
- Firman, T. (2004). New town development in Jakarta Metropolitan Region: a perspective of spatial segregation. *Habitat International*, 28(3), 349-368. doi:10.1016/S0197-3975(03)00037-7 ER
- Fischer, M. M., Scherngell, T., & Jansenberger, E. (2009). Geographic localisation of knowledge

- spillovers: evidence from high-tech patent citations in Europe. *The Annals of Regional Science*, 43(4), 839-858.
- Fisher, R. A. (1956). *Statistical methods and scientific inference*. Edinburgh: Oliver & Boyd.
- Fisher, M. (2007). Why is US poverty higher in nonmetropolitan than in metropolitan areas? *Growth and Change*, 38(1), 56-76.
- Fitzgerald, R. T., & Carrington, P. J. (2008). The Neighbourhood Context of Urban Aboriginal Crime. *Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice*, 50(5), 523-557. doi:10.3138/cjccj.50.5.523 ER
- Flaquer Vilardebó, L. G., & Soler, J. (1990). *Permanencia y cambio en la familia española*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. Retrieved from <http://www.cis.es/>
- Flecha García, J. R., & Puigvert Mallart, L. (2002). La comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista De Estudios y Experiencias En Educación*, 1(1), 11-20.
- Fleury-Bahi, G., & Marcouyeux, A. (2010). Place evaluation and self-esteem at school: the mediated effect of place identification. *Educational Studies*, 36(1), 85-93.
- Flood, J. (1997). Urban and Housing Indicators. *Urban Studies*, 34(10), 1635-1665. doi:10.1080/0042098975385
- Florida, R. L. (2002). *The rise of the creative class: and how it's transforming work, leisure, community and everyday life*. New York, NY: Basic Books.
- Florida, R. L. (2005). *Cities and the creative class*. London: Routledge.
- Florida, R. L. (2007). *The flight of the creative class: the new global competition for talent*. New York, NY: Collins.
- Florida, R. L. (2008). *Who's your city?: How the creative economy is making where you live the most important decision of your life*. New York, NY: Basic Books.
- Florida, R. L. (2010). *The great reset: how new ways of living and working drive post-crash prosperity*. New York, NY: Harper.
- Floro, M. S., & Miles, M. (2003). Time use, work and overlapping activities: evidence from Australia. *Cambridge Journal of Economics*, 27(6), 881-904.
- Floyd, M. F., Spengler, J. O., Maddock, J. E., Gobster, P. H., & Suau, L. J. (2008). Park-based physical activity in diverse communities of two US cities - An observational study. *American Journal of Preventive Medicine*, 34(4), 299-305. doi:10.1016/j.amepre.2008.01.009 ER
- Folbre, N., Yoon, J., Finnoff, K., & Fuligni, A. S. (2005). By what measure? Family time devoted to children in the United States. *Demography*, 42(2), 373-390.
- Folch i Guillèn, R. (2003). *El territorio como sistema: Conceptos y herramientas de ordenación*. Barcelona: Diputació de Barcelona. Retrieved from <http://www.diba.cat/>
- Foltete, J. C., & Piombini, A. (2007). Urban layout, landscape features and pedestrian usage. *Landscape and Urban Planning*, 81(3), 225-234. doi:10.1016/j.landurbplan.2006.12.001 ER
- Fontes, G. G., Simoes, R. F., & Hermeto Camilo De Oliveira, A. M. (2009). Urban attributes and wage disparities in Brazil: a multilevel hierarchical model. *Regional Studies*, 44(5), 595-607.
- Foray, D., & Lundvall, B. (1996). *Employment and growth in the knowledge-based economy*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. Retrieved from <http://www.oecd.org/>
- Forsberg, H., & Strandell, H. (2007). After-school Hours and the Meanings of Home: Re-defining Finnish Childhood Space. *Children's Geographies*, 5(4), 393.
- Foster, G. (2006). It's not your peers, and it's not your friends: Some progress toward understanding the educational peer effect mechanism. *Journal of Public Economics*, 90(8-9), 1455-1475.
- Foster, E. M. (2002). How economists think about family resources and child development. *Child Development*, 73(6), 1904-1914.
- Fotheringham, A. S., & Rogerson, P. (2007). *The Sage handbook of spatial analysis*. London: SAGE.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Fraile, M. (2005). Evaluación de políticas públicas y preferencias sobre nivel de gobierno. In M. Torcal Lorient, S. Pérez-Nievas Montiel & L. M. D. Ulzurrun (Eds.), *España: sociedad y política en perspectiva comparada. Un análisis de la primera ola de la Encuesta Social Europea* (pp. 113-132) Tirant lo Blanch.

- Francisco, A. d. (1997). *Sociología y cambio social*. Barcelona: Ariel.
- Franco, M., Haase, H., & Lautenschlager, A. (2010). Do universities impact regional employment? A cross-regional comparison of migration effects. *Aktual'ni Problemy Ekonomiky*, (109), 301-312.
- Frank, L. D., & Engelke, P. O. (2001). The built environment and human activity patterns: Exploring the impacts of urban form on public health. *Journal of Planning Literature*, 16(2), 202-218.
- Frankel, D. M., & Volij, O. (2011). Measuring school segregation. *Journal of Economic Theory*, 146(1), 1-38. doi:10.1016/j.jet.2010.10.008
- Frankenberg, E. (2009). Splintering School Districts: Understanding the Link between Segregation and Fragmentation. *Law and Social Inquiry-Journal of the American Bar Foundation*, 34(4), 869-909.
- Frantz, K., & Brunn, S. D. (2006). Gated communities: an emerging global urban landscape. *GeoJournal*, 66(1-2), 1-3. doi:10.1007/s10708-006-9009-0
- Fraser, B. (2008). Toward a philosophy of the urban: Henri Lefebvre's uncomfortable application of Bergsonism. *Environment and Planning D-Society & Space*, 26(2), 338-358.
- Fraser, J., & Weninger, C. (2008). Modes of engagement for urban research: enacting a politics of possibility. *Environment and Planning A*, 40(6), 1435-1453. doi:10.1068/a39184 ER
- Freeman, L. (2009). Neighbourhood Diversity, Metropolitan Segregation and Gentrification: What Are the Links in the US? *Urban Studies*, 46(10), 2079-2101. doi:10.1177/0042098009339426 ER
- Freeman, L., & Braconi, F. (2004). Gentrification and displacement - New York City in the 1990s. *Journal of the American Planning Association*, 70(1), 39-52.
- Freire, P., & Araújo Freire, A. M. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, BR: Paz e Terra.
- Freire, P., & Giroux, H. A. (1990). *La Naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Frenkel, A., & Ashkenazi, M. (2008). The integrated sprawl index: measuring the urban landscape in Israel. *Annals of Regional Science*, 42(1), 99-121.
- Frenkel, A., & Ashkenazi, M. (2008). Measuring urban sprawl: how can we deal with it? *Environment and Planning B-Planning & Design*, 35(1), 56-79. doi:10.1068/b32155 ER
- Freudenberg, N., & Galea, S. (2008). Cities of consumption: The impact of corporate practices on the health of urban populations. *Journal of Urban Health-Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 85(4), 462-471. doi:10.1007/s11524-008-9278-7 ER
- Freudenberg, N., Galea, S., & Vlahov, D. (2006). *Cities and the health of the public*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Friedmann, J. (1995). Where we stand: a decade of world city research. In P. L. Knox, & P. J. Taylor (Eds.), *World cities in a world-system* (pp. 21-47). Cambridge: Cambridge University Press.
- Froding, K., Eriksson, C., & Elander, I. (2008). Partnership for healthy neighbourhoods - City networking in multilevel context. *European Urban and Regional Studies*, 15(4), 317-331. doi:10.1177/0969776408095108 ER
- Frota, L. (2008). Securing decent work and living conditions in low-income urban settlements by linking social protection and local development: A review of case studies. *Habitat International*, 32(2), 203-222. doi:10.1016/j.habitatint.2007.08.016 ER
- Fu, Q., & Ren, Q. (2010). Educational inequality under China's rural-urban divide: the hukou system and return to education. *Environment and Planning A*, 42(3), 592-610.
- Fuente Moreno, Á. d. l. (1994). Desigualdad regional en España, 1981-1990: fuentes y evolución. In J. M. Esteban Marquillas, & X. Vives (Eds.), *Crecimiento y convergencia regional en España y Europa* (pp. 541-558). Barcelona: Instituto de Análisis Económico; Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Fuente Moreno, Á. d. l. (1999). La dinámica territorial de la población española: un panorama y algunos resultados provisionales. *Revista De Economía Aplicada*, 7(20), 53-108.
- Fuente Moreno, Á. d. l. (2005). *Los mecanismos de cohesión territorial en España: un análisis y algunas propuestas*. (Documentos de trabajo No. 62). Madrid: Fundación Alternativas. Retrieved from <http://www.falternativas.org/>
- Fuente Moreno, Á. d. l. (2006). La educación en las regiones españolas: algunas cifras preocupantes. *Presupuesto y Gasto Público*, (44), 7-50.

- Fundación Fomento de Estudios Sociales y Sociología Aplicada. (1975). *Estudios sociológicos sobre la situación social en España*. Madrid: Cáritas Española Editores.
- Fusarelli, L. D. (1999). Reinventing urban education in Texas - Charter schools, smaller schools, and the new institutionalism. *Education and Urban Society*, 31(2), 214-224.
- Fusco Girard, L., & Whitehand, J. W. R. (2003). *The human sustainable city: challenges and perspectives from the habitat agenda*. Aldershot, Hants: Ashgate.
- Gabriel, S. A., & Rosenthal, S. S. (2004). Quality of the business environment versus quality of life: Do firms and households like the same cities? *Review of Economics and Statistics*, 86(1), 438-444.
- Gadotti, M., Padilla, P. R., & Cabezedo, A. (2004). *Cidade educadora: Princípios e experiências*. São Paulo: Cortez.
- Gaffikin, F., Mceldowney, M., & Sterrett, K. (2010). Creating Shared Public Space in the Contested City: The Role of Urban Design. *Journal of Urban Design*, 15(4), 493.
- Gaillard, A. M., & Gaillard, J. (1999). *Les enjeux des migrations scientifiques internationales: de la quête du savoir à la circulation des compétences*. Paris: Harmattan.
- Gajda, R. (2006). Safe Schools Through Strategic Alliances: How Assessment of Collaboration Enhances School Violence Prevention and Response. *Journal of School Violence*, 5(1), 63-80. doi:10.1300/J202v05n01_05
- Galea, S., Vlahov, D., & Glaeser, E. L. (2008). *Handbook of urban health: populations, methods, and practice*. New York, NY: Springer.
- Gallego Martínez, D. (2001). Sociedad, naturaleza y mercado: un análisis regional de los condicionantes de la producción agraria española (1800-1936). *Historia Agraria*, 24, 11-57.
- Gallego, R., Gomà, R., Subirats i Humet, J., & Adelantado, J. (2003). *Estado de bienestar y comunidades autónomas: la descentralización de las políticas sociales en España*. Madrid: Tecnos.
- Gallo Rivera, M. T., Garrido Yserte, R., & Vivar Águila, M. (2010). Cambios territoriales en la Comunidad de Madrid: policentrismo y dispersión. *Eure-Revista Latinoamericana De Estudios Urbano Regionales*, 107(36), 5-26. Retrieved from <http://www.eure.cl/>
- Galor, O., & Sichernman, N. (1990). A theory of career mobility. *Journal of Political Economy*, 98(1), 169-192.
- García Alvarado, J. M., & Córdoba y Ordóñez, J. (1992). Aportación a la geografía social de España: las diferencias regionales del empleo asalariado. *Anales De Geografía De La Universidad Complutense*, (12), 215-232.
- García Ballesteros, A., & Pozo Rivera, E. (1994). *Los desequilibrios socioeconómicos en la España de las autonomías*. Barcelona: Masson.
- García Canclini, N. (1999). *La Globalización imaginada*. Buenos Aires: Paidós.
- García Coll, A. (2000). Las migraciones interiores en España en el siglo XX: del éxodo rural al éxodo urbano y otras nuevas formas de movilidad. *A Distancia*, 18(1), 146-154.
- García de Polavieja, J. (2003). *Estables y precarios desregulación laboral y estratificación social en España*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. Retrieved from <http://www.cis.es/>
- García Díez, M. M., Pérez Villadóniga, M. J., & Prieto Rodríguez, J. (2011). El rendimiento del capital humano de los trabajadores extranjeros y nacionales en España. *Revista De Educación*, (355), 405-418. doi:10-4438/1988-592X-RE-2011-355-030
- García García, Á., Giménez Marín, F. J., Laparra Navarro, M., Obrador, A., Pérez Yruela, M., Renes Ayala, V.,... Ubrich, T. (2009). La exclusión social en España: un espacio diverso y disperso en intensa transformación. In V. Renes Ayala (Ed.), *VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España* (pp. 173-298). Madrid: Fundación Fomento de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada.
- García Garrido, J. L. (1982). *Fundamentos de educación comparada*. Madrid: Dykinson.
- García Garrido, J. L. (2000). La sociedad educadora: reflexiones conclusivas. In J. L. García Garrido (Ed.), *La sociedad educadora* (pp. 351-378). Madrid: Fundación Independiente.
- García Garrido, J. L. (2008). Derechos humanos: base de la convivencia y de la educación cívica. In J. Vergara Ciordia (Ed.), *Formación para la ciudadanía: un reto de la sociedad educadora* (pp. 127-138). Barcelona: Ariel.
- García Molina, J. (2003). *De nuevo, la educación social*. Madrid: Dykinson.

- García Montalvo, J., & Peiró Silla, J. M. (2009). *Análisis de la sobrecualificación y la flexibilidad laboral: observatorio de inserción laboral de los jóvenes 2008*. Valencia: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas. Retrieved from <http://www.ivie.es/>
- García Pérez, J. I., Hidalgo Hidalgo, M., & Robles Zurita, J. A. (2010). *Diferencias Regionales en Rendimiento Educativo en España: ¿La Familia lo Explica Todo?* (Working Papers No. 12). Universidad Pablo de Olavide: Department of Economics. Retrieved from <http://www.upo.es/>
- García Roca, J. (2004). *Políticas y programas de participación social*. Madrid: Síntesis.
- García Sanz, B. (1997). Del agrarismo a la terciarización: modelos de actividad en la sociedad rural. In J. J. González Rodríguez, & C. Gómez Benito (Eds.), *Agricultura y Sociedad en la España contemporánea* (pp. 635-652). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- García Serrano, C., & Malo Ocaña, M. A. (1996). Desajuste educativo y movilidad laboral en España. *Revista De Economía Aplicada*, 4(11), 103-131.
- García Velasco, M. M. (2003). La contribución de los sectores productivos a la convergencia regional en España. *Revista De Estudios Regionales*, (65), 165-184.
- García, M. (2006). Citizenship practices and urban governance in European cities. *Urban Studies*, 43(4), 745-765. doi:10.1080/00420980600597491 ER
- García, M. (2010). The Breakdown of the Spanish Urban Growth Model: Social and Territorial Effects of the Global Crisis. *International Journal of Urban and Regional Research*, 34(4), 967-980. doi:10.1111/j.1468-2427.2010.01015.x
- García, M. A., & Serrano Pérez, F. (2004). Envejecimiento de la población, crecimiento económico y pensiones públicas en España. *Información Comercial Española*, (815), 175-184.
- García-Greciano, B., & Raymond Bara, J. L. (1999). Las disparidades regionales y la hipótesis de convergencia: una revisión. *Papeles De Economía Española*, (80), 3-18.
- García-Sánchez, I. M., & Prado-Lorenzo, J. M. (2008). Determinant factors in the degree of implementation of Local Agenda 21 in the European Union. *Sustainable Development*, 16(1), 17-34. doi:10.1002/sd.334 ER
- Garde, J. A. (2005). *La Agencia Estatal de Evaluación de la Calidad de los Servicios y de las Políticas Públicas: reflexiones y propuesta de creación*. Madrid: Instituto de Estudios Administrativos.
- Gargano, T. (2009). (Re)conceptualizing International Student Mobility: The Potential of Transnational Social Fields. *Journal of Studies in International Education*, 13(3), 331-346.
- Garmendia, M., Urena, J. M., Ribalaygua, C., Leal, J., & Coronado, J. M. (2008). Urban residential development in isolated small cities that are partially integrated in metropolitan areas by high speed train. *European Urban and Regional Studies*, 15(3), 249-264.
- Garmendia, M., Urena, J. M., Ribalaygua, C., Leal, J., & Coronado, J. M. (2008). Urban residential development in isolated small cities that are partially integrated in metropolitan areas by High Speed Train. *European Urban and Regional Studies*, 15(3), 249-264. doi:10.1177/0969776408090415 ER
- Garrido Medina, L. J. (2004). El futuro de la relación entre la formación y la ocupación. In L. Cruz Castro (Ed.), *España 2015: prospectiva social e investigación científica y tecnológica* (pp. 145-186). Madrid: Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología.
- Garrido Medina, L. J. (2005). La inmigración en España. In J. J. González Rodríguez, & M. Requena (Eds.), *Tres décadas de cambio social en España* (pp. 135-172). Madrid: Alianza.
- Garrido Yserte, R. (2002). *Cambio estructural y desarrollo regional en España*. Madrid: Pirámide.
- Garrido, L., & Requena, M. (1996). *La emancipación de los jóvenes en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Garrido-Yserte, R., & Gallo-Rivera, M. T. (2010). The impact of the university upon local economy: three methods to estimate demand-side effects. *The Annals of Regional Science*, 44(1), 39-67.
- Gartner, A., Farewell, D., Dunstan, F., & Gordon, E. (2008). Differences in mortality between rural and urban areas in England and Wales, 2002-04. *Health Stat Q, Autumn*(39), 6-13.
- Gary, T. L., Stark, S. A., & LaVeist, T. A. (2007). Neighborhood characteristics and mental health among African Americans and whites living in a racially integrated urban community. *Health & Place*, 13(2), 569-575. doi:10.1016/j.healthplace.2006.06.001 ER

- Gauthier, A. H., Smeeding, T. M., & Furstenberg, F. F. (2004). Are parents investing less time in children? Trends in selected industrialized countries. *Population and Development Review*, 30(4), 647-671.
- Gentile, A. (2006). *Una precaria transición a la edad adulta: inestabilidad laboral y límites del régimen familista de Estado del Bienestar: El caso de España*. (Documentos de trabajo No. 2). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Gentile, A., & Mayer Duque, C. (2009). Transición a la vida adulta y políticas de juventud en España. In L. Moreno Fernández (Ed.), *Reformas de las políticas del bienestar en España* (pp. 309-336). Madrid: Siglo XXI.
- Gentry, M., Rizza, M. G., & Gable, R. K. (2001). Gifted students' perceptions of their class activities: Differences among rural, urban, and suburban student attitudes. *Gifted Child Quarterly*, 45(2), 115-129.
- Geske, A., Grinfelds, A., Dedze, I., & Zhang, Y. (2006). Family Background, School Quality and Rural-Urban Disparities in Student Learning Achievement in Latvia. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 36(4), 419-431.
- Gewirtz, S., Dickson, M., Power, S., Halpin, D., & Whitty, G. (2005). The deployment of social capital theory in educational policy and provision: the case of Education Action Zones in England. *British Educational Research Journal*, 31(6), 651-673. doi:10.1080/01411920500314620 ER
- Gewirtz, S., Ball, S. J., & Bowe, R. (1995). *Markets, choice, and equity in education*. Berkeley, CA: Open University Press.
- Ghosh, S. (2011). Participation in school choice: a spatial probit analysis of neighborhood influence. *The Annals of Regional Science*, doi:10.1007/s00168-011-0469-x
- Ghysels, J. (2005). Time to care: Redesigning child care to promote education. Support families, and build communities. *Journal of Comparative Family Studies*, 36(2), 349-350.
- Giband, D., & Lacquement, G. (2007). *La ville et ses marges scolaires: retour d'expériences sur l'éducation prioritaire et la rénovation urbaine en France et à l'étranger*. Perpignan: Presses universitaires de Perpignan.
- Gibbons, S., & Silva, O. (2008). Urban density and pupil attainment. *Journal of Urban Economics*, 63(2), 631-650. doi:10.1016/j.jue.2007.04.006 ER
- Gibbons, S., Machin, S., & Silva, O. (2008). Choice, competition, and pupil achievement. *Journal of the European Economic Association*, 6(4), 912-947.
- Gibbons, S. (2003). Paying for Good Neighbours: Estimating the Value of an Implied Educated Community. *Urban Studies*, 40(4), 809.
- Gibbs, R. M., Ed., Swaim, P. L., Ed., & Teixeira, R., Ed. (1998). *Rural Education and Training in the New Economy: The Myth of the Rural Skills Gap*. Ames, IA: Iowa State University Press.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity.
- Gifford, R. (2007). Environmental psychology and sustainable development: Expansion, maturation, and challenges. *Journal of Social Issues*, 63(1), 199-212.
- Gil Calvo, E. (2001). *Nacidos para cambiar cómo construimos nuestras biografías*. Madrid: Taurus.
- Gil Calvo, E. (2005). El envejecimiento de la juventud. *Revista De Estudios De Juventud*, (71), 11-19. Retrieved from <http://www.injuve.migualdad.es/injuve/>
- Gil Calvo, E. (2006). El eclipse del capital social. *Claves De Razón Práctica*, (164), 42-49.
- Gil Calvo, E. (2006). *La ideología española*. Oviedo: Nobel.
- Gil Izquierdo, M. (2003). Análisis de incidencia del gasto público en educación superior: enfoque transversal. *Papeles De Trabajo Del Instituto De Estudios Fiscales*, (29), 1-47. Retrieved from <http://www.ief.es/>
- Gil Izquierdo, M. (2005). Análisis de incidencia del gasto público en educación superior: nuevas aproximaciones. *Papeles De Trabajo Del Instituto De Estudios Fiscales*, (10), 5-43. Retrieved from <http://www.ief.es/>
- Gil Izquierdo, M., & Pablos Escobar, L. d. (2010). Los determinantes socioeconómicos de la demanda de educación superior en España y la movilidad educativa intergeneracional. *Hacienda Pública Española*, (193), 75-108.
- Giles-Corti, B., Kelty, S. F., Zubrick, S. R., & Villanueva, K. P. (2009). Encouraging Walking for Transport and Physical Activity in Children

- and Adolescents: How Important is the Built Environment? *Sports Medicine*, 39(12), 995-1009.
- Gil-Flores, J. (2011). The socioeconomic status of families and students' educational achievement. *Cultura Y Educacion*, 23(1), 141-154. doi:10.1174/113564011794728597
- Giménez, V. M., Prior Jiménez, D., & Thieme, C. (2003). Eficiencia y eficacia en educación: Una comparación internacional. *X Encuentro De Economía Pública: Hacienda Pública y Convergencia Europea*, Santa Cruz de Tenerife.
- Giménez, V. M., Prior Jiménez, D., & Thieme, C. (2004). Eficiencia técnica, eficiencia de gestión y planteamiento de objetivos en el sistema educativo: Una comparación internacional. Paper presented at the *XIII Jornadas De Economía De La Educación*, San Sebastián. Retrieved from <http://www.pagina-aede.org/>
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2002). El futuro de la educación desde su controvertido presente. *Revista De Educación, Extra*(1), 271-292. Retrieved from <http://www.revistaeducacion.educacion.es/>
- Gimeno Sacristán, J. (2003). Volver a leer la educación desde la ciudadanía. In J. Martínez Bonafé (Ed.), *Ciudadanía, poder y educación* (pp. 11-34). Barcelona: Graó.
- Gindling, T., & Poggio, S. (2010). *The Effect of Family Separation and Reunification on the Educational Success of Immigrant Children in the United States*. (IZA Discussion Papers No. 4887). Bonn: Institute for the Study of Labor. Retrieved from <http://ftp.iza.org/>
- Giner San Julián, S. (1996). *Carta sobre la democracia*. Barcelona: Ariel.
- Giner San Julián, S. (2000). *La Cultura de la democracia: el futuro*. Barcelona: Ariel.
- Ginsburg, C., Richter, L. M., Fleisch, B., & Norris, S. A. (2010). An analysis of associations between residential and school mobility and educational outcomes in South African urban children: The Birth to Twenty cohort. *International Journal of Educational Development*, doi:10.1016/j.ijedudev.2010.03.006
- Giroux, H. A. (1992). Educación y ciudadanía para una democracia. *Aula De Innovación Educativa*, (1), 77-80.
- Giroux, H. A. (1993). *La Escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época moderna*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Glaeser, E. L., & Mare, D. C. (2001). Cities and skills. *Journal of Labor Economics*, 19(2), 316-342.
- Glaeser, E. L., & Resseger, M. G. (2010). The complementarity between cities and skills. *Journal of Regional Science*, 50(1), 221-244. doi:10.1111/j.1467-9787.2009.00635.x
- Glomm, G., Harris, D., & Lo, T. F. (2005). Charter School Location. *Economics of Education Review*, 24(4), 451-457.
- Glytsos, N. P. (2010). Theoretical Considerations and Empirical Evidence on Brain Drain Grounding the Review of Albania's and Bulgaria's Experience. *International Migration*, 48(3), 107-130.
- Goepel, E. (2007). Development of Healthy Cities networks in Europe. *Promotion & Education*, 14(2), 103-104.
- Goerlich Gisbert, F. J., & Mas Ivars, M. (2008). *Sobre el tamaño de las ciudades en España: dos reflexiones y una regularidad empírica*. Bilbao: Fundación BBVA.
- Goerlich Gisbert, F. J., Mas Ivars, M., & Pérez, F. (2002). Concentración, convergencia y desigualdad regional en España. *Papeles De Economía Española*, (93), 17-36.
- Gold, H. (2002). *Urban life and society*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Goldman, B. A. (1996). What is the future of environmental justice? *Antipode*, 28(2), 122-141. doi:<http://www.antipode-online.net/>
- Goldstein, H. A. (2010). The 'entrepreneurial turn' and regional economic development mission of universities. *The Annals of Regional Science*, 44(1), 83-109.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social: la nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona: Kairós.
- Gomà Carmona, R., Subirats i Humet, J., & Brugué, J. (2005). *Riesgos de exclusión social en las Comunidades Autónomas*. (Documentos de trabajo No. 5). Bilbao: Fundación BBVA.
- Gomà, R. (2008). La acción comunitaria: transformación social y construcción de

- ciudadanía. *Revista De Educación Social*, (7), 10/ene/2008. Retrieved from <http://www.eduso.net/res/>
- Gomà, R., & Subirats i Humet, J. (1998). *Políticas públicas en España: contenidos, redes de actores y niveles de gobierno*. Barcelona: Ariel.
- Gómez Fayrén, J., & Bel Adell, C. (2000). Inmigración extranjera en España y su incidencia territorial. *Papeles De Geografía*, (31), 69-90.
- Gómez García, J., Lafuente Lechuga, M., & Losa Carmona, A. (1998). Propuesta metodológica para la evaluación del gasto educativo de los hogares, en educación reglada no universitaria. *Revista De Investigación Educativa*, 16(1), 137-153.
- Gómez Granell, C. (2008). *Informe de la inclusión social en España 2008*. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya. Retrieved from <http://obrasocial.catalunyacaixa.com/>
- Gómez Granell, C. (2009). *Informe de la Inclusión Social en España 2009*. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya. Retrieved from <http://obrasocial.catalunyacaixa.com/>
- Gómez Redondo, R. M., & Robles González, E. (2010). Distribución geográfica de las personas mayores en España: la huella demográfica en el espacio durante el siglo XX. *Panorama Social*, (11), 24-47.
- Gómez Sancho, J. M. (2001). La evaluación de la eficiencia en las universidades públicas españolas. In J. Gómez García (Ed.), *X Jornadas de la Asociación de la Economía de la Educación* (pp. 411-434). Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Gómez-Granell, C. (1998). El proyecto educativo de ciudad. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*, (153), 10-13.
- Gonyea, J. G., & Bachman, S. S. (2008). Correlates of psychological distress among older residents of urban public housing. *Journal of Loss & Trauma*, 13(2-3), 243-260. doi:10.1080/15325020701769188 ER
- González García, V. d. P., & Dávila Quintana, C. D. (2009). Ingresos, nivel educativo y situación laboral. Un análisis de diferencias individuales y regionales. Paper presented at the XVIII Jornadas De La Asociación Económica De La Educación, Valencia. Retrieved from <http://www.pagina-aede.org/>
- González Gaudiano, E. (2003). Educación para la ciudadanía ambiental. *Interciencia*, 28(10), 611-615.
- González Rodríguez, J. J., & Garrido Medina, L. J. (2005). Mercado de trabajo, ocupación y clases sociales. In J. J. González Rodríguez, & M. Requena (Eds.), *Tres décadas de cambio social en España* (pp. 89-134). Madrid: Alianza.
- Gonzalez, E., Carcaba, A., & Ventura, J. (2011). The Importance of the Geographic Level of Analysis in the Assessment of the Quality of Life: The Case of Spain. *Social Indicators Research*, 102(2), 209-228. doi:10.1007/s11205-010-9674-8
- González, J. J., & Requena, M. (2005). *Tres décadas de cambio social en España*. Madrid: Alianza.
- González, M. J. (2005). Igualando por la base: oportunidades de educación y cuidado de la primera infancia en España. In V. Navarro López (Ed.), *La situación social en España* (pp. 415-446). Madrid: Biblioteca Nueva.
- González, M. J., Domínguez Folgueras, M., & Baizán Muñoz, P. (2010). *Cuidado parental en la infancia y desigualdad social: un estudio sobre la Encuesta de Empleo del Tiempo en España*. (Documentos de trabajo No. 158). Madrid: Fundación Alternativas. Retrieved from <http://www.falternativas.org/>
- González-Anleo Sánchez, J. M. (2002). Panorama de la educación en la España de los cambios. *Reis: Revista Española De Investigaciones Sociológicas*, (100), 185-229. Retrieved from <http://www.reis.cis.es/>
- Goodchild, M. F., Anselin, L., Appelbaum, R. P., & Harthorn, B. H. (2000). Toward Spatially Integrated Social Science. *International Regional Science Review*, 23(2), 139-159. doi:10.1177/016001760002300201
- Goonewardena, K., Kipfer, S., Milgrom, R., & Schmid, C. (2008). *Space, difference, everyday life: reading Henri Lefebvre*. New York, NY: Routledge.
- Gorard, S. (2002). The role of secondary data in combining methodological approaches. *Educational Review*, 54(3), 231-237.
- Gordon, I. (1996). Family structure, educational achievement and the inner city. *Urban Studies*, 33(3), 407-424.
- Gordon, I., & Monastiriotis, V. (2006). Urban size, spatial segregation and inequality in educational outcomes. *Urban Studies*, 43(1), 213-236. doi:10.1080/00420980500409367 ER

- Gordon, I., & Monastiriotis, V. (2007). Education, Location, Education: A Spatial Analysis of English Secondary School Public Examination Results. *Urban Studies*, 44(7), 1393-1404. doi:10.1080/00420980701302387
- Gordon, T. (2007). Urban Citizenship. In W. Pink, & G. Noblit (Eds.), *International Handbook of Urban Education* (pp. 447-462). Dordrecht, NL: Springer.
- Gorely, T., Atkin, A. J., Biddle, S. J. H., & Marshall, S. J. (2009). Family circumstance, sedentary behaviour and physical activity in adolescents living in England: Project STIL. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 6(33) doi:10.1186/1479-5868-6-33
- Gosling, V. K. (2008). Regenerating communities: Women's experiences of urban regeneration. *Urban Studies*, 45(3), 607-626. doi:10.1177/0042098007087337 ER
- Gospodini, A. (2005). Urban development, redevelopment and regeneration encouraged by transport infrastructure projects: The case study of 12 European cities. *European Planning Studies*, 13(7), 1083-1111. doi:10.1080/09654310500242121 ER
- Gould, E. D. (2007). Cities, workers, and wages: A structural analysis of the urban wage premium. *Review of Economic Studies*, 74(2), 477-506.
- Gradañlle Pernas, R., & Caballo Villar, M. B. (2008). El papel de la educación social en la articulación de proyectos educativos comunitarios. *Aula De Innovación Educativa*, (171), 74-76.
- Gradañlle Pernas, R., & Montero Souto, P. (2009). Hacia la Ciudad Educadora: una lectura de las políticas educativas urbanas. In S. Yubero Jiménez, J. A. Caride Gómez & E. Larrañaga Rubio (Eds.), *Sociedad educadora, sociedad lectora* (pp. 625-637). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Grant, J. L. (2007). Two sides of a coin? New Urbanism and gated communities. *Housing Policy Debate*, 18(3), 481-501.
- Gray, A. (2006). The time economy of parenting. *Sociological Research Online*, 11(3), 30 Sep 2006. Retrieved from <http://www.socresonline.org.uk/>
- Greasley, S., & Stoker, G. (2008). Mayors and urban governance: Developing a facilitative leadership style. *Public Administration Review*, 68(4), 722-730.
- Green, C. L., & Hoover-Dempsey, K. V. (2007). Why Do Parents Homeschool? A Systematic Examination of Parental Involvement. *Education and Urban Society*, 39(2), 264-285. doi:10.1177/0013124506294862
- Greenbaum, R. T. (2002). A spatial study of teachers' salaries in Pennsylvania school districts. *Journal of Labor Research*, 23(1), 69-86.
- Grimm, M., Harttgen, K., Klasen, S., Misselhorn, M., Munzi, T., & Smeeding, T. (2010). Inequality in Human Development: An Empirical Assessment of 32 Countries. *Social Indicators Research*, 97(2), 191-211.
- Grimm, N. B., Faeth, S. H., Golubiewski, N. E., Redman, C. L., Wu, J., Bai, X., & Briggs, J. M. (2008). Global change and the ecology of cities. *Science*, 319(5864), 756-760.
- Groot, W. (1993). Overeducation and the Returns to Enterprise-related Schooling. *Economics of Education Review*, 12(4), 299-309.
- Gross, C., Jobst, A., Jungbauer-Gans, M., & Schwarze, J. (2011). Educational returns over the life course. *Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft*, 14(2), 139-153. doi:10.1007/s11618-011-0195-2
- Grunebaum, M. F., Oquendo, M. A., & Manly, J. J. (2008). Depressive symptoms and antidepressant use in a random community sample of ethnically diverse, urban elder persons. *Journal of Affective Disorders*, 105(1-3), 273-277. doi:10.1016/j.jad.2007.04.022 ER
- Guarino, C. M., Santibanez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: a review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173-208.
- Gueneralp, B., & Seto, K. C. (2008). Environmental impacts of urban growth from an integrated dynamic perspective: A case study of Shenzhen, South China. *Global Environmental Change-Human and Policy Dimensions*, 18(4), 720-735. doi:10.1016/j.gloenvcha.2008.07.004 ER
- Guerrero Serón, A. (1997). El profesorado como categoría social y agente educativo. In M. Fernández Enguita (Ed.), *Sociología de las instituciones de educación secundaria* (pp. 159-166). Barcelona: Horsori.
- Guerrero Serón, A. (2007). El análisis sociológico del profesorado: categoría social y agente educativo. *Educación y Futuro: Revista De Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, (17), 43-72.
- Guerrero Serón, A. (2007). La doble contribución de la sociología a la formación del profesorado. *Revista Internacional De Sociología*, 65(48),

- 203-220. Retrieved from <http://revintsociologia.revistas.csic.es/>
- Gugler, J. (2003). World cities in poor countries: Conclusions from case studies of the principal regional and global players. *International Journal of Urban and Regional Research*, 27(3), 707-712.
- Guillamón López, M. D., Benito López, B., & Bastida, F. (2011). Evaluación de la deuda pública local en España. *Revista Española De Financiación y Contabilidad*, (150), 251-285.
- Guillen, L., Coromina, L., & Saris, W. E. (2011). Measurement of Social Participation and its Place in Social Capital Theory. *Social Indicators Research*, 100(2), 331-350. doi:10.1007/s11205-010-9631-6
- Guinjoan i Cesena, M., & Rodon i Casarramona, T. (2011). *Beyond Identities: Support for decentralisation across regions in Spain*. (Nuffield's Working Papers Series in Politics No. 05). Oxford: University of Oxford. Retrieved from <http://www.nuffield.ox.ac.uk/>
- Guisan, M. C., Rodriguez, X. A., & Neira, I. (1998). *Educación, empleo y crecimiento económico: Un análisis comparativo de España con el resto del mundo*. (Economic Development No. 33). Santiago de Compostela: University of Santiago de Compostela; Faculty of Economics and Business. Retrieved from <http://www.usc.es/economet/>
- Gulson, K. N. (2005). Renovating educational identities: policy, space and urban renewal. *Journal of Education Policy*, 20(2), 141-158. doi:10.1080/0268093052000341368 ER
- Gulson, K. N. (2008). Urban accommodations: policy, education and a politics of place. *Journal of Education Policy*, 23(2), 153-163. doi:10.1080/02680930701853070 ER
- Gulson, K. N., & Symes, C. (2007). *Spatial theories of education: policy and geography matters*. London: Routledge.
- Gulson, K. N., & Symes, C. (2007). Knowing one's place: space, theory, education. *Critical Studies in Education*, 48(1), 97-110.
- Gupta, M. R., & Chakraborty, B. (2006). Human capital accumulation and endogenous growth in a dual economy. *Hitotsubashi Journal of Economics*, 47(2), 169-195.
- Gurgel, R. Q., da Fonseca, J. D. C., Neyra-Castaneda, D., Gill, G. V., & Cuevas, L. E. (2004). Capture-recapture to estimate the number of street children in a city in Brazil. *Archives of Disease in Childhood*, 89(3), 222-224. doi:10.1136/adc.2002.023481 ER
- Gürüz, K. (2008). *Higher education and international student mobility in the global knowledge economy*. Albany: State University of New York Press.
- Guryan, J., Hurst, E., & Kearney, M. (2008). Parental education and parental time with children. *Journal of Economic Perspectives*, 22(3), 23-46.
- Gustavsson, B. (2003). Impacto económico de la educación superior. Un caso de estudio: la creación de una universidad. *Revista Gallega De Empleo*, (3), 181-208.
- Gutiérrez Doménech, M. (2007). *El tiempo con los hijos y la actividad laboral de los padres*. (Documentos de economía No. 06). Barcelona: "la Caixa".
- Gutmann, A. (2001). *La Educación democrática: una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Guttman, L. (1954). Some necessary conditions for common-factor analysis. *Psychometrika*, 19(2), 149-161.
- Gwynne, J., & Torre, M. (2009). *When Schools Close: Effects on Displaced Students in Chicago Public Schools*. Chicago: Consortium on Chicago School Research. Retrieved from <http://csr.uchicago.edu/>
- Hackler, D., & Mayer, H. (2008). Diversity, entrepreneurship, and the urban environment. *Journal of Urban Affairs*, 30(3), 273-307.
- Hackworth, J. (2001). Inner-city real estate investment, gentrification, and economic recession in New York City. *Environment and Planning A*, 33(5), 863-880.
- Hackworth, J. (2002). Postrecession gentrification in New York City. *Urban Affairs Review*, 37(6), 815-843.
- Hagerty, M. R., Cummins, R. A., Ferriss, A. L., Land, K., Michalos, A. C., Peterson, M.,... Vogel, J. (2001). Quality of Life Indexes for national policy: Review and agenda for research. *Social Indicators Research*, 55(1), 1-96.
- Hahs-Vaughn, D. (2004). The impact of parents' education level on college students: An analysis using the beginning post-secondary students longitudinal study 1990-92/94. *Journal of College Student Development*, 45(5), 483-500.

- Haining, R. P. (2003). *Spatial data analysis: theory and practice*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Hakeem, R., Thomas, J., & Badruddin, S. H. (2001). Urbanisation and coronary heart disease risk factors in South Asian children. *Journal of the Pakistan Medical Association*, 51(1), 22-28.
- Hall, P. (1988). *Cities of tomorrow: an intellectual history of urban planning and design in the twentieth century*. New York, NY: Blackwell.
- Hall, P., & Pfeiffer, U. (2000). *Urban future 21: a global agenda for twenty-first century cities*. London: Spon.
- Hall, S. M. (2008). Narrating the city: Spaces of urban change, South London. *Open House International*, 33(2), 10-17.
- Hall, S. (2009). Ecologies of business education and the geographies of knowledge. *Progress in Human Geography*, 33(5), 599-618. doi:10.1177/0309132509103154
- Halpern-Manners, A., Warren, J. R., & Brand, J. E. (2009). Dynamic measures of primary and secondary school characteristics: Implications for school effects research. *Social Science Research*, 38(2), 397-411. doi:10.1016/j.ssresearch.2008.11.002 ER
- Hamnett, C., Ramsden, M., & Butler, T. (2007). Social background, ethnicity, school composition and educational attainment in East London. *Urban Studies*, 44(7), 1255-1280. doi:10.1080/00420980701302395 ER
- Han, W. J., Huang, C. C., & Garfinkel, I. (2003). The importance of family structure and family income on family's educational expenditure and children's college attendance - Empirical evidence from Taiwan. *Journal of Family Issues*, 24(6), 753-786. doi:10.1177/0192513X03254518 ER
- Hankins, K. B. (2007). The final frontier: Charter schools as new community institutions of gentrification. *Urban Geography*, 28(2), 113-128.
- Hannum, E., & Wang, M. Y. (2006). Geography and educational inequality in China. *China Economic Review*, 17(3), 253-265.
- Hansen, A. L., Andersen, H. T., & Clark, E. (2001). Creative Copenhagen: Globalization, urban governance and social change. *European Planning Studies*, 9(7), 851-869.
- Hansen, H. K., & Niedomysl, T. (2009). Migration of the creative class: evidence from Sweden. *Journal of Economic Geography*, 9(2), 191-206. doi:10.1093/jeg/lbn046 ER
- Hansen, H. K., & Winther, L. (2010). The Spatial Division Of Talent In City Regions: Location Dynamics Of Business Services In Copenhagen. *Tijdschrift Voor Economische En Sociale Geografie*, 101(1), 55-72. doi:10.1111/j.1467-9663.2009.00517.x
- Hansen, S. B., Ban, C., & Huggins, L. (2003). Explaining the "brain drain" from older industrial cities: The Pittsburgh region. *Economic Development Quarterly*, 17(2), 132-147. doi:10.1177/0891242403252377 ER
- Hanson, C. L., Novilla, M. L. L. B., Barnes, M. D., Eggett, D., McKell, C., Reichman, P., & Havens, M. (2009). Using the Rural-Urban Continuum to Explore Adolescent Alcohol, Tobacco, and Other Drug Use in Montana. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, 18(1), 93-105. doi:10.1080/15470650802544289
- Hanushek, E. A. (1997). Assessing the effects of school resources on student performance: An update. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(2), 141-164.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (2004). Why public schools lose teachers. *Journal of Human Resources*, 39(2), 326-354.
- Hardy, L. L., Dobbins, T., Booth, M. L., Denney-Wilson, E., & Okely, A. D. (2006). Sedentary behaviours among Australian adolescents. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 30(6), 534-540.
- Hargreaves, A. (2002). Sustainability of educational change: The role of social geographies. *Journal of Educational Change*, 3(3-4), 189-214.
- Harris, D. N. (2010). How do school peers influence student educational outcomes? Theory and evidence from economics and other social sciences. *The Teachers College Record*, 112(4), 8-9.
- Hartog, J. (2000). Over-education and earnings: where are we, where should we go? *Economics of Education Review*, 19(2), 131-147.
- Harvey, D. (2000). *Spaces of hope*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Harvey, D. (2008). The Right to the City. *New Left Review*, September-October(53), 23-40.
- Hashim, I. M. (2005). *Exploring the linkages between children's independent migration and education: Evidence from Ghana*. (Working

- Paper No. 12). Falmer, Brighton, UK: Sussex Centre for Migration Research. Retrieved from <http://www.migrationdrc.org/>
- Haupt, A., & Janeba, E. (2009). Education, redistribution and the threat of brain drain. *International Tax and Public Finance*, 16(1), 1-24. doi:10.1007/s10797-007-9054-8 ER
- Haurin, D. R., & Brasington, D. (1996). School quality and real house prices: Inter- and intrametropolitan effects. *Journal of Housing Economics*, 5(4), 351-368.
- Havenaar, J. M., Geerlings, M. I., Vivian, L., Collinson, M., & Robertson, B. (2008). Common mental health problems in historically disadvantaged urban and rural communities in South Africa: prevalence and risk factors. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43(3), 209-215. doi:10.1007/s00127-007-0294-9 ER
- Hawkes, J. (2001). *The fourth pillar of sustainability: culture's essential role in public planning*. Australia: Common Ground.
- Hays, R. A. (2007). Community activists' perceptions of citizenship roles in an urban community: A case study of attitudes that affect community engagement. *Journal of Urban Affairs*, 29(4), 401-424.
- Heaton, T. B., & Forste, R. (2003). Rural/urban differences in child growth and survival in Bolivia. *Rural Sociology*, 68(3), 410-433.
- Heinemann, K. (1998). *Einführung in methoden und techniken empirischer forschung im sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Heinesen, E. (2005). School district size and student educational attainment: evidence from Denmark. *Economics of Education Review*, 24(6), 677-689. doi:10.1016/j.econedurev.2004.10.002 ER
- Held, D. (1991). *Modelos de democracia*. Madrid: Alianza.
- Held, D. (1997). *La Democracia y el orden global: del Estado moderno al gobierno cosmopolita*. Barcelona: Paidós.
- Hemphill, L., Berry, J., & McGreal, S. (2004). An indicator-based approach to measuring sustainable urban regeneration performance: Part 1, conceptual foundations and methodological framework. *Urban Studies*, 41(4), 725-755.
- Hemphill, L., McGreal, S., & Berry, J. N. (2002). An aggregated weighting system for evaluating sustainable urban regeneration. *Journal of Property Research*, 19(4), 353-373.
- Henderson, J. V. (2007). Understanding knowledge spillovers. *Regional Science and Urban Economics*, 37(4), 497-508. doi:10.1016/j.regsciurbeco.2006.11.010
- Henig, J. R. (2009). Geo-Spatial Analyses and School Choice Research. *American Journal of Education*, 115(4), 649-657.
- Henig, J. R., & MacDonald, J. A. (2002). Locational decisions of charter schools: Probing the market metaphor. *Social Science Quarterly*, 83(4), 962-980.
- Henriot-van Zanten, A. (1990). *L'Ecole et l'espace local: les enjeux des Zones d'Education Prioritaires*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Henry, C. J. K., Lightowler, H. J., & Al-Hourani, H. M. (2004). Physical activity and levels of inactivity in adolescent females ages 11-16 years in the United Arab Emirates. *American Journal of Human Biology*, 16(3), 346-353. doi:10.1002/ajhb.20022 ER
- Hensen, M. M., Vries, M. R., & Corvers, F. (2009). The role of geographic mobility in reducing education-job mismatches in the Netherlands. *Papers in Regional Science*, 88(3), 667-682.
- Herman, K. C., Lambert, S. F., Ialongo, N. S., & Ostrander, R. (2007). Academic pathways between attention problems and depressive symptoms among urban African American children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(2), 265-274. doi:10.1007/s10802-006-9083-2 ER
- Hernán, M. J. (2006). Demografía de la infancia en España: los niños como unidad de observación. *Política y Sociedad*, 43(1), 43-61.
- Hernández Aja, A., & Aragón Carrera, M. (1995). *Análisis de los estándares de calidad urbana en el planeamiento de las ciudades españolas*. (Cuadernos de investigación urbanística No. 11). Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. E.T.S. de Arquitectura. Departamento de Urbanística y Ordenación del Territorio.
- Hernández Armenteros, J. (2003). La investigación en el marco de los estados financieros de las universidades públicas españolas. *Auditoría Pública: Revista De Los Organos Autónomos De Control Externo*, (28), 20-31.
- Hernández Armenteros, J. (2006). La contabilidad de costes en la universidad pública española como herramienta de cambio en sus estructuras

- productivas y organizativas. *Auditoría Pública: Revista De Los Organos Autónomos De Control Externo*, (38), 85-98.
- Hernández Armenteros, J. (2007). La financiación de las universidades públicas presenciales: análisis por Comunidades Autónomas del período 1996 a 2004. *Revista De Estudios Regionales*, (78), 161-190.
- Hernández Armenteros, J. (2007). Financiación del Sistema Universitario Español. *Revista De Estudios Regionales*, (79), 241-287.
- Hernández Armenteros, J., Pérez García, J. A., & Hernández Chica, J. (2010). *La Universidad española en cifras*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. Retrieved from <http://www.crue.org/>
- Hernández Asensio, I., & Chasco Yrigoyen, C. (2004). Aspectos económicos y territoriales del envejecimiento en España. *Encuentros Multidisciplinares*, 6(16), 47-58.
- Hernández López, M., & Afonso Casado, J. M. (1998). Una panorámica regional de la educación superior en España. *Estudios De Economía Aplicada*, (10), 5-18.
- Hernández, F., & Goodson, I. (Eds.). (2004). *Social geographies of educational change*. London: Kluwer Academic.
- Herrera, M. (2010). Gated Communities: El papel del discurso en la desigualdad socio-espacial. *Anduli: Revista Andaluza De Ciencias Sociales*, (9), 103-118.
- Herrero Blanco, C., Martínez Rico, R., & Villar Notario, A. (2008). *A Multiplicative Human Development Index*. (Documentos de trabajo No. 1). Bilbao: Fundación BBVA. Retrieved from <http://www.fbbva.es/>
- Herrero Blanco, C., Soler, Á., & Villar, A. (2004). *Capital humano y desarrollo humano en España, sus comunidades autónomas y provincias, 1980-2000*. Valencia: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas. Retrieved from <http://www.ivie.es/>
- Hess, F. M., & Rewers, E. (2005). *Urban school reform: lessons from San Diego*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Hesselink, F., Kempen, P. P. v., & Wals, A. E. J. (2000). *ESDebate: international debate on education for sustainable development*. Cambridge, UK: International Union for Conservation of Nature and Natural Resources.
- Hicks, D. (2002). Citizenship education in England: the recommendations of the Crick Advisory Group on citizenship and the challenges to Policy Implementation. *International Journal of Social Education: Official Journal of De Indiana Council for the Social Studies*, 17(1), 67-80.
- Hidalgo Pérez, M. A. (2010). A demand-supply analysis of the Spanish education wage premium. *Revista De Economía Aplicada*, 18(54), 57-79.
- Hidalgo Pérez, M. A., & Garcia-Fontes, W. (2009). *Estimating Human Capital Externalities: The Case of Spanish Regions*. (Working papers No. 17). Universidad Pablo de Olavide: Department of Economics.
- Hierro, M., & Maza Fernández, A. J. (2010). Foreign-born internal migrants: Are they playing a different role than natives on income convergence in Spain? *Applied Geography*, 30(4), 618-628.
- Hierro, M., & Maza Fernández, A. J. (2010). Per capita income convergence and internal migration in Spain: Are foreign - born migrants playing an important role? *Papers in Regional Science*, 89(1), 89-107.
- Higgitt, D., Haigh, M., & Chalkley, B. (2005). Towards the UN Decade of Education for Sustainable Development: Introduction. *Journal of Geography in Higher Education*, 29(1), 13-17. doi:10.1080/03098260500030272 ER
- Hildenbrand Scheid, A. (1999). Política territorial y desarrollo regional en España y Europa: Una visión comparada en vísperas del siglo XXI. *Ciudad y Territorio: Estudios Territoriales*, (122), 785-807.
- Hill, R. C. (2004). Cities and nested hierarchies. *International Social Science Journal*, 56(181), 373-384.
- Hillman, K., & Rothman, S. (2007). *Movement of Non-Metropolitan Youth towards the Cities. Longitudinal Surveys of Australian Youth*. (Research Report No. 50). Camberwell, Victoria, AU: Australian Council for Educational Research.
- Hirschfield, P. J. (2008). Preparing for prison?: The criminalization of school discipline in the USA. *Theoretical Criminology*, 12(1), 79-101. doi:10.1177/1362480607085795
- Hoare, A., & Corver, M. (2010). The Regional Geography of New Young Graduate Labour in the UK. *Regional Studies*, 44(4), 477-494.

- Hofferth, S. L., Welk, G. J., Treuth, M. S., Randolph, S. M., Curtin, S. C., & Valliant, R. (2008). Validation of a Diary Measure of Children's Physical Activities. *Sociological Methodology*, 38(1), 133-154. doi:10.1111/j.1467-9531.2008.00200.x
- Holden, M. (2006). Urban indicators and the integrative ideals of cities. *Cities*, 23(3), 170-183.
- Holdsworth, C., Voas, D., & Tranmer, M. (2002). Leaving home in Spain: When, where and why? *Regional Studies: The Journal of the Regional Studies Association*, 36(9), 989-1004.
- Holland, C., & Kim, Y. (2007). *Social interactions in urban public places*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Hollander, A. E. M., & Staatsen, B. A. M. (2003). Health, environment and quality of life: an epidemiological perspective on urban development. *Landscape and Urban Planning*, 65(1-2), 55-64. doi:10.1016/S0169-2046(02)00237-2 ER
- Hollingworth, S., & Archer, L. (2010). Urban Schools as Urban Places: School Reputation, Children's Identities and Engagement with Education in London. *Urban Studies*, 47(3), 584.
- Holloway, S. L., Hubbard, P., Joens, H., & Pimlott-Wilson, H. (2010). Geographies of education and the significance of children, youth and families. *Progress in Human Geography*, 34(5), 583-600. doi:10.1177/0309132510362601
- Hones, G. H., & Ryba, R. H. (1972). Why Not a Geography of Education? *Journal of Geography*, 71(3), 135-139.
- Hoogenboezem, J. A. (2004). Local government performance indicators in Europe: an exploration. *International Review of Administrative Sciences*, 70(1), 51-64. doi:10.1177/0020852304041230 ER
- Hortas-Rico, M., & Sole-Olle, A. (2010). Does Urban Sprawl Increase the Costs of Providing Local Public Services? Evidence from Spanish Municipalities. *Urban Studies*, 47(7), 1513-1540. doi:10.1177/0042098009353620
- Horton, J., & Kraftl, P. (2006). What else? some more ways of thinking and doing 'Children's Geographies'. *Children's Geographies*, 4(1), 69.
- Houston, D., Findlay, A., Harrison, R., & Mason, C. (2008). Will attracting the "creative class" boost economic growth in old industrial regions? A case study of Scotland. *Geografiska Annaler Series B-Human Geography*, 90B(2), 133-149.
- Hoxby, C. M. (2000). Does competition among public schools benefit students and taxpayers? *American Economic Review*, 90(5), 1209-1238.
- Hoyman, M., & Faricy, C. (2009). It Takes a Village: A Test of the Creative Class, Social Capital, and Human Capital Theories. *Urban Affairs Review*, 44(3), 311-333. doi:10.1177/1078087408321496 ER
- Huang, J. G., Lu, X. X., & Sellers, J. M. (2007). A global comparative analysis of urban form: Applying spatial metrics and remote sensing. *Landscape and Urban Planning*, 82, 184-197. doi:10.1016/j.landurbplan.2007.02.010 ER
- Huang, S. L., Wong, J. H., & Chen, T. C. (1998). A framework of indicator system for measuring Taipei's urban sustainability. *Landscape and Urban Planning*, 42(1), 15-27.
- Hubbard, P. (2009). Geographies of studentification and purpose-built student accommodation: leading separate lives? *Environment and Planning A*, 41(8), 1903-1923.
- Huggins, R., & Johnston, A. (2009). The economic and innovation contribution of universities: a regional perspective. *Environment and Planning C: Government & Policy*, 27(6), 1088-1106.
- Huisman, J., & Smits, J. (2009). Effects of Household- and District-Level Factors on Primary School Enrollment in 30 Developing Countries. *World Development*, 37(1), 179-193.
- Hum, D., & Simpson, W. (2003). Job-related training activity by immigrants to Canada. *Canadian Public Policy-Analyse De Politiques*, 29(4), 469-490.
- Hunter, R. C., & Brown, F. (2003). *Challenges of urban education and efficacy of school reform*. London: JAI.
- Hunter, R. S., Oswald, A. J., & Charlton, B. G. (2009). The Elite Brain Drain. *Economic Journal*, 119(538), 231-251. doi:10.1111/j.1468-0297.2009.02274.x
- Huston, A. C., & Bentley, A. C. (2010). Human development in societal context. *Annual Review of Psychology*, 61, 411-437.
- Huston, A. C., & Rosenkrantz Aronson, S. (2005). Mothers' time with infant and time in employment as predictors of mother-child relationships and children's early development. *Child Development*, 76(2), 467-482.
- Hutchens, R. (2004). One Measure of Segregation. *International Economic Review*, 45(2), 555-578.

- Iatarola, P., & Fruchter, N. (2004). District effectiveness: A study of investment strategies in New York City public schools and districts. *Educational Policy*, 18(3), 491-512. doi:10.1177/0895904804265020 ER
- Iatarola, P., Schwartz, A. E., Stiefel, L., & Chellman, C. C. (2008). Small Schools, Large Districts: Small-School Reform and New York City's Students. *Teachers College Record*, 110(9), 1837-1878.
- Iglesias de Ussel, J. (2003). La Sociología de la familia en España: Pasado, presente y futuro. *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, (685), 1-20.
- Iglesias de Ussel, J., & Flaquer Vilardebó, L. G. (1993). Familia y análisis sociológico: el caso de España. *Reis: Revista Española De Investigaciones Sociológicas*, (61), 57-76. Retrieved from <http://www.reis.cis.es/>
- Iglesias de Ussel, J., & Trinidad Requena, A. (2008). La educación en España: su evolución entre dos siglos. In S. d. Campo Urbano, & J. F. Tezanos Tortajada (Eds.), *España Siglo XXI: La sociedad* (pp. 273-320). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ihlanfeldt, K. R., & Scafidi, B. P. (2002). The neighbourhood contact hypothesis: Evidence from the multicity study of urban inequality. *Urban Studies*, 39(4), 619-641. doi:10.1080/00420980220119499 ER
- Imbernón, F. (2002). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2008). Los programas de educación social como nexo articulador entre la escuela y el municipio. *Aula De Innovación Educativa*, (168), 63-66.
- Inglehart, R., & Welzel, C. (2005). *Modernization, cultural change, and democracy: the human development sequence*. Cambridge, New York, NY: Cambridge University Press.
- Innerarity Grau, D. (2001). El futuro ya no es lo que era. *Claves de razón práctica*, (116), 22-26.
- Innerarity Grau, D. (2004). *La sociedad invisible*. Madrid: Espasa.
- Innerarity Grau, D. (2006). *El nuevo espacio público*. Madrid: Espasa Calpe.
- Innerarity Grau, D. (2009). *El futuro y sus enemigos: una defensa de la esperanza política*. Barcelona: Paidós.
- Innocenti Research Centre. (2007). *Child poverty in perspective: an overview of child well-being in rich countries: a comprehensive assessment of the lives and well-being of children and adolescents in the economically advanced nations*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Innocenti Research Centre, & Hall, P. (2002). *Poverty and exclusion among urban children*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Insinger, M. H. (2004). Engaging Students: A Sense of Community through Clustered Classes and Extracurricular Cultural Activities in an Inner-City High School. *Dissertation Abstracts International*, 65(6), 2386-2387.
- Instituto de Evaluación. (2007). *Programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE: informe español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación. Retrieved from <http://www.educacion.es/>
- Instituto de Evaluación. (2010). *Evaluación General de Diagnóstico 2009 Educación Primaria: informe de resultados*. Madrid: Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Retrieved from <http://www.educacion.es/>
- Instituto de Evaluación. (2010). *PISA 2009 Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos: informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Retrieved from <http://www.educacion.es/>
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. (1998). *Diagnóstico general del sistema educativo: avance de resultados*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Secretaría General de Educación y Formación Profesional.
- Instituto Nacional de Estadística. (2003). *La sociedad española tras 25 años de Constitución*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. Retrieved from <http://www.ine.es/>
- Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas. (2010). *La población en España: 1900-2009*. (Cuaderno de divulgación No. 51). Valencia: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas. Retrieved from <http://www.ivie.es/>
- Islam, M. M., & Azad, K. M. A. K. (2008). Rural-urban migration and child survival in urban Bangladesh: Are the urban migrants and poor disadvantaged? *Journal of Biosocial Science*, 40(1), 83-96.

- Israel, G. D., Beaulieu, L. J., & Hartless, G. (2001). The Influence of Family and Community Social Capital on Educational Achievement. *Rural Sociology*, 66(1), 43-68.
- Isserman, A. M. (2005). In the national interest: Defining rural and urban correctly in research and public policy. *International Regional Science Review*, 28(4), 465-499. doi:10.1177/0160017605279000 ER
- Izquierdo Escribano, A. (1996). *La inmigración inesperada: la población extranjera en España (1991-1995)*. Madrid: Trotta.
- Izquierdo Escribano, A. (2001). Inmigración y envejecimiento, unas relaciones complejas: (Argumentos en torno al aporte demográfico de la inmigración en España). In M. Á. Durán Heras (Ed.), *Estructura y cambio social: homenaje a Salustiano del Campo* (pp. 225-241). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Izquierdo Escribano, A. (2001). Inmigrantes y habitantes, o cuando la ecuación se descompensa. In Fundación Cánovas del Castillo (Ed.), *Las claves demográficas del futuro de España* (pp. 199-222). Madrid: Fundación Cánovas del Castillo.
- Izquierdo Escribano, A. (2001). Inmigrantes y habitantes. o cuando la ecuación se descompensa. In Fundación Cánovas del Castillo (Ed.), *Las claves demográficas del futuro en España* (pp. 199-221). Madrid: Fundación Cánovas del Castillo.
- Izquierdo Escribano, A. (2005). Panorama de la Inmigración extranjera en España: 2003-2004. In V. Navarro López (Ed.), *La situación social en España* (pp. 249-294). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Izquierdo Escribano, A., Lamela Viera, C., & López de Lera, D. (2006). *Demografía de los extranjeros: incidencia en el crecimiento de la población*. Bilbao: Fundación BBVA.
- Izquierdo, M., Lacuesta, A., & Vegas, R. (2009). Assimilation of immigrants in Spain: A longitudinal analysis. *Labour Economics*, 16(6), 669-678.
- Jabareen, Y. R. (2006). Sustainable urban forms - Their typologies, models, and concepts. *Journal of Planning Education and Research*, 26(1), 38-52. doi:10.1177/0739456X05285119 ER
- Jacobs, J. M. (1961). *The death and life of great American cities*. New York, NY: Random House.
- Jacobs, N., & Harvey, D. (2005). Do parents make a difference to children's academic achievement? Differences between parents of higher and lower achieving students. *Educational Studies*, 31(4), 431-448. doi:10.1080/03055690500415746
- Jaeger, M. M., & Holm, A. (2007). Does parents' economic, cultural, and social capital explain the social class effect on educational attainment in the Scandinavian mobility regime? *Social Science Research*, 36(2), 719-744. doi:10.1016/j.ssresearch.2006.11.003 ER
- Jago, R., Anderson, C. B., Baranowski, T., & Watson, K. (2005). Adolescent patterns of physical activity - Differences by gender, day, and time of day. *American Journal of Preventive Medicine*, 28(5), 447-452. doi:10.1016/j.amepre.2005.02.007 ER
- Jallade, J. (2011). International Approaches to Education: a review of some major cooperative programmes. *European Journal of Education*, 46(1), 7-24. doi:10.1111/j.1465-3435.2010.01469.x
- James, R. (2001). Participation disadvantage in Australian higher education: An analysis of some effects of geographical location and socioeconomic status. *Higher Education*, 42(4), 455-472.
- Jansen, T., Chioncel, N., & Dekkers, H. (2006). Social cohesion and integration: learning active citizenship. *British Journal of Sociology of Education*, 27(2), 189-205. doi:10.1080/01425690600556305 ER
- Jares, X. R. (1991). *Educación para la paz: su teoría, su práctica*. Madrid: Popular.
- Jares, X. R. (1999). *Educación y derechos humanos: estrategias didácticas y organizativas*. Madrid: Popular.
- Jares, X. R. (2006). Educación para la ciudadanía y los derechos humanos: retos, necesidades y propuestas. In S. Ribotta (Ed.), *Educación en derechos humanos: la asignatura pendiente* (pp. 75-102). Madrid: Dykinson.
- Jares, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Jayne, M., Gibson, C., Waitt, G., & Bell, D. (2010). The Cultural Economy of Small Cities. *Geography Compass*, 4(9), 1408-1417. doi:10.1111/j.1749-8198.2010.00380.x
- Jencks, C. (1973). Inequality in retrospect. *Harvard Educational Review*, 43(1), 138-164.

- Jencks, C., & Phillips, M. (1998). America's next achievement test: Closing the black-white test score gap. *American Prospect*, *Sept/Oct*(40), 44-53.
- Jenkins, J. C., Leicht, K. T., & Jaynes, A. (2008). Creating high-technology growth: High-tech employment growth in US metropolitan areas, 1988-1998. *Social Science Quarterly*, *89*(2), 456-481.
- Jenks, M., & Burton, E. (1999). *Achieving sustainable urban form*. New York, NY: E & FN Spon.
- Jenks, M., Burton, E., & Williams, K. (1996). *The Compact city: a sustainable urban form?*. New York, NY: E & FN Spon.
- Jenks, M., Kozak, D., Takkanon, P., & Benton-Short, L. (2008). *World cities and urban form: fragmented, polycentric, sustainable?*. London: Routledge.
- Jessop, B., Brenner, N., & Jones, M. (2008). Theorizing sociospatial relations. *Environment and Planning D: Society and Space*, *26*(3), 389-401.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, *40*(3), 237-269. doi:10.1177/0042085905274540 ER
- Jeynes, W. (2009). *Family factors and the educational success of children*. London: Routledge.
- Jeynes, W. H. (2007). The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Urban Education*, *42*(1), 82-110. doi:10.1177/0042085906293818
- Jiménez Rodríguez, J. (2009). El efecto Mateo: un concepto psicológico. *Papeles Del Psicólogo: Revista Del Colegio Oficial De Psicólogos*, *30*(2), 145-154.
- Jiménez Roger, B. (2008). *La emancipación precaria: transiciones juveniles a la vida adulta en España a comienzos del siglo XXI*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. Retrieved from <http://www.cis.es/>
- Jiménez, M., Luengo, J., & Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado: Revista De Curriculum y Formación Del Profesorado*, *13*(3), 11-49. Retrieved from <http://www.ugr.es/~recfpro/>
- Jiménez-Ridruejo Ayuso, Z., & López Díaz, J. (2007). El IRPF en España, un análisis temporal y espacial. In V. Navarro López (Ed.), *La situación social en España. II* (pp. 511-574). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Joens-Matre, R., Welk, G. J., Calabro, M. A., Russell, D. W., Nicklay, E., & Hensley, L. D. (2008). Rural-Urban Differences in Physical Activity, Physical Fitness, and Overweight Prevalence of Children. *Journal of Rural Health*, *24*(1), 49-54.
- Johnson, C. Y., & Zipperer, W. C. (2007). Culture, place and urban growth in the US South. *Urban Ecosystems*, *10*(4), 459-474. doi:10.1007/s11252-007-0038-3 ER
- Johnson, H., & Wilson, G. (2009). Learning and mutuality in municipal partnerships and beyond: A focus on northern partners. *Habitat International*, *33*(2), 210-217. doi:DOI: 10.1016/j.habitatint.2008.10.013
- Johnson, L., Finn, M. E., Lewis, R., & Pedrazzini, Y. (2005). *Urban education with an attitude*. New York, NY: State University of New York.
- Johnson, M. P. (2001). Environmental impacts of urban sprawl: a survey of the literature and proposed research agenda. *Environment and Planning A*, *33*(4), 717-735.
- Johnson, O. D. (2003). *Research Syntheses in Neighborhood Studies: The Influence of Socioeconomic Factors in the Education of African-American and Urban Populations*. (PhD, University of Michigan). *Dissertation Abstracts International*, *64*(2), 456.
- Johnston, R., Burgess, S., Wilson, D., & Harris, R. (2006). School and residential ethnic segregation: An analysis of variations across England's local education authorities. *Regional Studies*, *40*(9), 973-990. doi:10.1080/00343400601047390 ER
- Jonas, H. (1979). *Das Prinzip Verantwortung: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Frankfurt am Main: Insel-Verlag.
- Jones, A. (2002). The 'global city' misconceived: the myth of 'global management' in transnational service firms. *Geoforum*, *33*(3), 335-350.
- Jones, J. T., Toma, E. F., & Zimmer, R. W. (2008). School attendance and district and school size. *Economics of Education Review*, *27*(2), 140-148. doi:10.1016/j.econedurev.2006.09.005
- Jones, K., & Bird, K. (2000). 'Partnership' as strategy: Public-private relations in education action zones. *British Educational Research Journal*, *26*(4), 491-506.

- Jones, P. (2010). The politics of the economics of education in the European Union. *European Educational Research Journal*, 9(3), 359-380.
- Jorge Moreno, J. d., & Santín González, D. (2010). Los determinantes de la eficiencia educativa en la Unión Europea. *Hacienda Pública Española*, 193(2), 131-156.
- Joseph, M., & Feldman, J. (2009). Creating and Sustaining Successful Mixed-Income Communities Conceptualizing the Role of Schools. *Education and Urban Society*, 41(6), 623-652. doi:10.1177/001312450829833 ER
- Joseph, R., & Reigeluth, C. M. (2005). Formative research on an early stage of the systemic change process in a small school district. *British Journal of Educational Technology*, 36(6), 937-956.
- Jovanovic, B. (1979). Job matching and the theory of turnover. *The Journal of Political Economy*, 87(5), 972-990.
- Jover Olmeda, G. (2001). Educación y ciudadanía: el compromiso cívico de los jóvenes españoles. *Teoría De La Educación: Educación y Cultura En La Sociedad De La Información*, (2), 18-05-2008. Retrieved from <http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/>
- Juárez, M. (Ed.). (1994). *Informe sociológico sobre la situación social en España V*. Madrid: Fundación Fomento de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada.
- Juliá Díaz, S. (2003). *La España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.
- Juliá Díaz, S. (2010). *Hoy no es ayer: Ensayos sobre la España del siglo XX*. Barcelona: RBA.
- Juliana, E., *La deriva de España: geografía de un país vigoroso y desorientado* (Barcelona: RBA, 2009 ed.)
- Jurado Málaga, A., & Pérez Mayo, J. (2020). Dimensión territorial de la pobreza en España. *Revista Española Del Tercer Sector*, (15), 43-66.
- Jutras, S. (2003). Go outside and play! Contributions of an urban environment to the developing and wellbeing of children. *Canadian Psychology-Psychologie Canadienne*, 44(3), 257-266.
- Kalenkoski, C. M., Ribar, D. C., & Stratton, L. S. (2005). Parental child care in single-parent, cohabiting, and married-couple families: Tertiary evidence from the United Kingdom. *American Economic Review*, 95(2), 194-198.
- Kalenkoski, C. M., Ribar, D. C., & Stratton, L. S. (2009). The influence of wages on parents' allocations of time to child care and market work in the United Kingdom. *Journal of Population Economics*, 22(2), 399-419. doi:10.1007/s00148-008-0192-9 ER
- Kalimo, E. (2005). OECD social indicators for 2001: A critical appraisal. *Social Indicators Research*, 70(2), 185-229.
- Kalmijn, M. (1991). Status homogamy in the United States. *American Journal of Sociology*, 97(2), 496-523.
- Kalmijn, M. (2006). Educational inequality and family relationships: Influences on contact and proximity. *European Sociological Review*, 22(1), 1-16.
- Kaloyannaki, P., & Kazamias, A. M. (2009). The Modernist Beginnings of Comparative Education: The Proto-Scientific and the Reformist-Meliorist Administrative Motif. In R. Cowen, & A. M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (pp. 11-35). New York: Springer.
- Kanbur, R., & Rapoport, H. (2005). Migration selectivity and the evolution of spatial inequality. *Journal of Economic Geography*, 5(1), 43-57. doi:10.1093/jnlcrg/lbh053 ER
- Kantarevic, J., & Mechoulam, S. (2006). Birth order, educational attainment, and earnings - An investigation using the PSID. *Journal of Human Resources*, 41(4), 755-777.
- Kantor, P., & Savitch, H. V. (2005). How to study comparative urban development politics: A research note. *International Journal of Urban and Regional Research*, 29(1), 135-151.
- Karatzia-Stavlioti, E., & Lambropoulos, H. (2009). Education and Economic Development: Evaluations and Ideologies. In R. Cowen, & A. M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (pp. 633-650). New York: Springer.
- Karsten, L. (2002). Mapping childhood in Amsterdam: The spatial and social construction of children's domains in the city. *Tijdschrift Voor Economische En Sociale Geografie*, 93(3), 231-241.
- Kasanko, M., Barredo, J. I., Lavallo, C., McCormick, N., Demicheli, L., Sagris, V., & Brezger, A. (2006). Are European cities becoming dispersed? A comparative analysis of 15 European urban areas. *Landscape and Urban Planning*, 77(1-2), 111-130. doi:10.1016/j.landurbplan.2005.02.003 ER

- Kasarda, J. D. (1990). *Jobs, earnings, and employment growth policies in the United States*. Boston: Kluwer Academic.
- Kass, G. (1980). An exploratory technique for investigating large quantities of categorical data. *Applied Statistics*, 29(2), 119-127.
- Kauppinen, T. M. (2007). Neighborhood effects in a European city: Secondary education of young people in Helsinki. *Social Science Research*, 36(1), 421-444. doi:10.1016/j.ssresearch.2006.04.003 ER
- Kawabata, M., & Shen, Q. (2006). Job accessibility as an indicator of auto-oriented urban structure: a comparison of Boston and Los Angeles with Tokyo. *Environment and Planning B-Planning & Design*, 33(1), 115-130.
- Kazepov, Y. (2005). *Cities of Europe: changing contexts, local arrangements, and the challenge to urban cohesion*. Malden, MA: Blackwell.
- Kaztman, R., & Retamoso, A. (2007). Effects of urban segregation on education in Montevideo. *Cepal Review*, (91), 133-153.
- Ke, S. (2010). Agglomeration, productivity, and spatial spillovers across Chinese cities. *The Annals of Regional Science*, 45(1), 157-179.
- Kegler, M. C., Norton, B. L., & Aronson, R. (2008). Achieving organizational change: findings from case studies of 20 California healthy cities and communities coalitions. *Health Promotion International*, 23(2), 109-118. doi:10.1093/heapro/dan009 ER
- Keiner, M., & Kim, A. (2007). Transnational city networks for sustainability. *European Planning Studies*, 15(10), 1369-1395. doi:10.1080/09654310701550843 ER
- Keirstead, J., & Leach, M. (2008). Bridging the Gaps Between Theory and Practice: a Service Niche Approach to Urban Sustainability Indicators. *Sustainable Development*, 16(5), 329-340. doi:10.1002/sd.349 ER
- Kelleher, C. A., & Lowery, D. (2009). Central City Size, Metropolitan Institutions and Political Participation. *British Journal of Political Science*, 39(1), 59-92. doi:10.1017/S0007123408000392 ER
- Kelly, G. P., & Altbach, P. G. (2000). La educación comparada: desafíos y respuestas. In J. Calderón López-Velarde (Ed.), *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada* (pp. 81-104). Madrid: Plaza y Valdés.
- Kelly-Schwartz, A. C., Stockard, J., Doyle, S., & Schlossberg, M. (2004). Is sprawl unhealthy? A multilevel analysis of the relationship of metropolitan sprawl to the health of individuals. *Journal of Planning Education and Research*, 24(2), 184-196. doi:10.1177/0739456X04267713 ER
- Kendig, S. M., & Bianchi, S. M. (2008). Single, Cohabiting, and Married Mothers' Time With Children. *Journal of Marriage and the Family*, 70(5), 1228-1240. doi:10.1111/j.1741-3737.2008.00562.x
- Kerr, D. (2002). Citizenship education: an international comparison across sixteen countries. *International Journal of Social Education: Official Journal of De Indiana Council for the Social Studies*, 17(1), 1-15.
- Kiernan, K. E., & Mensah, F. K. (2011). Poverty, family resources and children's early educational attainment: the mediating role of parenting. *British Educational Research Journal*, 37(2), 317-336. doi:10.1080/01411921003596911
- Kimmel, J., & Connelly, R. (2007). Mothers' time choices - Caregiving, leisure, home production, and paid work. *Journal of Human Resources*, 42(3), 643-681.
- Kincheloe, J. L. (2007). *Urban education: a comprehensive guide for educators, parents, and teachers*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- King, K., & Palmer, R. (2009). Special issue Education and Sustainable Development introduction. *International Journal of Educational Development*, 29(2), 115-116. doi:10.1016/j.ijedudev.2008.09.013 ER
- Kingston, P. W. (2001). The unfulfilled promise of cultural capital theory. *Sociology of Education*, 74(Extra), 88-99.
- Kinzig, A. P., Warren, P., Martin, C., Hope, D., & Katti, M. (2005). The effects of human socioeconomic status and cultural characteristics on urban patterns of biodiversity. *Ecology and Society*, 10(1), Article No.: 23. Retrieved from <http://www.ecologyandsociety.org/>
- Kirk, C. M., Lewis-Moss, R. K., Nilsen, C., & Colvin, D. Q. (2011). The role of parent expectations on adolescent educational aspirations. *Educational Studies*, 37(1), 89-99. doi:10.1080/03055691003728965
- Kitagawa, F. (2004). Universities and regional advantage: Higher education and innovation policies in English regions. *European Planning Studies*, 12(6), 835-852.

- Kitsantas, A., Ware, H. W., & Martinez-Arias, R. (2004). Students' perceptions of school safety: Effects by community, school environment, and substance use variables. *Journal of Early Adolescence*, 24(4), 412-430. doi:10.1177/0272431604268712 ER
- Kivinen, O., & Rinne, R. (1996). Higher education, mobility and inequality: the Finnish case. *European Journal of Education*, 31(3), 289-310.
- Kjellstrom, T., & Mercado, S. (2008). Towards action on social determinants for health equity in urban settings. *Environment and Urbanization*, 20(2), 551-574. doi:10.1177/0956247808096128 ER
- Klaf, S., & Kwan, M. (2010). The Neoliberal Straitjacket and Public Education in the United States: Understanding Contemporary Education Reform and its Urban Implications. *Urban Geography*, 31(2), 194-210.
- Klasen, S. (2008). Poverty, undernutrition, and child mortality: Some inter-regional puzzles and their implications for research and policy. *Journal of Economic Inequality*, 6(1), 89-115.
- Klieme, E., & Stanat, P. (2009). El valor informativo de los estudios internacionales comparados de rendimiento escolar: Datos y primeros intentos de interpretación sobre la base del estudio PISA. *Profesorado: Revista De Curriculum y Formación Del Profesorado*, 13(2), 1-18. Retrieved from <http://www.ugr.es/~recfpro/>
- Klugman, J., Rodríguez, F., & Choi, H. (2011). The HDI 2010: new controversies, old critiques. *Journal of Economic Inequality*, 9(2), 249-288. doi:10.1007/s10888-011-9178-z
- Kmet, L., & Macarthur, C. (2006). Urban-rural differences in motor vehicle crash fatality and hospitalization rates among children and youth. *Accident Analysis and Prevention*, 38(1), 122-127. doi:10.1016/j.aap.2005.07.007 ER
- Knight, J., & Shi, L. (1996). Educational attainment and the rural-urban divide in China. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 58(1), 83-117.
- Knight, J. (2006). Cross-Border Education: Conceptual Confusion and Data Deficits. *Perspectives in Education*, 24(4), 15-27.
- Knodel, J., & Saengtienchai, C. (2007). Rural parents with urban children: Social and economic implications of migration for the rural elderly in Thailand. *Population Space and Place*, 13(3), 193-210.
- Knox, K., & Auge, M. (2008). *The social value of public spaces*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Knox, P. L., & Taylor, P. J. (1995). *World cities in a world-system*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Knox, P. L., & Taylor, P. J. (1995). *World cities in a world-system*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kochar, A. (2004). Urban influences on rural schooling in India. *Journal of Development Economics*, 74(1), 113-136. doi:10.1016/j.jdeveco.2003.12.006 ER
- Kochtitzky, C. S., Frumkin, H., Rodríguez, R., Dannenberg, A. L., Rayman, J., Rose, K.,... Kanter, T. (2006). Urban planning and public health at CDC. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 55(2), 34-8.
- Kodrzycki, Y. K. (1999). Geographic shifts in higher education. *New England Economic Review*, (July/August), 27-47.
- Koger, S. M., & Scott, B. A. (2007). Psychology and environmental sustainability: A call for integration. *Teaching of Psychology*, 34(1), 10-18.
- Kolodny, K. A. (2000). Collaborating in Support of Inner City Children: The Relationships between Urban Families Agencies and Community Organizations in a Poverty-Level Neighborhood. *Dissertation Abstracts International*, 61(2), 560-A.
- Kombe, W. J. (2005). Land use dynamics in peri-urban areas and their implications on the urban growth and form: the case of Dar es Salaam, Tanzania. *Habitat International*, 29(1), 113-135. doi:10.1016/S0197-3975(03)00076-6 ER
- Kostecka, J. (2009). Decade of Education for Sustainable Development - Vision, Aim and Strategy. *Problemy Ekorozwoju*, 4(2), 101-106.
- Kovats, S., & Akhtar, R. (2008). Climate, climate change and human health in Asian cities. *Environment and Urbanization*, 20(1), 165-175. doi:10.1177/0956247808089154 ER
- Kraft, R. J. (1996). Service Learning: An Introduction to its Theory, Practice, and Effects. *Education and Urban Society*, 28(2), 131-159. doi:10.1177/0013124596028002001
- Kratke, S. (2010). Regional Knowledge Networks: A Network Analysis Approach To the Interlinking of Knowledge Resources. *European Urban and Regional Studies*, 17(1), 83.

- Kratke, S. (2007). Metropolisation of the European economic territory as a consequence of increasing specialisation of urban agglomerations in the knowledge economy. *European Planning Studies*, 15(1), 1-27. doi:10.1080/09654310601016424 ER
- Krätke, S. (2010). 'Creative Cities' and the Rise of the Dealer Class: A Critique of Richard Florida's Approach to Urban Theory. *International Journal of Urban and Regional Research*, 34(4), 835-853. doi:10.1111/j.1468-2427.2010.00939.x
- Kristen, C., & Granato, N. (2007). The educational attainment of the second generation in Germany - Social origins and ethnic inequality. *Ethnicities*, 7(3), 343-366. doi:10.1777/1468796807080233 ER
- Kristjansson, A. L., & Sigfusdottir, I. D. (2009). The Role of Parental Support, Parental Monitoring, and Time Spent With Parents in Adolescent Academic Achievement in Iceland: A Structural Model of Gender Differences. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(5), 481-496. doi:10.1080/00313830903180786
- Krueger, R., & Gibbs, D. (2008). 'Third Wave' Sustainability? Smart Growth and Regional Development in the USA. *Regional Studies*, 42(9), 1263-1274. doi:10.1080/00343400801968403 ER
- Krugman, P. R. (1991). Increasing returns and economic geography. *Journal of Political Economy*, 99(3), 483-499.
- Krugman, P. R. (1997). *Development, geography, and economic theory*. Massachusetts: M.I.T. Press.
- Krupka, D. J. (2007). Are big cities more segregated? Neighbourhood scale and the measurement of segregation. *Urban Studies*, 44(1), 187-197. doi:10.1080/00420980601023828 ER
- Kucel, A. (2011). The Sociology of Educational Mismatch. *Polish Sociological Review*, (173), 21-34.
- Kupchik, A., & Ellis, N. (2008). School Discipline and Security: Fair for All Students? *Youth & Society*, 39(4), 549-574. doi:10.1177/0044118X07301956
- Kuznets, S. (1973). Modern economic growth: findings and reflections. *The American Economic Review*, 63(3), 247-258.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- Kymlicka, W., & Norman, W. J. (1997). El retorno del ciudadano: una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *La Política: Revista De Estudios Sobre El Estado y La Sociedad*, (3), 5-40.
- Lacasa, J. M. (2009). Los niveles de fracaso escolar como medida de las desigualdades educativas por comunidades autónomas en España. *Papeles De Economía Española*, (119), 99-124.
- Ladd, H. (2002). *Market-based reforms in urban education*. Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Lahmers, A. G., & Zulauf, C. R. (2000). Factors associated with academic time use and academic performance of college students: A recursive approach. *Journal of College Student Development*, 41(5), 544-556.
- Laird, T. F. N., & Cruce, T. M. (2009). Individual and Environmental Effects of Part-Time Enrollment Status on Student-Faculty Interaction and Self-Reported Gains. *Journal of Higher Education*, 80(3), 290-314.
- Lambiri, D., Biagi, B., & Royuela, V. (2007). Quality of life in the economic and urban economic literature. *Social Indicators Research*, 84(1), 1-25. doi:10.1007/s11205-006-9071-5 ER
- Lambooy, J. G. (2010). Knowledge Transfers, Spillovers and Actors: The Role of Context and Social Capital. *European Planning Studies*, 18(6), 873-891.
- Landau, L. B., & Segatti, A. W. K. (2009). *Human Development Impacts of Migration: South Africa Case Study*. (Research Paper No. 5). New York: United Nations Development Programme. Retrieved from <http://hdr.undp.org/>
- Landeta, J. (1999). *El Método Delphi: una técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona: Ariel.
- Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2002). Teacher sorting and the plight of urban schools: A descriptive analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(1), 37-62.
- Lareau, A. (2002). Invisible inequality: Social class and childrearing in black families and white families. *American Sociological Review*, 67(5), 747-776.
- Lareau, A., & Weininger, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*, 32(5-6), 567-606.

- Larsen, H. G., & Hansen, A. L. (2008). Gentrification-Gentle or Traumatic? Urban Renewal Policies and Socioeconomic Transformations in Copenhagen. *Urban Studies*, 45(12), 2429-2448. doi:10.1177/0042098008097101 ER
- Lassibille, G., & Navarro Gómez, M. L. (2011). How Long Does it Take to Earn a Higher Education Degree in Spain? *Research in Higher Education*, 52(1), 63-80. doi:10.1007/s11162-010-9186-z
- Lassibille, G., & Navarro Gómez, M. L. (1990). *Los gastos privados de educación*. Madrid: Centro de Investigación, Documentación y Evaluación Educativa.
- Lassibille, G., & Navarro Gómez, M. L. (1996). La financiación privada de la educación en España y sus determinantes. *Estadística Española*, 38(141), 37-58.
- Lassibille, G., & Navarro Gómez, M. L. (1997). *Un análisis de los gastos privados de educación en España en 1991*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa. Retrieved from <http://www.educacion.es/cide/>
- Lassibille, G., & Navarro Gómez, M. L. (1998). The evolution of returns to education in Spain 1980-1991. *Education Economics*, 6(1), 3-9.
- Lassibille, G., & Navarro Gómez, M. L. (2009). Tracking students' progress through the Spanish university school sector. *Higher Education*, 58(6), 821-839.
- Lassibille, G., & Navarro Gómez, M. L. (2011). How Long Does it Take to Earn a Higher Education Degree in Spain? *Research in Higher Education*, 52(1), 63-80.
- Latorre, A. (2003). *Investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lau, C. Y. (2010). The influence of suburbanization on the access to employment of workers in the new towns: A case study of Tin Shui Wai, Hong Kong. *Habitat International*, 34(1), 38-45.
- Lauen, D. L. (2007). Contextual explanations of school choice. *Sociology of Education*, 80(3), 179-209.
- Lauen, D. L. (2009). To Choose or not to Choose: High School Choice and Graduation in Chicago. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(3), 179-199. doi:10.3102/0162373709339058
- Lauer, P. A., Akiba, M., Wilkerson, S. B., Apthorp, H. S., Snow, D., & Martin-glenn, M. L. (2006). Out-of-School-Time Programs: A Meta-Analysis of Effects for At-Risk Students. *Review of Educational Research*, 76(2), 275-313. doi:10.3102/00346543076002275
- Lavin, A. T., Shapiro, G. R., & Weill, K. S. (1992). Creating an Agenda for School-Based Health Promotion: A Review of 25 Selected Reports. *Journal of School Health*, 62(6), 212-228. doi:10.1111/j.1746-1561.1992.tb01231.x
- Lazzeroni, M. (2010). High-Tech Activities, System Innovativeness and Geographical Concentration: Insights Into Technological Districts in Italy. *European Urban and Regional Studies*, 17(1), 45.
- Le, T. (2010). Are student flows a significant channel of R&D spillovers from the north to the south? *Economics Letters*, 107(3), 315-317.
- Leal Maldonado, J. (1997). Sociología del espacio: el orden espacial de las relaciones sociales. *Política y Sociedad*, (25), 21-36.
- Leal Maldonado, J. (2002). Segregación social y mercados de vivienda en las grandes ciudades. *RES. Revista Española De Sociología*, (2), 59-75.
- Leal Maldonado, J. (2006). Distribución del espacio residencial y localización de la población española. In J. A. Fernández Cordón, & J. L. Maldonado (Eds.), *Análisis territorial de la demografía española: 2006* (pp. 451-488). Madrid: Fundación Fernando Abril Martorell.
- Leander, K. M., Phillips, N. C., & Taylor, K. H. (2010). The changing social spaces of learning: mapping new mobilities. *Review of Research in Education*, 34(1), 329-394.
- Lebeau, Y. (2005). Economic geography of higher education. Knowledge infrastructure and learning regions. *British Educational Research Journal*, 31(1), 134-134.
- Leccardi, C. (2010). La juventud, el cambio social y la familia: de una cultura de protección a una cultura de negociación. *Revista de Estudios de Juventud*, 90(Septiembre), 33-42. Retrieved from <http://www.injuve.migualdad.es/injuve/>
- Lee, C., & Moudon, A. V. (2004). Physical activity and environment research in the health field: Implications for urban and transportation planning practice and research. *Journal of Planning Literature*, 19(2), 147-181. doi:10.1177/0885412204267680 ER
- Lee, C. Y., Lee, G. Y., Ahn, Y. H., & Lee, H. K. (2007). A comparison of stress levels of elementary students by geographical regions. *Taehan Kanho Hakhoe Chi*, 37(6), 986-993.

- Lee, E. M., & Kao, G. (2009). Less bang for the buck? Cultural capital and immigrant status effects on kindergarten academic outcomes. *Poetics*, 37(3), 201-226. doi:10.1016/j.poetic.2009.02.001 ER
- Lee, J. S., & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218.
- Lee, S. J., Bartolic, S., & Vandewater, E. A. (2009). Predicting children's media use in the USA: Differences in cross-sectional and longitudinal analysis. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(1), 123-143. doi:10.1348/026151008X401336 ER
- Lees, L. (2008). Gentrification and Social Mixing: Towards an Inclusive Urban Renaissance? *Urban Studies*, 45(12), 2449-2470. doi:10.1177/0042098008097099 ER
- Lefebvre, H. (1968). *Le Droit a La Ville*. Paris: Anthropos.
- Lefebvre, H. (1970). *La révolution urbaine*. Paris: Gallimard.
- Lefebvre, H. (1974). *La production de l'espace*. Paris: Éditions Anthropos.
- LeGates, R. T., & Stout, F. (2007). *The city reader* (4th ed.). New York, NY: Routledge.
- Leichenko, R. M. (2001). Growth and change in US cities and suburbs. *Growth and Change*, 32(3), 326-354.
- León Salas, B. (2005). La contribución demográfica de la inmigración: el caso de España. *Política y Cultura*, (23), 121-143.
- Lerena Alesón, C. (1976). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.
- Lerena Alesón, C. (1983). Miseria de la cultura y cultura de la miseria. *Educación y Sociedad*, (1), 29-54.
- Leventhal, T., & Newman, S. (2010). Housing and child development. *Children and Youth Services Review*, 32(9), 1165-1174. doi:DOI: 10.1016/j.childyouth.2010.03.008
- Lévi-Strauss, C. (1968). *Antropología estructural*. Buenos Aires: Eudeba.
- Levy, M., Heffner, B., Stewart, T., & Beeman, G. (2006). The efficacy of asthma case management in an urban school district in reducing school absences and hospitalizations for asthma. *Journal of School Health*, 76(6), 320-324.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: selected theoretical papers*. New York, NY: Harper.
- Lewis, N. M., & Donald, B. (2010). A New Rubric for 'Creative City' Potential in Canada's Smaller Cities. *Urban Studies*, 47(1), 29.
- Li, F., Liu, X., Hu, D., Wang, R., Yang, W., Li, D., & Zhao, D. (2009). Measurement indicators and an evaluation approach for assessing urban sustainable development: A case study for China's Jining City. *Landscape and Urban Planning*, 90(3-4), 134-142.
- Lialiuene, I. I., & Rupshene, L. A. (2008). The Effect of Parents' Labor Migration on the Socialization of Adolescents. *Russian Education & Society*, 50(11), 6-19.
- Liaw, K. L., & Qi, M. Z. (2004). Lifetime interprovincial migration in Canada: looking beyond short-run fluctuations. *Canadian Geographer-Geographe Canadien*, 48(2), 168-190.
- Lim, U. (2007). Knowledge externalities, spatial dependence, and metropolitan economic growth in the United States. *Environment and Planning A*, 39(4), 771-788. doi:10.1068/a36260 ER
- Lim, U. (2008). The spatial dimension of human capital segregation: An empirical investigation for Seoul, Korea. *Social Science Journal*, 45(4), 682-690. doi:10.1016/j.soscij.2008.09.016
- Limón Mendizábal, M. R. (1990). Reflexiones sobre la educación en la tercera edad. *Revista De Educación*, (291), 225-235. Retrieved from <http://www.revistaeducacion.educacion.es/>
- Lind, N. (2004). Values reflected in the Human Development Index. *Social Indicators Research*, 66(3), 283-293.
- Lindbeck, A., & Snower, D. J. (1989). *The insider-outsider theory of employment and unemployment*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Lindberg, M. E. (2009). Student and early career mobility patterns among highly educated people in Germany, Finland, Italy, and the United Kingdom. *Higher Education*, 58(3), 339-358.
- Lindle, J. C. (2008). School Safety: Real or Imagined Fear? *Educational Policy*, 22(1), 28-44. doi:10.1177/0895904807311295

- Lipman, P. (2005). Metropolitan Regions - New Geographies of Inequality in Education: The Chicago Metroregion Case. *Globalisation, Societies and Education*, 3(2), 141-163.
- Litke, E. (2009). After the Bell Rings: Student Perceptions of After-School. *Teachers College Record*, 111(8), 1954-1970.
- Liu, J. T., Chou, S. Y., & Liu, J. L. (2006). Asymmetries in progression in higher education in Taiwan: Parental education and income effects. *Economics of Education Review*, 25(6), 647-658. doi:10.1016/j.econedurev.2005.07.002 ER
- Liu, J., Bennett, K. J., Harun, N., & Probst, J. C. (2008). Urban-rural differences in overweight status and physical inactivity among US children aged 10-17 years. *Journal of Rural Health*, 24(4), 407-415.
- Liu, Z. Q. (2008). Human capital externalities and rural-urban migration: Evidence from rural China. *China Economic Review*, 19(3), 521-535. doi:10.1016/j.chieco.2008.04.001 ER
- Lladós i Masllorens, J., Torrent i Sellens, J., & Vilaseca i Requena, J. (2005). *Análisis de la economía española: hacia un nuevo modelo de crecimiento*. Barcelona: UOC.
- Llanos Hernández, L., Goytia Jiménez, M. A., & Ramos Pérez, A. A. (2004). *Enfoques metodológicos críticos e investigación en ciencias sociales*. México, DF: Plaza y Valdes.
- Llop Tomé, J. M., & Bellet Sanfeliu, C. (2004). Miradas a otros espacios urbanos: las ciudades intermedias. *Scripta Nova: Revista Electrónica De Geografía y Ciencias Sociales*, (8), 157-180. Retrieved from <http://www.ub.edu/geocrit/>
- Llop Torné, J. M., Lleida. Ajuntament, Espanya. Ministerio de Asuntos Exteriores, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, & Union Internacional de Arquitectos. (1999). *Ciudades intermedias y urbanización mundial = Intermediate cities and world urbanisation = Villes intermédiaires et urbanisation mondiale*. Lleida: Ajuntament de Lleida etc.
- Lloyd, J. E. V., & Hertzman, C. (2010). How neighborhoods matter for rural and urban children's language and cognitive development at kindergarten and Grade 4. *Journal of Community Psychology*, 38(3), 293-313.
- Lobao, L. M., Hooks, G., & Tickamyer, A. R. (2007). *The sociology of spatial inequality*. Albany: State University of New York Press.
- Loeb, S., & Socias, M. (2004). Federal contributions to high-income school districts: the use of tax deductions for funding K-12 education. *Economics of Education Review*, 23(1), 85-94. doi:10.1016/S0272-7757(03)00064-5 ER
- Lois González, R. C. (2009). La geografía y el análisis territorial en España: argumentos para la reflexión. *Boletín De La Asociación De Geógrafos Españoles*, (50), 7-42. Retrieved from <http://age.ieg.csic.es/boletin/>
- Longás García, J. C., Aláez Aller, R., & Ullibarri Arce, M. (2003). Diferencias salariales en España. *Investigaciones Regionales*, (3), 5-24.
- Longás Mayayo, J. (2008). Redes socioeducativas locales y desarrollo comunitario. Introducción. *C&E: Cultura y Educación*, 20(3), 263-266.
- Longhi, C., & Musolesi, A. (2007). European cities in the process of economic integration: towards structural convergence. *Annals of Regional Science*, 41(2), 333-351. doi:10.1007/s00168-006-0104-4 ER
- Longworth, N. (1999). *Making Lifelong Learning Work: Learning Cities for a Learning Century*. London: Routledge.
- Loopmans, M. (2008). Relevance, Gentrification and the Development of a New Hegemony on Urban Policies in Antwerp, Belgium. *Urban Studies*, 45(12), 2499-2519. doi:10.1177/0042098008097107 ER
- López Blasco, A. (2009). *Informe 2008: Juventud 2008*. Madrid: Instituto de la Juventud. Retrieved from <http://www.injuve.es/>
- López Blasco, A., Cachón Rodríguez, L., Comas, D., Andreu, J., Aguinaga, J., & Navarrete Moreno, L. (2005). *Informe 2004: Juventud en España*. Madrid: Instituto de la Juventud. Retrieved from <http://www.injuve.es/>
- López Campos, J. (1998). *La gestión de la calidad en la administración local*. Barcelona: Diputació de Barcelona. Retrieved from <http://www.diba.cat/>
- López de Aguilera, I. (2000). *Cultura y ciudad: manual de política cultural municipal*. Gijón: Trea.
- López de la Nieta, M. (2009). Sistema educativo y desigualdad: Un estudio de la población adulta y los menores en edad de escolarización obligatoria. In V. Renes Ayala (Ed.), *VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España* (pp. 369-393). Madrid: Fundación Fomento de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada.

- López de Lera, D. (2006). El impacto de la inmigración extranjera en las regiones españolas. In J. A. Fernández Cordón, & J. L. Maldonado (Eds.), *Análisis territorial de la demografía española: 2006* (pp. 233-272). Madrid: Fundación Fernando Abril Martorell.
- López de Lera, D., & Izquierdo Escribano, A. (2003). El rastro demográfico de la inmigración en España: 1996-2002. *Papeles De Economía Española*, (98), 68-93.
- López Martín, R. (2000). *Fundamentos políticos de la educación social*. Madrid: Síntesis.
- López Matallana, M., & Torres Lucas, J. (2003). La sociedad educadora. *Intervención Psicosocial: Revista Sobre Igualdad y Calidad De Vida*, 12(2), 153-161.
- López Moraleda, R. (2004). El sobreenvjecimiento en la España rural: con el aumento en la edad de los mayores, crece el aislamiento y la dependencia. *Sesenta y Más*, (231), 18-23.
- Lopez, R., Campbell, R., & Jennings, J. (2008). The Boston Schoolyard Initiative: A public-private partnership for rebuilding urban play spaces. *Journal of Health Politics Policy and Law*, 33(3), 617-638. doi:10.1215/03616878-2008-010 ER
- López-Barajas Zayas, E., & Ruiz Corbella, M. (2000). *Derechos humanos y educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- López-Bazo, E., & Moreno, R. (2011). Profitability of Investments in Education: Evidence from Spanish Regions. *Regional Studies*, doi:10.1080/00343404.2010.543893
- López-Rodríguez, J. (2007). Is market potential robust in explaining regional educational levels in Europe? *Applied Economics Letters*, 14(7-9), 489-492. doi:10.1080/13504850500461480
- López-Valcárcel, B. G., & Quintana, D. D. (1998). Economic and cultural impediments to university education in Spain. *Economics of Education Review*, 17(1), 93-103.
- Lorenzen, M. (2007). Social capital and localised learning: Proximity and place in technological and institutional dynamics. *Urban Studies*, 44(4), 799-817. doi:10.1080/00420980601184752
- Lorenzen, M., & Andersen, K. V. (2009). Centrality and Creativity: Does Richard Florida's Creative Class Offer New Insights into Urban Hierarchy? *Economic Geography*, 85(4), 363-390.
- Lorenzo Delgado, M., Amaro Agudo, A., & Sola Martínez, T. (2003). Investigación evaluativa sobre las ciudades educadoras españolas: análisis del concepto, aspectos principales del estudio. *Revista Española De Pedagogía*, 61(226), 489-510.
- Lorenzo, J. M. P., & Sanchez, I. M. G. (2009). Local Agenda 21: the Effect that the Organisational and Political Structures have on the Social Organisation Practices. *Revista De Economía Mundial*, (21), 195-226.
- Lossau, J., & Lippuner, R. (2004). Geographie und spatial turn. *Erdkunde*, 58(3), 201-211.
- Loucaides, C. A., Chedzoy, S. M., & Bennett, N. (2004). Differences in physical activity levels between urban and rural school children in Cyprus. *Health Education Research*, 19(2), 138-147. doi:10.1093/her/cyg014 ER
- Loucaides, C. A., Plotnikoff, R. C., & Bercovitz, K. (2007). Differences in the correlates of physical activity between urban and rural Canadian youth. *Journal of School Health*, 77(4), 164-170.
- Low, M. (2007). Political parties and the city: some thoughts on the low profile of partisan organisations and mobilisation in urban political theory. *Environment and Planning A*, 39(11), 2652-2667. doi:10.1068/a38343 ER
- Löw, M. (2008). The Constitution of Space. *European Journal of Social Theory*, 11(1), 25-49.
- Lubienski, C., Gulosino, C., & Weitzel, P. (2009). School Choice and Competitive Incentives: Mapping the Distribution of Educational Opportunities across Local Education Markets. *American Journal of Education*, 115(4), 601-647.
- Luca, B. M., Takano, K., Hinshaw, S. A., & Raisch, C. D. (2009). Are the "Best" Teachers in the "Neediest" Schools? An Urban Intradistrict Equity Inquiry. *Education and Urban Society*, 41(6), 653-671.
- Lucas, R. E. (2004). Life earnings and rural-urban migration. *Journal of Political Economy*, 112(1), S29-S59.
- Lucas, R. E. (1988). On the mechanics of economic development. *Journal of Monetary Economics*, 22(1), 3-42.
- Luchilo, L. (2006). Movilidad de estudiantes universitarios e internacionalización de la educación superior. *CTS: Revista Iberoamericana De Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 3(7), 105-133.

- Ludwig, J., Ladd, H. F., Duncan, G. J., Kling, J., & O'Regan, K. M. (2001). Urban Poverty and Educational Outcomes. *Brookings-Wharton Papers on Urban Affairs*, (2001), 147-201. doi:10.1353/urb.2001.0010
- Luengo Horcajo, F. (2006). El proyecto Atlántida: experiencias para fortalecer el eje escuela, familia y municipio. *Revista De Educación*, (339), 177-194. Retrieved from <http://www.revistaeducacion.educacion.es/>
- Lugalla, J. L. P., & Mbwambo, J. K. (1999). Street children and street life in urban Tanzania: The culture of surviving and its implications for children's health. *International Journal of Urban and Regional Research*, 23(2), 329-344.
- Luo, Z. C., Wilkins, R., & Kramer, M. S. (2006). Effect of neighbourhood income and maternal education on birth outcomes: a population-based study. *Canadian Medical Association Journal*, 174(10), 1415-1421. doi:10.1503/cmaj.051096
- Lupton, R. (2001). Improving schools in disadvantaged areas: can standards improve without changes in structure? *Local Economy*, 16(2), 80-86.
- Lupton, R. (2004). Do Poor Neighbourhoods Mean Poor Schools? Paper presented at the *Education and the Neighbourhood Conference*, Bristol. 1-22. Retrieved from <http://www.neighbourhoodcentre.org.uk/>
- Lupton, R. (2004). *Schools in disadvantaged areas: recognising context and raising quality*. (Centre for Analysis of Social Exclusion No. 76). London: London School of Economics and Political Science. Retrieved from <http://sticerd.lse.ac.uk/>
- Lupton, R. (2005). Social justice and school improvement: improving the quality of schooling in the poorest neighbourhoods. *British Educational Research Journal*, 31(5), 589-604. doi:10.1080/01411920500240759 ER
- Lupton, R., & Fuller, C. (2009). Mixed Communities: A New Approach to Spatially Concentrated Poverty in England. *International Journal of Urban and Regional Research*, 33(4), 1014-1028.
- Luque Domínguez, P. A. (2001). *Educación social y valores democráticos: claves para una educación ciudadana*. Barcelona: PPU.
- Luschei, T. F., & Carnoy, M. (2010). Educational production and the distribution of teachers in Uruguay. *International Journal of Educational Development*, 30(2), 169-181. doi:10.1016/j.ijedudev.2009.08.004 ER
- Luzón, A., Porto Currás, M., Torres, M., & Ritacco, M. (2009). Buenas Prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en Centros de Educación Secundaria. Una mirada desde la experiencia. *Profesorado: Revista De Curriculum y Formación Del Profesorado*, 13(3), 217-238. Retrieved from <http://www.ugr.es/~recfpro/>
- Lynch, K. (1960). *The image of the city*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Macintyre, S., Macdonald, L., & Ellaway, A. (2008). Do poorer people have poorer access to local resources and facilities? The distribution of local resources by area deprivation in Glasgow, Scotland. *Social Science & Medicine*, 67(6), 900-914. doi:10.1016/j.socscimed.2008.05.029
- MacLean, A. S. (2002). *The limitless city: a primer on the urban sprawl debate*. Washington, DC: Island Press.
- Mahroum, S. (2000). Highly skilled globetrotters: mapping the international migration of human capital. *R & D Management*, 30(1), 23-31.
- Makinen, T., Kestila, L., Borodulin, K., Martelin, T., Rahkonen, O., & Prattala, R. (2009). Effects of childhood socio-economic conditions on educational differences in leisure-time physical activity. *The European Journal of Public Health*, 20(3), 346-353. doi:10.1093/eurpub/ckp187
- Malkina-Pykh, I. G. (2002). Integrated assessment models and response function models: pros and cons for sustainable development indices design. *Ecological Indicators*, 2(1-2), 93-108. doi:DOI: 10.1016/S1470-160X(02)00048-1
- Mampel, J., Petit, A., & Badosa, J. (2002). Educación y escuela. El nuevo papel de la escuela dentro de una concepción educativa más amplia: Los proyectos educativos de ciudad y sus actores. In J. Subirats i Humet (Ed.), *Gobierno local y educación: la importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela* (pp. 199-222). Barcelona: Ariel.
- Manca, F. (2009). *Human Capital Composition and Economic Growth at a Regional Level*. (Working Papers No. 13). University of Barcelona: Research Institute of Applied Economics. Retrieved from <http://www.ub.edu/irea/>
- Mancebón Torrubia, M. J. (1999). La función de producción educativa: algunas conclusiones de interés en la especificación de los modelos de evaluación de la eficiencia productiva de los centros escolares. *Revista De Educación*, (318), 113-143. Retrieved from <http://www.revistaeducacion.educacion.es/>

- Mancebón Torrubia, M. J., & Pérez Ximénez de Embún, D. (2005). *Conciertos educativos y selección académica y social del alumnado*. (Documentos de trabajo No. 7). Zaragoza: Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Zaragoza. Retrieved from <http://www.dteconz.unizar.es/>
- Mancebón Torrubia, M. J., & Pérez Ximénez de Embún, D. (2009). *Los efectos de los conciertos sobre la eficiencia y la equidad del sistema educativo español*. (Documentos de trabajo No. 154). Madrid: Laboratorio de alternativas. Retrieved from <http://www.falternativas.org/>
- Mancebón Torrubia, M. J., & Pérez Ximénez de Embún, D. (2010). Segregación escolar en el sistema educativo español. Un análisis a partir de PISA 2006. *Investigaciones de economía de la educación* (pp. 63-76). Valencia: Fundación Universidad-Empresa.
- Mancha Navarro, T. (2001). Integración económica y desigualdades regionales: el caso español en el contexto de la Unión Europea. In T. Mancha Navarro, & D. Sotelsek Salem (Eds.), *Convergencia económica e integración: la experiencia en Europa y América Latina* (pp. 99-134). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Mancha Navarro, T., & Garrido Yserte, R. (2009). Las desigualdades regionales en España: pasado, presente y futuro. *Foreign Affairs: Latinoamérica*, 9(1), 87-98.
- Mangan, J., Hughes, A., Davies, P., & Slack, K. (2010). Fair access, achievement and geography: explaining the association between social class and students' choice of university. *Studies in Higher Education*, 35(3), 335-350.
- Marchante Mera, A. J., Ortega Aguaza, B., & Sánchez Maldonado, J. (2006). Las dimensiones del bienestar en las Comunidades Autónomas españolas: un análisis de sigma y gamma - convergencia. *Cuadernos De Ciencias Económicas y Empresariales*, (50), 123-141.
- Marchesi Ullastres, Á. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.
- Marchesi Ullastres, Á. (2003). *El fracaso escolar en España*. (Documentos de trabajo No. 11). Madrid: Fundación Alternativas. Retrieved from <http://www.falternativas.org/>
- Marchesi Ullastres, Á. (2006). El informe PISA y la política educativa en España. *Revista De Educación, Extra*(1), 337-355. Retrieved from <http://www.revistaeducacion.educacion.es/>
- Marchesi Ullastres, Á., & Hernández Gil, C. (2003). *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.
- Marchesi Ullastres, Á., & Martínez Arias, R. (2006). *Escuelas de éxito en España: Sugerencias e interrogantes a partir del informe PISA 2003*. Madrid: Fundación Santillana.
- Marginson, S., & Mollis, M. (2001). The Door Opens and the Tiger Leaps: Theory and Method in Comparative Education in the Global Era. *Comparative Education Review*, 45(4), 581-615. doi:10.1086/447693
- Marginson, S., & Rhoades, G. (2002). Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic. *Higher Education*, 43(3), 281-309.
- Marí Ytarte, R. M. (2007). *¿Culturas contra ciudadanía?: modelos inestables en educación*. Barcelona: Gedisa.
- Mariani, F. (2008). Brain Drain, R&D-Cost Differentials and the Innovation Gap. *Louvain Economic Review*, 74(3), 251-272.
- Marks, G. N. (2006). Family size, family type and student achievement: Cross-national differences and the role of socioeconomic and school factors. *Journal of Comparative Family Studies*, 37(1), 1-24.
- Markusen, A. (2006). Urban development and the politics of a creative class: evidence from a study of artists. *Environment and Planning A*, 38(10), 1921-1940. doi:10.1068/a38179 ER
- Markusen, A., Wassail, G. H., DeNatale, D., & Cohen, R. (2008). Defining the creative economy: Industry and occupational approaches. *Economic Development Quarterly*, 22(1), 24-45. doi:10.1177/0891242407311862
- Marlet, G., & van Woerkens, C. (2007). The Dutch creative class and how it fosters urban employment growth. *Urban Studies*, 44(13), 2605-2626. doi:10.1080/00420980701558434 ER
- Marqués Perales, I. (2008). La educación postobligatoria en España y Andalucía. *Actual*, 31, 1-24. Retrieved from <http://www.centrodeestudiosandaluces.es/>
- Marqués Perales, I., & Herrera-Usagre, M. (2010). ¿Somos más móviles? Nuevas evidencias sobre la movilidad intergeneracional de clase en España en la segunda mitad del siglo XX. *Reis: Revista Española De Investigaciones Sociológicas*, (131), 43-73. Retrieved from <http://www.reis.cis.es/>

- Marqués Perales, I., & Herrera-Usagre, M. (2010). ¿Somos más móviles? Nuevas evidencias sobre la movilidad intergeneracional de clase en España en la segunda mitad del siglo XX. *Reis: Revista Española De Investigaciones Sociológicas*, (131), 43-73. Retrieved from <http://www.reis.cis.es/>
- Márquez Paniagua, M. Á., & Llanos Mancha, Y. (2010). Desajustes espaciales en las economías regionales: el caso de las regiones españolas. Paper presented at the XXXVI Reunión De Estudios Regionales, Badajoz. Retrieved from <http://www.reunionesdeestudiosregionales.org/>
- Marshall, A. (1890). *Principles of economics*. London: Macmillan.
- Marshall, T. H., Bottomore, T. B., & Linares, P. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.
- Martí Olivé, J., Pascual, J., & Rebollo, Ó. (2005). *Participación y desarrollo comunitario en medio urbano: experiencias y reflexiones*. Madrid: Iepala.
- Martín González, C. (2000). El capital humano y la eficiencia y calidad del sistema educativo en España. *Papeles De Economía Española*, (86), 2-19.
- Martín Rivero, R. (2007). La eficiencia productiva en el ámbito universitario: aspectos claves para su evaluación. *Estudios De Economía Aplicada*, 25(3), 793-811.
- Martín Rodríguez, M. (1996). Disparidades económicas regionales en España: nuevas aportaciones. *Revista De Estudios Regionales*, (44), 165-186.
- Martín Rodríguez, M. (1998). La economía de las regiones españolas en el largo y muy largo plazo. In J. M. Mella Márquez (Ed.), *Economía y política regional ante la Europa del siglo XXI* (pp. 129-146). Madrid: Akal.
- Martin Serrano, M., & Velarde Hermida, O. (2001). *Informe juventud en España 2000*. Madrid: Instituto de la Juventud. Retrieved from <http://www.injuve.es/>
- Martin, D., McCann, E., & Purcell, M. (2003). Space, scale, governance, and representation: Contemporary geographical perspectives on urban politics and policy. *Journal of Urban Affairs*, 25(2), 113-121.
- Martin, S. L., Kirkner, G. J., Mayo, K., Matthews, C. E., Durstine, J. L., & Hebert, J. R. (2005). Urban, Rural, and Regional Variations in Physical Activity. *Journal of Rural Health*, 21(3), 239-244.
- Martin - Brelot, H., Grossetti, M., Eckert, D., Gritsai, O., & Kovács, Z. (2010). The spatial mobility of the 'creative class': A European perspective. *International Journal of Urban and Regional Research*, 34(4), 854-870. doi:10.1111/j.1468-2427.2010.00960.x
- Martínez Bonafé, J. (2003). *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó.
- Martínez Galdeano, L., Beltrán, B., Avila, J. M., Pozo de la Calle, S., & Cuadrado Vives, C. (2009). Programa Thao-Salud Infantil en Villanueva de la Cañada (Madrid). *Revista Española De Nutrición Comunitaria*, 15(4), 191-199.
- Martínez García, J. S. (2007). Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas. *Revista De Educación*, (342), 287-306. Retrieved from <http://www.revistaeducacion.educacion.es/>
- Martínez García, J. S. (2007). Fracaso escolar, clase social y política educativa. *El Viejo Topo*, (238), 45-49.
- Martínez García, J. S. (2009). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *Revista De La Asociación De Sociología De La Educación*, 2(1), 56-85.
- Martínez Martín, M. (2004). Educar en valores es crear condiciones pedagógicas y sociales. In G. Hoyos Vásquez, & M. Martínez Martín (Eds.), *¿Qué significa educar en valores hoy?* (pp. 17-44). Barcelona: Octaedro.
- Martínez Martín, M., & Hoyos Vásquez, G. (2004). *¿Qué significa educar en valores hoy?*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez Pastor, J. I. (2009). *Nupcialidad y cambio social en España*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. Retrieved from <http://www.cis.es/>
- Martínez Peinado, J., & Maestro Yarza, I. (2003). La pobreza humana y su feminización en España y las Comunidades Autónomas. *Reis: Revista Española De Investigaciones Sociológicas*, (104), 57-90. Retrieved from <http://www.reis.cis.es/>
- Martinez, J. (2009). The use of GIS and indicators to monitor intra-urban inequalities. A case study in Rosario, Argentina. *Habitat International*, 33(4), 387-396. doi:10.1016/j.habitatint.2008.12.003 ER
- Martinez, J., Mboup, G., Sliuzas, R., & Stein, A. (2008). Trends in urban and slum indicators

- across developing world cities, 1990-2003. *Habitat International*, 32(1), 86-108.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2006). Los centros educativos: instituciones abiertas a su entorno. *Organización y Gestión Educativa: Revista Del Fórum Europeo De Administradores De La Educación*, 14(1), 20-24.
- Martino, S. C., Ellickson, P. L., & McCaffrey, D. E. (2008). Developmental trajectories of substance use from early to late adolescence: A comparison of rural and urban youth. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 69(3), 430-440.
- Martins, L., & Veiga, P. (2010). Do inequalities in parents' education play an important role in PISA students' mathematics achievement test score disparities? *Economics of Education Review*, 29(6), 1016-1033. doi:10.1016/j.econedurev.2010.05.001
- Massey, D. B. (2005). *For space*. London: Sage.
- Massey, D. S., & Denton, N. A. (1988). The dimensions of residential segregation. *Social Forces*, 67(2), 281-315.
- Massey, D. S., & Akresh, I. R. (2006). Immigrant intentions and mobility in a global economy: The attitudes and behavior of recently arrived US immigrants. *Social Science Quarterly*, 87(5), 954-971.
- Matchinda, B. (1999). The impact of home background on the decision of children to run away: The case of Yaounde city street children in Cameroon. *Child Abuse & Neglect*, 23(3), 245-255.
- Mateju, P., Rehakova, B., & Simonova, N. (2004). Cultural and socio-economic origins of unequal opportunities in attaining higher education in the Czech Republic (1948-1999). *Sociologia*, 36(1), 31-56.
- Mateos De Cabo, R., Sanz-Magallón Rezusta, G., & Morales De Vega, María Encina. (2009). Caracterización del gasto regional de los hogares en educación superior a través los microdatos de la Encuesta de Presupuestos Familiares. Paper presented at the XVIII Jornadas De La Asociación Económica De La Educación, Valencia. Retrieved from <http://www.pagina-aede.org/>
- Mathers, M., Canterford, L., Olds, T., Hesketh, K., Ridley, K., & Wake, M. (2009). Electronic media use and adolescent health and well-being: cross-sectional community study. *Academic Pediatrics*, 9(5), 307-314.
- Mattheou, D. (2009). The Scientific Paradigm in Comparative Education. In R. Cowen, & A. M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (pp. 59-71). New York: Springer.
- Matthews, H., & Limb, M. (1999). Defining an agenda for the geography of children: review and prospect. *Progress in Human Geography*, 23(1), 61-90.
- Matthews, H., Limb, M., & Taylor, M. (1998). The Geography of Children: some ethical and methodological considerations for project and dissertation work. *Journal of Geography in Higher Education*, 22(3), 311-324.
- Mattingly, M. J., & Bianchi, S. M. (2003). Gender differences in the quantity and quality of free time: The US experience. *Social Forces*, 81(3), 999-1030.
- Mattingly, M. J., & Sayer, L. C. (2006). Under pressure: Gender differences in the relationship between free time and feeling rushed. *Journal of Marriage and the Family*, 68(1), 205-221.
- Mattsson, K. T. (2002). Children's (in)dependent mobility and parents' chauffeuring in the town and the countryside. *Tijdschrift Voor Economische En Sociale Geografie*, 93(4), 443-453.
- Maurrasse, D. (2001). *Beyond the campus: how colleges and universities form partnerships with their communities*. London: Routledge.
- Mayer, H., & Knox, P. L. (2006). Slow cities: Sustainable places in a fast world. *Journal of Urban Affairs*, 28(4), 321-334.
- Mayordomo, A. (1998). *El Aprendizaje cívico*. Barcelona: Ariel.
- Mayr, K., & Peri, G. (2009). Brain Drain and Brain Return: Theory and Application to Eastern-Western Europe. *The B. E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 9(1), November 10, 2009. doi:10.2202/1935-1682.2271
- Maza Fernández, A. J., & Villaverde Castro, J. (2010). Fondos estructurales europeos y convergencia regional en España: 2000-2006. *Papeles De Economía Española*, (123), 2-15.
- Maza Fernández, A. J., & Villaverde, J. (2009). Provincial Wages in Spain: Convergence and Flexibility. *Urban Studies*, 46(9), 1969-1993. doi:10.1177/0042098009106018
- Mazumdar, K. (1999). Measuring the well-beings of the developing countries: Achievement and

- improvement indices. *Social Indicators Research*, 47(1), 1-60.
- McAdams, D. R. (2006). *What school boards can do: reform governance for urban schools*. New York, NY: Teachers College Press.
- Mcalister, R. (2010). Putting the 'Community' into Community Planning: Assessing Community Inclusion in Northern Ireland. *International Journal of Urban and Regional Research*, 34(3), 533-547.
- McCall, P. L., & Tittle, C. R. (2007). Population size and suicide in US cities: A static and dynamic exploration. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 37(5), 553-564.
- McCann, E. J. (2004). Urban political economy beyond the 'global city'. *Urban Studies*, 41(12), 2315-2333. doi:10.1080/00420980412331297555 ER
- McConaghy, C. (2006). Schooling Out of Place. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27(3), 325-339.
- McDonald, F., Tsagdis, D., & Huang, Q. (2006). The development of industrial clusters and public policy. *Entrepreneurship and Regional Development*, 18(6), 525-542. doi:10.1080/08985620600884636
- McDowell, L., Perrons, D., Fagan, C., Ray, K., & Ward, K. (2005). The contradictions and intersections of class and gender in a global city: placing working women's lives on the research agenda. *Environment and Planning A*, 37(3), 441-461. doi:10.1068/a3781 ER
- McDowell, L., Ward, K., Perrons, D., Ray, K., & Fagan, C. (2006). Place, class and local circuits of reproduction: Exploring the social geography of middle-class childcare in London. *Urban Studies*, 43(12), 2163-2182.
- McFarlane, C. (2010). The Comparative City: Knowledge, Learning, Urbanism. *International Journal of Urban and Regional Research*, 34, 725-742. doi:10.1111/j.1468-2427.2010.00917.x"
- McGranahan, G., & Satterthwaite, D. (2002). The environmental dimensions of sustainable development for cities. *Geography*, 87(3), 213-226.
- McIntyre, A. (2006). Activist research and student agency in universities and urban communities. *Urban Education*, 41(6), 628-647.
- McKenzie, D., & Rapoport, H. (2010). Can migration reduce educational attainment? Evidence from Mexico. *Journal of Population Economics*, 24(4), 1331-1358. doi:10.1007/s00148-010-0316-x
- McKoy, D. I., Vincent, J. M., & Bierbaum, A. H. (2010). Trajectories of Opportunity for Young Men and Boys of Color: Built Environment and Place-making Strategies for Creating Equitable, Healthy, and Sustainable Communities. In C. J. Edley, & J. R. Velasco (Eds.), *Changing Places: How Communities will improve the Health of Boys of Color* (pp. 495-533). Berkeley, CA: University of California Press.
- McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg galaxy: the making of typographic man*. Toronto: University of Toronto Press.
- Mcmahon, S. D., Parnes, A. L., Keys, C. B., & Viola, J. J. (2008). School belonging among low-income urban youth with disabilities: Testing a theoretical model. *Psychology in the Schools*, 45(5), 387-401. doi:10.1002/pits.20304 ER
- McMillan, T. E. (2005). Urban form and a child's trip to school: The current literature and a framework for future research. *Journal of Planning Literature*, 19(4), 440-456. doi:10.1177/0885412204274173 ER
- McMillan, T. E. (2007). The relative influence of urban form on a child's travel mode to school. *Transportation Research Part A-Policy and Practice*, 41(1), 69-79.
- McMurray, R. G., Harrell, J. S., Bangdiwala, S. I., & Deng, S. B. (1999). Cardiovascular disease risk factors and obesity of rural and urban elementary school children. *Journal of Rural Health*, 15(4), 365-374.
- McNiece, R., & Jolliffe, F. (1998). An investigation into regional differences in educational performance in the National Child Development Study. *Educational Research*, 40(1), 17-30.
- McWilliam, E., & Haukka, S. (2008). Educating the creative workforce: new directions for twenty-first century schooling. *British Educational Research Journal*, 34(5), 651-666. doi:10.1080/01411920802224204
- Medina Rubio, R. (1998). Los derechos humanos y la educación en los valores de una ciudadanía universal. *Aula Abierta*, (72), 63-96.
- Medina Rubio, R. (1999). Educación social y cambio de valores. *Bordón: Revista De Orientación Pedagógica*, 51(4), 377-389.
- Medina Rubio, R. (2001). El respeto a los derechos humanos y la educación en los valores de una ciudadanía universal. In M. Ruiz Corbella, & E.

- López-Barajas Zayas (Eds.), *Derechos humanos y educación* (pp. 29-46). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Medina, E. (1983). Educación, Universidad y Mercado de Trabajo. *Reis: Revista Española De Investigaciones Sociológicas*, (24), 7-46. Retrieved from <http://www.reis.cis.es/>
- Mehta, A. C. (1995). *Education for all: myth and reality*. Delhi: Kanishka Publishers Distributors.
- Meijers, E. (2005). Polycentric urban regions and the quest for synergy: Is a network of cities more than the sum of the parts? *Urban Studies*, 42(4), 765-781. doi:10.1080/00420980500060384 ER
- Meil Landwerlin, G. (2001). Aspectos demográficos de la familia en España. *Revista De Educación*, (325), 113-128. Retrieved from <http://www.revistaeducacion.educacion.es/>
- Meil Landwerlin, G. (2006). *Padres e hijos en la España actual*. Barcelona: Fundación "la Caixa".
- Meil Landwerlin, G., & Ayuso Sánchez, L. (2007). Sociología de la familia. In M. Pérez Yruela (Ed.), *La sociología en España* (pp. 73-106). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas; Federación Española de Sociología.
- Meligrana, J., & Skaburskis, A. (2005). Extent, location and profiles of continuing gentrification in Canadian Metropolitan Areas, 1981-2001. *Urban Studies*, 42(9), 1569-1592. doi:10.1080/0042980500185462 ER
- Melo Vieira, J., & Miret Gamundi, P. (2010). Transición a la vida adulta en España: una comparación en el tiempo y en el territorio utilizando el análisis de entropía. *Reis: Revista Española De Investigaciones Sociológicas*, (131), 75-107. Retrieved from <http://www.reis.cis.es/>
- Mena Martínez, L., Fernández Enguita, M., & Rivière Gómez, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista De Educación, Extra*(1), 119-145. Retrieved from <http://www.revistaeducacion.educacion.es/>
- Mendes de Oliveira, M., Santos, M. C., & Kiker, B. F. (2000). The role of human capital and technological change in overeducation. *Economics of Education Review*, 19(2), 199-206.
- Mendes, W. (2008). Implementing Social and Environmental Policies in Cities: The Case of Food Policy in Vancouver, Canada. *International Journal of Urban and Regional Research*, 32(4), 942-967. doi:10.1111/j.1468-2427.2008.00814.x ER
- Méndez, R., & Sánchez Moral, S. (2011). Spanish cities in the knowledge economy: Theoretical debates and empirical evidence. *European Urban and Regional Studies*, 18(2), 136-155. doi:10.1177/0969776410381039
- Menegat, R. (2002). Participatory democracy and sustainable development: integrated urban environmental management in Porto Alegre, Brazil. *Environment and Urbanization*, 14(2), 181-206.
- Meneu Gaya, R. (2007). *Convergencia regional en renta y bienestar en España*. (Documentos de Trabajo FUNCAS No. 354). Madrid: Fundación de las Cajas de Ahorros.
- Merino, Á. (2003). *Desde la proximidad democrática*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Merino, Á., & Plana, J. (2007). *La Ciudad educa: aportaciones para una política educativa local*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Merrifield, A. (2005). Metropolitan birth pangs: reflections on Lefebvre's The Urban Revolution. *International Journal of Urban and Regional Research*, 29(3), 693-702.
- Merton, R. K. (1949). *Social theory and social structure: toward a codification of theory and research*. Glencoe: The Free Press.
- Merton, R. K. (1988). The Matthew effect in science II: Cumulative advantage and the symbolism of intellectual property. *Isis*, 79(4), 606-623.
- Metcalf, H. (2003). Increasing inequality in higher education: the role of term-time working. *Oxford Review of Education*, 29(3), 315-329. doi:10.1080/0305498032000120274
- Metcalf, A. S. (2009). The Geography of Access and Excellence: Spatial Diversity in Higher Education System Design. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 58(2), 205-220.
- Meyer, J., Kaplan, D., & Charum, J. (2001). Scientific nomadism and the new geopolitics of knowledge. *International Social Science Journal*, 53(168), 309-321.
- Meyer, R. H. (1996). Value-added indicators of school performance. In E. A. Hanushek, & D. W. Jorgenson (Eds.), *Improving America's schools: The role of incentives* (pp. 197-223). Washington, DC: National Academies Press.

- Michael, S., Dittus, P., & Epstein, J. L. (2007). Family and community involvement in schools: Results from the school health policies and programs study 2006. *Journal of School Health, 77*(8), 567-587.
- Michalos, A. C. (2004). Social indicators research and health-related quality of life research. *Social Indicators Research, 65*(1), 27-72.
- Micklewright, J., Schnepf, S. V., & Silva, P. N. (2010). *Peer effects and measurement error: the impact of sampling variation in school survey data*. (Working Papers No. 13). London: Department of Quantitative Social Science, Institute of Education, University of London.
- Miguel González, R. d. (2008). Planificación territorial, gobierno y gobernanza metropolitana en las grandes ciudades españolas. *Boletín De La Asociación De Geógrafos Españoles, 48*(48), 355-374. Retrieved from <http://age.ieg.csic.es/boletin/>
- Miguel Rodríguez, J. M. (1998). *Estructura y cambio social en España*. Madrid: Alianza.
- Miguel Rodríguez, A. d. (1974). *Manual de la estructura social de España*. Madrid: Tecnos.
- Miles, R. (2006). Neighborhood disorder and smoking: Findings of a European urban survey. *Social Science & Medicine, 63*(9), 2464-2475. doi:10.1016/j.socscimed.2006.06.011 ER
- Milkie, M. A., Mattingly, M. J., Nomaguchi, K. M., Bianchi, S. M., & Robinson, J. P. (2004). The time squeeze: Parental statuses and feelings about time with children. *Journal of Marriage and the Family, 66*(3), 739-761.
- Miller, C. (2005). New civic epistemologies of quantification: Making sense of indicators of local and global sustainability. *Science Technology & Human Values, 30*(3), 403-432.
- Miller, R. T. (2008). Do teacher absences impact student achievement? Longitudinal evidence from one urban school district. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 30*(2), 181-200. doi:10.3102/016237370708318019 ER
- Millot, B., & Lane, J. (2002). The Efficient Use of Time in Education. *Education Economics, 10*(2), 209.
- Mimoun, M. B., & Raies, A. (2010). Public Education Expenditures, Human Capital Investment and Intergenerational Mobility: A Two - Stage Education Model. *Bulletin of Economic Research, 62*(1), 31-57.
- Mincer, J. (1974). *Schooling, experience, and earnings*. New York, NY: National Bureau of Economic Research.
- Minea, E. M. (2008). Overview on Urban Development through Urban Planning Principles. *Transylvanian Review of Administrative Sciences, 24E*, 77-86.
- Mingorance Arnáiz, A. C. (2009). Convergencia económica en España y coordinación de políticas económicas: un estudio basado en la estructura productiva de las CC.AA. *Documentos De Trabajo FUNCAS, 444*
- Mínguez Álvarez, C. (2005). Los derechos humanos como referente en el desarrollo de la educación. *Revista De Ciencias De La Educación: Órgano Del Instituto Calasanz De Ciencias De La Educación, 201*, 11-23.
- Mínguez, A. M. (2010). Family and gender roles in Spain from a comparative perspective. *European Societies, 12*(1), 85-111.
- Ministerio de Administraciones Públicas. (2000). *Libro blanco para la mejora de los servicios públicos*. Madrid: Ministerio de Administraciones Públicas, Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Administraciones Públicas. (2005). *Libro blanco para la reforma del gobierno local*. Madrid: Ministerio de Administraciones Públicas, Secretaría General Técnica.
- Miret Gamundi, P. (2005). Pautas territoriales en la emancipación juvenil en España, cohortes de nacimiento 1924-1968. *Papeles De Geografía, 41*, 161-176.
- Miret Gamundi, P. (2006). Escolarización, mercado de trabajo y emancipación familiar en España: un análisis longitudinal a escala de Comunidad Autónoma. *Papeles De Geografía, 43*, 73-92.
- Miret Gamundi, P. (2010). Emancipación juvenil a través de la formación de la pareja. *Papers. Revista De Sociología, 95*(3), 757-777.
- Miret Gamundi, P. (2010). La similitud entre los componentes de las parejas jóvenes en España en la primera década del siglo XXI: ¿Cada vez más iguales? *Revista de Estudios de Juventud, 90*(Septiembre), 225-255. Retrieved from <http://www.injuve.migualdad.es/injuve/>
- Miroin, L. F. (2005). *Urban schools: the new social spaces of resistance*. New York, NY: Peter Lang.

- Mitchell, D. (2003). *The right to the city: social justice and the fight for public space*. New York, NY: Guilford Press.
- Módenes Cabrerizo, J. A. (2004). Movilidad residencial, trabajo y vivienda en Europa. *Scripta Nova: Revista Electrónica De Geografía y Ciencias Sociales*, (8), 157-180. Retrieved from <http://www.ub.edu/geocrit/>
- Módenes Cabrerizo, J. A., & López Colás, J. (2010). Población y vivienda en España: el sistema residencial español a la luz del censo de 2001. *Papers. Revista De Sociología*, 95(3), 655-672.
- Modenes, J. A., & López Colás, J. (2007). Second homes and compact cities in Spain: Two elements of the same system? *Tijdschrift Voor Economische En Sociale Geografie*, 98(3), 325-335.
- Moeller, J., & Tubadji, A. (2009). The Creative Class, Bohemians and Local Labor Market Performance A Micro-data Panel Study for Germany 1975-2004. *Jahrbucher Fur Nationalokonomie Und Statistik*, 229(2-3), 270-291.
- Molina Martín, S. (2006). La educación como ámbito de intervención de la ciudad. *Revista De Ciencias De La Educación: Órgano Del Instituto Calasanz De Ciencias De La Educación*, (205), 93-110.
- Molina Martín, S. (2007). La ciudad como agente educador: condiciones para su desarrollo. *ESE: Estudios Sobre Educación*, (13), 39-56.
- Mollis, M. (2000). La educación comparada de los 80: memoria y balance. In J. Calderón López-Velarde (Ed.), *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada* (pp. 105-118). Madrid: Plaza y Valdés.
- Montagut, T., & Zubero Beascochea, I. (2003). *Voluntariado: la lógica de la ciudadanía*. Barcelona: Ariel.
- Montero Souto, P. (2006). De que participación falamos cando falamos da participación cidadá na vida municipal? *Interea Visual*, (8), 10-15.
- Montero Souto, P. (2007). A cidadanía democrática nas axendas da investigación pedagóxico-social: temas e problemas de vellos e novos desafíos en curso. Paper presented at the *I Congreso Galego Da Mocidade Investigadora*, Santiago de Compostela. 399-406.
- Montero Souto, P. (2007). Educar na cidadanía ecolóxica: un quefacer cívico, pedagóxico e social comprometido. Paper presented at the *I Congreso Internacional De Educación Ambiental Dos Países Lusófonos e Galicia*, Santiago de Compostela.
- Montero Souto, P. (2008). *La ciudadanía como proyecto pedagógico-social: la acción socioeducativa municipal en las ciudades españolas*. (Unpublished Diploma de Estudios Avanzados). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Montero Souto, P. (2008). Ciudades Educadoras y Ciudades Amigas de la Infancia. Paper presented at the *1º Congresso Internacional Em Estudos Da Criança: Infâncias Possíveis, Mundos Reais*, Braga (Portugal).
- Montero Souto, P. (2008). Construcción de Ciudadanía Democrática y Proyectos Educativos Urbanos: La Experiencia de las Ciudades Educadoras. Paper presented at the *Learning Democracy by Doing: Alternative Practices in Citizenship Learning and Participa*, University of Toronto, Ontario, Canada. Retrieved from <http://tlc.oise.utoronto.ca/>
- Montero Souto, P. (2008). A construción da cidadanía dende o social da educación. Paper presented at the *III Escola De Primavera: Educación Social e Cidadanía*, Santiago de Compostela. 555-568. Retrieved from <http://ceesg.org/>
- Montero Souto, P. (2008). La contribución de la pedagogía social al proyecto de crear condiciones de ciudadanía. *XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano De Pedagogía: Educación, Ciudadanía y Convivencia: Diversidad y Sentido Social De La Educación*, Zaragoza. 569-582.
- Montero Souto, P. (2008). La cultura cívica y el capital social: dos referencias del quehacer pedagógico-social. *XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano De Pedagogía: Educación, Ciudadanía y Convivencia: Diversidad y Sentido Social De La Educación*, Zaragoza. 555-568.
- Montero Souto, P. (2008). Políticas locales de ciudadanía para educar en otras infancias posibles. *Educación Social*, 38, 60-76.
- Montero Souto, P. (2008). Un quehacer pedagógico, cívico y social: educar en la ciudadanía comunitaria para una comunidad ciudadana. *Adaxe: Revista De Estudos e Experiencias Educativas*, (21), 27-47.
- Montero Souto, P. (2009). *Ciudad Educadora y política local: realidades y perspectivas urbanas de la acción socioeducativa municipal*. (Unpublished Postgrau en Gestió de Projectes de Serveis Personals a l'Administració Local). Universitat de Barcelona, Retrieved from <http://diposit.ub.edu/>

- Montero Souto, P. (2009). Horizontes educativos na traxectoria do desenvolvemento humano. *AmbientalMente Sustentable: Revista Científica Galego-Lusófona De Educación Ambiental*, (8), 65-85.
- Montero Souto, P., & Caballo Villar, M. B. (2011). La cooperación educativa en el territorio: un estudio de la Eurorregión Galicia-Norte de Portugal. *C&E: Cultura y Educación*, 23(3), 1-13.
- Montoro Gurich, C. (2003). Cambios en el estatus social de las mujeres casadas en la España del siglo XX. *Reis: Revista Española De Investigaciones Sociológicas*, (104), 181-198. Retrieved from <http://www.reis.cis.es/>
- Montoro Gurich, C., López Hernández, D., & Caparrós Civera, N. (2006). *Familia y cambio social en la España del siglo XX*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Moore, M., Gould, P., & Keary, B. S. (2003). Global urbanization and impact on health. *International Journal of Hygiene and Environmental Health*, 206(4-5), 269-278.
- Moore, M., & Meltzer, L. J. (2008). The sleepy adolescent: causes and consequences of sleepiness in teens. *Paediatric Respiratory Reviews*, 9(2), 114-121. doi:10.1016/j.prrv.2008.01.001 ER
- Moore, T., & Kotelchuck, M. (2004). Predictors of urban fathers' involvement in their child's health care. *Pediatrics*, 113(3), 574-580.
- Mora, J. G. (1997). Equity in Spanish higher education. *Higher Education*, 33(3), 233-249.
- Mora, T., Escardíbul Ferrá, J. O., & Espasa Queralt, M. (2010). The effects of regional educational policies on school failure in Spain. *Revista De Economía Aplicada*, 18(54), 79-106.
- Morales Sequera, S., & Pérez Esparrells, C. (2007). *Convergencia en capital humano en España. Un análisis regional para el periodo 1970-2004*. (Documentos de Trabajo No. 349). Madrid: Fundacion de las Cajas de Ahorros. Retrieved from <http://www.funcas.es/>
- Moreau, M. P., & Leathwood, C. (2006). Balancing paid work and studies: working (-class) students in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(1), 23-42. doi:10.1080/03075070500340135
- Moreno Mínguez, A. (2009). *Economía, empleo y consumo: las transiciones juveniles en el contexto de la globalización*. Madrid: Instituto de la Juventud. Retrieved from <http://www.injuve.es/>
- Moreno, E. L. (2003). *Slums of the world: the face of urban poverty in the new millennium?*. Nairobi, Kenya: Un-Habitat; Global Urban Observatory.
- Moreno, J. M., Gomis, P., Valero, M. A., & Leon-Sanz, M. (2000). Home parenteral nutrition. A six-year combined program (adult and pediatric patients). *Medicina Clínica*, 114(16), 617-618.
- Moreno, L. (2000). *Ciudadanos precarios: la "última red" de protección social*. Barcelona: Ariel.
- Morgan, A. D. (2009). Learning communities, cities and regions for sustainable development and global citizenship. *Local Environment*, 14(5), 443-459.
- Morin, E. (2001). *Los Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2009). *Para una política de la civilización*. Barcelona: Paidós.
- Morley, E., & Rossman, S. B. (1996). Cities in Schools: Supporting School Safety Through Services to At-Risk Youth. *Education and Urban Society*, 28(4), 473-491. doi:10.1177/0013124596028004006
- Morollón, F. R. (2006). *Ciudades, crecimiento y especialización territorial: dinámicas espaciales de concentración del empleo y la población en España*. Ovio: Consejo Económico y Social del Principado de Asturias.
- Morse, S. (2003). For better or for worse, till the human development index do us part? *Ecological Economics*, 45(2), 281-296.
- Morse, S. (2003). Greening the United Nations' Human Development Index? *Sustainable Development*, 11(4), 183-198.
- Mouffe, C. (2003). *La Paradoja democrática*. Barcelona: Gedisa.
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Moyano Estrada, E. (2000). Procesos de cambio en la sociedad rural española: Pluralidad de intereses en una nueva estructura de oportunidades. *Papers. Revista De Sociología*, (61), 191-220.
- Mueller, S., Tscharaktschiew, S., & Haase, K. (2008). Travel-to-school mode choice modelling and patterns of school choice in urban areas. *Journal of Transport Geography*, 16(5), 342-357.

- Mugisha, F. (2006). School enrollment among urban non-slum, slum and rural children in Kenya: Is the urban advantage eroding? *International Journal of Educational Development*, 26(5), 471-482. doi:10.1016/j.ijedudev.2005.09.012 ER
- Mugisha, F. (2006). School enrollment among urban non-slum, slum and rural children in Kenya: Is the urban advantage eroding? *International Journal of Educational Development*, 26(5), 471-482. doi:10.1016/j.ijedudev.2005.09.012 ER
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2005). Improving schools in socio-economically disadvantaged areas: a review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 94-113.
- Mullan, K. (2009). Young people's time use and maternal employment in the UK. *British Journal of Sociology*, 60(4), 741-762. doi:10.1111/j.1468-4446.2009.01273.x
- Mullen, J. E. (2002). Problem formulation in practitioner and researcher partnerships: a decade of experience at the Center for the Study of Social Work Practice. *Social Work Education*, 21(3), 323-336.
- Mulligan, G. F., & Crampton, J. P. (2005). Population growth in the world's largest cities. *Cities*, 22(5), 365-380.
- Mumford, L. (1961). *The city in history: its origins, its transformations, and its prospects*. London: Secker & Warburg.
- Mumtaz, B. (2000). *Urban public spaces: a study of the relation between spatial configuration and use patterns*. London: Department of the Environment, Transport and the Regions.
- Mundy, K. (2005). Globalization and Educational Change: New Policy Worlds. In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood & D. Livingstone (Eds.), *International Handbook of Educational Policy* (pp. 3-17). London: Springer.
- Muniz, I., & Galindo, A. (2005). Urban form and the ecological footprint of commuting. The case of Barcelona. *Ecological Economics*, 55(4), 499-514. doi:10.1016/j.ecolecon.2004.12.008 ER
- Munro, M., Turok, I., & Livingston, M. (2009). Students in cities: a preliminary analysis of their patterns and effects. *Environment and Planning A*, 41(8), 1805-1825.
- Muñoz Pradas, F. (2008). *Urbanización: paisajes comunes, lugares globales*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Muravyev, A. (2008). Human capital externalities - Evidence from the transition economy of Russia. *Economics of Transition*, 16(3), 415-443.
- Murias, P., Martínez, F., & Miguel, C. d. (2006). An economic wellbeing index for the Spanish provinces: A data envelopment analysis approach. *Social Indicators Research*, 77(3), 395-417.
- Murie, A., & Musterd, S. (2004). Social exclusion and opportunity structures in European cities and neighbourhoods. *Urban Studies*, 41(8), 1441-1459. doi:10.1080/0042098042000226948 ER
- Murillo Torrecilla, F. J. (2005). ¿Importa la escuela? Una estimación de los efectos escolares en España. *Tendencias Pedagógicas*, (10), 29-48.
- Murillo-Huertas, I. P. (2005). Estimación de los rendimientos y la depreciación del capital humano para las regiones. *Papeles De Trabajo Del Instituto De Estudios Fiscales*, (22), 1-43. Retrieved from <http://www.ief.es/>
- Murillo-Huertas, I. P. (2006). Depreciación del capital humano: una aproximación por sectores, por ocupación y en el tiempo. *XIII Encuentro De Economía Pública*, Almería.
- Murillo-Huertas, I. P., & Pedraja, F. (2009). ¿Es rentable para el sector público invertir en la educación? *Hacienda Pública Española*, (188), 9-30.
- Murray, J. P. (2007). Recruiting and retaining rural community college faculty. *New Directions for Community Colleges*, 2007(137), 57-64. doi:10.1002/cc.270
- Muschamp, Y., Bullock, K., Ridge, T., & Wikeley, F. (2009). 'Nothing to do': the impact of poverty on pupils' learning identities within out-of-school activities. *British Educational Research Journal*, 35(2), 305-321.
- Musterd, S., Bontje, M., & Ostendorf, W. (2006). The changing role of old and new urban centers: The case of the Amsterdam region. *Urban Geography*, 27(4), 360-387.
- Naidoo, V. (2006). International Education: A Tertiary-Level Industry Update. *Journal of Research in International Education*, 5(3), 323-345.
- Nairn, K. (2005). The problems of utilizing 'direct experience' in geography education. *Journal of*

- Geography in Higher Education*, 29(2), 293-309.
- Nakagawa, K., Stafford, M. E., Fisher, T. A., & Matthews, L. (2002). The 'city migrant' dilemma - building community at high-mobility urban schools. *Urban Education*, 37(1), 96-125.
- Naval Durán, C. (1988). Educación para la ciudadanía. In C. Naval Durán (Ed.), *Filosofía de la educación hoy* (pp. 355-376). Madrid: Dykinson.
- Naval Durán, C. (2002). *Participar en la sociedad civil*. Navarra: Ediciones Universidad de Navarra, Eunsa.
- Naval Durán, C., & Herrero, M. (2006). *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática*. Madrid: Encuentro.
- Naval Durán, C., & Lasपालas, J. (2000). *La Educación cívica hoy: una aproximación interdisciplinar*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, Eunsa.
- Navarrete Moreno, L. (2007). *Jóvenes y fracaso escolar en España*. Madrid: Injuve. Retrieved from <http://www.injuve.es/>
- Navarro Gómez, M. L., Caparrós Ruiz, A., Marcenaro Gutiérrez, O. D., & Gamero Burón, C. (2001). Un análisis comparativo del rendimiento de la educación en España. (pp. 321-334). Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Navarro Gómez, M. L., & Marcenaro Gutiérrez, O. D. (2001). Un análisis microeconómico de la demanda de educación superior en España. *Estudios De Economía Aplicada*, 19, 69-86.
- Navarro Gómez, M. L., & Marcenaro Gutiérrez, O. D. (2005). Nueva evidencia sobre el rendimiento del capital humano en España. *Revista De Economía Aplicada*, 13(37), 69-88.
- Navarro López, V. (2005). El Estado de Bienestar en España. In V. Navarro López (Ed.), *La situación social en España* (pp. 23-44). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Navarro López, V. (2005). *La situación social en España*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Navarro López, V. (2006). *El subdesarrollo social de España: causas y consecuencias*. Barcelona: Anagrama.
- Navarro Yáñez, C. J., & Guerrero, G. (2010). La relevancia de las industrias culturales en las ciudades españolas: Un primer acercamiento. Paper presented at the *Repensando La Metrópolis: Prácticas Experimentales En Torno a La Construcción De Nuevos Derechos Urbanos*, Málaga. Retrieved from <http://centrodeestudiosandaluces.es/>
- Neira, I., & Iglesias, A. (2001). *Comparación internacional del gasto público en sanidad y educación de España con los países de la OCDE, 1982-1996*. (Estudios Económicos de Desarrollo Internacional No. 1). Santiago de Compostela: University of Santiago de Compostela; Faculty of Economics and Business. Retrieved from <http://www.usc.es/economet/>
- Nel-lo, D. (2004). ¿Cambio de siglo, cambio de ciclo? Las grandes ciudades españolas en el umbral del siglo XXI. *Ciudad y Territorio: Estudios Territoriales*, 14(1), 523-542.
- Neumann, R., & Rodwell, J. (2009). The 'invisible' part-time research students: a case study of satisfaction and completion. *Studies in Higher Education*, 34(1), 55-68. doi:10.1080/03075070802601960
- Neumayer, E. (2001). The human development index and sustainability - a constructive proposal. *Ecological Economics*, 39(1), 101-114.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113(1), 99-128.
- Newman, K., & Wyly, E. K. (2006). The right to stay put, revisited: Gentrification and resistance to displacement in New York City. *Urban Studies*, 43(1), 23-57. doi:10.1080/00420980500388710 ER
- Newman, P. (2006). The environmental impact of cities. *Environment and Urbanization*, 18(2), 275-295.
- Ng, J. C., & Peter, L. (2010). Should I Stay or Should I Go? Examining the Career Choices of Alternatively Licensed Teachers in Urban Schools. *The Urban Review*, 42(2), 123-142.
- Ng, Y. (2008). Environmentally responsible happy nation index: Towards an internationally acceptable national success indicator. *Social Indicators Research*, 85(3), 425-446.
- Nichol, M. E., Pickett, W., & Janssen, I. (2009). Associations Between School Recreational Environments and Physical Activity. *Journal of School Health*, 79(6), 247-254. doi:10.1111/j.1746-1561.2009.00406.x

- Nielsen, I., & Smyth, R. (2008). Who wants safer cities? Perceptions of public safety and attitudes to migrants among China's urban population. *International Review of Law and Economics*, 28(1), 46-55. doi:10.1016/j.irle.2007.12.002 ER
- Nistor, A. (2009). Assessing the Effectiveness of Human Capital Investments on the Regional Unemployment Rate in the United States: 1990 and 2000. *International Regional Science Review*, 32(1), 65-91. doi:10.1177/0160017608325594 ER
- Noble, J., & Davies, P. (2009). Cultural capital as an explanation of variation in participation in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 30(5), 591-605. doi:10.1080/01425690903101098 ER
- Noden, P. (2000). Rediscovering the Impact of Marketisation: Dimensions of Social Segregation in England. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 371-390.
- Noguera, P. (2003). *City schools and the American dream: reclaiming the promise of public education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Noorbakhsh, F. (1998). A modified human development index. *World Development*, 26(3), 517-528.
- Nordström, M. (2010). Children's Views on Child-friendly Environments in Different Geographical, Cultural and Social Neighbourhoods. *Urban Studies*, 47(3), 514-528. doi:10.1177/0042098009349771
- Norm, F. (2007). *Urban schools, public will: Making education work for all our children*. New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Nóvoa, A., & Lawn, M. (2002). *Fabricating Europe: the formation of an education space*. London: Kluwer Academic.
- Novotny, P. (2000). *Where we live, work, and play: the environmental justice movement and the struggle for a new environmentalism*. Westport, CT: Praeger.
- Noya, J., Caamaño, M. R., & Ramos, H. R. (2008). *Sociedad del conocimiento y capital social en España*. Madrid: Tecnos.
- Núñez Pérez, V. M. (2002). *La Educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona: Gedisa.
- Nussbaum, M. (2002). Education for Citizenship in an Era of Global Connection. *Studies in Philosophy and Education*, 21(4-5), 289-303.
- Nussbaum, M. (2004). Beyond the social contract: Toward global justice. *Oxford Development Studies*, 32(1), 3-18.
- Nussbaum, M. (2007). *Frontiers of justice: disability, nationality, species membership*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nussbaum, M., & Sen, A. K. (1993). *Quality of Life*. Oxford: Oxford University Press.
- Nylund, K. (2001). Cultural analyses in urban theory of the 1990s. *Acta Sociologica*, 44(3), 219-230.
- Oberlander, H. P., & Connelly, S. (2005). *The learning city*. Vancouver: Vancouver Working Group.
- Oberti, M. (2007). Social and school differentiation in urban space: inequalities and local configurations. *Environment and Planning A*, 39(1), 208-227. doi:10.1068/a39159 ER
- Oberti, M. (2007). *L'école dans la ville*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Oberti, M. (2007). Social and school differentiation in urban space: inequalities and local configurations. *Environment and Planning A*, 39(1), 208-227. doi:10.1068/a39159
- Obiakor, F. E., & Beachum, F. D. (2005). *Urban education for the 21st century: research, issues, and perspectives*. Springfield: C.C. Thomas.
- Observatorio de la sostenibilidad en España. (2006). *Cambios de ocupación del suelo en España: implicaciones para la sostenibilidad*. Madrid: Mundi Prensa.
- Ocana-Riola, R., Saurina, C., Fernandez-Ajuria, A., Lertxundi, A., Sanchez-Cantalejo, C., Saez, M.,... Benach, J. (2008). Area deprivation and mortality in the provincial capital cities of Andalusia and Catalonia (Spain). *Journal of Epidemiology and Community Health*, 62(2), 147-152. doi:10.1136/jech.2006.053280 ER
- Ocaña-Riola, R., & Sanchez-Cantalejo, C. (2005). Rurality index for small areas in Spain. *Social Indicators Research*, 73(2), 247-266.
- O'Connell, L. (2008). Exploring the Social Roots of Smart Growth Policy Adoption by Cities. *Social Science Quarterly*, 89(5), 1356-1372.
- Öhrn, E., & Weiner, G. (2007). Urban Education in Europe: Section Editors' Introduction. In W. T. Pink, & G. W. Noblit (Eds.), *International Handbook of Urban Education* (pp. 397-411). London: Springer.

- Oi, B. T., & Morrison, K. (2005). Undergraduate students in part-time employment in China. *Educational Studies, 31*(2), 169-180. doi:10.1080/03055690500095555
- Oinonen, E. (2010). La formación de la familia en el proceso de transición a la vida adulta en España y Finlandia. *Revista de Estudios de Juventud, 90*(Septiembre), 83-102. Retrieved from <http://www.injuve.migualdad.es/injuve/>
- Okagaki, L., & Frensch, P. A. (1998). Parenting and children's school achievement: A multiethnic perspective. *American Educational Research Journal, 35*(1), 123-144.
- Olalla-Tarraga, M. A. (2006). A conceptual framework to assess sustainability in urban ecological systems. *International Journal of Sustainable Development and World Ecology, 13*(1), 1-15.
- Olcina Cantos, J., Vera Rebollo, J. F., Romero Renau, L. d., Rodríguez Navarro, C., Espejo Marín, C., & Rico Amorós, A. M. (2005). Planes estratégicos territoriales de carácter supramunicipal. *Boletín De La Asociación De Geógrafos Españoles, 39*, 117-150. Retrieved from <http://age.ieg.csic.es/boletin/>
- Olds, T., Ridley, K., & Dollman, J. (2006). Screenieboppers and extreme screenies: the place of screen time in the time budgets of 10-13 year-old Australian children. *Australian and New Zealand Journal of Public Health, 30*(2), 137-142.
- Olds, T., Wake, M., Patton, G., Ridley, K., Waters, E., Williams, J., & Hesketh, K. (2009). How Do School-Day Activity Patterns Differ with Age and Gender across Adolescence? *Journal of Adolescent Health, 44*(1), 64-72. doi:10.1016/j.jadohealth.2008.05.003 ER
- Olewiler, N. (2006). Environmental sustainability for urban areas: The role of natural capital indicators. *Cities, 23*(3), 184-195.
- Oliver i Alonso, J. (2006). *España 2020: un mestizaje ineludible: cambio demográfico, mercado de trabajo e inmigración en las Comunidades Autónomas*. Barcelona: Institut d'Estudis Autònòmics.
- Oliver, M. d. (1998). Geography, Race, and Class: A Case Study of the Role of Geography at an Urban Public University. *American Journal of Education, 106*(2), 273-301.
- Olmos, L. E., & Torres, C. A. (2009). Theories of the State, Educational Expansion, Development, and Globalizations: Marxian and Critical Approaches. In R. Cowen, & A. M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (pp. 73-86). New York: Springer.
- O'Neill, M., & Simard, P. (2006). Choosing indicators to evaluate Healthy Cities projects: a political task? *Health Promotion International, 21*(2), 145-152.
- Oninla, S. O., Owa, J. A., Onayade, A. A., & Taiwo, O. (2007). Comparative study of nutritional status of urban and rural Nigerian school children. *Journal of Tropical Pediatrics, 53*(1), 39-43. doi:10.1093/tropej/fml051 ER
- Onwuegbuzie, A. J., Leech, N. L., & Whitcome, J. A. (2008). A framework for making quantitative educational research articles more reader-friendly for practitioners. *Quality & Quantity, 42*(1), 75-87.
- Oppenheimer, V. K. (1997). Women's employment and the gain to marriage: The specialization and trading model. *Annual Review of Sociology, 23*(1997), 431-453.
- Oraisón, M., & Pérez, A. M. (2006). Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía. *Revista Iberoamericana De Educación, 42*, 15-30. Retrieved from <http://www.rieoei.org/>
- Ordóñez, J. C., & Alvarado, J. M. G. (1991). *Geografía de la pobreza y la desigualdad*. Madrid: Síntesis.
- O'Reilly, E. M., & Verdugo, R. R. (1999). Safe school indicators - Theory, data, and social policy. *Education and Urban Society, 31*(3), 334-348.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2001). *Cities and regions in the new learning economy*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. Retrieved from <http://www.oecd.org/>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2007). *PISA 2006: science competencies for tomorrow's world*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. Retrieved from <http://www.oecd.org/>
- Organisation for Economic Co-operation and Development, & Programme for International Student Assessment. (2004). *Learning for tomorrow's world*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. Retrieved from <http://www.oecd.org/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (1997). *Better understanding our cities: the role of urban indicators*. Paris: Organisation for economic co-operation and

- development. Retrieved from <http://www.oecd.org/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2007). *Higher education and regions: globally competitive, locally engaged*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. Retrieved from <http://www.oecd.org/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2007). *Panorama de la educación 2007 indicadores de la OCDE*. Madrid: Santillana.
- Oria, I. Z. (2003). *El futuro del sistema de pensiones en España*. Madrid: Instituto de Estudios Fiscales.
- Orizo, F. A. (1991). *Los nuevos valores de los españoles España en la encuesta europea de valores*. Madrid: SM.
- Oroval Planas, E., & Moltó García, T. (1984). Costes privados de manutención y gastos asociados con los estudios. *Revista De Educación*, (273), 165-205. Retrieved from <http://www.revistaeducacion.educacion.es/>
- Ortega Esteban, J. (1999). *Pedagogía social especializada: pedagogía de menores en dificultad y en conflicto social*. Barcelona: Ariel.
- Ortega Esteban, J. (2005). La Educación a lo largo de la vida: la Educación social, la Educación escolar, la Educación continua... todas son Educaciones formales. *Revista De Educación*, (338), 167-176. Retrieved from <http://www.revistaeducacion.educacion.es/>
- Ortega Ruiz, P. (2004). Educar para la participación. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (11), 215-236.
- Ortega Ruiz, P., & Mínguez Vallejos, R. (2001). *La Educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Ortega y Gasset, J. (1910). *Pedagogía social como programa político*. Bilbao: Sociedad "El Sitio".
- Ortega y Gasset, J. (1921). *España invertebrada: Bosquejo de algunos pensamientos históricos*. Madrid: Calpe.
- Ortín García, J. (2006). Urbanización y vertebración territorial. In A. Lucas Martín (Ed.), *Estructura social: la realidad de las sociedades avanzadas* (pp. 349-378). Madrid: Pearson Educación.
- Ortiz, L. (2008). Not the right job but a secure one: over-education and temporary employment in France, Italy and Spain. *Work Employment and Society*, 24(1), 47-64.
- Ortlieb, E. T., & Cheek, E. H., Jr. (2008). How Geographic Location Plays a Role within Instruction: Venturing into both Rural and Urban Elementary Schools. *Educational Research Quarterly*, 32(1), 51-68.
- Ottaviano, G. I. P., & Peri, G. (2005). Cities and cultures. *Journal of Urban Economics*, 58(2), 304-337. doi:10.1016/j.jue.2005.06.004 ER
- Ottaviano, G. I. P., & Peri, G. (2006). The economic value of cultural diversity: evidence from US cities. *Journal of Economic Geography*, 6(1), 9-44. doi:10.1093/jeg/lbi002 ER
- Ourednicek, M. (2007). Differential suburban development in the Prague urban region. *Geografiska Annaler Series B-Human Geography*, 89B(2), 111-126.
- Owens, A. (2010). Neighborhoods and Schools as Competing and Reinforcing Contexts for Educational Attainment. *Sociology of Education*, 83(4), 287-311. doi:10.1177/0038040710383519
- Oyhenart, E. E., Castro, L. E., Forte, L. M., Sicre, M. L., Quintero, F. A., Luis, M. A.,... Orden, A. B. (2008). Socioenvironmental conditions and nutritional status in urban and rural schoolchildren. *American Journal of Human Biology*, 20(4), 399-405. doi:10.1002/ajhb.20738 ER
- Pablos Escobar, L. d., & Gil Izquierdo, M. (2005). Los rendimientos y la productividad de la educación. *Presupuesto y Gasto Público*, (39), 49-72.
- Pablos Escobar, L. d., & Gil Izquierdo, M. (2008). Análisis de la incidencia de reformas en el sistema de financiación de la educación universitaria en España a partir de un modelo de comportamiento. *Hacienda Pública Española*, (184), 117-155.
- Pablos Escobar, L. d., & Gil Izquierdo, M. (2011). Impacto distributivo del gasto público en educación universitaria en España: un análisis de incidencia normativa para el nuevo milenio. *Estudios De Economía Aplicada*, 29(1)
- Pablos Escobar, L. d., & Gil, M. (2007). Incidencia del gasto público en Educación Superior desde una perspectiva regional. *Revista De Economía Pública Urbana*, (7), 59-102.
- Pablos, J. C., & Susino Arbucias, J. (2010). Vida urbana: Entre la desigualdad social y los espacios del habitar. *Anduli: Revista Andaluza De Ciencias Sociales*, (9), 119-142.

- Pacione, M. (2003). Urban environmental quality and human wellbeing - a social geographical perspective. *Landscape and Urban Planning*, 65(1-2), 21-32.
- Paddison, R. (2001). *Handbook of Urban Studies*. London: SAGE.
- Pailhe, A., & Solaz, A. (2008). Time with children: Do fathers and mothers replace each other when one parent is unemployed? *European Journal of Population-Revue Européenne De Demographie*, 24(2), 211-236. doi:10.1007/s10680-007-9143-5
- Pan, H. X., Shen, Q., & Zhang, M. (2009). Influence of Urban Form on Travel Behaviour in Four Neighbourhoods of Shanghai. *Urban Studies*, 46(2), 275-294. doi:10.1177/0042098008099355 ER
- Pantoja Vargas, L. (1998). *Nuevos espacios de la educación social*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Paquot, T. (2006). *Terre urbaine: cinq défis pour le devenir urbain de la planète*. Paris: Découverte.
- Paraskakis, E., Ntoulos, T., Ntokos, M., Siavana, O., Bitsori, M., & Galanakis, E. (2008). Siesta and sleep patterns in a sample of adolescents in Greece. *Pediatrics International*, 50(5), 690-693. doi:10.1111/j.1442-200X.2008.02632.x ER
- Parejo Navajas, T. (2004). *La estrategia territorial europea: la percepción comunitaria del uso del territorio*. (Unpublished PhD). Universidad Carlos III, Madrid. Retrieved from <http://e-archivo.uc3m.es/>
- Parellada i Sabata, M., & Álvarez, M. (2008). *Informe CYD 2007: la contribución de las universidades españolas al desarrollo*. Barcelona: Fundación Conocimiento y Desarrollo. Retrieved from <http://www.fundacioncyd.org/>
- Park, R. E., & Burgess, E. W. (1925). *The city: suggestions for investigation of human behavior in the urban environment*. Chicago: University of Chicago Press.
- Parker, L., Kelly, M., & Sanford, J. (1998). The Urban Context of Schools and Education: Community, Commitment, and Change. *Educational Theory*, 48(1), 123-37.
- Parr, J. B. (2007). Spatial definitions of the city: Four perspectives. *Urban Studies*, 44(2), 381-392. doi:10.1080/00420980601075059 ER
- Parsons, T. (1937). *The structure of social action*. New York, NY: The Free Press.
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system. *Harvard Educational Review*, 29(4), 297-318.
- Partridge, M. D., & Rickman, D. S. (2008). Distance from urban agglomeration economies and rural poverty. *Journal of Regional Science*, 48(2), 285-310.
- Pasaogullari, N., & Doratli, N. (2004). Measuring accessibility and utilization of public spaces in Famagusta. *Cities*, 21(3), 225-232.
- Pascual Sáez, M., & Sarabia Alzaga, J. M. (2007). Modelización de la distribución personal de la renta en España: un análisis regional. *Revista De Estudios Regionales*, (80), 13-41.
- Passeron, J. (1983). La inflación de los títulos escolares en el mercado de trabajo y el mercado de los bienes simbólicos. *Educación y Sociedad*, (1), 5-27.
- Pastor Monsálvez, J. M., Raymond Bara, J. L., Roig Sabaté, J. L., & Serrano Martínez, L. (2007). *El rendimiento del capital humano en España*. Valencia: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas. Retrieved from <http://www.ivie.es/>
- Pastor Monsálvez, J. M., Raymond Bara, J. L., Roig Sabaté, J. L., & Serrano Martínez, L. (2010). Fondos estructurales, capital humano y convergencia en las regiones objetivo 1 en España. *Papeles De Economía Española*, (123), 39-54.
- Pastor Ramos, G. (2002). *La familia en España: sociología de un cambio*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Pastor, J. M., Pons, E., & Serrano Martínez, L. (2010). Regional inequality in Spain: permanent income versus current income. *Annals of Regional Science*, 44(1), 121-145. doi:10.1007/s00168-008-0236-9 ER
- Patall, E. A., Cooper, H., & Allen, A. B. (2010). Extending the School Day or School Year. *Review of Educational Research*, 80(3), 401-436. doi:10.3102/0034654310377086
- Patrick, J. J. (2005). Content and process in education for democracy. *International Journal of Social Education: Official Journal of De Indiana Council for the Social Studies*, 20(2), 1-12.
- Patterson, P. D., Moore, C. G., Probst, J. C., & Shinogle, J. A. (2004). Obesity and physical inactivity in rural America. *Journal of Rural Health*, 20(2), 151-159.

- Paulston, R. G. (2000). Representación de paradigmas y teorías en educación comparada. In J. Calderón López-Velarde (Ed.), *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada* (pp. 211-238). Madrid: Plaza y Valdés.
- Paulston, R. G. (2002). ¿Un giro espacial en la educación comparada?: construcción de una cartografía social de la diferencia. In J. Schriewer (Ed.), *Formación del discurso en la educación comparada* (pp. 259-307). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Pavía Miralles, J. M. (2003). Flujos demográficos regionales: un análisis input-output. *Estadística Española*, 45(154), 407-429.
- Payne, C. M. (2008). *So Much Reform, So Little Change: The Persistence of Failure in Urban Schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Payne, J. (2003). The impact of part-time jobs in years 12 and 13 on qualification achievement. *British Educational Research Journal*, 29(4), 599-611. doi:10.1080/0141192032000099397
- Peces-Barba, G., Asís Roig, R., & Barranco Avilés, M. d. C. (2004). *Lecciones de derechos fundamentales*. Madrid: Dykinson.
- Peces-Barba, G., Fernández García, E., Asís Roig, R., & Ansuátegui Roig, F. J. (2007). *Educación para la ciudadanía y derechos humanos*. Madrid: Espasa Calpe.
- Peck, J. (2005). Struggling with the creative class. *International Journal of Urban and Regional Research*, 29(4), 740-770. doi:10.1111/j.1468-2427.2005.00620.x
- Pedro i García, F. (2005). Resultados y calidad de los procesos en el sistema educativo español. In V. Navarro López (Ed.), *La situación social en España* (pp. 385-414). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pedro i García, F. (2009). La descentralización educativa en España: una evaluación empírica. In V. Navarro López (Ed.), *La situación social en España III* (pp. 353-386). Madrid: Fundación Francisco Largo Caballero.
- Pedro i García, F. (2009). *Descentralización y municipalización de la educación en los países de la OCDE*. Barcelona: Diputació de Barcelona. Retrieved from <http://www.diba.cat/>
- Pekkala, S., & Tervo, H. (2002). Unemployment and migration: Does moving help? *Scandinavian Journal of Economics*, 104(4), 621-639.
- Pellow, D. N., & Brulle, R. J. (2005). *Power, justice, and the environment: a critical appraisal of the environmental justice movement*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Pena Trapero, J. B. (2001). Crecimiento y convergencia regional: una revisión metodológica. In A. M. García Tuñón (Ed.), *Economía y Derecho ante el siglo XXI* (pp. 157-170). Valladolid: Lex Nova.
- Pendall, R., & Carruthers, J. I. (2003). Does density exacerbate income segregation? Evidence from US metropolitan areas, 1980 to 2000. *Housing Policy Debate*, 14(4), 541-589.
- Peña Sánchez, A. R. (2008). Las disparidades económicas territoriales en España: contribución de los factores productivos al crecimiento regional, 1980-2004. *Información Comercial Española*, (844), 205-218.
- Peraita, C., & Pastor, M. (2000). The primary school dropout in Spain: the influence of family background and labor market conditions. *Education Economics*, 8(2), 157-168.
- Peraita, C., & Sánchez, M. (1998). The effect of family background on children's level of schooling attainment in Spain. *Applied Economics*, 30(10), 1327-1334.
- Pereda, C., Actis, W., & Prada, M. Á. d. (2008). Barómetro social de España: nuevos indicadores sobre la evolución del país. *Papeles De Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, (101), 165-185.
- Perelman, S., & Santín González, D. (2011). Measuring educational efficiency at student level with parametric stochastic distance functions: an application to Spanish PISA results. *Education Economics*, 19(1), 29.
- Pereyra, M. A. (2000). La construcción de la educación comparada como disciplina académica. In J. Calderón López-Velarde (Ed.), *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada* (pp. 27-80). Madrid: Plaza y Valdés.
- Pérez Díaz, J. (2003). Feminización de la vejez y Estado del Bienestar en España. *Reis: Revista Española De Investigaciones Sociológicas*, (104), 91-121. Retrieved from <http://www.reis.cis.es/>
- Pérez Díaz, V. (1993). *La Primacía de la sociedad civil: el proceso de formación de la España democrática*. Madrid: Alianza.
- Pérez Díaz, V. (1997). *La Esfera pública y la sociedad civil*. Madrid: Taurus.

- Pérez Díaz, V., Rodríguez, J. C., & Fernández, J. J. (2009). Educación y familia. *Papeles De Economía Española*, (119), 36-58.
- Pérez Díaz, V., Rodríguez, J. C., & Sánchez Ferrer, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación "la Caixa".
- Pérez Esparrells, C. (2004). La educación universitaria en España: el vínculo entre financiación y calidad. *Revista De Educación*, (335), 305-318. Retrieved from <http://www.revistaeducacion.educacion.es/>
- Pérez Esparrells, C. (2007). La financiación de la enseñanza no universitaria en España: un análisis por Comunidades Autónomas. *Revista De Estudios Regionales*, (78), 465-483.
- Pérez Esparrells, C. (2010). Distribución geográfica del capital humano en España y convergencia. *Economistas*, 28(124), 22-33.
- Pérez Esparrells, C. (2010). Distribución geográfica del capital humano en España y convergencia. *Economistas*, 28(124), 22-33.
- Pérez Esparrells, C., & Morales Sequera, S. (2006). La descentralización del gasto público en educación en España. Un análisis por comunidades autónomas. *Provincia*, 15, 11-40. Retrieved from <http://www.saber.ula.ve/>
- Pérez Esparrells, C., & Morales Sequera, S. (2008). La escolarización de la población inmigrante: una radiografía de la situación en España. *Praxis Sociológica*, (12), 65-83.
- Pérez García, F., & Serrano Martínez, L. (1998). Capital humano, crecimiento económico y desarrollo regional en España (1964-1997). *Revista Valenciana d'Estudis Autonòmics*, (24), 69-86.
- Pérez Gómez, Á. I. (2007). *Profesorado y otros profesionales de la educación: alternativa para un sistema escolar democrático*. Barcelona: Octaedro.
- Pérez Gómez, Á. I., & Soto, E. (2011). PISA's lights and shadows. Educational sense of external assessment. *Cultura Y Educacion*, 23(2), 171-182.
- Pérez Juste, R. (2007). Educación, ciudadanía y convivencia: Diversidad y sentido social de la Educación. *Bordón: Revista De Orientación Pedagógica*, 59(2), 239-260.
- Pérez Mayo, J. (2008). *La dimensión territorial de la pobreza y la privación en España*. (Documentos de trabajo No. 34). Madrid: Fundación Alternativas. Retrieved from <http://www.falternativas.org/>
- Pérez Ortiz, L. (2003). *Envejecer en femenino: las mujeres mayores en España a comienzos del siglo XXI*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Pérez Ortiz, L. (2006). *La estructura social de la vejez en España: nuevas y viejas formas de envejecer*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales; Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad; Instituto de Mayores y Servicios Sociales.
- Pérez Pérez, C. (2003). Análisis de la escolarización desde un punto de vista demográfico. *Reis: Revista Española De Investigaciones Sociológicas*, 103(03), 187-216. Retrieved from <http://www.reis.cis.es/>
- Pérez Serrano, M. G. (1997). *Cómo educar para la democracia: estrategias educativas*. Madrid: Popular.
- Pérez Serrano, M. G. (1999). Educación para la ciudadanía: Exigencia de la sociedad civil. *Revista Española De Pedagogía*, 57(213), 245-278.
- Pérez Serrano, M. G. (2001). Derechos humanos, sociedad civil y educación para la ciudadanía. In M. Ruiz Corbella, & E. López-Barajas Zayas (Eds.), *Derechos humanos y educación* (pp. 47-74). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Pérez Serrano, M. G. (2003). *Pedagogía social-educación social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Pérez, G., Benach de Rovira, J., Artazcoz, L., Daponte Codina, A., Borrell, C., Fernández, E.,... Rodríguez-Sanz, M. (2005). Desigualdades en salud en Comunidades Autónomas y municipios. In V. Navarro López (Ed.), *La situación social en España* (pp. 467-492). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pérez, J. M. G. (2007). Urban planning system in contemporary Spain. *European Planning Studies*, 15(1), 29-50. doi:10.1080/09654310601016481 ER
- Pérez-Durántez Bayona, I. (2008). La Agencia de Evaluación y Calidad y la necesidad de evaluar las intervenciones públicas. *Presupuesto y Gasto Público*, 2(51), 255-269.
- Peri, G. (2002). Young workers, learning, and agglomerations. *Journal of Urban Economics*, 52(3), 582-607.

- Perry, B., & Harding, A. (2002). The future of urban sociology: Report of joint sessions of the British and American Sociological Associations. *International Journal of Urban and Regional Research*, 26(4), 844-853.
- Peters, M. A. (2010). Three Forms of the Knowledge Economy: Learning, Creativity and Openness. *British Journal of Educational Studies*, 58(1), 67-88.
- Petrongolo, B., & San Segundo Gómez, M. J. (1999). ¿Incentiva el paro juvenil la escolarización secundaria? *Ekonomia*, 43(1), 10-37.
- Petrongolo, B., & San Segundo Gómez, M. J. (2002). Staying-on at school at 16: the impact of labor market conditions in Spain. *Economics of Education Review*, 21(4), 353-365.
- Petrus, A. (1997). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.
- Pfeffer, F. T. (2008). Persistent Inequality in Educational Attainment and its Institutional Context. *European Sociological Review*, 24(5), 543-565.
- Phillips, R. (2005). *Community indicators measuring systems*. Burlington, VT: Ashgate.
- Picus, L. O., & Epstein, J. L. (2001). *Developing community-empowered schools*. London: Sage.
- Pierro, M. C. D., & Haddad, S. (2001). Educación para todos: evaluación de una década. *Cuadernos De Pedagogía*, 30(8), 46-51.
- Pijanowski, J. C., & Brady, K. P. (2009). The Influence of Salary in Attracting and Retaining School Leaders. *Education and Urban Society*, 42(1), 25.
- Pijoan-Mas, J., & Sánchez-Marcos, V. (2010). Spain is different: Falling trends of inequality. *Review of Economic Dynamics*, 13(1), 154-178.
- Pindado Sánchez, F. (2000). *La Participación ciudadana en la vida de las ciudades*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Pineda Herrero, P., Belvis Pons, E., & Moreno Andrés, M. V. (2007). La participación de los estudiantes universitarios en programas de movilidad: factores y motivos que la determinan. *Revista Iberoamericana De Educación*, 42(5), 25 de abril de 2007. Retrieved from <http://www.rieoei.org/>
- Pineda, P., Moreno, V., & Belvis, E. (2008). The Mobility of University Students in Europe and Spain. *European Educational Research Journal*, 7(3), 273-288.
- Pinilla Pallejá, R. (2004). *La renta básica de ciudadanía: una propuesta clave para la renovación del Estado del bienestar*. Barcelona: Icaria.
- Pink, W. T., & Noblit, G. W. (2007). *International Handbook of Urban Education*. London: Springer.
- Planas Lladó, A. (2009). *L'Avaluació de polítiques socioculturals municipals. Una proposta d'indicadors*. (PhD, Universitat de Girona). *Tesis Doctorals En Xarxa*, Retrieved from <http://www.tesisenxarxa.net/>
- Planas, J. (2004). *La Escuela y la nueva ordenación del territorio: los retos de la institución escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Plantinga, A. J., & Bernell, S. (2007). The association between urban sprawl and obesity: Is it a two-way street? *Journal of Regional Science*, 47(5), 857-879.
- Plotnikoff, R. C., Bercovitz, M., & Loucaides, C. A. (2004). Physical activity, smoking, and obesity among Canadian school youth - Comparison between urban and rural schools. *Canadian Journal of Public Health-Revue Canadienne De Sante Publique*, 95(6), 413-418.
- Pohi, T. (2008). Distribution Patterns of the Creative Class in Hamburg: 'Openness to Diversity' as a Driving Force for Socio-Spatial Differentiation? *Erdkunde*, 62(4), 317-328. doi:10.3112/erdkunde.2008.04.04 ER
- Poister, T. H., & Streib, G. (1999). Performance measurement in municipal government: Assessing the state of the practice. *Public Administration Review*, 59(4), 325-335.
- Polasek, O., & Kolcic, I. (2006). Academic performance and scientific involvement of final year medical students coming from urban and rural backgrounds. *Rural Remote Health*, 6(2), 530.
- Polèse, M. (2001). Cómo las ciudades producen riqueza en la nueva economía de la información: desafíos para la administración urbana en los países en desarrollo. *Eure-Revista Latinoamericana De Estudios Urbano Regionales*, 27(81), 5-23. Retrieved from <http://www.eure.cl/>
- Polèse, M., & Stren, R. E. (2000). *The social sustainability of cities: diversity and the management of change*. Toronto: University of Toronto Press.
- Ponds, R., Oort, F., & Frenken, K. (2009). Innovation, spillovers and university-industry collaboration:

- an extended knowledge production function approach. *Journal of Economic Geography*, 10(2), 231-255.
- Pons Novell, J., & Tirado Fabregat, D. A. (2008). Los determinantes de la desigualdad económica regional en España. *Información Comercial Española*, (842), 195-216.
- Pons Novell, J., & Tirado Fabregat, D. A. (2008). Los determinantes de la desigualdad económica regional en España. *Información Comercial Española, ICE: Revista De Economía*, (842), 195-216.
- Pons, J. J., Montoro, C., López, D., & Barcenilla, M. C. (2009). *Territorio y movilidad interior de la población en España*. Navarra: Ediciones Universidad de Navarra, Eunsa.
- Popkewitz, T. S. (1998). *Struggling for the soul: the politics of schooling and the construction of the teacher*. New York, NY: Teachers College Press.
- Popkewitz, T. S. (2009). The Double Gestures of Cosmopolitanism and Comparative Studies of Education. In R. Cowen, & A. M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (pp. 385-401). New York: Springer. doi:http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-6403-6_25
- Porfeli, E., Wang, C., Audette, R., McColl, A., & Algozzine, B. (2009). Influence of Social and Community Capital on Student Achievement in a Large Urban School District. *Education and Urban Society*, 42(1), 72-95. doi:10.1177/0013124509343373
- Porter, M. E. (1986). *Competition in global industries*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Portney, K. E. (2005). Civic engagement and sustainable cities in the United States. *Public Administration Review*, 65(5), 579-591.
- Portney, K. E. (2008). Education and Smart Growth Policies in US Cities: A Response to Lenahan O'Connell. *Social Science Quarterly*, 89(5), 1378-1383.
- Portz, J., Stein, L., & Jones, R. R. (1999). *City schools and city politics: institutions and leadership in Pittsburgh, Boston, and St. Louis*. Lawrence: University Press of Kansas.
- Pose Porto, H. M. (2006). *La Cultura en las ciudades: un quehacer cívico-social*. Barcelona: Graó.
- Poulsen, A. A., Ziviani, J. M., & Cuskelly, M. (2006). General self-concept and life satisfaction for boys with differing levels of physical coordination: The role of goal orientations and leisure participation. *Human Movement Science*, 25(6), 839-860. doi:10.1016/j.humov.2006.05.003 ER
- Power, S., & Gewirtz, S. (2001). Reading education action zones. *Journal of Education Policy*, 16(1), 39-51.
- Poy Castro, R. (2010). Efectos del credencialismo y de las expectativas sociales sobre el abandono escolar. *Revista De Educación, Extra(1)*, 147-169. Retrieved from <http://www.revistaeducacion.educacion.es/>
- Prater, D. L., Bermudez, A. B., & Owens, E. (1997). Examining Parental Involvement in Rural, Urban, and Suburban Schools. *Journal of Research in Rural Education*, 13(1), 72-75.
- Pratt, A. C. (2008). Creative cities: The cultural industries and the creative class. *Geografiska Annaler Series B-Human Geography*, 90B(2), 107-117.
- Precedo Ledo, A. J. (1976). El proceso de urbanización en España y sus relaciones con la industrialización y la terciarización. *Boletín De La Real Sociedad Geográfica*, (112), 457-476.
- Preston, R. (2001). Contextual and methodological influences on trends in comparative and international educational research. In K. Watson (Ed.), *Doing comparative education research: issues and problems* (pp. 69-84). Oxford: Symposium Books.
- Prior Ruiz, J. C. (Ed.). (2001). *La sociedad española*. Granada: Editorial Comares.
- Proudfoot, J., & McCann, E. J. (2008). At street level: Bureaucratic practice in the management of urban neighborhood change. *Urban Geography*, 29(4), 348-370. doi:10.2747/0272-3638.29.4.348 ER
- Puig Rovira, J. M., Batle, R., & Bosch i Vila, C. (2007). *Aprendizaje servicio: educar para la ciudadanía*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa. Retrieved from <http://www.educacion.es/cide/>
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Putnam, R. D. (2003). *El declive del capital social: un estudio internacional sobre las sociedades y el sentido comunitario*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Puyol Antolín, R. (2001). La población española y europea en el final del siglo. In Fundación

- Cánovas del Castillo (Ed.), *Las claves demográficas del futuro de España* (pp. 19-32). Madrid: Fundación Cánovas del Castillo.
- Quadrado, L., Loman, S., & Folmer, H. (2001). Multi-dimensional analysis of regional inequality: The case of higher educational facilities in Spain. *Papers in Regional Science*, 80(2), 189-209.
- Quartz, K. H., Thomas, A., Anderson, L., Masyn, K., Lyons, K. B., & Olsen, B. (2008). Careers in Motion: A Longitudinal Retention Study of Role Changing Among Early-Career Urban Educators. *Teachers College Record*, 110(1), 218-250.
- Quartz, K. H., Barraza-Lyons, K., & Thomas, A. (2005). Retaining Teachers in High-Poverty Schools: A Policy Framework. In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood & D. Livingstone (Eds.), *International Handbook of Educational Policy* (pp. 491-506). London: Springer.
- Queiroz Ribeiro, L. C., & Kaztman, R. (Eds.). (2008). *A Cidade contra a Escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro, BR: Letra Capital.
- Quintana Cabanas, J. M. (1984). *Pedagogía social*. Madrid: Dykinson.
- Quiroga, A., & Navarro López, V. (2005). La protección social en España. In V. Navarro López (Ed.), *La situación social en España* (pp. 45-84). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Raam, O., Salvanes, K. G., & Sorensen, E. O. (2006). The neighbourhood is not what it used to be. *Economic Journal*, 116(508), 200-222.
- Raco, M. (2007). Securing sustainable communities - Citizenship, safety and sustainability in the new urban planning. *European Urban and Regional Studies*, 14(4), 305-320. doi:10.1177/0969776407081164 ER
- Rae, A. (2005). Out of the ordinary? British cities in the world city network. *Scottish Geographical Journal*, 121(1), 67-82.
- Raffo, C., & Dyson, A. (2007). Full service extended schools and educational inequality in urban contexts - new opportunities for progress? *Journal of Education Policy*, 22(3), 263-282.
- Raftery, A. E., & Hout, M. (1993). Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-75. *Sociology of Education*, 66(1), 41-62.
- Rahona López, M. (2005). La demanda de la educación universitaria en España: análisis de los factores que condicionaron su crecimiento en la segunda mitad del siglo XX. *Praxis Sociológica*, (9), 159-182.
- Rahona López, M. (2006). La influencia del entorno socioeconómico en la realización de estudios universitarios: una aproximación al caso español en la década de los noventa. *Hacienda Pública Española*, (178), 55-80.
- Rahona López, M. (2009). Equality of opportunities in Spanish higher education. *Higher Education*, 58(3), 285-306. doi:10.1007/s10734-008-9194-5
- Rama Dellepiane, R., & Calatrava Andrés, A. (2002). Nuevos procesos de industrialización rural en España. In J. J. González Rodríguez, & C. Gómez Benito (Eds.), *Agricultura y sociedad en el cambio de siglo* (pp. 481-510). Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Rambla, X. (2003). Las desigualdades de clase en la elección de escuela. *Revista De Educación*, (330), 83-98. Retrieved from <http://www.revistaeducacion.educacion.es/>
- Ramon Roses, J., Martinez-Galarraga, J., & Tirado, D. A. (2010). The upswing of regional income inequality in Spain (1860-1930). *Explorations in Economic History*, 47(2), 244-257. doi:10.1016/j.eeh.2010.01.002
- Ramos Díaz, L. J. (2005). Empleo de Baja Remuneración. In V. Navarro López (Ed.), *La situación social en España* (pp. 149-180). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ramos Lobo, R., & Sanromá i Meléndez, E. (2003). Sobreeducación y mercados de trabajo locales en España. Paper presented at the *XII Jornadas De La Asociación De Economía De La Educación*, Madrid. 220-239. Retrieved from <http://www.pagina-aede.org/>
- Ramos, R., Artís, M., & Suriñach, J. (2009). *Human Capital Spillovers Productivity and Regional Convergence in Spain*. (Working Papers No. 25). Barcelona: University of Barcelona, Research Institute of Applied Economics.
- Ramos-Díaz, J. (2007). Flexiguridad: ¿la respuesta europea a la Globalización?; ¿la respuesta española a la precariedad? In V. Navarro López (Ed.), *La situación social en España. II* (pp. 185-218). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rangvid, B. S. (2007). Living and Learning Separately? Ethnic Segregation of School Children in Copenhagen. *Urban Studies*, 44(7), 1329.

- Rankin, B. H., & Quane, J. M. (2002). Social contexts and urban adolescent outcomes: The interrelated effects of neighborhoods, families, and peers on African-American youth. *Social Problems*, 49(1), 79-100.
- Rasmussen, K. (2004). Places for children - Children's places. *Childhood-a Global Journal of Child Research*, 11(2), 155-173. doi:10.1177/0907568204043053
- Raspe, O., & Van Oort, F. (2006). The knowledge economy and urban economic growth. *European Planning Studies*, 14(9), 1209-1234. doi:10.1080/09654310600933322 ER
- Rausch, S., & Negrey, C. (2006). Does the creative engine run? A consideration of the effect of creative class on economic strength and growth. *Journal of Urban Affairs*, 28(5), 473-489.
- Ravallion, M. (2002). On the urbanization of poverty. *Journal of Development Economics*, 68(2), 435-442.
- Ravallion, M., Chen, S., & Sangraula, P. (2007). New evidence on the urbanization of global poverty. *Population and Development Review*, 33(4), 667-701.
- Raventós Santamaría, F. (1990). *Metodología comparativa y pedagogía comparada*. Barcelona: Marcombo.
- Raventós, D. (1999). *El derecho a la existencia: la propuesta del subsidio universal garantizado*. Barcelona: Ariel.
- Rawls, J. (1973). *Justice as fairness*. New York, NY: Oxford University Press.
- Rawls, J. (1973). *A theory of justice*. New York, NY: Oxford University Press.
- Rawls, J. (1993). The Law of Peoples. *Critical Inquiry*, 20(1), 36-68.
- Raymond Bara, J. L. (2002). Convergencia real de las regiones españolas y capital humano. *Papeles De Economía Española*, (93), 109-121.
- Raymond Bara, J. L., & García Greciano, B. (1994). Las disparidades en el PIB per cápita entre comunidades autónomas y la hipótesis de convergencia. *Papeles De Economía Española*, (59), 37-58.
- Raymond Bara, J. L., Oliver i Alonso, J., Barceinas, F., & Roig Sabaté, J. L. (2001). Hipótesis de señalización frente a capital humano. *Revista De Economía Aplicada*, 9(26), 125-147.
- Raymond Bara, J. L., Oliver i Alonso, J., & Ramos Morilla, X. (2001). Capital humano y desigualdad en España 1985-1996. *Papeles De Economía Española*, (88), 240-259.
- Raymond Bara, J. L., & Roig Sabaté, J. L. (2004). *Human capital depreciation: a sectoral approach*. (Documento de Trabajo No. 21). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ream, R. K., & Palardy, G. J. (2008). Reexamining Social Class Differences in the Availability and the Educational Utility of Parental Social Capital. *American Educational Research Journal*, 45(2), 238-273.
- Reardon, S. F., Yun, J. T., & Eitle, T. M. (2000). The changing structure of school segregation: Measurement and evidence of multiracial metropolitan-area school segregation, 1989-1995. *Demography*, 37(3), 351-364.
- Recaño Valverde, J. (2004). Migraciones internas y distribución espacial de la población española. In J. Leal Maldonado (Ed.), *Informe sobre la situación demográfica en España* (pp. 187-230). Madrid: Fundación Fernando Abril Martorell.
- Recaño Valverde, J. (2006). Los intercambios poblacionales entre las regiones españolas. In J. A. Fernández Cordón, & J. Leal Maldonado (Eds.), *Análisis territorial de la demografía española: 2006* (pp. 273-318). Madrid: Fundación Fernando Abril Martorell.
- Recio Andreu, A. (2011). Efectos de la crisis sobre las clases trabajadoras. *Papeles De Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, (113), 45-55.
- Reed, M. S., Fraser, E. D. G., & Dougill, A. J. (2006). An adaptive learning process for developing and applying sustainability indicators with local communities. *Ecological Economics*, 59(4), 406-418.
- Rees, D. I., Lopez, E., Averett, S. L., & Argys, L. M. (2008). Birth order and participation in school sports and other extracurricular activities. *Economics of Education Review*, 27(3), 354-362. doi:10.1016/j.econedurev.2007.04.001 ER
- Reese, L. A., Faist, J. M., & Sands, F. (2010). Measuring the creative class: do we know it when we see it? *Journal of Urban Affairs*, 32(3), 345-366. doi:10.1111/j.1467-9906.2010.00496.x
- Reeve, K., & Robinson, D. (2007). Beyond the multi-ethnic metropolis: Minority ethnic housing experiences in small town England. *Housing Studies*, 22(4), 547-571. doi:10.1080/02673030701387655 ER

- Reeves, E. B., & Bylund, R. A. (2005). Are rural schools inferior to urban schools? A multilevel analysis of school accountability trends in Kentucky. *Rural Sociology*, 70(3), 360-386.
- Reiner, C. (2010). Brain competition policy as a new paradigm of regional policy: A European perspective. *Papers in Regional Science*, 89(2), 449-461.
- Remy, J., Voyé, L., Etayo, I., & Prieto, M. (2006). *La ciudad: hacia una nueva definición?*. Vitoria: Bassari.
- Renalds, A., Smith, T. H., & Hale, P. J. (2010). A Systematic Review of Built Environment and Health. *Family & Community Health*, 33(1), 68-78.
- Repetti, A., & Desthieux, G. (2006). A Relational Indicatorset Model for urban land-use planning and management: Methodological approach and application in two case studies. *Landscape and Urban Planning*, 77(1-2), 196-215.
- Requena Santos, F. (2001). 1900-2000: un siglo de cambios en la estratificación social española. In Centro de Investigaciones Sociológicas (Ed.), *Estructura y cambio social: homenaje a Salustiano del Campo* (pp. 347-364). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Requena Santos, F. (2005). *La estructura ocupacional española: un análisis de la Encuesta de Calidad de Vida en el Trabajo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Requena, M. (2004). Tamaño y composición de los hogares y familias en España. In J. Leal Maldonado (Ed.), *Informe sobre la situación demográfica en España* (pp. 135-160). Madrid: Fundación Fernando Abril Martorell.
- Requena, M. (2006). Los hogares españoles en la perspectiva regional. In J. A. Fernández Cordón, & J. L. Maldonado (Eds.), *Análisis territorial de la demografía española: 2006* (pp. 209-232). Madrid: Fundación Fernando Abril Martorell.
- Reques Velasco, P. (2001). Geoscopia de la población española: análisis, a escala mundial, de los actuales desequilibrios territoriales. In Fundación Cánovas del Castillo (Ed.), *Las claves demográficas del futuro de España* (pp. 71-110). Madrid: Fundación Cánovas del Castillo.
- Reques Velasco, P. (2006). La población de las comunidades autónomas españolas: transición demográfica, estructura actual y retos futuros. In J. A. Fernández Cordón, & J. L. Maldonado (Eds.), *Análisis territorial de la demografía española: 2006* (pp. 85-114). Madrid: Fundación Fernando Abril Martorell.
- Revilla, F., & Manzanares Núñez, J. (2006). *Educación y ciudadanía: valores para una sociedad democrática*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rey Rocha, J., Martín Sempere, M. J., & Sebastián, J. (2008). Estructura y dinámica de los grupos de investigación. *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, (732), 743-757.
- Richardson, H. W., & Bae, C. C. (2004). *Urban sprawl in Western Europe and the United States*. Aldershot: Ashgate.
- Riddell, R. (2003). *Schools for our cities: urban learning in the 21st century*. Stoke-on-Trent, UK: Trenam.
- Rifkin, J. (1995). *The End of Work: The Decline of the Global Labor Force and the Dawn of the Post-Market Era*. New York City, NY: Putnam Publishing Group.
- Riggio, E. (2002). Child friendly cities: good governance in the best interests of the child. *Environment and Urbanization*, 14(2), 45-58.
- Riggio, E., & Kilbane, T. (2000). The international secretariat for child-friendly cities: a global network for urban children. *Environment and Urbanization*, 12(2), 201-205.
- Río Otero, C. d., Cantó Sánchez, O., & Gradín Lago, C. M. (2000). La situación de los estudios sobre la desigualdad y pobreza en España. *Cuadernos De Gobierno y Administración*, (2), 25-94.
- Río Otero, C. d., & Ruiz-Castillo Ucelay, J. (1996). Ordenaciones de bienestar e inferencia estadística: El caso de las EPF de 1980-81 y 1990-91. In L. Ayala Cañón (Ed.), *La desigualdad de recursos* (pp. 9-44). Madrid: Fundación Argentaria.
- Rissotto, A. (2003). Projects and policies for childhood in Italy. *17 Conference of the International-Association-for-People-Environment-Studies: Culture, Environmental Action, and Sustainability*, A Coruña. 299-311.
- Rist, R. C. (2002). *The urban school: a factory for failure*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Risueño, M., Zabaleta, A., Aránzazu, M., Hevia, J., & Sanz, J. F. (2000). The effects of human capital depreciation on experience-earnings profiles. *Papeles De Trabajo Del Instituto De Estudios Fiscales*, (4), 1-22. Retrieved from <http://www.ief.es/>

- Ritsila, J., & Ovaskainen, M. (2001). Migration and regional centralization of human capital. *Applied Economics*, 33(3), 317-325.
- Rivière, A., & Rueda, F. (1993). *Igualdad social y política educativa* (Madrid ed.) Fundación Argentina.
- Rizvi, F. (2005). Rethinking Brain Drain in the Era of Globalisation. *Asia Pacific Journal of Education*, 25(2), 175-192.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2009). The OECD and Global Shifts in Education Policy. In R. Cowen, & A. M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (pp. 437-453). New York: Springer.
- Robertson, S. L. (2008). Public-private partnerships, digital firms and the production of a neo-liberal education space at the European scale. *Educação e Pesquisa*, 34, 573-586.
- Robertson, S. L. (2009). 'Spatialising' the sociology of education: Stand-points, entry-points, vantage-points. Routledge international handbook of sociology of education. In M. W. Apple, S. J. Ball & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (pp. 15-26). London: Routledge.
- Robin, M., Matheau-Police, A., & Couty, C. (2007). Development of a scale of perceived environmental annoyances in urban settings. *Journal of Environmental Psychology*, 27(1), 55-68. doi:10.1016/j.jenvp.2006.09.005 ER
- Robinson, W. S. (1950). Ecological correlations and the behaviour of individuals. *American Sociological Review*, 15(3), 351-357.
- Robles-Pina, R. A., Defrance, E., & Cox, D. L. (2008). Self-concept, early childhood depression and school retention as predictors of adolescent depression in urban Hispanic adolescents. *School Psychology International*, 29(4), 426-441. doi:10.1177/0143034308096434 ER
- Roca Cobo, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista De Educación, Extra*(1), 31-62. Retrieved from <http://www.revistaeducacion.educacion.es/>
- Rocha Álvarez, J. M., & Lores, F. X. (2007). Demografía, educación, cambio estructural y convergencia: Galicia-España, 2001-2050. *Revista De Economía Aplicada*, XV(43), 123-144.
- Rodríguez Álvarez, J. M. (2010). Estructura institucional y organización territorial local en España: fragmentación municipal, asociacionismo confuso, grandes ciudades y provincias supervivientes. *Política y Sociedad*, 47(3), 67-91.
- Rodríguez Hernández, J. G. (2004). Descomposición factorial de la desigualdad de la renta. *Revista De Economía Aplicada*, 12(36), 25-46.
- Rodríguez Menes, J. (1993). Movilidad social y cambio social en España. *Reis: Revista Española De Investigaciones Sociológicas*, (61), 77-126. Retrieved from <http://www.reis.cis.es/>
- Rodriguez, A., & Vogt, C. A. (2009). Demographic, Environmental, Access, and Attitude Factors That Influence Walking to School by Elementary School-Aged Children. *Journal of School Health*, 79(6), 255-261. doi:10.1111/j.1746-1561.2009.00407.x
- Rodríguez, L. F. (2008). *Small schools and urban youth: using the power of school culture to engage students*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Rodríguez-Arana Muñoz, J. (2008). Gobierno, Administración Pública y servicio. In J. Vergara Ciordia (Ed.), *Formación para la ciudadanía: un reto de la sociedad educadora* (pp. 23-40). Barcelona: Ariel.
- Rodríguez-Pose, A., & Tselios, V. (2009). Education and Income Inequality in the Regions of the European Union. *Journal of Regional Science*, 49(3), 411-437.
- Rodríguez-Pose, A., & Vilalta-Bufi, M. (2005). Education, migration, and job satisfaction: the regional returns of human capital in the EU. *Journal of Economic Geography*, 5(5), 545-566. doi:10.1093/jeg/lbh067 ER
- Rodríguez-Sanz, M., Martínez, J. M., Pérez, G., Buxó, M., Carrillo-Santisteve, P., Vergara, M.,... Borrell, C. (2007). Desigualdades en salud en el Estado Español: un cambio de siglo. In V. Navarro López (Ed.), *La situación social en España. II* (pp. 317-340). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rogers, D. (2008). *Mayoral control of the New York City schools*. New York, NY: Springer.
- Rojas Marcos, L. (2000). *Nuestra felicidad: según un chamán de Nueva York*. Madrid: Espasa Calpe.
- Rojo Pérez, F., Fernández-Mayoralas Fernández, G., Rodríguez Rodríguez, V., Prieto Flores, M. E., & Rojo Abuín, M. (2007). Entorno residencial de los mayores en España. Hacia una clasificación municipal. *Boletín De La Asociación De Geógrafos Españoles*, (43), 51-72. Retrieved from <http://age.ieg.csic.es/boletin/>

- Románs, M., Petrus, A., & Trilla, J. (2000). *De profesión, educador(a) social*. Barcelona: Paidós.
- Romeiro, P., & Méndez Gutiérrez del Valle, R. (2008). Las ciudades del conocimiento: revisión crítica y posibilidades de aplicación a las ciudades intermedias. *Scripta Nova: Revista Electrónica De Geografía y Ciencias Sociales*, 270(12), Extra. Retrieved from <http://www.ub.edu/geocrit/>
- Romero González, J. (2005). El gobierno del territorio en España. Balance de iniciativas de coordinación y cooperación territorial. *Boletín De La Asociación De Geógrafos Españoles*, (39), 59-86. Retrieved from <http://age.ieg.csic.es/boletin/>
- Romero González, J., & Farinós i Dasí, J. (2004). *Ordenación del territorio y desarrollo territorial: el gobierno del territorio en Europa: tradiciones, contextos, culturas y nuevas visiones*. Gijón: Trea.
- Roo, G. d., & Miller, D. (2004). *Integrating city planning and environmental improvement: practicable strategies for sustainable urban development*. Aldershot, UK: Ashgate.
- Rosales López, C. (1995). *Educación para la convivencia: renovación social de los contenidos de enseñanza*. Santiago: Tórculo.
- Rosanvallon, P. (1995). *La nouvelle question sociale: repenser l'Etat-providence*. Paris: Seuil.
- Rosas, J. R., Martínez-Galarraga, J., & Tirado, D. A. (2010). The upswing of regional income inequality in Spain (1860-1930). *Explorations in Economic History*, 47(2), 244-257.
- Roscigno, V. J., & Crowley, M. L. (2001). Rurality, institutional disadvantage, and achievement/attainment. *Rural Sociology*, 66(2), 268-293.
- Roscigno, V. J., Tomaskovic-Devey, D., & Crowley, M. (2006). Education and the inequalities of place. *Social Forces*, 84(4), 2121-2145.
- Rose, N. (1999). *Powers of freedom: reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosen, S. (1972). Learning and experience in the labor market. *Journal of Human Resources*, 7(3), 326-342.
- Rosés, J. R., Tirado, D. A., & Martínez-Galarraga, J. (2010). *The long-term patterns of regional income inequality in Spain: 1860-2000*. (Working Papers in Economic History No. 8). Madrid: Universidad Carlos III, Departamento de Historia Económica e Instituciones.
- Rosol, M. (2010). Public Participation in Post-Fordist Urban Green Space Governance: The Case of Community Gardens in Berlin. *International Journal of Urban and Regional Research*, 34(3), 548-563. doi:doi:10.1111/j.1468-2427.2010.00968.x"
- Rotolo, T., & Tittle, C. R. (2006). Population size, change, and crime in US cities. *Journal of Quantitative Criminology*, 22(4), 341-367. doi:10.1007/s10940-006-9015-x ER
- Royuela, V., & Surinach, J. (2005). Constituents of quality of life and urban size. *Social Indicators Research*, 74(3), 549-572.
- Rubenstein, R., Schwartz, A. E., Stiefel, L., & Amor, H. B. H. (2007). From districts to schools: The distribution of resources across schools in big city school districts. *Economics of Education Review*, 26(5), 532-545. doi:10.1016/j.econedurev.2006.08.002
- Rubio Terrado, P. (2010). Modelización de los cambios y evolución reciente del sistema rural español. *Boletín De La Asociación De Geógrafos Españoles*, (54), 203-235. Retrieved from <http://age.ieg.csic.es/boletin/>
- Ruiz Becerril, D. (2004). Nuevas formas familiares. *Portularia: Revista De Trabajo Social*, (4), 219-230.
- Ruiz Corbella, M. (1999). La educación para la ciudadanía europea en la formación del profesorado: una propuesta. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, (35), 103-114.
- Ruiz Corbella, M. (2004). El centro educativo, escuela de ciudadanía. *Revista Española De Pedagogía*, 62(229), 395-418.
- Ruiz Díaz, M. Á., Ramírez Gallardo, J., Sánchez Iglesias, I., & Espinosa Gil, L. (2004). *Guía de buenas prácticas sobre planes y consejos de infancia en el ámbito municipal español*. Madrid: United Nations Children's Fund-Comité Español.
- Ruiz Rodrigo, C. (2003). *Educación social: viejos usos y nuevos retos*. Valencia: Universitat de València, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación.
- Ruiz-Castillo Ucelay, J. (1999). La comparación de distribuciones de renta en un contexto dinámico: dificultades y perspectivas. In J. M. Maravall Herrero (Ed.), *Dimensiones de la desigualdad* (pp. 325-344). Madrid: Visor.

- Rumberger, R. W. (2010). Education and the reproduction of economic inequality in the United States: An empirical investigation. *Economics of Education Review*, 29(2), 246-254.
- Russo, A. P., Berg, L. v. d., & Lavanga, M. (2007). Toward a sustainable relationship between city and university - A stakeholdership approach. *Journal of Planning Education and Research*, 27(2), 199-216. doi:10.1177/0739456X07307208 ER
- Russo, A. P., van den Berg, L., & Lavanga, M. (2007). Toward a sustainable relationship between city and university - A stakeholdership approach. *Journal of Planning Education and Research*, 27(2), 199-216. doi:10.1177/0739456X07307208
- Rust, V. D. (1999). Education Policy Studies and Comparative Education. In R. J. Alexander, P. Broadfoot, D. Phillips & D. Osborn (Eds.), *Learning from comparing: new directions in comparative educational research*. (pp. 13-40). Oxford: Symposium Books.
- Ruth, M., & Coelho, D. (2007). Understanding and managing the complexity of urban systems under climate change. *Climate Policy*, 7(4), 317-336.
- Rutten, R., & Boekema, F. (2007). Regional social capital: Embeddedness, innovation networks and regional economic development. *Technological Forecasting and Social Change*, 74(9), 1834-1846. doi:10.1016/j.techfore.2007.05.012
- Rye, J. F. (2006). Leaving the countryside - An analysis of rural-to-urban migration and long-term capital accumulation. *Acta Sociologica*, 49(1), 47-65. doi:10.1177/0001699306061899 ER
- Sabour, M. (2005). The Impact of Globalisation on the Mission of the University. In J. Zajda (Ed.), *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research* (pp. 189-205). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Saelens, B. E., Sallis, J. F., & Frank, L. D. (2003). Environmental correlates of walking and cycling: Findings from the transportation, urban design, and planning literatures. *Annals of Behavioral Medicine*, 25(2), 80-91.
- Sáez Carreras, J., & García Molina, J. (2006). *Pedagogía social: pensar la educación social como profesión*. Madrid: Alianza.
- Sagar, A. D., & Najam, A. (1998). The human development index: a critical review. *Ecological Economics*, 25(3), 249-264.
- Salas Velasco, M. (2004). La relación educación-economía: un estudio del desajuste educativo de los titulados universitarios. *Revista De Educación*, (334), 259-280. Retrieved from <http://www.revistaeducacion.educacion.es/>
- Salas Velasco, M. (2004). Rendimientos privados de las inversiones en educación superior a partir de ecuaciones de ingresos. *Hacienda Pública Española*, (169), 87-116.
- Salido Cortés, O. (2007). *El Informe PISA y los retos de la educación en España*. (Documentos de trabajo No. 126). Madrid: Fundación Alternativas. Retrieved from <http://www.falternativas.org/>
- Salinas Jiménez, J., & Santín González, D. (2008). El efecto de la inmigración en los resultados del sistema educativo: una aproximación a partir de PISA 2003. *XV Encuentro De Economía Pública: Políticas Públicas y Migración*, Salamanca.
- Salinas Jiménez, J., & Santín González, D. (2009). *Análisis económico de los efectos de la inmigración en el sistema educativo español*. (Documentos de trabajo No. 146). Madrid: Laboratorio de alternativas. Retrieved from <http://www.falternativas.org/>
- Salinas Jiménez, J., & Santín González, D. (2012). Selección escolar y efectos de la inmigración sobre los resultados académicos españoles en PISA 2006. *Revista De Educación*, doi:10-4438/1988-592X-RE-2010-358-083
- San Segundo Gómez, M. J. (1988). Coste y eficiencia del sistema educativo español. *Ekonomiaz*, (12), 121-140.
- San Segundo Gómez, M. J. (1993). Financiación de las universidades en territorio MEC. *Revista De Estudios Regionales*, (36), 211-242.
- San Segundo Gómez, M. J. (1997). Educación e ingresos en el mercado de trabajo español. *Información Comercial Española*, (63), 105-123.
- San Segundo Gómez, M. J. (1998). Igualdad de oportunidades educativas. *Ekonomiaz: Revista Vasca De Economía*, (40), 82-103.
- San Segundo Gómez, M. J. (2001). El impacto nacional y regional del programa de becas. (pp. 37-52). Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.

- San Segundo Gómez, M. J. (2005). Origen socioeconómico y capital humano. (pp. 69-86). Madrid: Biblioteca Nueva.
- San Segundo Gómez, M. J. (2009). ¿Merece la pena elevar el gasto educativo? *Papeles De Economía Española*, (119), 208-227.
- San Segundo Gómez, M. J., & Vaquero, A. (2007). Descentralización educativa y programas nacionales de mejora. In Asociación de Economía de la Educación (Ed.), *Investigaciones de Economía de la Educación* (pp. 59-74). Gran Canaria: Delta.
- Sánchez Fernández, J., & Sánchez Maldonado, J. (2008). Fecundidad y actividad económica de las mujeres en España. *Estadística Española*, 50(169), 431-453.
- Sánchez Hugalde, A. (2004). *Movilidad intergeneracional de ingresos y educativa en España (1980-90)*. (Documents de treball IEB No. 1). Barcelona: Institut d'Economia de Barcelona. Retrieved from <http://www.ieb.up.edu/>
- Sánchez Hugalde, A. (2007). Efectos de la inmigración en el rendimiento educativo: el caso español. Paper presented at the XVI Jornadas De La Asociación De Economía De La Educación, Las Palmas de Gran Canaria. Retrieved from http://www.congresos.ulpgc.es/aeet_aede/
- Sánchez Hugalde, A. (2007). *Influencia de la Inmigración en la Elección Escolar*. (Documentos de trabajo No. 15). Barcelona: Xarxa de Referència en Economia Aplicada. Retrieved from <http://www.pcb.up.es/xreap/>
- Sánchez Martín, A. R., & Sánchez Marcos, V. (2008). *Demographic Change, Pension Reform and Redistribution in Spain*. (Documentos de trabajo No. 14). Madrid: Fundación de Estudios de Economía Aplicada.
- Sánchez Torrado, S. (1998). *Ciudadanía sin fronteras: cómo pensar y aplicar una educación en valores*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Sánchez Vera, P., & Bote Díaz, M. (2009). Familismo y cambio social: el caso de España. *Sociologías, Porto Alegre*, 11(21), 121-149.
- Sánchez Vera, P., & Bote Díaz, M. A. (2008). Redes sociales y familia en España: consistencia y debilidades. *Portularia: Revista De Trabajo Social*, (8), 197-213.
- Sánchez, J., Medel, B., & Molina Morales, A. (1990). La distribución del gasto del estado en educación en España 1981. *Investigaciones Económicas*, 14(1), 127-148.
- Sanchez-Cantalejo, C., Ocana-Riola, R., & Fernandez-Ajuria, A. (2008). Deprivation index for small areas in Spain. *Social Indicators Research*, 89(2), 259-273.
- Sancho Castiello, M. T. (2001). Las personas mayores en España: Algunos indicadores básicos. *Cuadernos De Trabajo Social*, (14), 221-254.
- Sancho Castiello, M. T., Abellán García, A., & Pérez Ortiz, L. (2002). *Las personas mayores en España: informe 2002: datos estadísticos estatales*. Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- Sandberg, J. F., & Hofferth, S. L. (2001). Changes in children's time with parents: United States, 1981-1997. *Demography*, 38(3), 423-436.
- Sandberg, J. F., & Hofferth, S. L. (2005). Changes in children's time with parents: A correction. *Demography*, 42(2), 391-395.
- Sander, W. (2004). Education and urban household location. *Economics Letters*, 82(3), 327-331. doi:10.1016/j.econlet.2003.08.005 ER
- Sander, W. (2006). Educational attainment and residential location. *Education and Urban Society*, 38(3), 307-326.
- Sanders, M. G. (1996). School-family-community partnerships focused on school safety: The Baltimore example. *Journal of Negro Education*, 65(3), 369-374.
- Sanders, M. G. (2003). Community involvement in schools - From concept to practice. *Education and Urban Society*, 35(2), 161-180.
- Sanders, M. G., & Epstein, J. L. (1998). *Building school-family-community partnerships in middle and high schools*. (Report No. 22). Baltimore, MD: Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.
- Sanromá i Meléndez, E., & Ramos Lobo, R. (2006). *Local human capital and productivity: An analysis for the Spanish regions*. (Documents de treball IEB No. 1). Barcelona: Institut d'Economia de Barcelona. Retrieved from <http://www.ieb.up.edu/>
- Sanromá i Meléndez, E., Ramos Lobo, R., & Simón, H. J. (2008). *Portabilidad del capital humano y asimilación de los inmigrantes: Evidencia para España*. (Documentos de trabajo No. 7). Barcelona: Xarxa de Referència en Economia Aplicada. Retrieved from <http://www.pcb.up.es/xreap/>
- Santamaría, E. (2002). *La incógnita del extraño: una aproximación a la significación sociológica de*

- la "inmigración no comunitaria". Barcelona: Anthropos.
- Santiago Ramos, J., Fera Toribio, J. M., & Rubio Tenor, M. (2005). Los planes de ordenación del territorio como instrumentos de cooperación. *Boletín De La Asociación De Geógrafos Españoles*, (39), 87-116. Retrieved from <http://age.ieg.csic.es/boletin/>
- Santín González, D. (1998). *Eficiencia relativa de las Comunidades Autónomas en Enseñanza Secundaria: un enfoque socioeconómico*. (Documentos de trabajo No. 22). Madrid: Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad Complutense de Madrid. Retrieved from <http://www.ucm.es/>
- Santín González, D. (2001). *Influencia de los factores socioeconómicos en el rendimiento escolar internacional: hacia la igualdad de oportunidades educativas*. (Documentos de trabajo No. 1). Madrid: Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad Complutense de Madrid. Retrieved from <http://eprints.ucm.es/>
- Santín González, D. (2001). La necesidad de gasto en educación no universitaria en las Comunidades Autónomas: ¿existe igualdad de oportunidades educativas? *Hacienda Pública Española*, (159), 217-250.
- Santín González, D. (2005). La evaluación de la eficiencia y la productividad en las escuelas: una alternativa a la metodología DEA. *XII Encuentro De Economía Pública: Evaluación De Las Políticas Públicas*, Palma de Mallorca. 1-27.
- Santín González, D. (2006). La medición de la eficiencia de las escuelas: una revisión crítica. *Hacienda Pública Española*, (177), 57-82.
- Santín González, D., & Valiño Castro, A. (2003). La función de producción educativa: ¿importan las escuelas? *X Encuentro De Economía Pública: Hacienda Pública y Convergencia Europea*, Santa Cruz de Tenerife.
- Santos Guerra, M. Á. (2001). *Una tarea contradictoria: educar para los valores y preparar para la vida*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Santos Rego, M. Á., & Lorenzo Moledo, M. (2001). *A Construção educativa da cidade: unha perspectiva transversal*. Santiago de Compostela: Concello de Santiago, Departamento de Educación e Mocidade.
- Santos Rego, M. Á., Lorenzo Moledo, M., Oliveira Oliveira, M. E., & Rodríguez Martínez, A. (2002). La pedagogía de la sociedad civil desde la universidad. *Revista De Ciencias De La Educación: Órgano Del Instituto Calasanz De Ciencias De La Educación*, (190), 171-190.
- Santos, M. (2000). *La Naturaleza del espacio: técnica y tiempo, razón y emoción*. Barcelona: Ariel.
- Sanusi, Y. A. (2008). Application of human development index to measurement of deprivations among urban households in Minna, Nigeria. *Habitat International*, 32(3), 384-398.
- Sapag, J. C., Aracena, M., Villarroel, L., Poblete, F., Berrocal, C., Hoyos, R.,... Kawachi, I. (2008). Social capital and self-rated health in urban low income neighbourhoods in Chile. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 62(9), 790-792. doi:10.1136/jech.2006.052993 ER
- Saporito, S., & Sohoni, D. (2007). Mapping educational inequality: Concentrations of poverty among poor and minority students in public schools. *Social Forces*, 85(3), 1227-1253.
- Sarasa Urdiola, S. (2005). Pobreza y rentas mínimas. In V. Navarro López (Ed.), *La situación social en España* (pp. 637-675). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sarasa Urdiola, S. (2007). La atención a las personas adultas dependientes en España: desigualdades territoriales y estratificación social. In V. Navarro López (Ed.), *La situación social en España. II* (pp. 445-470). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sarasúa, C. (2000). El análisis histórico del trabajo agrario: cuestiones recientes. *Historia Agraria*, (22), 79-96.
- Sartori, G. (2003). *¿Qué es la democracia?*. Madrid: Taurus.
- Sasaki, M. (2010). Urban regeneration through cultural creativity and social inclusion: Rethinking creative city theory through a Japanese case study. *Cities*, 27(1), S3-S9.
- Sassen, S. (1991). *The Global city: New York, London, Tokyo*. Princeton: Princeton University Press.
- Sassen, S. (2008). Re-assembling the urban. *Urban Geography*, 29(2), 113-126. doi:10.2747/0272-3638.29.2.113 ER
- Sassen, S. (2009). Cities Today: A New Frontier for Major Developments. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 626(1), 53-71. doi:10.1177/0002716209343561

- Sato, Y., & Yamamoto, K. (2005). Population concentration, urbanization, and demographic transition. *Journal of Urban Economics*, 58(1), 45-61. doi:10.1016/j.jue.2005.01.004 ER
- Satterthwaite, D. (2008). Cities' contribution to global warming: notes on the allocation of greenhouse gas emissions. *Environment and Urbanization*, 20(2), 539-549. doi:10.1177/0956247808096127 ER
- Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique generale*. Paris: Payot.
- Savard, J. P. L., Clergeau, P., & Mennechez, G. (2000). Biodiversity concepts and urban ecosystems. *Landscape and Urban Planning*, 48(3-4), 131-142.
- Savater, F. (1997). *El Valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Savitch, H. V., & Kantor, P. (2003). Urban strategies for a global era - A cross-national comparison. *American Behavioral Scientist*, 46(8), 1002-1033. doi:10.1177/0002764202250492 ER
- Sayer, L. C., Bianchi, S. M., & Robinson, J. P. (2004). Are parents investing less in children? Trends in mothers' and fathers' time with children. *American Journal of Sociology*, 110(1), 1-43.
- Sayer, L. C., Gauthier, A. H., & Furstenberg, F. F. (2004). Educational differences in parents' time with children: Cross-national variations. *Journal of Marriage and the Family*, 66(5), 1152-1169.
- Scafidi, B., Sjoquist, D. L., & Stinebrickner, T. R. (2007). Race, poverty, and teacher mobility. *Economics of Education Review*, 26(2), 145-159. doi:10.1016/j.econedurev.2005.08.006
- Schafft, K. A. (2006). Poverty, residential mobility, and student transiency within a rural New York school district. *Rural Sociology*, 71(2), 212-231.
- Schapiro, K. A. (2009). *Migration and Educational Outcomes of Children*. (Human Development Research Paper No. 57). New York: Human Development Report Office. Retrieved from <http://hdr.undp.org/>
- Scherngell, T., & Barber, M. J. (2009). Spatial interaction modelling of cross-region R&D collaborations: empirical evidence from the 5th EU framework programme. *Papers in Regional Science*, 88(3), 531-546.
- Schlicht, R., Stadelmann-Steffen, I., & Freitag, M. (2010). Educational Inequality in the EU. *European Union Politics*, 11(1), 29-59. doi:10.1177/1465116509346387
- Schmidt, S., & Németh, J. (2010). Space, Place and the City: Emerging Research on Public Space Design and Planning. *Journal of Urban Design*, 15(4), 453.
- Schnapper, D. (1994). *La Communauté des citoyens: sur l'idée moderne de nation*. Paris: Gallimard.
- Schneider, A., & Woodcock, C. E. (2008). Compact, dispersed, fragmented, extensive? A comparison of urban growth in twenty-five global cities using remotely sensed data, pattern metrics and census information. *Urban Studies*, 45(3), 659-692. doi:10.1177/0042098007087340 ER
- Schriewer, J. (2002). Educación comparada: un gran programa ante nuevos desafíos. In J. Schriewer (Ed.), *Formación del discurso en la educación comparada* (pp. 13-40). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Schultz, T. W. (1960). Capital formation by education. *The Journal of Political Economy*, 68(6), 571-583.
- Schultz, T. W. (1963). *The economic value of education*. New York, NY: Columbia University Press.
- Schwartz, A. E., & Stiefel, L. (2004). Immigrants and the distribution of resources within an urban school district. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(4), 303-327.
- Schweitzer, L., & Stephenson, M. (2007). Right answers, wrong questions: Environmental justice as urban research. *Urban Studies*, 44(2), 319-337. doi:10.1080/00420980601074961 ER
- Scipioni, A., Mazzi, A., Zuliani, F., & Mason, M. (2008). The ISO 14031 standard to guide the urban sustainability measurement process: an Italian experience. *Journal of Cleaner Production*, 16(12), 1247-1257. doi:10.1016/j.jclepro.2007.06.013 ER
- Scott, A. J. (2001). *Global city-regions: trends, theory, policy*. New York, NY: Oxford University Press.
- Scott, A. J. (2008). Resurgent metropolis: Economy, society and urbanization in an interconnected world. *International Journal of Urban and Regional Research*, 32(3), 548-564. doi:10.1111/j.1468-2427.2008.00795.x ER
- Scott, A. J., & Mantegna, A. (2009). Human Capital Assets and Structures of Work in the US Metropolitan Hierarchy (An Analysis Based on the O*NET Information System). *International Regional Science Review*, 32(2), 173-194. doi:10.1177/0160017608329852

- Scott, J. W. (2007). Smart growth as urban reform: A pragmatic 'recoding' of the new regionalism. *Urban Studies*, 44(1), 15-35. doi:10.1080/00420980601074284 ER
- Seijas Díaz, A. (2004). Análisis de la eficiencia técnica en la educación secundaria. *Revista Galega De Economía: Publicación Interdisciplinar Da Facultade De Ciencias Económicas e Empresariais*, 13(1), 305-324.
- Seijas Díaz, A. (2004). *Evaluación de la eficiencia en la educación secundaria*. A Coruña: Netbiblo.
- Seijas Díaz, A. (2005). Análisis de la eficiencia técnica en la Educación Secundaria. *Estudios De Economía Aplicada*, 23(2), 299-322.
- Sellar, S., & Gale, T. (2011). Globalisation and student equity in higher education. *Cambridge Journal of Education*, 41(1), 1.
- Sen, A. K. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Senecal, G., & Hamel, P. J. (2001). Compact city and quality of life: Discussions of the Canadian approach to sustainability indicators. *Canadian Geographer-Geographe Canadien*, 45(2), 306-318.
- Seo, Y., & Simons, R. A. (2009). The Effect of School Quality on Residential Sales Price. *Journal of Real Estate Research*, 31(3), 307-327.
- Serra, A. (2000). *Gestió dels serveis socials locals: manual bàsic de referència*. Barcelona: Diputació de Barcelona, Àrea de Benestar Social. Retrieved from <http://www.diba.cat/>
- Serra, A. (2004). *La transversalitat en la gestió de polítiques públiques*. Barcelona: Diputació de Barcelona. Retrieved from <http://www.diba.cat/>
- Serrano Martínez, J. M. (1987). Disparidades regionales de España en el proceso de urbanización reciente y en la articulación de su red urbana. *Paralelo 37*, (11), 141-157.
- Serrano Martínez, J. M. (2001). Disparidades regionales en España de la densidad de población a lo largo del siglo XX. *Papeles De Geografía*, (34), 225-252.
- Serrano Martínez, J. M. (2003). Incremento de la población en las áreas mediterráneas españolas, dimensión y diferencias internas. *Papeles De Geografía*, (37), 231-244.
- Serrano Martínez, L. (1998). *Capital humano y convergencia regional*. Valencia: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas. Retrieved from <http://www.ivie.es/>
- Serrano Martínez, L. (1999). Capital humano, estructura sectorial y crecimiento en las regiones españolas. *Investigaciones Económicas*, 23(2), 225-249.
- Serrano Martínez, L. (2002). Cambios demográficos y demanda educativa. *Revista Valenciana De Economía y Hacienda*, (6), 97-124.
- Serrano Martínez, L., & Pastor Monsálvez, J. M. (2005). *La geografía del capital humano en España: niveles educativos de los municipios*. Valencia: Fundación Bancaja. Retrieved from <http://www.ivie.es/>
- Serrano Martínez, L., & Pastor Monsálvez, J. M. (2005). *La geografía del capital humano en España: niveles educativos de los municipios, provincias y comunidades autónomas*. Valencia: Fundación Bancaja. Retrieved from <http://obrasocial.bancaja.es/>
- Serrano, G., Requena, F., & Martin-Montaner, J. (2011). Immigration, Factor Endowments and the Productive Structure of Spanish Regions, 1996-2005. *Regional Studies*, doi:10.1080/00343404.2010.543127
- Shandra, J. M., London, B., & Williamson, J. B. (2003). Environmental degradation, environmental sustainability, and overurbanization in the developing world: A quantitative, cross-national analysis. *Sociological Perspectives*, 46(3), 309-329.
- Shannon, C. S., & Shaw, S. M. (2008). Mothers and daughters: Teaching and learning about leisure. *Leisure Sciences*, 30(1), 1-16. doi:10.1080/01490400701544659
- Shapiro, J. M. (2006). Smart cities: Quality of life, productivity, and the growth effects of human capital. *Review of Economics and Statistics*, 88(2), 324-335.
- Shapiro, J. M. (2006). Smart Cities: Quality of Life, Productivity, and the Growth Effects of Human Capital. *Review of Economics and Statistics*, 88(2), 324-335.
- Shatkin, G. (2007). Global cities of the South: Emerging perspectives on growth and inequality. *Cities*, 24(1), 1-15. doi:10.1016/j.cities.2006.10.002 ER
- Shatkin, G., & Gershberg, A. I. (2007). Empowering parents and building communities - The role of school-based councils in educational governance and accountability. *Urban Education*, 42(6), 582-615.

- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society*, 35(1), 4-26. doi:10.1177/001312402237212 ER
- Sheller, M., & Urry, J. (2000). The city and the car. *International Journal of Urban and Regional Research*, 24(4), 737-757.
- Shields, R. (2008). The urban question as cargo cult: Opportunities for a new urban pedagogy. *International Journal of Urban and Regional Research*, 32(3), 712-718. doi:10.1111/j.1468-2427.2008.00808.x ER
- Shuttleworth, I., & Green, A. E. (2009). Spatial Mobility, Workers and Jobs: Perspectives from the Northern Ireland Experience. *Regional Studies*, 43(8), 1105-1115. doi:10.1080/00343400801968411
- Sicherman, N. (1991). Overeducation in the Labor Market. *Journal of Labor Economics*, 9(2), 101-122.
- Sillano, M., Greene, M., & Ortuzar, J. D. (2006). Measuring the perception of insecurity in low-income areas. *Eure-Revista Latinoamericana De Estudios Urbano Regionales*, 32(97), 17-35. Retrieved from <http://www.eure.cl/>
- Simen-Kapeu, A., Kuhle, S., & Veugelers, P. J. (2010). Geographic differences in childhood overweight, physical activity, nutrition and neighbourhood facilities: implications for prevention. *Canadian Journal of Public Health. Revue Canadienne De Sante Publique*, 101(2), 128-132.
- Simón Pérez, H. J., Ramos Lobo, R., & Sanromá i Meléndez, E. (2010). *Movilidad ocupacional de los inmigrantes en una economía de bajas cualificaciones: El caso de España*. (Documentos de trabajo No. 6). Barcelona: Xarxa de Referencia en Economia Aplicada.
- Simon, C. J. (1998). Human capital and metropolitan employment growth. *Journal of Urban Economics*, 43(2), 223-243.
- Simon, C. J., & Nardinelli, C. (2002). Human capital and the rise of American cities, 1900-1990. *Regional Science and Urban Economics*, 32(1), 59-96.
- Simonen, J., & McCann, P. (2008). Firm innovation: The influence of R&D cooperation and the geography of human capital inputs. *Journal of Urban Economics*, 64(1), 146-154.
- Simpkins, S. D., Ripke, M., Huston, A. C., & Eccles, J. S. (2005). Predicting Participation and Outcomes in Out-of-School Activities: Similarities and Differences across Social Ecologies. *New Directions for Youth Development*, 2005(105), 51-69.
- Simpson, D., & Cieslik, M. (2002). Education Action Zones, empowerment and parents. *Educational Research*, 44(2), 119-128. doi:10.1080/00131880210135269 ER
- Singh, G. K., Kogan, M. D., & van Dyck, P. C. (2008). A multilevel analysis of state and regional disparities in childhood and adolescent obesity in the United States. *Journal of Community Health*, 33(2), 90-102.
- Singh, K., Chang, M., & Dika, S. (2007). Effects of part-time work on school achievement during high school. *Journal of Educational Research*, 101(1), 12-22.
- Sirgy, M. J., Michalos, A. C., Ferriss, A. L., Easterlin, R. A., Patrick, D., & Pavot, W. (2006). The quality-of-life (QOL) research movement: Past, present, and future. *Social Indicators Research*, 76(3), 343-466.
- Sjolie, A. N., & Thuen, F. (2002). School journeys and leisure activities in rural and urban adolescents in Norway. *Health Promotion International*, 17(1), 21-30.
- Slater, T., & Wyly, E. K. (2008). *Gentrification*. London: Routledge.
- Sleap, M., Elliott, B., Paisi, M., & Reed, H. (2007). The lifestyles of affluent young people ages 9 to 15 years: a case study. *Journal of Physical Activity & Health*, 4(4), 459-468.
- Smets, P., & den Uyl, M. (2008). The complex role of ethnicity in urban mixing: A study of two deprived neighbourhoods in Amsterdam. *Urban Studies*, 45(7), 1439-1460. doi:10.1177/0042098008090683 ER
- Smith, E. (2008). Pitfalls and promises: The use of secondary data analysis in educational research. *British Journal of Educational Studies*, 56(3), 323-339.
- Smith, A. (1776). *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*. London: W. Strahan & T. Cadell.
- Smith, D. (2008). The Politics of Studentification and '(Un) balanced' Urban Populations: Lessons for Gentrification and Sustainable Communities? *Urban Studies*, 45(12), 2541-2564. doi:10.1177/0042098008097108 ER
- Smith, D. P., & Holt, L. (2007). Studentification and 'apprentice' gentrifiers within Britain's

- provincial towns and cities: extending the meaning of gentrification. *Environment and Planning A*, 39(1), 142-161. doi:10.1068/a38476 ER
- Smith, F. (2004). Is there a place for children's geographers in the policy arena? *Children's Geographies*, 2(1), 157-161.
- Smith, H. L. (2007). Universities, innovation, and territorial development: a review of the evidence. *Environment and Planning C-Government and Policy*, 25(1), 98-114. doi:10.1068/c0561
- Smith, M. P., & Favell, A. (2006). *The human face of global mobility: international highly skilled migration in Europe, North America and the Asia-Pacific*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Smith, N. (2002). New globalism, new urbanism: Gentrification as global urban strategy. *Antipode*, 34(3), 427-450.
- Smyth, J., & Hattam, R. (2002). Early school leaving and the cultural geography of high schools. *British Educational Research Journal*, 28(3), 375-397.
- Sobe, N. W., & Fischer, M. G. (2009). Mobility, Migration and Minorities in Education. In R. Cowen, & A. M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (pp. 359-371). New York: Springer. doi:10.1007/978-1-4020-6403-6
- Sohoni, D., & Saporito, S. (2009). Mapping School Segregation: Using GIS to Explore Racial Segregation between Schools and Their Corresponding Attendance Areas. *American Journal of Education*, 115(4), 569-600.
- Soja, E. W. (2000). *Postmetropolis: critical studies of cities and regions*. Oxford: Blackwell.
- Soja, E. W., & Hooper, B. (1993). Some notes on the geographical margins of the new cultural politics. In M. Keith, & S. Pile (Eds.), *Place and the Politics of Identity* (pp. 180-202). London: Psychology Press.
- Sole-Olle, A., & Viladecans-Marsal, E. (2004). Central cities as engines of metropolitan area growth. *Journal of Regional Science*, 44(2), 321-350.
- Solsona, M., & Treviño, R. (1990). *Estructuras familiares en España*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. Oxford, England: Macmillan.
- Spence, M. (1973). Job Market signalling. *Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355-374.
- Spencer, C., & Woolley, H. (2000). Children and the city: a summary of recent environmental psychology research. *Child Care Health and Development*, 26(3), 181-197.
- Spencer, H. (1860). *Education: intellectual, moral, and physical*. New York, NY: Appleton.
- Spinks, A., Macpherson, A., Bain, C., & McClure, R. (2006). Determinants of sufficient daily activity in Australian primary school children. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 42(11), 674-679. doi:10.1111/j.1440-1754.2006.00950.x ER
- Spinks, A. B., Macpherson, A. K., Bain, C., & McClure, R. J. (2006). Injury risk from popular childhood physical activities: results from an Australian primary school cohort. *Injury Prevention*, 12(6), 390-394. doi:10.1136/ip.2006.011502 ER
- Spoth, R., Goldberg, C., Nepl, T., Trudeau, L., & Ramisetty-Mikler, S. (2001). Rural-urban differences in the distribution of parent-reported risk factors for substance use among young adolescents. *Journal of Substance Abuse*, 13(4), 609-623.
- Springer, A. E., Selwyn, B. J., & Kelder, S. H. (2006). A descriptive study of youth risk behavior in urban and rural secondary school students in El Salvador. *BMC International Health and Human Rights*, 6, 3. doi:10.1186/1472-698X-6-3
- Stam, E., Jong, J. P. J., & Marlet, G. (2008). Creative industries in the Netherlands: Structure, development, innovativeness and effects on urban growth. *Geografiska Annaler Series B-Human Geography*, 90B(2), 119-132.
- Stanford, B. H. (2003). How communities build stronger schools: Stories, strategies, and promising practices for educating every child. *Teachers College Record*, 105(7), 1354-1358.
- Stanley, L. R., Comello, M. L. G., Edwards, R. W., & Marquart, B. S. (2008). School adjustment in rural and urban communities: Do students from 'timbuktu' differ from their 'city slicker' peers? *Journal of Youth and Adolescence*, 37(2), 225-238. doi:10.1007/s10964-007-9180-8 ER
- Stark, O., Helmenstein, C., & Prskawetz, A. (1998). Human capital depletion, human capital formation, and migration: a blessing or a "curse"? *Economics Letters*, 60(3), 363-367.
- Stark, O., & Wang, Y. (2002). Inducing human capital formation: migration as a substitute for

- subsidies. *Journal of Public Economics*, 86(1), 29-46.
- Stea, D. (2005). Jim Blaut's youngest mappers: Children's geography and the geography of children. *Antipode*, 37(5), 990-1002.
- Stearns, E., & Glennie, E. J. (2010). Opportunities to participate: Extracurricular activities' distribution across and academic correlates in high schools. *Social Science Research*, 39(2), 296-309.
- Stehr, S. D. (2006). The political economy of urban disaster assistance. *Urban Affairs Review*, 41(4), 492-500. doi:10.1177/1078087405284887 ER
- Steiner-Khamsi, G. (2002). Transferir la educación y desplazar las reformas. In J. Schriewer (Ed.), *Formación del discurso en la educación comparada* (pp. 131-161). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Steinfeld, J. I., & Mino, T. (2009). Education for sustainable development: the challenge of trans-disciplinarity. *Sustainability Science*, 4(1), 1-2. doi:10.1007/s11625-009-0072-6 ER
- Stelder, D. (2005). Where do cities form? A geographical agglomeration model for Europe. *Journal of Regional Science*, 45(4), 657-679.
- Stephan, P. E., Sumell, A. J., Black, G. C., & Adams, J. D. (2004). Doctoral education and economic development: The flow of new Ph.D.s to industry. *Economic Development Quarterly*, 18(2), 151-167. doi:10.1177/0891242403262019
- Sterlacchini, A. (2008). R&D, higher education and regional growth: Uneven linkages among European regions. *Research Policy*, 37(6-7), 1096-1107.
- Stiefel, L., Schwartz, A. E., & Ellen, I. G. (2007). Disentangling the racial test score gap: Probing the evidence in a large urban school district. *Journal of Policy Analysis and Management*, 26(1), 7-30. doi:10.1002/pam.20225 ER
- Stinebrickner, R., & Stinebrickner, T. R. (2003). Understanding educational outcomes of students from low-income families - Evidence from a liberal arts college with a full tuition subsidy program. *Journal of Human Resources*, 38(3), 591-617.
- Stone, C. N. (2001). Civic capacity and urban education. *Urban Affairs Review*, 36(5), 595-619.
- Stone, C. N. (2004). It's more than the economy after all: Continuing the debate about urban regimes. *Journal of Urban Affairs*, 26(1), 1-19.
- Stone, C. N. (2005). Looking Back to Look Forward: Reflections on Urban Regime Analysis. *Urban Affairs Review*, 40(3), 309-341. doi:10.1177/1078087404270646
- Storper, M., & Scott, A. J. (2009). Rethinking human capital, creativity and urban growth. *Journal of Economic Geography*, 9(2), 147-167. doi:10.1093/jeg/lbn052
- Strait, J. B. (2001). The disparate impact of metropolitan economic change: The growth of extreme poverty neighborhoods, 1970-1990. *Economic Geography*, 77(3), 272-305.
- Strand, S., & Demie, F. (2006). Pupil Mobility, Attainment and Progress in Primary School. *British Educational Research Journal*, 32(4), 551-568.
- Strauss, H., & Maisonneuve, C. d. (2007). *The Wage Premium on Tertiary Education: New Estimates for 21 OECD Countries*. (Working Papers No. 589). Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. Retrieved from <http://www.oecd.org/>
- Strike, K. A. (2008). Small schools: Size or community? *American Journal of Education*, 114(3), 169-190.
- Stukalina, Y. (2008). How to prepare students for productive and satisfying careers in the knowledge-based economy: Creating a more efficient educational environment. *Technological and Economic Development of Economy*, 14(2), 197-207. doi:10.3846/1392-8619.2008.14.197-207 ER
- Subirats i Humet, J. (1999). *¿Existe sociedad civil en España?: responsabilidades colectivas y valores públicos*. Madrid: Fundación Encuentro.
- Subirats i Humet, J. (2001). Universidad en España: ¿época de cambios o cambio de época? *Educar*, (28), 11-39.
- Subirats i Humet, J. (2002). *Gobierno local y educación: la importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Subirats i Humet, J. (2002). *Redes, territorios y gobierno: nuevas propuestas locales a los retos de la globalización*. Barcelona: Diputació de Barcelona. Retrieved from <http://www.diba.cat/>
- Subirats i Humet, J. (2004). Descentralización y coordinación en el estado autonómico: La

- política educativa. In J. Planas (Ed.), *La Escuela y la nueva ordenación del territorio: los retos de la institución escolar* (pp. 85-103). Barcelona: Octaedro.
- Subirats i Humet, J., & Albaigés i Blasi, B. (2006). *Educació i comunitat: reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Subirats, M. (2007). Sociología y Política, una relación siempre problemática. *RES. Revista Española De Sociología*, (7), 99-110.
- SuiChu, E. H., & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126-141.
- Sullivan, A. (2001). Cultural capital and educational attainment. *Sociology-the Journal of the British Sociological Association*, 35(4), 893-912.
- Sullivan, A. (2007). Cultural capital, cultural knowledge and ability. *Sociological Research Online*, 12(6), 30 Nov 2007. doi:10.5153/sro.1596
- Sundquist, K., Theobald, H., Yang, M., Li, X. J., Johansson, S. E., & Sundquist, J. (2006). Neighborhood violent crime and unemployment increase the risk of coronary heart disease: A multilevel study in an urban setting. *Social Science & Medicine*, 62(8), 2061-2071. doi:10.1016/j.socscimed.2005.08.051 ER
- Susser, I., & Amin, A. (2002). *The Castells reader on cities and social theory*. Malden, MA: Blackwell.
- Swanson, C. B., & Schneider, B. (1999). Students on the move: Residential and educational mobility in America's schools. *Sociology of Education*, 72(1), 54-67.
- Swyngedouw, E., Moulaert, F., & Rodríguez, A. (2002). Neoliberal urbanization in Europe: Large-scale urban development projects and the New Urban Policy. *Antipode*, 34(3), 542-577.
- Sylwester, K. (2002). Can education expenditures reduce income inequality? *Economics of Education Review*, 21(1), 43-52.
- Takano, T. (2002). *Healthy cities and urban policy*. London: Spon.
- Takano, T., & Saito, A. (2003). *Healthy cities and urban policy research*. London: Spon Press.
- Tanriogen, A., & Iscan, S. (2009). Time Management Skills of Pamukkale University Students and their Effects on Academic Achievement. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 9(35), 93-108.
- Tarantola, S. (2002). *State-of-the-art report on current methodologies and practices for composite indicator development*. (Institute for the Protection and Security of the Citizen No. 20408). Ispra: European Commission, Joint Research Centre.
- Taylor, C. (1999). Por qué la democracia necesita el patriotismo. In M. Nussbaum (Ed.), *Los Límites del patriotismo: identidad, pertenencia y "ciudadanía mundial"* (pp. 145-147). Barcelona: Paidós.
- Taylor, C. (2001). Hierarchies and 'local' markets: the geography of the 'lived' market place in secondary education provision. *Journal of Education Policy*, 16(3), 197-214.
- Taylor, C. (2002). *Geography of the 'new' education market: secondary school choice in England and Wales*. Surrey, UK: Ashgate Publishing.
- Taylor, C. (2009). Choice, Competition, and Segregation in a United Kingdom Urban Education Market. *American Journal of Education*, 115(4), 549-568.
- Taylor, C. (2009). Towards a Geography of Education. *Oxford Review of Education*, 35(5), 651-669.
- Taylor, C., Power, S., & Rees, G. (2010). Out-of-school learning: the uneven distribution of school provision and local authority support. *British Educational Research Journal*, 36(6), 1017-1036.
- Taylor, D. E. (2000). The rise of the environmental justice paradigm - Injustice framing and the social construction of environmental discourses. *American Behavioral Scientist*, 43(4), 508-580.
- Taylor, J. K. (2001). *Beyond the School Walls: Exploring the Relationship between Urban Neighborhood Risk and Protective Factors and Student Achievement*. (PhD, Northwestern University). *Dissertation Abstracts International*, 61(11), 4335.
- Taylor, P. J. (2005). New political geographies: Global civil society and global governance through world city networks. *Political Geography*, 24(6), 703-730. doi:10.1016/j.polgeo.2005.01.009 ER
- Tedesco, J. C. (2004). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Teichler, U. (2004). The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 48(1), 5-26.
- Tejedor Tejedor, F. J., & Caride Gómez, J. A. (1988). Influencia de las variables contextuales en el rendimiento académico. *Revista De Educación*, (287), 113-146. Retrieved from <http://www.revistaeducacion.educacion.es/>
- Tello, C., & Gorostiaga, J. M. (2009). El enfoque de la Cartografía Social para el análisis de debates sobre políticas educativas. *Práxis Educativa*, 4(2), 159-168.
- Temple, J. A., & Reynolds, A. J. (1999). School mobility and achievement: Longitudinal findings from an urban cohort. *Journal of School Psychology*, 37(4), 355-377.
- ten Dam, G., Geijsel, F., Reumerman, R., & Ledoux, G. (2011). Measuring Young People's Citizenship Competences. *European Journal of Education*, 46(3), 354-372. doi:10.1111/j.1465-3435.2011.01485.x
- Tezanos Tortajada, J. F. (1984). Cambio social y modernización en la España actual. *Reis: Revista Española De Investigaciones Sociológicas*, (28), 19-62. Retrieved from <http://www.reis.cis.es/>
- Tezanos Tortajada, J. F. (1994). Clases sociales y desigualdad en las sociedades tecnológicas avanzadas. *Revista internacional de sociología*, (8-9), 89-135. Retrieved from <http://revintsociologia.revistas.csic.es/>
- Tezanos Tortajada, J. F. (1997). *Tendencias en estratificación y desigualdad social en España*. Madrid: Sistema.
- Tezanos Tortajada, J. F. (2001). *La sociedad dividida estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Tezanos Tortajada, J. F. (2008). Desigualdades y estratificación social en España. In S. d. Campo Urbano, & J. F. Tezanos Tortajada (Eds.), *España siglo XXI: La sociedad* (pp. 353-408). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Theobald, R. (2005). School Choice in Colorado Springs: The Relationship between Parental Decisions, Location and Neighbourhood Characteristics. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 14(2), 92-111.
- Thiem, C. H. (2007). The Spatial Politics of Educational Privatization: Re-reading the U.S. Homeschooling Movement. In K. N. Gulson, & C. Symes (Eds.), *Spatial Theories of Education: Policy and Geography Matters* (pp. 17-36). London: Routledge.
- Thiem, C. H. (2009). Thinking through education: the geographies of contemporary educational restructuring. *Progress in Human Geography*, 33(2), 154-173. doi:10.1177/0309132508093475
- Thieme, C., Prior, D., & Hube, C. (2008). Comparación internacional del desempeño de los sistemas educativos nacionales con información del PISA 2006. In A. Villa Sánchez (Ed.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas* (pp. 889-914). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Thirunarayanan, M. O. (2004). The "Significantly Worse" Phenomenon: A Study of Student Achievement in Different Content Areas by School Location. *Education and Urban Society*, 36(4), 467-481.
- Thomson, S. (2005). 'Territorialising' the primary school playground: deconstructing the geography of playtime. *Children's Geographies*, 3(1), 63-78.
- Thrupp, M. (1999). *Schools making a difference: let's be realistic!: school mix, school effectiveness, and the social limits of reform*. Maidenhead, Berkshire, UK: Open University Press.
- Thurow, L. C. (1975). *Generating inequality: Mechanisms of distribution in the US economy*. New York, NY: Basic Books.
- Thurow, L. C. (1972). Education and Economic Equality. *Public Interest*, (28), 66-81.
- Tiana Ferrer, A. (2007). 'Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos': el sentido de una novedad. *Temas Para El Debate*, (149), 42-44.
- Tiana Ferrer, A. (2007). A la búsqueda del consenso en educación: la experiencia de la LOE. *Revista De Educación*, (344), 83-100. Retrieved from <http://www.revistaeducacion.educacion.es/>
- Tilbury, D. (2002). *Education and sustainability: responding to the global challenge*. Cambridge, UK: International Union for Conservation of Nature and Natural Resources.
- Tjandradewi, B. I., & Marcotullio, P. J. (2009). City-to-city networks: Asian perspectives on key elements and areas for success. *Habitat International*, 33(2), 165-172. doi:DOI: 10.1016/j.habitatint.2008.10.021

- Toharia Cortés, L. (2005). El Desempleo en España. In V. Navarro López (Ed.), *La situación social en España* (pp. 181-212). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Tonucci, F. (2005). Citizen child: Play as welfare parameter for urban life. *Topoi-an International Review of Philosophy*, 24(2), 183-195. doi:10.1007/s11245-005-5054-4 ER
- Tonucci, F. (2009). Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. *Revista De Educación, Extra(1)*, 147-168. Retrieved from <http://www.revistaeducacion.educacion.es/>
- Tonucci, F., & Fundación Germán Sánchez Ruipérez. (1997). *La Ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Tonucci, F., & Rissotto, A. (2001). Why do we need children's participation? The importance of children's participation in changing the city. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 11(6), 407-419.
- Torney-Purta, J. V. (1999). Civic education: What makes students learn? *American Journal of Education*, 107(3), 256-260.
- Torney-Purta, J. V. (2000). Comparative perspectives on political socialization and civic education. *Comparative Education Review*, 44(1), 88-95.
- Torney-Purta, J. V., & Amadeo, J. A. (2003). A cross-national analysis of political and civic involvement among adolescents. *Ps-Political Science & Politics*, 36(2), 269-274.
- Torrego, J. C., & Moreno, J. M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela: el aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza.
- Torres del Castillo, R. M. (2000). *Una Década de educación para todos: la tarea pendiente*. Madrid: Popular.
- Touraine, A. (1994). *¿Qué es la democracia?*. Madrid: Temas de Hoy.
- Tramonte, L., & Willms, J. D. (2010). Cultural capital and its effects on education outcomes. *Economics of Education Review*, 29(2), 200-213.
- Tranter, P. J., & Malone, K. (2004). Geographies of environmental learning: an exploration of children's use of school grounds. *Children's Geographies*, 2(1), 131.
- Trautwein, U. (2007). The homework-achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction*, 17(3), 372-388. doi:10.1016/j.learninstruc.2007.02.009
- Trautwein, U., & Luedtke, O. (2009). Predicting homework motivation and homework effort in six school subjects: The role of person and family characteristics, classroom factors, and school track. *Learning and Instruction*, 19(3), 243-258. doi:10.1016/j.learninstruc.2008.05.001
- Trilla, J. (1993). *Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos.
- Trilla, J. (1999). La ciudad educadora: De las retóricas a los proyectos. *Cuadernos De Pedagogía*, (278), 44-50.
- Trilla, J. (2004). Los alrededores de la escuela. *Revista Española De Pedagogía*, 62(228), 305-326.
- Trilla, J. (2005). La ciudad educadora: municipio y educación. In S. Peiró i Gregòri (Ed.), *Nuevos espacios y nuevos entornos en Educación* (pp. 19-42). Alicante: Editorial Club Universitario.
- Trilla, J., & Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana De Educación*, (26), 137-166. Retrieved from <http://www.rieoei.org/>
- Trilla, J., Puig Rovira, J. M., & Martínez Martín, M. (2003). Escuela, profesorado y educación moral. *Teoría De La Educación*, (15), 57-94.
- Trillo Alonso, J. F., Bolívar Botía, A., Pinto, F. C., Caride Gómez, J. A., Rubal Rodríguez, X., & Zabalza Beraza, M. A. (2000). *Actitudes e valores no ensino*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tsang, M. C., & Levin, H. M. (1985). The economics of overeducation. *Economics of Education Review*, 4(2), 93-104.
- Tsang, M. C., & Ding, Y. Q. (2005). Resource utilization and disparities in compulsory education in China. *China Review-an Interdisciplinary Journal on Greater China*, 5(1), 1-31.
- Tsou, K. W., Hung, Y. T., & Chang, Y. L. (2005). An accessibility-based integrated measure of relative spatial equity in urban public facilities. *Cities*, 22(6), 424-435.
- Turkmen, M., Okyay, P., Ata, O., & Okuyanoglu, S. (2004). A descriptive study on street children living in a southern city of Turkey. *Turkish Journal of Pediatrics*, 46(2), 131-136.

- Turner, J. K., & Pusser, B. (2004). Place Matters: The Distribution of Access to a State Flagship University. *Policy Futures in Education*, 2(2), 388-421.
- Turner, M. A., & Berube, A. (2009). *Vibrant Neighborhoods, Successful Schools: What the Federal Government Can Do to Foster Both*. (The Urban Institute No. July). Washington, DC: U.S. Department of Education, U.S. Department of Housing and Urban Development.
- Turok, I. (2003). Cities, clusters and creative industries: The case of film and television in Scotland. *European Planning Studies*, 11(5), 549-565. doi:10.1080/0965431032000088515 ER
- Turok, I. (2004). Cities, regions and competitiveness. *Regional Studies*, 38(9), 1069-1083. doi:10.1080/0034340042000292647 ER
- Tweed, C., & Sutherland, M. (2007). Built cultural heritage and sustainable urban development. *Landscape and Urban Planning*, 83(1), 62-69. doi:10.1016/j.landurbplan.2007.05.008 ER
- Úcar Martínez, X. (2006). Investigación participativa sobre espacios públicos y educación cívica. *Revista Iberoamericana De Educación*, 39(4), 57-94. Retrieved from <http://www.rieoei.org/>
- Úcar Martínez, X., & Llena Berñe, A. (2006). *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Barcelona: Graó.
- Ulubasoglu, M. A., & Cardak, B. A. (2007). International comparisons of rural-urban educational attainment: Data and determinants. *European Economic Review*, 51(7), 1828-1857. doi:10.1016/j.eurocorev.2006.11.003 ER
- United Nations. (2001). *Cities in a globalizing world: global report on human settlements*. London: Earthscan Publications.
- United Nations. (2001). *The state of the world's cities 2001*. Nairobi: United Nations Centre for Human Settlements.
- United Nations. (2009). *Informe sobre desarrollo humano: Superando barreras: movilidad y desarrollo humanos*. Madrid: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- United Nations Children's Fund. (1999). *Estado Mundial de la Infancia*. Nueva York: United Nations Children's Fund. Retrieved from <http://www.unicef.org/>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2004). Educating for a sustainable future: commitments and partnerships. Paper presented at the *High-Level International Conference on Education for Sustainable Development at the World Summit on Sustainable Development*, Johannesburg, South Africa. Retrieved from <http://www.unesco.org/>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2005). *UN Decade of Education for Sustainable Development: linkages between the global initiatives in education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved from <http://www.unesco.org/>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2008). *Education for all by 2015: will we make it?*. New York, NY: Oxford University Press.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2008). *Global education digest: comparing education statistics across the world*. Montreal: Institute for Statistics, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved from <http://www.unesco.org/>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2009). *Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza*. (Educación para todos No. 2009). Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved from <http://www.unesco.org/>
- United Nations Human Settlements Programme. (2002). From structural adjustment programmes to poverty reduction strategies: towards productive and inclusive cities. *International Forum on Urban Poverty*, Nairobi.
- United Nations Human Settlements Programme. (2003). *The challenge of slums: global report on human settlements*. London: Earthscan.
- United Nations Human Settlements Programme. (2004). *The state of the world's cities 2004/2005: globalization and urban culture*. London: Earthscan.
- United Nations Human Settlements Programme. (2006). *The state of the world's cities report 2006/2007: the Millennium Development Goals and urban sustainability: 30 years of shaping the Habitat Agenda*. London: Earthscan.
- United Nations Human Settlements Programme. (2006). *The state of the world's cities report 2006/2007: the Millennium Development Goals and urban sustainability: 30 years of shaping the Habitat Agenda*. London: Earthscan.

- United Nations Human Settlements Programme. (2008). *The state of the world's cities 2008/9: harmonious cities*. London: Earthscan.
- United Nations Human Settlements Programme. (2009). *Planning sustainable cities: global report on human settlements*. London: Earthscan.
- United Nations Population Division. (2004). *World urbanization prospects, the 2003 revision*. New York, NY: United Nations Population Division; Department of Economic and Social Affairs. Retrieved from <http://www.un.org/esa/>
- United Nations Population Division. (2008). *Urban population development and the environment 2007*. New York, NY: United Nations Population Division; Department of Economic and Social Affairs.
- United Nations Population Fund. (2007). *State of world population: unleashing the potential of urban growth*. New York, NY: United Nations Population Fund.
- Unnever, J. D., Kerckhoff, A. C., & Robinson, T. J. (2000). District variations in educational resources and student outcomes. *Economics of Education Review*, 19(3), 245-259.
- Uriel Jiménez, E., Moltó, M. L., Pérez, F., Aldás, F., & Cucarella, V. (1997). *Cuentas de la Educación en España y sus Comunidades Autónomas 1980-1992*. Madrid: Visor.
- Urquiza Sancho, I. (2008). La selección de escuela en España. *Revista De La Asociación De Sociología De La Educación*, 1(2), 70-89.
- Urry, J. (2000). Mobile sociology. *The British Journal of Sociology*, 51(1), 185-203. doi:10.1111/j.1468-4446.2000.00185.x
- Usher, R. (2002). Putting space back on the map: Globalisation, place and identity. *Educational Philosophy and Theory*, 34(1), 41-55.
- Ussel, J. I. d. (1987). *Sociología del noviazgo en España*. Granada: Caja General de Ahorros y Monte de Piedad.
- Ussel, J. I. d., & Landwerlin, G. M. (2001). *La política familiar en España*. Barcelona: Ariel.
- Utrilla de la Hoz, A., & Mitxelena Camiruaga, C. (2007). Determinantes del gasto público en educación y resultados del sistema educativo por Comunidades Autónomas. *Revista De Estudios Regionales*, (78), 429-446.
- Uyarra, E. (2010). Conceptualizing the Regional Roles of Universities, Implications and Contradictions. *European Planning Studies*, 18(8), 1227.
- Valcárcel, A. (2002). *Ética para un mundo global: una apuesta por el humanismo frente al fanatismo*. Madrid: Temas de Hoy.
- Valentine, J. C., Cooper, H., Bettencourt, B. A., & DuBois, D. L. (2002). Out-of-school activities and academic achievement: The mediating role of self-beliefs. *Educational Psychologist*, 37(4), 245-256.
- Valero Iglesias, L. F. (2003). La ciudad como espacio socioeducativo del ciudadano: problemas y posibilidades. *Revista De Educación, Extra*(1), 377-390. Retrieved from <http://www.revistaeducacion.educacion.es/>
- Valiente García, M. A. (2003). *La demanda de educación universitaria y el rendimiento privado de la educación en España*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial, Universidad de Valladolid.
- Valiente, O. (2008). ¿A qué juega la concertada?: la segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña (2001-06). *Profesorado: Revista De Curriculum y Formación Del Profesorado*, 12(2), 1-23. Retrieved from <http://www.ugr.es/~recfpro/>
- Valle, J. M., & Garrido, R. (2009). Movilidad de estudiantes universitarios: ¿Es España atractivo para los estudiantes Erasmus? *Fuentes: Revista De La Facultad De Ciencias De La Educación*, (9), 98-117.
- Vallejo Ruiz, M., & Bolarín Martínez, M. J. (2009). Los programas de atención a la diversidad y los centros de educación secundaria: claves organizativas, recursos, adscripción del profesorado y valoración de los programas por el profesorado. *Profesorado: Revista De Curriculum y Formación Del Profesorado*, 13(3), 143-155. Retrieved from <http://www.ugr.es/~recfpro/>
- Vallés Martínez, M. S. (2007). Metodología y técnicas de investigación. In M. Pérez Yruea (Ed.), *La sociología en España* (pp. 49-71). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Vallespín Oña, F. (1991). La democracia como proyecto inacabado. *Claves De Razón Práctica*, (13), 44-49.
- Van Den Berg, A. E., Hartig, T., & Staats, H. (2007). Preference for nature in urbanized societies: Stress, restoration, and the pursuit of sustainability. *Journal of Social Issues*, 63(1), 79-96.

- Van Ham, M., & Mulder, C. H. (2005). Geographical access to childcare and mothers labour-force participation. *Tijdschrift Voor Economische En Sociale Geografie*, 96(1), 63-74.
- Van Kamp, I., Leidelmeijer, K., Marsman, G., & Hollander, A. d. (2003). Urban environmental quality and human well-being - Towards a conceptual framework and demarcation of concepts; a literature study. *Landscape and Urban Planning*, 65(1-2), 5-18.
- Van Matre, J. C., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2000). Effect of students' after-school activities on teachers' academic expectancies. *Contemporary Educational Psychology*, 25(2), 167-183.
- van Oort, F. G., Oud, J. H. L., & Raspe, O. (2009). The urban knowledge economy and employment growth: a spatial structural equation modeling approach. *Annals of Regional Science*, 43(4), 859-877. doi:10.1007/s00168-009-0299-2
- van Vliet, W. (2002). Cities in a globalizing world: from engines of growth to agents of change. *Environment and Urbanization*, 14(1), 31-40.
- Van Winden, W. (2010). Knowledge And The European City. *Tijdschrift Voor Economische En Sociale Geografie*, 101(1), 100-106.
- Van Winden, W., Berg, L. v. d., & Pol, P. (2007). European cities in the knowledge economy: Towards a typology. *Urban Studies*, 44(3), 525-549. doi:10.1080/00420980601131886 ER
- Vandenberghe, V., & Robin, S. (2004). Evaluating the effectiveness of private education across countries: a comparison of methods. *Labour Economics*, 11(4), 487-506.
- Vanderbeck, R. M. (2008). Reaching critical mass? Theory, politics, and the culture of debate in children's geographies. *Area*, 40(3), 393-400.
- Vandewater, E. A., Bickham, D. S., & Lee, J. H. (2006). Time well spent? Relating television use to children's free-time activities. *Pediatrics*, 117(2), E181-E191. doi:10.1154/peds.2005-0812 ER
- Varga, A. (2009). *Universities, knowledge transfer and regional development: geography, entrepreneurship and policy*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Vázquez Gómez, G. (2003). Sociedad-red, ciudadanía cognitiva y educación. *Revista De Educación, Extra(1)*, 13-31. Retrieved from <http://www.revistaeducacion.educacion.es/>
- Vázquez Recio, R., & Ojeda Díaz, J. (2010). Social Guarantee Programme: principles for classroom procedure with students who have suffered failure at school - the Spanish educational system case. *Educational Studies*, 36(2), 175.
- Vega Gil, L. (2002). *Claves de la educación social en perspectiva comparada*. Salamanca: Hespérides.
- Veitch, J., Salmon, J., & Ball, K. (2008). Children's active free play in local neighborhoods: a behavioral mapping study. *Health Education Research*, 23(5), 870-879. doi:10.1093/her/cym074
- Velázquez Andrés, J. M., & Díaz Peña, J. (2008). *Guía del Concejal de Educación: manual de consulta para gobernantes y técnicos*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias. Retrieved from <http://www.femp.es/>
- Vence-Deza, X., & Gonzalez-Lopez, M. (2008). Regional concentration of the knowledge-based economy in the EU: Towards a renewed oligocentric model? *European Planning Studies*, 16(4), 557-578. doi:10.1080/09654310801983472 ER
- Venkataraman, B. (2009). Education for Sustainable Development. *Environment*, 51(2), 8-10.
- Vera Vila, J. (2007). Las relaciones escuela y comunidad en un mundo cambiante. In M. M. Castro Rodríguez, G. Ferrer Esteban, M. F. Majado, J. Rodríguez, J. Vera Vila, M. Zafra & M. H. Zapico (Eds.), *La escuela en la comunidad: La comunidad en la escuela* (pp. 11-38). Barcelona: Graó.
- Vera-Toscano, E., Phimister, E., & Weersink, A. (2004). Short-term employment transitions of the Canadian labour force: rural-urban differences in underemployment. *Agricultural Economics*, 30(2), 129-142. doi:10.1016/j.agecon.2003.11.017 ER
- Vergara Ciordia, J. (2008). *Formación para la ciudadanía: un reto de la sociedad educadora*. Barcelona: Ariel.
- Vidal Beneyto, J. (2003). *Hacia una sociedad civil global: desde la sociedad mundo*. Madrid: Taurus.
- Vidal Fernández, F. (2002). *Situación social de la infancia en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Vidal, P. (2006). *El movimiento asociativo juvenil: escuelas de ciudadanía: la valoración social de los aprendizajes en las organizaciones juveniles*. Madrid: Consejo de la Juventud de España.

- Vila, L. E., & Mora, J. G. (1998). Changing Returns to Education in Spain during the 1980s. *Economics of Education Review*, 17(2), 173-178.
- Villalaín Benito, J. L., Basterra Pérez, Á., & Valle López, J. M. (1992). *La sociedad española de los noventa y sus nuevos valores*. Madrid: Fundación Santa María.
- Villalbí, J. R., Oller, N., & Costa, J. (1991). El proyecto internacional de ciudades saludables: una oportunidad para desarrollar estrategias de acción para el fomento de la salud en España. *Anthropos: Boletín De Información y Documentación*, (118), 113-118.
- Villar Notario, A. (2006). El desarrollo humano en las Comunidades Autónomas. *Mediterráneo Económico*, (10), 303-321.
- Villarroya Planas, A. (2000). *La financiación de los centros concertados*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa. Retrieved from <http://www.educacion.es/cide/>
- Villarroya Planas, A. (2000). *La financiación pública de los centros privados de enseñanza no universitaria en España*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Villarroya Planas, A. (2003). La financiación pública de la enseñanza privada no universitaria en España. *Revista De Educación*, (330), 187-204. Retrieved from <http://www.revistaeducacion.educacion.es/>
- Villaverde Castro, J. (1996). Desigualdades provinciales en España, 1955-1991. *Revista De Estudios Regionales*, (45), 89.
- Villaverde Castro, J. (2004). Convergencia provincial en España: un análisis espacial. *Papeles De Economía Española*, (100), 210-219.
- Villaverde Castro, J., & Sánchez-Robles, B. (1998). Disparidades provinciales y clubes de convergencia en España. *Revista De Estudios Regionales*, (52), 177-199.
- Villiers, J. C. (2009). Success factors and the city-to-city partnership management process - from strategy to alliance capability. *Habitat International*, 33(2), 149-156. doi:DOI: 10.1016/j.habitatint.2008.10.018
- Vintró Castells, E., Gómez-Granell, C., & Vila Mendiburu, I. (2001). *La ciudad como proyecto educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Vinuesa Angulo, J. (2001). Desequilibrios de la población española. In Fundación Cánovas del Castillo (Ed.), *Las claves demográficas del futuro de España* (pp. 33-70). Madrid: Fundación Cánovas del Castillo.
- Visgilio, G., & Whitelaw, D. (2003). *Our backyard: a quest for environmental justice*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Visscher, S. d., & Bouverne-de Bie, M. (2008). Recognizing urban public space as a co-educator: Children's socialization in Ghent. *International Journal of Urban and Regional Research*, 32(3), 604-616.
- Vitali, A. (2009). *The impact of regional factors on leaving home in Spain: A multilevel approach*. (Working Papers No. 17). Milano: Università Commerciale Luigi Bocconi, Carlo F. Dondena Centre for Research on Social Dynamics.
- Vryonides, M. (2007). Social and cultural capital in educational research: issues of operationalisation and measurement. *British Educational Research Journal*, 33(6), 867-885. doi:10.1080/01411920701657009 ER
- Wagner, P., Schober, B., & Spiel, C. (2008). Time students spend working at home for school. *Learning and Instruction*, 18(4), 309-320. doi:10.1016/j.learninstruc.2007.03.002
- Waitt, G., & Gibson, C. (2009). Creative Small Cities: Rethinking the Creative Economy in Place. *Urban Studies*, 46(5-6), 1223-1246. doi:10.1177/0042098009103862
- Waldorf, B. S. (2009). Is human capital accumulation a self-propelling process? Comparing educational attainment levels of movers and stayers. *Annals of Regional Science*, 43(2), 323-344. doi:10.1007/s00168-008-0225-z
- Walker, J. T. (2009). County Level Suicide Rates and Social Integration: Urbanicity and its Role in the Relationship. *Sociological Spectrum*, 29(1), 101-135. doi:10.1080/02732170802480568
- Walks, R. A. (2005). City-suburban electoral polarization in Great Britain, 1950-2001. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 30(4), 500-517.
- Walks, R. A., & Bourne, L. S. (2006). Ghettos in Canada's cities? Racial segregation, ethnic enclaves and poverty concentration in Canadian urban areas. *Canadian Geographer-Geographe Canadien*, 50(3), 273-297.
- Walks, R. A., & Maaranen, R. (2008). Gentrification, social mix, and social polarization: Testing the linkages in large Canadian cities. *Urban Geography*, 29(4), 293-326. doi:10.2747/0272-3638.29.4.293 ER

- Wallerstein, I. M. (1991). *Unthinking social science: the limits of Nineteenth-Century paradigms*. Cambridge: Polity Press.
- Wang, R., & Bianchi, S. M. (2009). ATUS Fathers' Involvement in Childcare. *Social Indicators Research*, 93(1), 141-145. doi:10.1007/s11205-008-9387-4
- Ward, K. (2010). Towards a relational comparative approach to the study of cities. *Progress in Human Geography*, 34(4), 471-487. doi:10.1177/0309132509350239
- Warde, A., & Savage, M. (1993). *Urban sociology, capitalism and modernity*. New York, NY: Continuum.
- Warf, B., & Arias, S. (2009). *The spatial turn: interdisciplinary perspectives*. New York, NY: Routledge.
- Warren, J. R., LePore, P. C., & Mare, R. D. (2000). Employment during high school: Consequences for students' grades in academic courses. *American Educational Research Journal*, 37(4), 943-969.
- Warren, M. R. (2005). Communities and schools: A new view of urban education reform. *Harvard Educational Review*, 75(2), 133-173.
- Warrington, M. (2008). Decisions and transitions: meeting the needs of the 'knowledge economy'. *Environment and Planning C-Government and Policy*, 26(5), 924-937. doi:10.1068/c0658 ER
- Waters, B., Hughes, J., Forbes, K., & Wilkinson, D. (2006). Comparative academic performance of medical students in rural and urban clinical settings. *Medical Education*, 40(2), 117-120. doi:10.1111/j.1365-2929.2005.02363.x ER
- Waters, J. L. (2006). Emergent geographies of international education and social exclusion. *Antipode*, 38(5), 1046-1068.
- Waters, J. L. (2006). Geographies of cultural capital: education, international migration and family strategies between Hong Kong and Canada. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 31(2), 179-192.
- Waters, J. L. (2007). 'Roundabout routes and sanctuary schools': the role of situated educational practices and habitus in the creation of transnational professionals. *Global Networks*, 7(4), 477-497.
- Watson, K. (1999). Comparative Educational Research: The Need for Reconceptualisation and Fresh Insights. *Compare*, 29(3), 233-48.
- Webber, R., & Butler, T. (2007). Classifying Pupils by Where They Live: How Well Does This Predict Variations in Their GCSE Results? *Urban Studies*, 44(7), 1229-1253.
- Weber, M. (1922). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr.
- Wedemeier, J. (2010). The Impact of the Creative Sector on Growth in German Regions. *European Planning Studies*, 18(4), 505-520.
- Weimer, D. L., & Wolkoff, M. J. (2001). School performance and housing values: Using non-contiguous district and incorporation boundaries to identify school effects. *National Tax Journal*, 54(2), 231-253.
- Weins, C. (2010). Skills or Certificates? The Devaluation of Foreign Educational Credentials in the Swiss Labor Market. *Zeitschrift Für Soziologie*, 39(2), 124-139.
- Weiss, A., & Dowrick, S. (1991). *Efficiency wages: Models of unemployment, layoffs, and wage dispersion*. New Jersey: Princeton University Press.
- Weisz, D., Gusmano, M. K., Rodwin, V. G., & Neuberg, L. G. (2008). Population health and the health system: a comparative analysis of avoidable mortality in three nations and their world cities. *European Journal of Public Health*, 18(2), 166-172. doi:10.1093/eurpub/ckm084 ER
- Wells, A. S., & Holme, J. J. (2005). Marketization in Education: Looking Back to Move Forward with a Stronger Critique. In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood & D. Livingstone (Eds.), *International Handbook of Educational Policy* (pp. 19-51). New York: Springer.
- Wen, L. M., Kite, J., Merom, D., & Rissel, C. (2009). Time spent playing outdoors after school and its relationship with independent mobility: a cross-sectional survey of children aged 10-12 years in Sydney, Australia. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 6, 15. doi:10.1186/1479-5868-6-15
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wenglinsky, H. (1997). How money matters: The effect of school district spending on academic achievement. *Sociology of Education*, 70(3), 221-237.
- Werfhorst, H. G. v., & Hofstede, S. (2007). Cultural capital or relative risk aversion? Two mechanisms for educational inequality

- compared. *British Journal of Sociology*, 58(3), 391-415. doi:10.1111/j.1468-4446.2007.00157.x ER
- Werna, E. (1998). *Healthy city projects in developing countries: an international approach to local problems*. London: Earthscan.
- West, M., & Ainscow, M. (2006). *Improving urban schools: leadership and collaboration*. Maidenhead, Berkshire, UK: Open University Press.
- Westendorff, D. G. (Ed.). (2004). *From unsustainable to inclusive cities*. Geneva: United Nations Research Institute for Social Development.
- Westfall, M. S., & Villa, V. d. (2001). *Urban indicators for managing cities*. Manila: Asian Development Bank.
- Wheeler, C. H. (2003). Evidence on agglomeration economies, diseconomies, and growth. *Journal of Applied Econometrics*, 18(1), 79-104. doi:10.1002/jae.678
- Wheeler, C. H. (2005). Cities, skills, and inequality. *Growth and Change*, 36(3), 329-353.
- Wheeler, C. H. (2006). Cities and the growth of wages among young workers: Evidence from the NLSY. *Journal of Urban Economics*, 60(2), 162-184. doi:10.1016/j.jue.2006.02.004 ER
- Wheeler, C. H. (2006). Human capital growth in a cross section of US metropolitan areas. *Federal Reserve Bank of St Louis Review*, 88(2), 113-132.
- Wheeler, C. H. (2005). Cities, Skills, and Inequality. *Growth & Change*, 36(3), 329-353. doi:10.1111/j.1468-2257.2005.00280.x
- Wheeler, S. M. (2000). Planning for metropolitan Sustainability. *Journal of Planning Education and Research*, 20(2), 133-145.
- Wheeler, S. M. (2004). *Understanding Henri Lefebvre: theory and the possible*. London: Continuum.
- Whisler, R. L., Waldorf, B. S., Mulligan, G. F., & Plane, D. A. (2008). Quality of life and the migration of the college-educated: A life-course approach. *Growth and Change*, 39(1), 58-94.
- White, M. J., Muhidin, S., Andrzejewski, C., Tagoe, E., Knight, R., & Reed, H. (2008). Urbanization and Fertility: an Event-History Analysis of Coastal Ghana. *Demography*, 45(4), 803-816.
- White, P., Gorard, S., Fitz, J., & Taylor, C. (2001). Regional and local differences in admission arrangements for schools. *Oxford Review of Education*, 27(3), 317-337.
- Whitehead, J., & Clough, N. (2004). Pupils, the forgotten partners in education action zones. *Journal of Education Policy*, 19(2), 215-227. doi:10.1080/0144341042000186354 ER
- Whitley, R., Prince, M., & Cargo, M. (2005). Thinking inside the bubble: evidence for a new contextual unit in urban mental health. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 59(10), 893-897. doi:10.1136/jech.2004.030353 ER
- Wiewel, W., & Schaffer, K. (2001). Learning to think as a region: Connecting suburban sprawl and city poverty. *European Planning Studies*, 9(5), 593-611.
- Wildhagen, T. (2009). Why does Cultural Capital Matter for High School Academic Performance? An Empirical Assessment of Teacher-Selection and Self-Selection Mechanisms as Explanations of the Cultural Capital Effect. *Sociological Quarterly*, 50(1), 173-200. doi:10.1111/j.1533-8525.2008.01137.x ER
- Williams, D. (2009). Spatial Dimensions of Social Mobility. *Local Economy: The Journal of the Local Economy Policy Unit*, 24(8), 669-680. doi:10.1080/02690940903367926
- Williams, R. W. (1999). The contested terrain of environmental justice research: Community as unit of analysis. *Social Science Journal*, 36(2), 313-328.
- Williamson, J. G. (1965). Regional inequality and the process of national development: a description of the patterns. *Economic Development and Cultural Change*, 13(4), 1-84.
- Winston, N., & Eastaway, M. P. (2008). Sustainable housing in the urban context: International sustainable development indicator sets and housing. *Social Indicators Research*, 87(2), 211-221.
- Winters, J. V. (2010). *Human Capital Externalities and Employment Differences across Metropolitan Areas of the US*. (MPRA Paper No. 22434). Munich: Munich Personal RePEc Archive. Retrieved from <http://mpra.ub.uni-muenchen.de/>
- Wirth, L. (1938). Urbanism as a way of life. *The American Journal of Sociology*, 44(1), 1-24.
- Withers, C. W. J. (2009). Place and the "Spatial Turn" in Geography and in History. *Journal of the History of Ideas*, 70(4), 637-658.

- Witten, K., Exeter, D., & Field, A. (2003). The quality of urban environments: Mapping variation in access to community resources. *Urban Studies*, 40(1), 161-177. doi:10.1080/0042098032000035581 ER
- Wohlstetter, P., Malloy, C. L., Chau, D., & Polhemus, J. L. (2003). Improving schools through networks: A new approach to urban school reform. *Educational Policy*, 17(4), 399-430. doi:10.1177/0895904803254961 ER
- Wolf, A. (2002). *Does education matter? Myths about education and economic growth*. London: Penguin.
- Woodland, M. H. (2008). Whatcha Doin' after School? A Review of the Literature on the Influence of After-School Programs on Young Black Males. *Urban Education*, 43(5), 537-560.
- Woolley, H. (2007). Where do the children play? How policies can influence practice. *Proceedings of the Institution of Civil Engineers-Municipal Engineer*, 160(2), 89-95. doi:10.1680/muen.2007.160.289
- World Bank. (2000). *Cities in transition: World Bank urban and local government strategy*. Washington, D.C.: World Bank. Retrieved from <http://www.worldbank.org/>
- World Bank. (2002). *Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education*. Washington, DC: World Bank. Retrieved from <http://www.worldbank.org/>
- Wright, J. C., Huston, A. C., Vandewater, E. A., Bickham, D. S., Scantlin, R. M., Kotler, J. A.,... Finkelstein, J. (2001). American children's use of electronic media in 1997: A national survey. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(1), 31-47.
- Wyly, E. K., & Hammel, D. J. (2004). Gentrification, segregation, and discrimination in the American urban system. *Environment and Planning A*, 36(7), 1215-1241. doi:10.1068/a3610 ER
- Xarxa local per a la Gestió de la Diversitat i la Ciutadania. (2007). *Elements per a una actuació municipal de promoció del civisme*. Barcelona: Diputació de Barcelona. Retrieved from <http://www.diba.cat/>
- Xiang, B., & Shen, W. (2009). International Student Migration and Social Stratification in China. *International Journal of Educational Development*, 29(5), 513-522.
- Xu, F., Li, J. Q., Ware, R. S., & Owen, N. (2008). Associations of television viewing time with excess body weight among urban and rural high-school students in regional mainland China. *Public Health Nutrition*, 11(9), 891-896.
- Xu, J. (2008). Validation of scores on the homework management scale for middle school students. *Elementary School Journal*, 109(1), 82-95.
- Xu, J., & Corno, L. (2003). Family help and homework management reported by middle school students. *Elementary School Journal*, 103(5), 503-517.
- Xue, Z. (2009). Urban street children in China: a social exclusion perspective. *International Social Work*, 52(3), 401-408.
- Yankow, J. J. (2003). Migration, job change, and wage growth: A new perspective on the pecuniary return to geographic mobility. *Journal of Regional Science*, 43(3), 483-516.
- Yankow, J. J. (2006). Why do cities pay more? An empirical examination of some competing theories of the urban wage premium. *Journal of Urban Economics*, 60(2), 139-161. doi:10.1016/j.jue.2006.03.004 ER
- Yarnit, M. (2000). *Towns, cities and regions in the learning age: a survey of learning communities*. London: Local Government Association for the Great Britain; Department for Education and Employment.
- Yeung, W. J., Sandberg, J. F., Davis-Kean, P. E., & Hofferth, S. L. (2001). Children's time with fathers in intact families. *Journal of Marriage and the Family*, 63(1), 136-154.
- Yiftachel, O. (2000). Social control, urban planning and ethno-class relations: Mizrahi Jews in Israel's 'development towns'. *International Journal of Urban and Regional Research*, 24(2), 418-438.
- Yoshimura, N., Jimba, M., Poudel, K. C., Chanthavisouk, C., Iwamoto, A., Phommasack, B., & Saklokham, K. (2009). Health promoting schools in urban, semi-urban and rural Lao PDR. *Health Promotion International*, 24(2), 166-176. doi:10.1093/heapro/dap004 ER
- Young, D. J. (1998). Ambition, Self-Concept, and Achievement: A Structural Equation Model for Comparing Rural and Urban Students. *Journal of Research in Rural Education*, 14(1), 34-44.
- Young, I. M. (2000). *La Justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.
- Young, L. (2003). The 'place' of street children in Kampala, Uganda: marginalisation, resistance, and acceptance in the urban environment.

- Environment and Planning D-Society & Space*, 21(5), 607-627. doi:10.1068/d46j ER
- Young, L. (2004). Journeys to the street: the complex migration geographies of Ugandan street children. *Geoforum*, 35(4), 471-488.
- Zahirovic-Herbert, V., & Turnbull, G. K. (2008). School quality, house prices and liquidity. *Journal of Real Estate Finance and Economics*, 37(2), 113-130. doi:10.1007/s11146-007-9081-3
- Zahirovic-Herbert, V., & Turnbull, G. K. (2009). Public School Reform, Expectations, and Capitalization: What Signals Quality to Homebuyers? *Southern Economic Journal*, 75(4), 1094-1113.
- Zambrano, M. (1988). *Persona y democracia: la historia sacrificial*. Rubí: Anthropos.
- Zarzosa Espina, P. (1994). El criterio de discriminación en la selección de indicadores de bienestar: análisis del coeficiente de discriminación de Ivanovic. *Estudios De Economía Aplicada*, (2), 169-185.
- Zarzosa Espina, P. (1996). *Aproximación a la medición del bienestar social*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico.
- Zeemering, E. S. (2009). What Does Sustainability Mean to City Officials? *Urban Affairs Review*, 45(2), 247-273. doi:10.1177/1078087409337297
- Zellman, G. L., & Waterman, J. M. (1998). Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcomes. *Journal of Educational Research*, 91(6), 370-380.
- Zhang, J. (2002). Urbanization, population transition, and growth. *Oxford Economic Papers-New Series*, 54(1), 91-117.
- Zhang, Y., & Liu, B. (2006). Social Occupational Classes and Higher-Education Opportunities in Contemporary China: A Study on the Distribution of a Scarce Social Capital. *Frontiers of Education in China*, 1(1), 89-99.
- Zhao, L. (2009). Between local community and central state: Financing basic education in China. *International Journal of Educational Development*, 29(4), 366-373. doi:10.1016/j.ijedudev.2008.10.005
- Zhou, X. G., Moen, P., & Tuma, N. B. (1998). Educational stratification in urban China: 1949-94. *Sociology of Education*, 71(3), 199-222.
- Ziccardi, A. (2000). Las ciudades y la cuestión social. *Revista De La Escuela De Economía y Negocios*, (4), 71-112.
- Zimdars, A. (2009). Elite Higher Education Admissions in the Arts and Sciences: Is Cultural Capital the Key? *Sociology*, 43(4), 648.
- Zimpher, N. L., & Howey, K. R. (2004). *University leadership in urban school renewal*. Westport, CT: Praeger.

I TABLAS

Tabla I-1 Tasa de urbanización según provincia de residencia	435
Tabla I-2 Índice de envejecimiento y saldo vegetativo según provincia de residencia.....	437
Tabla I-3 Serie histórica de población menor de 18 años y mayor de 64 años	439
Tabla I-4 Migrantes de 16 y más años por tipo de hábitat de procedencia y destino.....	440
Tabla I-5 Resultados de la segmentación de los migrantes interiores	441
Tabla I-6 Resultados de la segmentación de los migrantes interiores	442
Tabla I-7 Nivel de estudios de personas residentes en viviendas familiares según el lugar de residencia (1991-2001).....	443
Tabla I-8 Serie de la tasa de alumnado extranjero en las Comunidades Autónomas (1994-2000)	444
Tabla I-9 Serie de la tasa de alumnado extranjero en las Comunidades Autónomas (2001-2009)	445
Tabla I-10 Serie de la tasa media de alumnado extranjero por zonas	446
Tabla I-11 Historial de conglomeración.....	447
Tabla I-12 Tamaño medio del hogar en las Comunidades Autónomas según tipo de zona.....	448
Tabla I-13 Parejas y otros núcleos familiares según tipo de pareja y tamaño del municipio.....	449
Tabla I-14 Tasa de emparejamiento de las mujeres residentes en viviendas familiares según nivel de estudios y tamaño del municipio	450
Tabla I-15 Resumen del modelo de regresión lineal sobre la tasa de emancipación juvenil	451
Tabla I-16 Resumen del modelo de regresión logística sobre el nivel educativo de los hijos	452
Tabla I-17 Ganancia media anual respecto a la media española según las Comunidades Autónomas.....	453
Tabla I-18 Ganancia media anual por trabajador en las Comunidades Autónomas	455
Tabla I-19 Índice salarial entre los trabajadores en las Comunidades Autónomas respecto a la media española	456
Tabla I-20 Índice de Desarrollo Humano en las provincias españolas.....	457
Tabla I-21 Nivel de Desarrollo Humano en las provincias españolas.....	459
Tabla I-22 Estadísticos del Índice de Desarrollo Humano en las provincias españolas.....	461
Tabla I-23: Fuentes de información sobre la alfabetización de personas adultas en España	462
Tabla I-24: Sistema de Indicadores de España.....	463
Tabla I-25: Indicadores básicos para el seguimiento de los avances hacia los objetivos de Lisboa en el ámbito europeo	464
Tabla I-26: Índice de Bienestar educativo de la infancia (UNICEF)	465
Tabla I-27: Índice de Desarrollo de la Educación Para Todos	466

Tabla I-28 Definición de la variable “nivel de estudios” y “marcas de clase”	467
Tabla I-29 Esperanza de vida escolar de los 6 a los 29 años (2001).....	468
Tabla I-30 Serie de la esperanza de vida escolar en las Comunidades Autónomas (1995-2005)	469
Tabla I-31 Esperanza de vida escolar según tamaño del municipio de residencia (2001).....	470
Tabla I-32 Serie de la tasa neta de escolarización a los 17 años según Comunidad Autónoma (1991-1999).....	471
Tabla I-33 Serie de la tasa neta de escolarización a los 17 años según Comunidad Autónoma (2000-2008).....	472
Tabla I-34 Tasa neta de escolarización según edad y tamaño del municipio de residencia (2001)	473
Tabla I-35 Establecimientos escolares de titularidad pública según tamaño del municipio (2006-2007)	474
Tabla I-36 Establecimientos escolares de titularidad privada según tamaño del municipio (2006-2007)	475
Tabla I-37 Serie del gasto público en las enseñanzas no universitarias Comunidades Autónomas (2000-2008).....	476
Tabla I-38 Serie del gasto público en la enseñanza universitaria según Comunidad Autónoma (2000-2008).....	477
Tabla I-39 Serie del gasto público en la enseñanza según niveles de gobierno (1999-2007).....	478
Tabla I-40 Serie del gasto público en la enseñanza según niveles de gobierno (1985-2004).....	479
Tabla I-41 Serie del Gasto Público en educación en relación al Producto Interno Bruto según tipo de administración educativa (1992-2008).....	480
Tabla I-42 Resultados en las pruebas de rendimiento académico según Comunidad Autónoma y gasto público por estudiante (2006)	481
Tabla I-43 Gasto medio de los hogares españoles en la financiación de la enseñanza según Comunidad Autónoma (2005)	482
Tabla I-44 Gasto social por habitante según provincia de residencia (2006)	483
Tabla I-45 Serie del gasto educativo de los hogares españoles (1998-2006).....	485
Tabla I-46 Gasto educativo de los hogares españoles según tamaño del municipio de residencia (2007).....	486
Tabla I-47 Servicios de comedor según tamaño del municipio y tipo de centro en establecimientos escolares de titularidad pública (2008-2009).....	487
Tabla I-48 Servicios de comedor según tamaño del municipio y tipo de centro en establecimientos escolares de titularidad privada (2008-2009).....	488
Tabla I-49 Servicios de transporte según tamaño del municipio y tipo de centro en establecimientos escolares de titularidad pública (2008-2009)	489
Tabla I-50 Servicios de transporte según tamaño del municipio y tipo de centro en establecimientos escolares de titularidad privada (2008-2009)	490

Tabla I-51 Resultados en las pruebas de rendimiento académico a la edad de 14 años según Comunidad Autónoma (1997).....	491
Tabla I-52 Resultados en las pruebas de rendimiento académico a la edad de 16 años según Comunidad Autónoma (1997).....	492
Tabla I-53 Resultados en las pruebas de rendimiento académico a la edad de 15 años según Comunidad Autónoma (2003-2009).....	493
Tabla I-54 Resultados en las pruebas de rendimiento académico a la edad de 15 años según Comunidad Autónoma (2009).....	494
Tabla I-55 Serie de las tasas de finalización de la Educación Secundaria Obligatoria según Comunidad Autónoma (1999-2005).....	495
Tabla I-56 Nivel medio de estudios en las ciudades españolas según sexo, edad y nacionalidad (2001)	496
Tabla I-57 Población de cada nivel educativo en cada tipo de municipio según la media española (2001)	497
Tabla I-58 Definición de las categorías del nivel medio de estudios	498
Tabla I-59 Residentes en viviendas familiares según nivel educativo y tamaño del municipio de residencia (2001)	499
Tabla I-60 Residentes en viviendas familiares según nivel educativo y tipo de municipio (2001)	500
Tabla I-61 Residentes en viviendas familiares según nivel educativo y tipo de municipio (2001)	501
Tabla I-62 Estadísticos descriptivos del nivel medio de estudios según lugar de residencia (2001)	502
Tabla I-63 Estadísticos descriptivos del nivel medio de estudios en las provincias españolas (2001)	503
Tabla I-64 Estudiantes internacionales y extranjeros según tipo de estudios y país de residencia (2007)	505
Tabla I-65 Entradas y salidas de estudiantes de educación superior según Comunidad Autónoma (2005-2007).....	506
Tabla I-66 Resoluciones por la que se conceden ayudas para estancias breves en España y en el extranjero a personal investigador en formación del Programa Nacional de Formación de Profesorado Universitario (2006-2010).....	507
Tabla I-67 Ayudas para realizar estancias en España y el extranjero a personal investigador en formación del Programa Nacional de Formación de Profesorado Universitario según Comunidad Autónoma (2006-2010).....	508
Tabla I-68 Ayudas para realizar estancias en España y el extranjero a personal investigador en formación del Programa Nacional de Formación de Profesorado Universitario según organismo de adscripción (2006-2010).....	509
Tabla I-69 Ayudas para realizar estancias en España y el extranjero a personal investigador en formación del Programa Nacional de Formación de Profesorado Universitario según país de	

destino (2006-2010)	510
Tabla I-70 Coordinación de los servicios municipales de educación en los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes	511
Tabla I-71 Historial de conglomeración de los departamentos municipales en los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes	512
Tabla I-72 Conglomerado de pertenencia de los departamentos municipales en los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes	513
Tabla I-73 Cooperación de los servicios municipales de educación con la Comunidad Educativa en los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes	514
Tabla I-74 Destinatarios de los servicios municipales de educación en los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes	515
Tabla I-75 Historial de conglomeración de los destinatarios de los servicios municipales de educación en los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes	516
Tabla I-76 Conglomerado de pertenencia de los destinatarios de los servicios municipales de educación en los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes	517
Tabla I-77 Iniciativas de los servicios municipales de educación en los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes	518
Tabla I-78 Estadísticos descriptivos de los servicios municipales de educación en los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes.....	520
Tabla I-79 Estadísticos descriptivos de los servicios municipales de educación en los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes.....	521
Tabla I-80 Análisis factorial de los servicios municipales de educación en los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes	522
Tabla I-81 Varianza total explicada del análisis factorial de los servicios municipales de educación en los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes	523
Tabla I-82 Matriz de componentes del análisis factorial de los servicios municipales de educación en los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes	524
Tabla I-83 Matriz de componentes rotados del análisis factorial de los servicios municipales de educación en los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes	525

Tabla I-1 Tasa de urbanización según provincia de residencia

<i>Provincia</i>	<i>Población</i>	<i>Residentes urbanos</i>	<i>Tasa de urbanización</i>
<i>Álava</i>	286	236	82,3
<i>Albacete</i>	365	237	64,9
<i>Alicante/Alacant</i>	1.462	1.205	82,4
<i>Almería</i>	537	370	68,9
<i>Asturias</i>	1.063	910	85,6
<i>Ávila</i>	163	50	30,4
<i>Badajoz</i>	655	321	49,0
<i>Balears (Illes)</i>	842	665	79,0
<i>Barcelona</i>	4.806	4.212	87,6
<i>Burgos</i>	349	232	66,5
<i>Cáceres</i>	404	147	36,4
<i>Cádiz</i>	1.116	1.018	91,2
<i>Cantabria</i>	535	354	66,2
<i>Castellón/Castelló</i>	485	350	72,2
<i>Ciudad Real</i>	479	291	60,8
<i>Córdoba</i>	762	540	70,9
<i>Coruña (A)</i>	1.096	765	69,8
<i>Cuenca</i>	200	58	29,0
<i>Girona</i>	565	297	52,5
<i>Granada</i>	822	492	59,8
<i>Guadalajara</i>	175	89	50,8
<i>Guipúzcoa</i>	674	526	78,1
<i>Huelva</i>	463	304	65,6
<i>Huesca</i>	207	100	48,3
<i>Jaén</i>	644	392	60,8
<i>León</i>	489	264	54,1
<i>Lleida</i>	362	159	44,0
<i>Lugo</i>	358	151	42,2
<i>Madrid</i>	5.423	5.116	94,3
<i>Málaga</i>	1.287	1.113	86,5
<i>Murcia</i>	1.198	1.107	92,4
<i>Navarra</i>	556	287	51,6
<i>Ourense</i>	338	146	43,1
<i>Palencia</i>	174	80	45,8
<i>Palmas (Las)</i>	888	808	91,0
<i>Pontevedra</i>	904	720	79,7
<i>Rioja (La)</i>	277	167	60,3

<i>Provincia</i>	<i>Población</i>	<i>Residentes urbanos</i>	<i>Tasa de urbanización</i>
<i>Salamanca</i>	346	198	57,2
<i>Santa Cruz de Tenerife</i>	807	643	79,7
<i>Segovia</i>	148	54	36,8
<i>Sevilla</i>	1.728	1.426	82,6
<i>Soria</i>	91	35	38,7
<i>Tarragona</i>	610	387	63,5
<i>Teruel</i>	136	45	32,8
<i>Toledo</i>	541	197	36,4
<i>Valencia/València</i>	2.216	1.768	79,8
<i>Valladolid</i>	498	356	71,4
<i>Vizcaya</i>	1.123	921	82,0
<i>Zamora</i>	199	81	40,9
<i>Zaragoza</i>	862	671	77,9
<i>España</i>	<i>40.847</i>	<i>31.196</i>	<i>76,4</i>

$T_i = \frac{P_i}{R_i} * 100$, donde T es la tasa de urbanización, i es el lugar de residencia, P es el número total de habitantes y R es el número de residentes urbanos.

Fuente: Censo de Población y Viviendas 2001 (Instituto Nacional de Estadística, Resultados detallados definitivos del 17 de febrero de 2004).

Tabla I-2 Índice de envejecimiento y saldo vegetativo según provincia de residencia

<i>Provincia</i>	<i>Tasa de envejecimiento</i>	<i>Saldo vegetativo</i>
<i>Álava</i>	16,64	619
<i>Cáceres</i>	21,06	-823
<i>Cádiz</i>	12,83	6.119
<i>Castellón/Castelló</i>	16,14	1.850
<i>Ciudad Real</i>	18,86	76
<i>Córdoba</i>	17,18	1.106
<i>Coruña (A)</i>	20,53	-2.836
<i>Cuenca</i>	23,80	-616
<i>Girona</i>	15,82	2.811
<i>Granada</i>	16,16	2.590
<i>Guadalajara</i>	16,34	1.031
<i>Albacete</i>	17,75	318
<i>Guipúzcoa</i>	18,34	953
<i>Huelva</i>	14,73	1.346
<i>Huesca</i>	22,11	-446
<i>Jaén</i>	17,88	294
<i>León</i>	24,60	-2.455
<i>Lleida</i>	18,62	419
<i>Rioja (La)</i>	18,36	426
<i>Lugo</i>	27,81	-2.719
<i>Madrid</i>	14,40	33.444
<i>Málaga</i>	14,24	6.831
<i>Alicante/Alacant</i>	16,71	5.344
<i>Murcia</i>	13,75	8.530
<i>Navarra</i>	17,45	1.432
<i>Ourense</i>	28,37	-2.691
<i>Asturias</i>	21,91	-4.834
<i>Palencia</i>	22,52	-854
<i>Palmas (Las)</i>	11,17	3.881
<i>Pontevedra</i>	18,08	-161
<i>Salamanca</i>	23,45	-938
<i>Santa Cruz de Tenerife</i>	13,78	2.717
<i>Cantabria</i>	18,57	-236
<i>Almería</i>	12,66	3.812
<i>Segovia</i>	21,84	-183
<i>Sevilla</i>	13,81	8.740
<i>Soria</i>	25,64	-434

<i>Provincia</i>	<i>Tasa de envejecimiento</i>	<i>Saldo vegetativo</i>
<i>Tarragona</i>	15,85	3.077
<i>Teruel</i>	24,59	-458
<i>Toledo</i>	17,01	1.920
<i>Valencia/València</i>	15,94	7.313
<i>Valladolid</i>	17,8	225
<i>Vizcaya</i>	19,17	-229
<i>Zamora</i>	28,35	-1.444
<i>Ávila</i>	24,91	-779
<i>Zaragoza</i>	19,02	483
<i>Ceuta</i>	11,19	599
<i>Melilla</i>	10,64	679
<i>Badajoz</i>	17,74	45
<i>Balears (Illes)</i>	13,69	4.684
<i>Barcelona</i>	16,40	17.725
<i>Burgos</i>	20,77	-414
<i>España</i>	<i>16,66</i>	<i>107.166</i>

$E_i = \frac{M_i}{P_i} * 100$, donde E es la tasa de envejecimiento, i es el lugar de residencia, M es el número de personas mayores de 64 años y P es el número total de habitantes.

$V_i = N_i - D_i$, donde V es el saldo vegetativo, i es el lugar de residencia, N es el número de nacimientos y D es el número de defunciones.

Fuente: *Atlas de las Áreas Urbanas de España* (Ministerio de Vivienda del Gobierno de España, 2007).

Tabla I-3 Serie histórica de población menor de 18 años y mayor de 64 años

	<i>Menores de 18 años</i>	<i>Mayores de 64 años</i>	<i>Mayores por menores</i>
<i>Año</i>	Miles	Miles	Miles
1900	7.177	968	0,13
1910	7.85	1.105	0,14
1920	8.152	1.216	0,15
1930	8.74	1.568	0,18
1940	9.271	1.691	0,18
1950	7.334	2.023	0,28
1960	9.866	2.497	0,25
1970	11.058	3.282	0,30
1981	11.649	4.227	0,36
1991	9.505	5.358	0,56
2001	7.306	6.944	0,95

$P_t = M_t/m_t$, donde P es la proporción de personas mayores por menores, t es el año de referencia, M es el número de personas mayores de 64 años y m es el número de personas menores de 18 años.

Fuente: Series históricas de población 1900-2001 (Instituto Nacional de Estadística, 2010).

Tabla I-4 Migrantes de 16 y más años por tipo de hábitat de procedencia y destino

<i>Procedencia</i>	<i>Rural</i>	<i>Urbano</i>	<i>Extranjero</i>
<i>Destino</i>	Miles	Miles	Miles
<i>Rural</i>	144,0	356,4	170,7
<i>Urbano</i>	331,7	1400,5	802,9

Fuente: Encuesta de migraciones 2006-2009 (Instituto Nacional de Estadística, 8 de junio de 2010).

Tabla I-5 Resultados de la segmentación de los migrantes interiores

<i>Nodo</i>	<i>Grupo terminal</i>	<i>Sedentarios</i>	<i>Nómadas</i>	<i>Total</i>
<i>0</i>		88,3%	11,7%	100,0%
<i>1</i>	Espanoles	90,3%	9,7%	96,2%
<i>2</i>	Extranjeros	37,5%	62,5%	3,8%
<i>3</i>	Sin estudios	92,8%	7,2%	68,4%
<i>4</i>	Con estudios	84,2%	15,8%	27,8%
<i>5</i>	Menores	96,2%	3,8%	15,2%
<i>6</i>	Adultos	90,3%	9,7%	38,1%
<i>7</i>	Mayores	95,5%	4,5%	15,1%
<i>8</i>	Trabajadores	82,4%	17,6%	18,0%
<i>9</i>	Dependientes	88,6%	11,4%	7,5%
<i>10</i>	Parados	84,1%	15,9%	2,2%

p – *valor* con corrección de Bonferroni.

Fuente: Censo de Población y Viviendas 2001 (Instituto Nacional de Estadística, Resultados detallados definitivos del 17 de febrero de 2004).

Tabla I-6 Resultados de la segmentación de los migrantes interiores

<i>Nodo</i>	<i>Categoría pronosticada</i>	<i>Nodo parental</i>	<i>Variable independiente primaria</i>	<i>p – valor</i>	χ^2	<i>gl</i>	<i>Valores de segmentación</i>
0	Sedentarios						
1	Sedentarios	0	Nacionalidad	,000	99724,963	1	Españoles
2	Nómadas	0	Nacionalidad	,000	99724,963	1	Extranjeros
3	Sedentarios	1	Estudios	,000	17140,038	1	Sin estudios obligatorios
4	Sedentarios	1	Estudios	,000	17140,038	1	Con estudios obligatorios
5	Sedentarios	3	Edad	,000	8082,756	2	Menor de 16 años
6	Sedentarios	3	Edad	,000	8082,756	2	De 16 a 64 años
7	Sedentarios	3	Edad	,000	8082,756	2	Mayor de 64 años
8	Sedentarios	4	Situación laboral	,000	1533,449	2	Activos ocupados
9	Sedentarios	4	Situación laboral	,000	1533,449	2	Inactivos
10	Sedentarios	4	Situación laboral	,000	1533,449	2	Activos parados

p – valor con corrección de Bonferroni.

Fuente: Censo de Población y Viviendas 2001 (Instituto Nacional de Estadística, Resultados detallados definitivos del 17 de febrero de 2004).

Tabla I-7 Nivel de estudios de personas residentes en viviendas familiares según el lugar de residencia (1991-2001)

<i>Nivel educativo</i>	<i>Analfabetos</i>	<i>Sin estudios</i>	<i>Primer grado</i>	<i>Segundo grado</i>	<i>Tercer grado</i>	<i>Total</i>
<i>Lugar de residencia</i>	<i>Miles</i>	<i>Miles</i>	<i>Miles</i>	<i>Miles</i>	<i>Miles</i>	<i>Miles</i>
<i>No había nacido</i>	2.475	1.448	173			4.096
<i>Mismo municipio</i>	826	4.321	8.912	13.941	3.721	31.721
<i>Otro municipio de la misma provincia</i>	26	137	483	1.366	472	2.483
<i>Otra provincia de la misma comunidad</i>	4	20	65	164	87	340
<i>Otra comunidad</i>	13	67	197	481	219	977
<i>El extranjero</i>	25	98	232	487	137	978
<i>España</i>	<i>3.368</i>	<i>6.091</i>	<i>10.063</i>	<i>16.438</i>	<i>4.636</i>	<i>40.596</i>

Fuente: Censo de Población y Viviendas 2001 (Instituto Nacional de Estadística, Resultados detallados definitivos del 17 de febrero de 2004).

Tabla I-8 Serie de la tasa de alumnado extranjero en las Comunidades Autónomas (1994-2000)

<i>Comunidad Autónoma</i>	<i>1994</i>	<i>1995</i>	<i>1996</i>	<i>1997</i>	<i>1998</i>	<i>1999</i>	<i>2000</i>
<i>AN</i>	0,3	0,3	0,3	0,4	0,6	1,0	1,2
<i>AR</i>	0,4	0,4	0,5	0,6	0,7	1,0	1,7
<i>AS</i>	0,2	0,3	0,3	0,3	0,4	0,5	0,7
<i>IB</i>	1,1	1,4	1,6	2,1	2,5	3,4	4,3
<i>CN</i>	1,1	1,3	1,5	1,8	2,1	2,6	3,1
<i>CB</i>	0,2	0,2	0,3	0,3	0,5	0,7	0,9
<i>CL</i>	0,4	0,5	0,5	0,6	0,7	0,9	1,1
<i>CM</i>	0,2	0,3	0,3	0,4	0,5	0,7	1,1
<i>CT</i>	1,3	1,5	1,7	1,9	1,6	2,0	2,5
<i>CV</i>	0,7	0,8	0,9	1,0	1,1	1,4	2,1
<i>EX</i>	0,1	0,2	0,1	0,2	0,4	0,6	0,7
<i>GA</i>	0,3	0,3	0,3	0,3	0,4	0,4	0,6
<i>MD</i>	1,3	1,5	1,7	2,0	2,5	3,4	4,6
<i>MC</i>	0,2	0,3	0,3	0,5	0,8	1,3	1,9
<i>NA</i>	0,5	0,5	0,4	0,7	0,9	1,2	2,2
<i>PV</i>	0,4	0,4	0,4	0,5	0,5	0,8	1,0
<i>RI</i>	0,3	0,5	0,5	0,6	0,8	1,2	2,0
<i>España</i>	<i>0,7</i>	<i>0,8</i>	<i>0,8</i>	<i>1,0</i>	<i>1,1</i>	<i>1,5</i>	<i>2,1</i>

$T_i = A_i/E_i$, donde T es la tasa de alumnado extranjero, t es el año de comienzo del curso escolar, A es el número total de alumnos matriculados en las enseñanzas no universitarias, i es el lugar de residencia y E es el número total de extranjeros matriculados en las enseñanzas no universitarias.

Fuente: Series de la Estadística de enseñanzas no universitarias (Ministerio de Educación, a 24 de junio de 2010).

Tabla I-9 Serie de la tasa de alumnado extranjero en las Comunidades Autónomas (2001-2009)

<i>Comunidad Autónoma</i>	<i>2001</i>	<i>2002</i>	<i>2003</i>	<i>2004</i>	<i>2005</i>	<i>2006</i>	<i>2007</i>	<i>2008</i>	<i>2009</i>
<i>AN</i>	1,6	2,3	3,1	3,6	4,3	5,1	5,7	5,9	5,8
<i>AR</i>	3,0	5,0	6,4	7,5	8,9	10,5	12,2	13,3	13,2
<i>AS</i>	1,2	1,9	2,5	2,9	3,4	3,9	4,7	5,2	5,3
<i>IB</i>	6,1	8,6	10,6	11,6	12,9	14,2	15,0	16,2	16,7
<i>CN</i>	4,3	5,4	6,7	7,6	8,3	9,1	9,7	10,0	9,8
<i>CB</i>	1,4	2,4	3,3	4,0	4,8	5,8	7,1	7,9	7,3
<i>CL</i>	1,7	2,7	3,4	4,4	5,0	6,4	7,4	8,1	8,3
<i>CM</i>	1,9	3,2	4,3	5,4	6,1	7,5	8,9	9,7	9,3
<i>CT</i>	3,6	5,3	7,4	8,7	10,2	11,4	12,3	13,3	13,2
<i>CV</i>	3,4	5,5	7,6	8,8	9,9	11,2	12,4	13,0	12,2
<i>EX</i>	1,0	1,4	1,7	1,9	2,2	2,6	3,0	3,4	3,5
<i>GA</i>	0,9	1,3	1,7	1,9	2,4	3,1	3,6	4,2	4,1
<i>MD</i>	6,4	9,0	10,6	11,0	11,8	12,8	14,6	14,3	14,1
<i>MC</i>	3,6	5,9	7,8	9,1	10,6	11,4	12,9	12,5	12,7
<i>NA</i>	4,3	6,6	8,0	8,8	9,5	10,1	10,8	11,0	11,2
<i>PV</i>	1,5	2,2	2,8	3,5	4,3	5,1	5,9	6,5	7,0
<i>RI</i>	3,7	6,3	8,3	9,8	11,4	13,2	15,5	16,1	16,2
<i>España</i>	<i>3,0</i>	<i>4,5</i>	<i>5,8</i>	<i>6,6</i>	<i>7,6</i>	<i>8,6</i>	<i>9,7</i>	<i>10,2</i>	<i>10,0</i>

$T_i = A_i/E_i$, donde T es la tasa de alumnado extranjero, t es el año de comienzo del curso escolar, A es el número total de alumnos matriculados en las enseñanzas no universitarias, i es el lugar de residencia y E es el número total de extranjeros matriculados en las enseñanzas no universitarias.

Fuente: Series de la Estadística de enseñanzas no universitarias (Ministerio de Educación, a 24 de junio de 2010).

Tabla I-10 Serie de la tasa media de alumnado extranjero por zonas

<i>Curso</i>	<i>Zona de poco</i>	<i>Zona de bastante</i>	<i>Zona de mucho</i>	<i>España</i>
1994	0,30	0,56	1,26	0,68
1995	0,32	0,59	1,45	0,75
1996	0,35	0,67	1,64	0,84
1997	0,39	0,82	1,93	0,99
1998	0,53	0,98	2,07	1,13
1999	0,81	1,29	2,68	1,54
2000	1,05	2,02	3,49	2,06
2001	1,48	3,45	4,92	3,03
2002	2,24	5,63	6,91	4,50
2003	2,96	7,50	8,70	5,83
2004	3,54	8,68	9,60	6,66
2005	4,19	9,93	10,74	7,62
2006	5,05	11,10	11,80	8,64
2007	5,86	12,47	13,00	9,74
2008	6,28	12,93	13,43	10,18
2009	6,27	12,50	13,32	10,05

$T_j = A_j/E_j$, donde T es la tasa de alumnado extranjero, t es el año de comienzo del curso escolar, A es el número total de alumnos matriculados en las enseñanzas no universitarias, j es la zona de residencia y E es el número total de extranjeros matriculados en las enseñanzas no universitarias.

Fuente: Series de la Estadística de enseñanzas no universitarias (Ministerio de Educación, a 24 de junio de 2010).

Tabla I-11 Historial de conglomeración

<i>Etapa</i>	<i>Conglomerado 1</i>	<i>Conglomerado 2</i>	<i>Coefficientes</i>	<i>Próxima etapa</i>
1	11:EX	12:GA	,421	3
2	1:AN	16:PV	,549	4
3	3:AS	11:EX	,929	13
4	1:AN	6:CB	1,110	6
5	4:IB	13:MD	1,233	14
6	1:AN	7:CL	1,398	9
7	2:AR	14:MC	1,461	8
8	2:AR	15:NA	2,316	10
9	1:AN	8:CM	2,515	13
10	2:AR	10:CV	3,491	11
11	2:AR	17:RI	4,512	15
12	5:CA	9:CT	4,603	14
13	1:AN	3:AS	5,224	15
14	4:IB	5:CA	15,653	16
15	1:AN	2:AR	28,325	16
16	1:AN	4:IB	58,044	0

Fuente: Series de la Estadística de enseñanzas no universitarias (Ministerio de Educación, a 24 de junio de 2010).

Tabla I-12 Tamaño medio del hogar en las Comunidades Autónomas según tipo de zona

<i>Comunidad Autónoma</i>	<i>Zona urbana</i>	<i>Zona intermedia</i>	<i>Zona rural</i>	Total
<i>AN</i>	3,09	2,99	2,73	<i>3,03</i>
<i>AR</i>	2,71	2,79	2,57	<i>2,69</i>
<i>AS</i>	2,67	2,81	2,75	<i>2,71</i>
<i>IB</i>	2,79	2,73	2,54	<i>2,74</i>
<i>CN</i>	3,10	3,04	2,98	<i>3,05</i>
<i>CB</i>	2,83	3,00	2,99	<i>2,91</i>
<i>CL</i>	2,82	2,83	2,58	<i>2,73</i>
<i>CM</i>	3,00	2,91	2,56	<i>2,86</i>
<i>CT</i>	2,69	2,82	2,79	<i>2,72</i>
<i>CV</i>	2,79	2,80	2,65	<i>2,78</i>
<i>EX</i>	3,05	2,86	2,61	<i>2,86</i>
<i>GA</i>	2,82	2,91	3,09	<i>2,98</i>
<i>MD</i>	2,87	3,03	2,80	<i>2,88</i>
<i>MC</i>	3,16	3,18	3,08	<i>3,15</i>
<i>NA</i>	2,88	2,92	2,95	<i>2,90</i>
<i>PV</i>	2,76	2,83	2,88	<i>2,79</i>
<i>RI</i>	2,75	2,79	2,48	<i>2,70</i>
<i>Ceuta</i>	3,58	4,94	2,49	<i>3,66</i>
<i>Melilla</i>	3,64	0,00	0,00	<i>3,64</i>
<i>España</i>	<i>2,87</i>	<i>2,91</i>	<i>2,80</i>	<i>2,86</i>

Fuente: Censo de Población y Viviendas 2001 (Instituto Nacional de Estadística, Resultados detallados definitivos del 17 de febrero de 2004).

Tabla I-13 Parejas y otros núcleos familiares según tipo de pareja y tamaño del municipio

<i>Habitantes</i>	<i>Pareja de derecho</i>	<i>Pareja de hecho</i>	<i>Núcleo que no es pareja</i>
<i>Menos de 2.001</i>	82,50%	3,48%	14,02%
<i>2.001-10.000</i>	82,67%	4,52%	12,81%
<i>10.001-50.000</i>	81,63%	5,10%	13,27%
<i>50.001-100.000</i>	79,99%	5,27%	14,75%
<i>100.001-500.000</i>	78,07%	5,41%	16,52%
<i>Más de 500.000</i>	75,65%	6,63%	17,72%
<i>España</i>	<i>80,15%</i>	<i>5,05%</i>	<i>14,80%</i>

Fuente: Censo de Población y Viviendas 2001 (Instituto Nacional de Estadística, Resultados detallados definitivos del 17 de febrero de 2004).

Tabla I-14 Tasa de emparejamiento de las mujeres residentes en viviendas familiares según nivel de estudios y tamaño del municipio

	<i>Analfabetas</i>	<i>Sin estudios</i>	<i>Primer grado</i>	<i>Segundo grado</i>	<i>Tercer grado</i>
<i>Habitantes</i>	%	%	%	%	%
<i>Menos de 2.001</i>	16,17	46,41	54,27	51,35	40,15
<i>2.001-10.000</i>	16,49	44,51	52,10	55,53	47,93
<i>10.001-50.000</i>	15,25	42,84	50,74	55,24	49,44
<i>50.001-100.000</i>	13,95	40,39	49,52	52,81	45,98
<i>100.001-500.000</i>	12,11	39,53	47,92	50,51	43,24
<i>Más de 500.000</i>	11,16	37,42	44,84	47,95	43,80
<i>España</i>	<i>14,42</i>	<i>42,37</i>	<i>50,18</i>	<i>52,26</i>	<i>45,03</i>

Fuente: Censo de Población y Viviendas 2001 (Instituto Nacional de Estadística, Resultados detallados definitivos del 17 de febrero de 2004).

Tabla I-15 Resumen del modelo de regresión lineal sobre la tasa de emancipación juvenil

<i>Variables</i>	R^2	<i>Error típico</i>	<i>Cambio en R^2</i>	F	$gl1$	$gl2$	$p - valor$
T	,512	,1.212.077	,512	8,476,062	1	8.072	,000
T, C	,515	,1.209.181	,002	39,704	1	8.071	,000
T, C y N	,516	,1.207.888	,001	18,285	1	8.070	,000

T es la tasa de emparejamiento, C es la condición socioeconómica media, y N es el nivel medio de estudios.

Fuente: Censo de Población y Viviendas 2001 (Instituto Nacional de Estadística, Resultados detallados definitivos del 17 de febrero de 2004).

Tabla I-16 Resumen del modelo de regresión logística sobre el nivel educativo de los hijos

	<i>N</i>	β	<i>gl</i>	<i>p</i> - valor	<i>exp</i> (β)	<i>Intervalo inferior</i>	<i>Intervalo superior</i>
<i>Estudios de tercer grado</i>	100.874		3	,000			
<i>Personas analfabetas y sin estudios</i>	37.766	-1,696	1	,000	,183	,173	,194
<i>Estudios de primer grado</i>	107.575	-1,025	1	,000	,359	,344	,374
<i>Estudios de segundo grado</i>	266.699	-,390	1	,000	,677	,655	,700
<i>Mujeres</i>	132.348						
<i>Varones</i>	380.566	-,216	1	,000	,806	,784	,828
<i>Edad</i>	512.914	,182	1	,000	1,200	1,198	1,202
<i>Españoles</i>	501.125						
<i>Extranjeros</i>	11.789	-1,206	1	,000	,299	,255	,352
<i>Funcionarios</i>	20.304		4	,000			
<i>Trabajadores manuales y capataces</i>	163.952	-,601	1	,000	,548	,520	,579
<i>Personal de servicios</i>	129.932	-,398	1	,000	,672	,636	,709
<i>Empresarios y miembros de cooperativas</i>	101.185	-,326	1	,000	,722	,684	,761
<i>Técnicos y profesionales</i>	97.541	-,229	1	,000	,795	,757	,836
<i>(Constante)</i>	,050	-10,373	1	,000	,000		
χ^2		74796,025	10	,000			
$-2 \log$		224978,200					
R^2 de Cox y Snell		,136					
R^2 de Nagelkerke		,307					

Fuente: Censo de Población y Viviendas 2001 (Instituto Nacional de Estadística, Resultados detallados definitivos del 17 de febrero de 2004).

Tabla I-17 Ganancia media anual respecto a la media española según las Comunidades Autónomas

<i>Comunidad Autónoma</i>	<i>Sin estudios</i>	<i>EP</i>	<i>ESI</i>	<i>ESS</i>	<i>FPGM</i>	<i>FPGS</i>	<i>DIP</i>	<i>LIC</i>
<i>AN</i>	0,8	0,8	0,8	1,0	0,8	0,8	1,1	1,4
<i>AR</i>	0,7	0,9	0,8	1,0	0,9	1,0	1,2	1,5
<i>AS</i>	0,8	0,9	0,8	1,0	0,9	1,1	1,3	1,5
<i>IB</i>	0,7	0,8	0,8	1,0	0,9	1,0	1,3	1,6
<i>CN</i>	0,7	0,7	0,7	0,9	0,8	0,8	1,3	1,5
<i>CB</i>	0,7	0,8	0,8	0,9	0,9	1,0	1,3	1,4
<i>CL</i>	0,7	0,8	0,8	0,9	0,9	1,0	1,1	1,3
<i>CM</i>	0,7	0,7	0,7	1,0	0,8	0,9	1,3	1,6
<i>CT</i>	0,8	0,9	0,9	1,1	1,0	1,1	1,4	1,7
<i>CV</i>	0,7	0,8	0,8	1,1	0,9	1,0	1,1	1,4
<i>EX</i>	0,6	0,7	0,6	0,9	0,8	0,8	1,1	1,4
<i>GA</i>	0,7	0,7	0,7	0,9	0,8	0,8	1,1	1,5
<i>MD</i>	0,8	0,9	0,9	1,1	1,0	1,1	1,5	1,9
<i>MC</i>	0,6	0,7	0,7	0,9	0,8	0,9	1,2	1,5
<i>NA</i>	0,9	0,9	0,9	1,0	1,1	1,1	1,3	1,6
<i>PV</i>	0,8	1,0	1,0	1,1	1,0	1,2	1,4	1,7
<i>RI</i>	0,7	0,8	0,8	1,0	0,8	0,9	1,1	1,3

$G = X_{ij} / \sum X_{ij}$, donde G es la Ganancia media anual, X es la Ganancia media anual por trabajador (España=19.680,88 euros), i es el nivel de estudios y j es la Comunidad Autónoma de residencia.

Fuente: Encuesta de Estructura Salarial 2006 (Instituto Nacional de Estadística, a 5 noviembre 2008).

Pruebas de los efectos inter-sujetos sobre los ingresos

<i>Fuente</i>	<i>Suma de cuadrados tipo III</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>	<i>Eta al cuadrado parcial</i>
<i>Modelo corregido</i>	1013468010,103	8	126683501,263	328,326	,000	,279
<i>Intersección</i>	1015361762,307	1	1015361762,307	2631,518	,000	,279
<i>Edad</i>	16843096,082	1	16843096,082	43,652	,000	,006
<i>Estudios</i>	622432201,663	3	207477400,554	537,720	,000	,192
<i>Capital</i>	5397065,186	1	5397065,186	13,988	,000	,002
<i>Estudios * Capital</i>	8665800,877	3	2888600,292	7,486	,000	,003
<i>Error</i>	2617581573,338	6784	385846,340			
<i>Total</i>	14250787842,000	6793				
<i>Total corregida</i>	3631049583,440	6792				

Fuente: Encuesta de Estructura Salarial 2006 (Instituto Nacional de Estadística, a 5 noviembre 2008).

Tabla I-18 Ganancia media anual por trabajador en las Comunidades Autónomas

<i>Estudios</i>	<i>Todos</i>	<i>Primer ciclo</i>	<i>Segundo y tercer ciclo</i>		<i>Estudios superiores</i>	
<i>Salario</i>	<i>Medio</i>	<i>Medio</i>	<i>Ganancia</i>	<i>Medio</i>	<i>Ganancia</i>	<i>Diferencia</i>
<i>Lugar de residencia</i>	Miles	Miles	Miles	Miles	Miles	Miles
<i>AN</i>	17,4	21,9	4,6	28,3	10,9	6,4
<i>AR</i>	19,1	24,2	5,0	30,1	10,9	5,9
<i>AS</i>	19,8	24,7	4,9	29,8	10,0	5,1
<i>IB</i>	18,1	25,3	7,2	31,0	12,9	5,7
<i>CN</i>	16,4	26,0	9,6	29,7	13,2	3,7
<i>CB</i>	18,0	24,8	6,8	27,9	9,9	3,0
<i>CL</i>	17,7	21,3	3,6	25,8	8,1	4,4
<i>CM</i>	17,2	25,1	7,9	31,2	14,1	6,2
<i>CT</i>	21,2	26,6	5,4	33,0	11,8	6,4
<i>CV</i>	18,1	21,8	3,7	27,6	9,5	5,8
<i>EX</i>	15,6	21,6	6,0	27,6	12,0	6,0
<i>GA</i>	17,0	22,6	5,6	28,6	11,6	6,0
<i>MD</i>	23,6	28,9	5,3	37,5	13,8	8,5
<i>MC</i>	16,6	23,2	6,7	29,4	12,8	6,1
<i>NA</i>	21,7	26,5	4,9	32,4	10,7	5,9
<i>PV</i>	22,9	28,0	5,1	32,5	9,6	4,5
<i>RI</i>	17,9	22,2	4,3	26,2	8,3	4,0
<i>España</i>	<i>19,7</i>	<i>25,2</i>	<i>5,5</i>	<i>32,3</i>	<i>12,6</i>	<i>7,1</i>

Fuente: Encuesta de Estructura Salarial 2006 (Instituto Nacional de Estadística, a 5 noviembre 2008).

Tabla I-19 Índice salarial entre los trabajadores en las Comunidades Autónomas respecto a la media española

<i>Lugar de residencia</i>	<i>Todos los estudios</i>	<i>Primer ciclo</i>	<i>Segundo y tercer ciclo</i>	<i>Diferencia salarial</i>
<i>AN</i>	88,3	111,4	143,7	32,3
<i>AR</i>	97,2	122,8	152,8	30,0
<i>AS</i>	100,4	125,3	151,4	26,1
<i>IB</i>	91,9	128,7	157,7	29,0
<i>CN</i>	83,5	132,1	150,8	18,7
<i>CB</i>	91,5	126,2	141,5	15,3
<i>CL</i>	89,9	108,4	131,0	22,6
<i>CM</i>	87,2	127,3	158,7	31,4
<i>CT</i>	107,8	135,2	167,8	32,6
<i>CV</i>	91,8	110,6	140,1	29,5
<i>EX</i>	79,1	109,6	140,2	30,6
<i>GA</i>	86,4	114,9	145,5	30,6
<i>MD</i>	120,0	147,0	190,4	43,4
<i>MC</i>	84,3	118,1	149,3	31,2
<i>NA</i>	110,1	134,8	164,5	29,7
<i>PV</i>	116,5	142,3	165,2	22,9
<i>RI</i>	91,0	112,9	133,0	20,1
<i>España</i>	<i>100,0</i>	<i>127,9</i>	<i>164,2</i>	<i>36,3</i>

La media española es 100. Fuente: Encuesta de Estructura Salarial 2006 (Instituto Nacional de Estadística, a 5 noviembre 2008).

Tabla I-20 Índice de Desarrollo Humano en las provincias españolas

<i>Lugar de residencia</i>	<i>EVO</i>	<i>TA</i>	<i>TBC</i>	<i>PIB_{pc}</i>	<i>Salud</i>	<i>Educación</i>	<i>Bienestar</i>	<i>IDH</i>
<i>Álava</i>	76,6	1,7	74	23.081	0,86	0,258	0,908	0,675
<i>Albacete</i>	77,8	2	65,9	12.415	0,881	0,233	0,805	0,639
<i>Alicante/Alacant</i>	75,1	1,4	65,7	13.809	0,835	0,229	0,822	0,629
<i>Almería</i>	73,2	2,2	65,2	14.552	0,804	0,232	0,831	0,622
<i>Asturias</i>	77,4	0,9	71,4	14.206	0,874	0,244	0,827	0,648
<i>Ávila</i>	79,4	2,2	76,6	13.321	0,907	0,27	0,816	0,664
<i>Badajoz</i>	76,6	1,4	68,4	10.893	0,86	0,238	0,783	0,627
<i>Balears (Illes)</i>	76,2	1,6	61,5	17.689	0,853	0,216	0,864	0,644
<i>Barcelona</i>	76,8	1	71,9	19.049	0,863	0,246	0,876	0,662
<i>Burgos</i>	77,9	1,1	73,1	18.064	0,882	0,251	0,867	0,667
<i>Cáceres</i>	77,6	2,8	67,7	11.603	0,877	0,245	0,793	0,638
<i>Cádiz</i>	73,7	1,9	67,4	12.859	0,811	0,237	0,811	0,62
<i>Cantabria</i>	77,5	0,9	67	15.759	0,874	0,229	0,845	0,649
<i>Castellón/Castelló</i>	72,5	1,5	66,8	17.068	0,791	0,233	0,858	0,627
<i>Ceuta</i>	70,4	2,1	56,5	14.098	0,757	0,202	0,826	0,595
<i>Ciudad Real</i>	77,6	2,6	64,6	13.347	0,877	0,233	0,817	0,642
<i>Córdoba</i>	76,8	1,8	68,9	11.433	0,864	0,242	0,791	0,632
<i>Coruña (A)</i>	77	0,4	72,7	14.216	0,867	0,245	0,827	0,646
<i>Cuenca</i>	79,1	3,7	64,7	12.426	0,902	0,24	0,805	0,649
<i>Girona</i>	77	1,4	68,1	18.954	0,866	0,236	0,875	0,659
<i>Granada</i>	75	2,4	75,5	11.541	0,833	0,268	0,793	0,631
<i>Guadalajara</i>	79,2	2,1	63,8	14.088	0,904	0,227	0,826	0,652
<i>Guipúzcoa</i>	77	1,2	77,5	21.143	0,866	0,266	0,894	0,675
<i>Huelva</i>	75,4	2,4	68	13.618	0,84	0,243	0,82	0,634
<i>Huesca</i>	79,2	3	72,1	16.283	0,903	0,26	0,85	0,671
<i>Jaén</i>	76,8	2,1	69	10.749	0,863	0,244	0,781	0,629
<i>León</i>	78,7	1	75,1	14.150	0,894	0,257	0,827	0,659
<i>Lleida</i>	78	0,8	71,5	18.903	0,883	0,244	0,875	0,667
<i>Lugo</i>	79,5	0,3	68,7	12.623	0,908	0,231	0,807	0,649
<i>Madrid</i>	76	1,1	77,6	20.984	0,85	0,266	0,892	0,669
<i>Málaga</i>	74,2	1,1	67,6	12.678	0,82	0,233	0,808	0,62
<i>Melilla</i>	72,6	1,4	62	14.586	0,794	0,216	0,832	0,614
<i>Murcia</i>	75	0,7	69,9	13.495	0,833	0,238	0,819	0,63
<i>Navarra</i>	77,6	0,8	72,5	20.081	0,877	0,247	0,885	0,67
<i>Ourense</i>	79,8	0,4	67,8	12.219	0,913	0,229	0,802	0,648
<i>Palencia</i>	78,1	2	73,9	16.132	0,885	0,26	0,848	0,664
<i>Palmas (Las)</i>	71,9	2,1	65,6	15.186	0,781	0,233	0,838	0,617

<i>Lugar de residencia</i>	<i>EVO</i>	<i>TA</i>	<i>TBC</i>	<i>PIB_{pc}</i>	<i>Salud</i>	<i>Educación</i>	<i>Bienestar</i>	<i>IDH</i>
<i>Pontevedra</i>	76,5	0,4	71,2	13.091	0,858	0,24	0,814	0,637
<i>Rioja (La)</i>	78,1	1,1	66,2	17.094	0,885	0,228	0,858	0,657
<i>Salamanca</i>	79,7	1,4	79,9	13.605	0,912	0,276	0,82	0,669
<i>Santa Cruz de Tenerife</i>	73,1	1,4	65,4	14.009	0,801	0,227	0,825	0,618
<i>Segovia</i>	79,1	2,9	74,7	16.379	0,902	0,269	0,851	0,674
<i>Sevilla</i>	74,4	1,4	70	13.110	0,824	0,243	0,814	0,627
<i>Soria</i>	80,6	1,5	75,1	15.471	0,926	0,26	0,841	0,676
<i>Tarragona</i>	76,4	0,7	68	19.259	0,856	0,231	0,878	0,655
<i>Teruel</i>	79,6	2,4	66,7	16.893	0,911	0,238	0,856	0,668
<i>Toledo</i>	78,3	1,7	63,1	12.436	0,888	0,222	0,805	0,638
<i>Valencia/València</i>	75,8	1,9	71,8	14.609	0,847	0,252	0,832	0,644
<i>Valladolid</i>	77,3	1,9	78,5	16.844	0,872	0,274	0,856	0,667
<i>Vizcaya</i>	76,4	1,6	77,9	20.080	0,857	0,27	0,885	0,671
<i>Zamora</i>	79,9	1,5	73,2	12.429	0,915	0,254	0,805	0,658
<i>Zaragoza</i>	77,9	1,4	73,4	17.494	0,882	0,254	0,862	0,666
<i>España</i>	<i>70,4</i>	<i>0,3</i>	<i>56,5</i>	<i>10,749</i>	<i>0,76</i>	<i>0,20</i>	<i>0,78</i>	<i>0,60</i>

EVO: Esperanza de vida al nacer. TA: Tasa de alfabetización de personas adultas. TBC: Tasa bruta combinada de matriculación. PIB_{pc}: PIB per cápita en dólares estadounidenses. IDH: Índice de Desarrollo Humano.

Fuentes: Estadística de Defunciones del año 2006 (Instituto Nacional de Estadística). Resultados Detallados del curso 2006-2007 de la Estadística de las enseñanzas no universitarias (Ministerio de Educación, a 8 de agosto de 2008). Avance de la Estadística de Alumnado Universitario para el curso académico 2006-2007 (Ministerio de Ciencia e Innovación, a 15 de marzo de 2007). Serie de la Contabilidad Regional de España (Instituto Nacional de Estadística, 2000-2005). Padrón Municipal Continuo a 1 de enero de 2006 (Instituto Nacional de Estadística, a 29 de diciembre de 2006).

Tabla I-21 Nivel de Desarrollo Humano en las provincias españolas

<i>Lugar de residencia</i>	<i>Salud</i>	<i>Educación</i>	<i>Bienestar</i>	<i>Desarrollo Humano</i>
<i>Álava</i>	32	12	1	2
<i>Albacete</i>	19	35	45	33
<i>Alicante/Alacant</i>	41	45	32	42
<i>Almería</i>	47	40	25	46
<i>Asturias</i>	23	23	28	27
<i>Ávila</i>	7	3	37	16
<i>Badajoz</i>	33	31	51	44
<i>Balears (Illes)</i>	37	50	11	30
<i>Barcelona</i>	30	19	7	17
<i>Burgos</i>	17	17	10	13
<i>Cáceres</i>	20	20	49	34
<i>Cádiz</i>	46	33	40	48
<i>Cantabria</i>	24	44	20	24
<i>Castellón/Castelló</i>	50	38	13	43
<i>Ceuta</i>	52	52	30	52
<i>Ciudad Real</i>	21	36	36	32
<i>Córdoba</i>	29	27	50	38
<i>Coruña (A)</i>	26	21	27	29
<i>Cuenca</i>	10	28	44	25
<i>Girona</i>	27	34	9	18
<i>Granada</i>	42	6	48	39
<i>Guadalajara</i>	8	47	29	23
<i>Guipúzcoa</i>	28	7	2	3
<i>Huelva</i>	40	25	34	37
<i>Huesca</i>	9	10	18	5
<i>Jaén</i>	31	24	52	41
<i>León</i>	12	13	26	19
<i>Lleida</i>	16	22	8	12
<i>Lugo</i>	6	41	42	26
<i>Madrid</i>	38	8	3	8
<i>Málaga</i>	45	37	41	47
<i>Melilla</i>	49	51	24	51
<i>Murcia</i>	43	32	35	40
<i>Navarra</i>	22	18	5	7
<i>Ourense</i>	3	43	47	28
<i>Palencia</i>	14	11	19	15
<i>Palmas (Las)</i>	51	39	22	50

<i>Lugar de residencia</i>	<i>Salud</i>	<i>Educación</i>	<i>Bienestar</i>	<i>Desarrollo Humano</i>
<i>Pontevedra</i>	34	29	39	36
<i>Rioja (La)</i>	15	46	14	21
<i>Salamanca</i>	4	1	33	9
<i>Santa Cruz de Tenerife</i>	48	48	31	49
<i>Segovia</i>	11	5	17	4
<i>Sevilla</i>	44	26	38	45
<i>Soria</i>	1	9	21	1
<i>Tarragona</i>	36	42	6	22
<i>Teruel</i>	5	30	16	10
<i>Toledo</i>	13	49	46	35
<i>Valencia/València</i>	39	16	23	31
<i>Valladolid</i>	25	2	15	11
<i>Vizcaya</i>	35	4	4	6
<i>Zamora</i>	2	14	43	20
<i>Zaragoza</i>	18	15	12	14

EVO: Esperanza de vida al nacer. TA: Tasa de alfabetización de personas adultas. TBC: Tasa bruta combinada de matriculación. PIB_{pc}: PIB per cápita en dólares estadounidenses.

Fuentes: Estadística de Defunciones del año 2006 (Instituto Nacional de Estadística). Resultados Detallados del curso 2006-2007 de la Estadística de las enseñanzas no universitarias (Ministerio de Educación, a 8 de agosto de 2008). Avance de la Estadística de Alumnado Universitario para el curso académico 2006-2007 (Ministerio de Ciencia e Innovación, a 15 de marzo de 2007). Serie de la Contabilidad Regional de España (Instituto Nacional de Estadística, 2000-2005). Padrón Municipal Continuo a 1 de enero de 2006 (Instituto Nacional de Estadística, a 29 de diciembre de 2006).

Tabla I-22 Estadísticos del Índice de Desarrollo Humano en las provincias españolas

<i>Componentes e Índices</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Error</i>
<i>Esperanza de vida al nacer</i>	70,40	80,60	76,79	2,28
<i>Tasa de alfabetización de personas adultas</i>	0,30	3,70	1,59	0,73
<i>Tasa bruta combinada de matriculación</i>	56,50	79,90	69,83	4,91
<i>PIB per cápita en dólares estadounidenses</i>	10.749	23.081	15.194,31	2.952,23
<i>Índice de esperanza de vida</i>	0,76	0,93	0,86	0,04
<i>Índice de educación</i>	0,20	0,28	0,24	0,02
<i>Índice del PIB</i>	0,78	0,91	0,84	0,03
<i>Índice de Desarrollo Humano</i>	0,60	0,68	0,65	0,02

Fuente: Tabla I-20.

Tabla I-23: Fuentes de información sobre la alfabetización de personas adultas en España

<i>Fuente</i>	<i>Encuesta de Condiciones de Vida</i>	<i>Encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en las Actividades de Aprendizaje</i>	<i>Estadística de las Enseñanzas no universitarias</i>
<i>Organismo</i>	Instituto Nacional de Estadística	Instituto Nacional de Estadística	Ministerio de Educación
<i>Nivel de desagregación</i>	Autonómica	Autonómica	Provincial
<i>Recogida de datos</i>	Enumeración por muestreo	Enumeración por muestreo	Registros administrativos
<i>Periodicidad de la difusión</i>	Anual	Quinquenal	Anual
<i>Universo</i>	Personas mayores de 15 años a 31 de diciembre del año anterior a la entrevista	Personas residentes en hogares de 25 a 74 años durante los 12 meses anteriores a la fecha de la entrevista	Alumnado matriculado en centros docentes de enseñanzas no universitarias
<i>Definición de la variable</i>	Enseñanzas de Educación Secundaria, Educación Superior e Inserción Laboral o equivalente	Actividades de educación formal y no formal realizadas en los 12 meses anteriores a la fecha de la entrevista	Actividades de educación formal y no formal, Certificado de Profesionalidad, Programas de Orientación e Inserción Laboral y Enseñanzas Técnico Profesionales

Tabla I-24: Sistema de Indicadores de España

<i>Contexto</i>	<p>Proporción de población en edad escolar</p> <p>PIB por habitante</p> <p>Relación de la población con la actividad económica</p> <p>Nivel de estudios de la población adulta</p> <p>Expectativas de nivel máximo de estudios</p>
<i>Recursos</i>	<p>Gasto total en educación con relación al PIB</p> <p>Gasto público en educación</p> <p>Gasto público total en educación</p> <p>Tecnologías de la información y comunicación en el sistema educativo</p> <p>Proporción de población activa empleada como profesorado</p> <p>Estudiantes por grupo y por profesor</p>
<i>Escolarización</i>	<p>Escolarización en cada etapa educativa</p> <p>Escolarización y población</p> <p>Evolución de las tasas de escolarización en las edades de los niveles no obligatorios</p> <p>Acceso a la educación superior</p> <p>Alumnado extranjero</p> <p>Atención a la diversidad: Alumnado con necesidades educativas especiales</p> <p>Participación en el aprendizaje permanente</p>
<i>Procesos</i>	<p>Tareas directivas</p> <p>Número de horas de enseñanza en cada una de las áreas</p> <p>Agrupamiento de alumnado</p> <p>Participación de los padres en el centro</p> <p>Trabajo en equipo de los profesores</p> <p>Estilo docente del profesor</p> <p>Actividades del alumnado fuera del horario escolar</p> <p>Tutoría y orientación educativa</p> <p>Formación permanente del profesorado</p> <p>Relaciones en el aula y en el centro</p>
<i>Resultados</i>	<p>Resultados en educación primaria</p> <p>Resultados en educación secundaria obligatoria</p> <p>Competencias clave a los 15 años de edad</p> <p>Adquisición de actitudes y valores</p> <p>Idoneidad en la edad del alumnado</p> <p>Abandono escolar prematuro</p> <p>Tasas de graduación</p> <p>Educación y situación laboral de los padres y educación de los hijos</p> <p>Tasa de actividad y desempleo según nivel educativo</p> <p>Diferencias de ingresos laborales según nivel de estudios</p>

Fuente: *Instituto de evaluación.*

Tabla I-25: Indicadores básicos para el seguimiento de los avances hacia los objetivos de Lisboa en el ámbito europeo

Indicadores

Participación en la enseñanza preescolar
Educación para necesidades especiales
Abandono escolar prematuro
Competencias en lectura, matemáticas y ciencias
Conocimientos lingüísticos
Dominio de las TIC
Competencias cívicas
Capacidad de aprender a aprender
Niveles de finalización de la enseñanza secundaria superior de los jóvenes
Gestión escolar
Escuelas como centros locales polivalentes de adquisición de conocimientos
Desarrollo profesional de los docentes y los formadores
Estratificación de los sistemas de educación y formación
Titulados de enseñanza superior
Movilidad transnacional de los estudiantes de enseñanza superior
Participación de los adultos en el aprendizaje permanente
Competencias de los adultos
Nivel de estudios de la población
Inversión en educación y formación
Rentabilidad de la educación y la formación

Fuente: Bruselas, 21.2.2007 COM(2007) 61 final.

Tabla I-26: Índice de Bienestar educativo de la infancia (UNICEF)

<i>Componentes</i>	<i>Indicadores</i>
<i>Rendimiento académico a los 15 años de edad</i>	Rendimiento medio de capacidades de lectura Rendimiento medio de competencias en matemáticas Rendimiento medio de capacidades en ciencias
<i>Más allá de la educación básica</i>	Porcentaje de jóvenes de 15 a 19 años que permanecen escolarizados
<i>Transición al empleo</i>	Porcentaje de jóvenes 15-19 años no escolarizados, sin formación ni empleo Porcentaje de jóvenes de 15 años que esperan encontrar un trabajo de baja cualificación

Fuente: *Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)*.

Tabla I-27: Índice de Desarrollo de la Educación Para Todos

<i>Objetivo</i>	<i>Meta</i>	<i>Indicador</i>
<i>La Atención y Educación de la Primera Infancia</i>	Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos	
<i>La enseñanza primaria universal</i>	Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen	La tasa neta de población en edad de cursar primaria que está escolarizada
<i>Las oportunidades de aprendizaje para la gente joven y adulta</i>	Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo y programas de preparación para la vida activa	
<i>La alfabetización de personas adultas</i>	Aumentar en 50% de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados, en particular mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente	La tasa de alfabetización de la población de más de 15 años de edad
<i>La igualdad entre los sexos</i>	Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes de 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento	El Índice de la EpT relativo al Género (IEG), que representa el promedio aritmético de los IPS de la enseñanza primaria, la enseñanza secundaria y la alfabetización de adultos
<i>La calidad de la educación</i>	Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para que todos consigan resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales	La tasa de supervivencia en quinto grado de primaria

Fuente: *Programa Mundial de la Educación Para Todos.*

Tabla I-28 Definición de la variable “nivel de estudios” y “marcas de clase”

<i>Nivel educativo</i>	<i>Subnivel educativo</i>	<i>Nivel de estudios</i>	<i>Marcas de clase</i>
<i>Personas analfabetas</i>	Personas analfabetas	Personas analfabetas	0,0
<i>Sin estudios</i>	Sin estudios	Sin estudios	1,0
<i>Estudios primarios</i>	Primaria	Primer grado	2,0
<i>Estudios secundarios</i>	Secundaria inferior	ESO, EGB, Bachillerato Elemental	2,5
	Secundaria superior	Bachiller superior, BUP, Bachillerato LOGSE, COU, PREU; FP grado medio, FPI, Oficialía industrial o equivalente	3,0
<i>Estudios terciarios</i>	Terciaria inferior	FP grado superior, FPII, Maestría industrial o equivalente; Diplomatura, Arquitectura o Ingeniería Técnicas; 3 cursos aprobados de Licenciatura, Ingeniería o Arquitectura	3,5
<i>Estudios terciarios</i>	Terciaria superior	Licenciatura, Ingeniería o equivalente	4,0
		Doctorado	4,5

Fuente: Censo de Población y Viviendas, 2001 (Instituto Nacional de Estadística, 2001).

Tabla I-29 Esperanza de vida escolar de los 6 a los 29 años (2001)

	<i>Habitantes</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Esperanza de vida escolar</i>	
<i>Edad</i>	Miles	Miles	Valor	
6		368	361	14,7
7		375	369	13,7
8		395	390	12,7
9		405	400	11,7
10		404	399	10,8
11		413	408	9,8
12		420	414	8,8
13		427	421	7,8
14		439	430	6,8
15		447	432	5,8
16		472	384	5,0
17		490	354	4,2
18		513	314	3,6
19		542	284	3,0
20		577	262	2,4
21		611	234	2,0
22		636	201	1,6
23		672	170	1,2
24		689	134	0,9
25		708	103	0,6
26		708	60	0,4
27		701	42	0,3
28		692	30	0,1
29		692	23	0,1

Fuente: Censo de Población y Viviendas 2001 (Instituto Nacional de Estadística, Resultados detallados definitivos del 17 de febrero de 2004).

Tabla I-30 Serie de la esperanza de vida escolar en las Comunidades Autónomas (1995-2005)

<i>Comunidades Autónomas</i>	<i>1995</i>	<i>1996</i>	<i>1997</i>	<i>1998</i>	<i>2000</i>	<i>2001</i>	<i>2002</i>	<i>2003</i>	<i>2005</i>
<i>AN</i>	14,1	14,2	14,3	14,1	14,1	14,3	14,2	14,1	14,2
<i>AR</i>	14,7	15,1	14,9	14,9	14,7	15,1	14,8	14,7	14,7
<i>AS</i>	15,2	15,3	15,6	15,4	15,0	15,2	15,2	15,0	14,9
<i>IB</i>	13,0	13,4	13,2	13,1	12,7	13,2	12,9	12,7	12,3
<i>CN</i>	14,3	14,5	14,6	14,5	13,8	14,2	13,9	13,8	13,6
<i>CB</i>	14,5	14,6	14,8	14,6	14,4	14,5	14,3	14,4	14,3
<i>CL</i>	15,2	15,4	15,6	15,6	15,4	15,6	15,6	15,4	15,5
<i>CM</i>	13,2	13,4	13,5	13,5	13,5	13,6	13,5	13,5	13,5
<i>CT</i>	13,9	14,2	14,2	14,1	14,3	14,4	14,3	14,3	14,2
<i>CV</i>	14,0	14,1	14,2	14,3	14,1	14,4	14,2	14,1	14,1
<i>EX</i>	13,5	13,6	13,8	13,9	13,9	13,9	14,0	13,9	13,9
<i>GA</i>	14,8	14,8	15,1	15,1	14,9	14,7	14,9	14,9	14,8
<i>MD</i>	15,0	15,4	15,3	15,3	15,2	15,8	15,4	15,2	15,0
<i>MC</i>	13,8	14,2	14,1	14,0	14,1	14,5	14,1	14,1	14,1
<i>NA</i>	14,6	15,1	15,0	14,9	14,9	15,2	14,9	14,9	15,0
<i>PV</i>	15,2	15,4	15,0	15,4	15,5	15,5	15,6	15,5	15,6
<i>RI</i>	14,3	14,5	14,5	14,4	13,8	14,3	14,0	13,8	13,8
<i>España</i>	<i>14,4</i>	<i>14,6</i>	<i>14,7</i>	<i>14,6</i>	<i>14,5</i>	<i>14,7</i>	<i>14,6</i>	<i>14,5</i>	<i>14,5</i>

El año es el inicio del curso escolar. Fuentes: Estadísticas de la enseñanzas no universitarias (Ministerio de Educación, 27 de junio de 2007), Estadísticas de enseñanza universitaria (Instituto Nacional de Estadística, 2006) y Cifras de población (Instituto Nacional de Estadística, 1995-2005).

Tabla I-31 Esperanza de vida escolar según tamaño del municipio de residencia (2001)

<i>Edad año a año</i>	<i>De 10.001 a 20.000 habitantes</i>	<i>De 20.001 a 50.000 habitantes</i>	<i>De 50.001 a 100.000 habitantes</i>	<i>De 100.001 a 500.000 habitantes</i>	<i>Más de 500.000 habitantes</i>	<i>España</i>
6	14,1	14,2	14,8	15,2	15,7	14,7
7	13,1	13,2	13,8	14,2	14,7	13,7
8	12,1	12,2	12,9	13,2	13,8	12,7
9	11,1	11,2	11,9	12,2	12,8	11,7
10	10,1	10,2	10,9	11,3	11,8	10,8
11	9,1	9,2	9,9	10,3	10,8	9,8
12	8,1	8,2	8,9	9,3	9,8	8,8
13	7,2	7,3	7,9	8,3	8,8	7,8
14	6,2	6,3	6,9	7,3	7,9	6,8
15	5,2	5,3	6,0	6,3	6,9	5,8
16	4,4	4,5	5,1	5,5	6,0	5,0
17	3,7	3,8	4,4	4,7	5,2	4,2
18	3,0	3,1	3,7	4,0	4,4	3,6
19	2,5	2,6	3,1	3,3	3,7	3,0
20	2,0	2,1	2,5	2,8	3,1	2,4
21	1,6	1,7	2,0	2,2	2,5	2,0
22	1,3	1,3	1,6	1,8	2,0	1,6
23	0,9	1,0	1,2	1,4	1,6	1,2
24	0,7	0,7	0,9	1,0	1,2	0,9
25	0,5	0,5	0,6	0,7	0,8	0,6
26	0,3	0,4	0,4	0,5	0,6	0,4
27	0,2	0,2	0,3	0,3	0,4	0,3
28	0,1	0,1	0,1	0,1	0,2	0,1
29	0,1	0,1	0,1	0,1	0,2	0,1

Fuente: Censo de Población y Viviendas 2001 (Instituto Nacional de Estadística, Resultados detallados definitivos del 17 de febrero de 2004).

Tabla I-32 Serie de la tasa neta de escolarización a los 17 años según Comunidad Autónoma (1991-1999)

<i>Comunidades Autónomas</i>	<i>1991</i>	<i>1992</i>	<i>1993</i>	<i>1994</i>	<i>1995</i>	<i>1996</i>	<i>1997</i>	<i>1998</i>	<i>1999</i>
<i>AN</i>	58,6	62,0	65,2	69,4	67,9	73,6	76,0	71,8	72,9
<i>AR</i>	72,5	77,6	78,7	78,8	80,4	79,6	82,1	82,4	82,0
<i>AS</i>	79,9	81,7	86,0	83,2	85,2	85,7	86,6	88,8	86,1
<i>IB</i>	59,1	58,7	63,9	63,5	64,3	63,6	65,2	63,5	60,9
<i>CN</i>	63,6	68,8	72,4	71,8	72,0	73,5	74,2	77,3	75,6
<i>CB</i>	73,2	76,7	81,4	79,2	81,3	80,3	83,0	83,0	77,4
<i>CL</i>	73,8	77,1	80,2	81,0	83,8	84,8	85,8	87,3	86,6
<i>CM</i>	55,2	59,5	63,6	63,1	67,4	65,6	67,8	69,5	69,2
<i>CT</i>	65,0	66,5	68,4	70,3	71,6	70,5	70,2	70,2	68,1
<i>CV</i>	61,2	63,7	66,1	67,4	68,5	68,0	70,1	71,6	67,0
<i>EX</i>	53,5	58,3	61,3	62,4	69,0	68,6	71,4	70,2	71,3
<i>GA</i>	77,5	74,1	73,8	79,1	80,1	78,5	79,9	78,9	77,5
<i>MD</i>	74,4	76,3	80,1	79,8	81,2	80,9	80,9	82,6	82,1
<i>MC</i>	60,3	64,4	66,2	66,5	69,9	68,2	67,1	66,6	68,0
<i>NA</i>	74,0	77,9	76,7	78,0	77,2	75,8	79,0	81,6	81,8
<i>PV</i>	79,8	83,3	86,1	87,6	90,7	92,2	88,7	91,5	91,1
<i>RI</i>	73,7	78,3	80,1	79,7	83,0	83,5	82,4	77,8	78,7
<i>España</i>	<i>66,6</i>	<i>69,1</i>	<i>71,7</i>	<i>73,3</i>	<i>74,4</i>	<i>75,1</i>	<i>76,1</i>	<i>75,9</i>	<i>74,9</i>

El año es el inicio del curso escolar. No hay datos de los cursos 1999-2000 y 2004-2005.

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias (Ministerio de Educación, a 7 de julio de 2010).

Tabla I-33 Serie de la tasa neta de escolarización a los 17 años según Comunidad Autónoma (2000-2008)

<i>Comunidades Autónomas</i>	<i>2000</i>	<i>2001</i>	<i>2002</i>	<i>2003</i>	<i>2004</i>	<i>2005</i>	<i>2006</i>	<i>2007</i>	<i>2008</i>
<i>AN</i>	72,1	72,2	70,5	70,4	70,2	71,9	72,7	72,1	75,6
<i>AR</i>	79,0	82,1	82,8	80,9	79,9	82,0	81,3	79,4	81,0
<i>AS</i>	88,5	88,2	88,8	88,9	87,4	86,1	86,2	85,3	87,5
<i>IB</i>	64,6	65,4	63,0	63,4	61,2	61,1	61,1	61,1	63,3
<i>CN</i>	74,6	73,3	71,6	71,1	69,8	72,3	71,6	71,8	75,9
<i>CB</i>	82,0	82,3	81,7	81,6	82,3	82,4	81,3	83,1	87,3
<i>CL</i>	86,5	88,5	88,2	86,2	86,4	86,2	87,5	86,6	86,4
<i>CM</i>	68,4	70,9	70,5	72,0	72,0	72,2	73,4	72,1	76,1
<i>CT</i>	68,8	69,2	70,4	69,5	70,5	71,5	72,1	73,4	77,8
<i>CV</i>	66,7	69,4	68,5	68,6	69,6	69,7	70,4	69,6	71,7
<i>EX</i>	71,9	71,4	71,3	71,9	75,1	75,3	76,8	76,0	77,2
<i>GA</i>	81,1	80,2	80,4	81,1	82,0	82,5	80,6	79,2	81,5
<i>MD</i>	80,4	82,6	82,1	80,5	79,6	78,3	78,2	76,1	77,6
<i>MC</i>	67,5	70,2	71,6	72,2	71,3	72,6	73,7	73,9	74,5
<i>NA</i>	81,1	83,8	83,6	83,8	80,2	86,4	82,9	79,4	86,7
<i>PV</i>	90,3	90,7	93,1	94,5	92,4	95,2	93,6	93,0	95,4
<i>RI</i>	78,5	77,6	80,6	74,6	75,5	76,9	77,9	75,5	74,9
<i>España</i>	<i>74,8</i>	<i>75,7</i>	<i>75,3</i>	<i>74,9</i>	<i>74,8</i>	<i>75,5</i>	<i>75,7</i>	<i>75,0</i>	<i>77,7</i>

El año es el inicio del curso escolar. No hay datos de los cursos 1999-2000 y 2004-2005.

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias (Ministerio de Educación, a 7 de julio de 2010).

Tabla I-34 Tasa neta de escolarización según edad y tamaño del municipio de residencia (2001)

<i>Habitantes</i>	<i>15 años</i>	<i>17 años</i>	<i>19 años</i>
<i>De 10.001 a 20.000</i>	97,03	72,92	54,21
<i>De 20.001 a 50.000</i>	97,07	72,73	54,95
<i>De 50.001 a 100.000</i>	96,91	77,29	60,23
<i>De 100.001 a 500.000</i>	97,30	79,73	63,49
<i>Más de 500.000</i>	97,10	82,55	68,15
<i>España</i>	<i>97,18</i>	<i>76,53</i>	<i>59,19</i>

Fuente: Censo de Población y Viviendas 2001 (Instituto Nacional de Estadística, Resultados detallados definitivos del 17 de febrero de 2004).

Tabla I-35 Establecimientos escolares de titularidad pública según tamaño del municipio (2006-2007)

<i>Habitantes</i>	<i>EI</i>	<i>EP</i>	<i>EP-ESO</i>	<i>ESO-BACH-FP</i>	<i>EP-ESO-BACH-FP</i>	<i>EE</i>	<i>Total</i>	
<i>Hasta 1.000</i>	176	1071	140	33		1	3	<i>1424</i>
<i>De 1.001 a 2.000</i>	196	715	185	92		0	0	<i>1188</i>
<i>De 2.001 a 5.000</i>	329	1069	166	458		0	0	<i>2022</i>
<i>De 5.001 a 10.000</i>	298	972	51	533		0	6	<i>1860</i>
<i>De 10.001 a 25.000</i>	327	1506	68	702		3	23	<i>2629</i>
<i>De 25.001 a 100.000</i>	376	1988	55	926		0	77	<i>3422</i>
<i>De 100.001 a 500.000</i>	327	1505	47	742		0	55	<i>2676</i>
<i>Más de 500.000</i>	194	716	16	353		0	27	<i>1306</i>
<i>No distribuido</i>	229	2	2	0		0	0	<i>189</i>
<i>Total</i>	<i>2452</i>	<i>9544</i>	<i>730</i>	<i>3839</i>		<i>4</i>	<i>191</i>	<i>16716</i>

Fuente: Las cifras de la educación en España (Ministerio de Educación, a 16 de febrero de 2009).

Tabla I-36 Establecimientos escolares de titularidad privada según tamaño del municipio (2006-2007)

<i>Habitantes</i>	<i>EI</i>	<i>EP</i>	<i>EP-ESO</i>	<i>ESO-BACH-FP</i>	<i>EP-ESO-BACH-FP</i>	<i>EE</i>	<i>Total</i>
<i>Hasta 1.000</i>	7	2	5	6	9	4	<i>33</i>
<i>De 1.001 a 2.000</i>	15	7	5	6	3	2	<i>38</i>
<i>De 2.001 a 5.000</i>	62	33	37	30	22	10	<i>194</i>
<i>De 5.001 a 10.000</i>	121	46	117	34	51	14	<i>383</i>
<i>De 10.001 a 25.000</i>	279	60	285	65	120	34	<i>843</i>
<i>De 25.001 a 100.000</i>	557	100	466	138	293	70	<i>1624</i>
<i>De 100.001 a 500.000</i>	534	114	433	232	429	78	<i>1820</i>
<i>Más de 500.000</i>	906	113	285	207	371	78	<i>1960</i>
<i>No distribuido</i>	59	0	1	0	0	0	<i>60</i>
<i>Total</i>	<i>2481</i>	<i>475</i>	<i>1633</i>	<i>718</i>	<i>1298</i>	<i>290</i>	<i>6895</i>

Fuente: Las cifras de la educación en España (Ministerio de Educación, a 16 de febrero de 2009).

Tabla I-37 Serie del gasto público en las enseñanzas no universitarias Comunidades Autónomas (2000-2008)

Año	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
<i>Comunidades Autónomas</i>	%	%	%	%	%	%	%	%	%
<i>AN</i>	0,48	0,47	0,48	0,47	0,47	0,48	0,49	0,49	0,52
<i>AR</i>	0,08	0,08	0,08	0,08	0,07	0,07	0,07	0,08	0,08
<i>AS</i>	0,07	0,07	0,07	0,06	0,06	0,06	0,06	0,06	0,06
<i>IB</i>	0,05	0,06	0,06	0,06	0,06	0,06	0,06	0,06	0,07
<i>CN</i>	0,15	0,15	0,14	0,14	0,14	0,13	0,14	0,13	0,13
<i>CB</i>	0,04	0,03	0,03	0,03	0,04	0,04	0,04	0,04	0,04
<i>CL</i>	0,17	0,17	0,17	0,17	0,16	0,16	0,16	0,16	0,16
<i>CM</i>	0,12	0,13	0,14	0,14	0,14	0,14	0,14	0,15	0,16
<i>CT</i>	0,38	0,37	0,38	0,39	0,4	0,41	0,43	0,44	0,46
<i>CV</i>	0,27	0,27	0,28	0,29	0,28	0,28	0,27	0,29	0,32
<i>EX</i>	0,07	0,08	0,09	0,08	0,08	0,07	0,08	0,08	0,08
<i>GA</i>	0,19	0,18	0,19	0,18	0,17	0,17	0,17	0,17	0,18
<i>MD</i>	0,3	0,3	0,31	0,31	0,31	0,31	0,32	0,31	0,31
<i>MC</i>	0,08	0,08	0,09	0,09	0,08	0,08	0,09	0,09	0,1
<i>NA</i>	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05
<i>PV</i>	0,2	0,2	0,2	0,2	0,19	0,18	0,18	0,18	0,19
<i>RI</i>	0,02	0,02	0,02	0,02	0,02	0,02	0,02	0,02	0,02
<i>Total</i>	0,16	0,16	0,16	0,16	0,16	0,16	0,16	0,16	0,17

Gasto Público incluidos los capítulos financieros. No incluye becas.

Fuente: Series del Gasto Público en Educación (Ministerio de Educación, 30 de diciembre de 2010).

Tabla I-38 Serie del gasto público en la enseñanza universitaria según Comunidad Autónoma (2000-2008)

<i>Año</i>	<i>2000</i>	<i>2001</i>	<i>2002</i>	<i>2003</i>	<i>2004</i>	<i>2005</i>	<i>2006</i>	<i>2007</i>	<i>2008</i>
<i>Comunidades Autónomas</i>	%	%	%	%	%	%	%	%	%
<i>AN</i>	0,14	0,14	0,14	0,15	0,15	0,14	0,14	0,16	0,16
<i>AR</i>	0,03	0,02	0,02	0,02	0,03	0,02	0,02	0,03	0,03
<i>AS</i>	0,02	0,02	0,02	0,02	0,02	0,02	0,02	0,02	0,02
<i>IB</i>	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01
<i>CN</i>	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03
<i>CB</i>	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01
<i>CL</i>	0,06	0,06	0,05	0,05	0,06	0,06	0,05	0,05	0,05
<i>CM</i>	0,02	0,02	0,02	0,02	0,02	0,02	0,02	0,02	0,02
<i>CT</i>	0,14	0,13	0,14	0,13	0,21	0,13	0,13	0,13	0,14
<i>CV</i>	0,10	0,10	0,10	0,12	0,11	0,09	0,10	0,11	0,11
<i>EX</i>	0,02	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01
<i>GA</i>	0,06	0,05	0,05	0,05	0,05	0,04	0,05	0,05	0,06
<i>MD</i>	0,15	0,17	0,16	0,16	0,16	0,15	0,15	0,16	0,16
<i>MC</i>	0,02	0,02	0,02	0,02	0,02	0,03	0,02	0,03	0,03
<i>NA</i>	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01
<i>PV</i>	0,04	0,04	0,04	0,03	0,04	0,04	0,04	0,04	0,04
<i>RI</i>	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
<i>Total</i>	<i>0,05</i>	<i>0,05</i>	<i>0,05</i>	<i>0,05</i>	<i>0,05</i>	<i>0,05</i>	<i>0,05</i>	<i>0,05</i>	<i>0,05</i>

Gasto Público incluidos los capítulos financieros. No incluye becas.

Fuente: Series del Gasto Público en Educación (Ministerio de Educación, 30 de diciembre de 2010).

Tabla I-39 Serie del gasto público en la enseñanza según niveles de gobierno (1999-2007)

	<i>Gobierno central</i>		<i>Gobierno regional</i>		<i>Gobierno local</i>	
	<i>OCDE</i>	<i>España</i>	<i>OCDE</i>	<i>España</i>	<i>OCDE</i>	<i>España</i>
<i>Año</i>	%	%	%	%	%	%
<i>1999</i>	38,4	33,6	30,7	61,3	34,4	5,2
<i>2000</i>	37,4	16,9	29,7	78,1	35,5	5,0
<i>2001</i>	38,5	16,6	26,5	78,4	40,1	5,0
<i>2002</i>	35,7	15,6	29,7	79,2	37,3	5,2
<i>2003</i>	32,9	12,1	28,4	82,3	38,7	5,6
<i>2004</i>	32,7	11,5	28,2	83,0	40,2	5,5
<i>2005</i>	31,2	11,2	28,8	83,4	41,0	5,4
<i>2006</i>	29,6	11,1	28,5	83,4	43,0	5,4
<i>2007</i>	31,3	10,9	27,6	83,2	43,3	5,8

Gasto después de considerar las transferencias. El año de referencia es tres años anterior al año de publicación de los datos.

Fuente: Education at a Glance (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2002-2010).

Tabla I-40 Serie del gasto público en la enseñanza según niveles de gobierno (1985-2004)

	<i>Gobierno de España</i>	<i>Comunidades Autónomas</i>	<i>Administraciones locales</i>
<i>Año</i>	%	%	%
1985	50,4	43,6	6,0
1986	47,9	45,7	6,4
1987	46,2	47,5	6,3
1988	46,4	47,9	5,8
1989	45,6	48,5	5,9
1990	45,4	48,9	5,7
1991	44,7	49,7	5,6
1992	40,9	53,7	5,4
1993	40,7	54,2	5,1
1994	39,7	54,8	5,4
1995	40,1	54,6	5,2
1996	33,4	61,9	4,7
1997	31,4	63,9	4,8
1998	30,7	64,6	4,7
1999	23,5	71,4	5,0
2000	9,6	85,9	4,5
2001	8,4	86,6	4,9
2002	7,7	87,3	4,9
2003	5,7	89,2	5,1
2004	4,5	90,5	4,9

Datos de presupuestos iniciales (1985-1991) y liquidados (1992-2004).

Fuente: Estadística del gasto público en educación (Ministerio de Educación, Series de Gasto Público en Educación, 1985-2004).

Tabla I-41 Serie del Gasto Público en educación en relación al Producto Interno Bruto según tipo de administración educativa (1992-2008)

Año	Enseñanzas no universitarias		Enseñanzas universitarias		
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2	
1992		0,27		0,07	
1993		0,28		0,07	
1994		0,27		0,07	
1995		0,26		0,07	
1996		0,26		0,08	0,03
1997		0,26		0,08	0,04
1998		0,25	0,05	0,07	0,03
1999		0,26	0,07	0,07	0,03
2000		0,25	0,10	0,07	0,03
2001		0,24	0,10	0,07	0,04
2002		0,25	0,11	0,07	0,03
2003		0,25	0,10	0,07	0,03
2004		0,24	0,10	0,08	0,03
2005		0,24	0,10	0,07	0,03
2006		0,25	0,10	0,07	0,03
2007		0,25	0,11	0,07	0,03
2008		0,26	0,11	0,08	0,03

Grupo 1: CT, PV, AN, GA, CN, CV y NA; Grupo 2: AR, AS, IB, CB, CL, CM, EX, MD, MC, RI. Gasto Público, incluidos capítulos financieros. No incluye becas.

Fuente: Estadística del Gasto Público en Educación (Ministerio de Educación, Series de Gasto Público en Educación, 1992-2008).

Tabla I-42 Resultados en las pruebas de rendimiento académico según Comunidad Autónoma y gasto público por estudiante (2006)

<i>Comunidades Autónomas</i>	<i>Prueba de Ciencias</i>		<i>Gasto público</i>
	Media	Desviación	Euros
<i>AN</i>	473,8	85,7	3383
<i>AR</i>	513,4	85,0	3577
<i>AS</i>	508,5	80,1	4536
<i>CB</i>	509,4	83,2	4443
<i>CL</i>	519,8	76,4	4031
<i>CT</i>	491,4	86,5	3690
<i>GA</i>	504,5	84,4	4226
<i>NA</i>	511,3	85,4	3914
<i>PV</i>	494,7	81,1	4717
<i>RI</i>	519,6	84,6	3796
<i>Resto de España</i>	483,9	90,2	3626
<i>España</i>	<i>488</i>	<i>91</i>	<i>3961</i>

Resto de España: Alumnado de las Comunidades Autónomas sin muestra representativa.

Fuentes: Estadística del Gasto Público en Educación (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006), Estadística de las Enseñanzas no universitarias (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006) y Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2006).

Tabla I-43 Gasto medio de los hogares españoles en la financiación de la enseñanza según Comunidad Autónoma (2005)

	<i>Gasto absoluto</i>	<i>Gasto relativo</i>
<i>Comunidades Autónomas</i>	Euros	Euros
<i>AN</i>	180,1	0,76
<i>AR</i>	218,31	0,87
<i>AS</i>	245,98	1,1
<i>IB</i>	251,33	0,96
<i>CN</i>	209,41	0,92
<i>CB</i>	147,49	0,58
<i>CL</i>	148,84	0,69
<i>CM</i>	97,13	0,46
<i>CT</i>	313,73	1,24
<i>CV</i>	256,06	0,99
<i>EX</i>	87,76	0,53
<i>GA</i>	207,03	0,91
<i>MD</i>	438,92	1,39
<i>MC</i>	118,74	0,54
<i>NA</i>	348,14	1,31
<i>PV</i>	409,63	1,39
<i>RI</i>	244,77	0,98

Fuente: Resultados anuales de la Encuesta continua de presupuestos familiares, 2005 (Instituto Nacional de Estadística).

Tabla I-44 Gasto social por habitante según provincia de residencia (2006)

<i>Gasto social por habitante</i>	
<i>Provincia</i>	<i>Euros</i>
Pontevedra	362,98
A Coruña	455,45
Ourense	465,17
Badajoz	469,79
Córdoba	470,78
Cáceres	495,51
Jaén	508,09
Asturias	511,29
Valencia	511,77
Salamanca	525,40
Cantabria	535,21
Castellón	544,19
Granada	544,68
Zaragoza	553,85
Albacete	564,01
Lugo	567,06
Valladolid	567,86
Burgos	578,00
Alicante	585,53
León	604,35
Guadalajara	604,41
La Rioja	614,77
Barcelona	625,00
Sevilla	635,15
Las Palmas	640,42
Cuenca	650,92
Lleida	682,54
Tenerife	686,18
Almería	692,27
Toledo	695,38
Illes Balears	696,13
Madrid	727,25
Ciudad Real	800,68
Álava	832,04
Vizcaya	855,38
Murcia	868,83

Gasto social por habitante

<i>Provincia</i>	<i>Euros</i>
Málaga	902,88
Teruel	933,68
Cádiz	957,00
Tarragona	959,33
Girona	993,11
Huelva	1520,26

No hay datos de Ávila, Guipúzcoa, Huesca, Navarra, Palencia, Segovia, Soria y Zamora; ni de la Ciudad Autónoma de Melilla.

Fuente: Liquidación de los presupuestos de las Entidades Locales (Ministerio de Economía y Hacienda, 2006) y Padrón Municipal de Habitantes (Instituto Nacional de Estadística, a 1 de enero de 2006).

Tabla I-45 Serie del gasto educativo de los hogares españoles (1998-2006)

<i>Año</i>	<i>Gasto absoluto</i>	<i>Gasto relativo</i>
	Euros	Euros
<i>1998</i>	3286	1,25
<i>1999</i>	3452	1,23
<i>2000</i>	3625	1,16
<i>2001</i>	3667	1,08
<i>2002</i>	3843	1,08
<i>2003</i>	4008	1,06
<i>2004</i>	4086	1,00
<i>2005</i>	4316	0,96
<i>2006</i>	4402	0,91

Fuente: Serie enlazada de la encuesta de presupuestos familiares, 1998-2006 (Instituto Nacional de Estadística, a 22 de diciembre de 2008).

Tabla I-46 Gasto educativo de los hogares españoles según tamaño del municipio de residencia (2007)

	<i>Clases lectivas</i>	<i>Actividades escolares</i>	<i>Servicios complementarios</i>	<i>Bienes y servicios</i>	<i>Actividades extraescolares</i>	<i>Enseñanzas no regladas</i>	Total
<i>Habitantes</i>	Euros	Euros	Euros	Euros	Euros	Euros	<i>Euros</i>
<i>Hasta 10.000</i>	251	65	439	237	541	692	<i>754</i>
<i>De 10.001 a 20.000</i>	333	88	909	327	682		<i>991</i>
<i>De 20.001 a 50.000</i>	398	108	830	332	619	486	<i>1072</i>
<i>De 50.001 a 100.000</i>	461	115	684	322	706		<i>1076</i>
<i>Más de 100.000</i>	571	200	802	374	712	604	<i>1319</i>
<i>España</i>	<i>439</i>	<i>137</i>	<i>699</i>	<i>328</i>	<i>657</i>	<i>607</i>	<i>1099</i>

Fuente: Encuesta sobre gasto de los hogares en educación (Instituto Nacional de Estadística, módulo piloto de la encuesta de presupuestos familiares, 2007).

Tabla I-47 Servicios de comedor según tamaño del municipio y tipo de centro en establecimientos escolares de titularidad pública (2008-2009)

<i>Centro educativo</i>	<i>EI</i>	<i>EP</i>	<i>EP-ESO</i>	<i>ESO-BACH-FP</i>	<i>EP-ESO-BACH-FP</i>	<i>EE</i>	<i>Todos</i>
<i>Habitantes</i>	%	%	%	%	%	%	%
<i>Hasta 1.000</i>	34,4	28,7	60,4	40,7	100,0	100,0	57,0
<i>De 1.001 a 2.000</i>	43,6	41,8	50,6	24,2		100,0	33,2
<i>De 2.001 a 5.000</i>	60,0	53,1	62,6	25,0			41,7
<i>De 5.001 a 10.000</i>	66,7	57,6	69,0	22,8		85,7	48,7
<i>De 10.001 a 25.000</i>	76,9	56,6	49,2	25,0	0,0	100,0	49,5
<i>De 25.001 a 100.000</i>	76,4	64,8	67,4	17,9		97,3	51,6
<i>De 100.001 a 500.000</i>	82,1	75,7	61,1	14,5		94,2	54,4
<i>Más de 500.000</i>	90,0	76,2	75,0	17,7		82,1	59,9
<i>Total</i>	71,6	68,9	58,4	20,6	50,0	94,8	63,4

Fuentes: Las cifras de la educación en España (Ministerio de Educación, a 30 de diciembre de 2010), Estadística de las Enseñanzas no universitarias (Ministerio de Educación, a 30 de julio de 2010), Padrón Municipal de Habitantes (Instituto Nacional de Estadística, a 1 de enero de 2006).

Tabla I-48 Servicios de comedor según tamaño del municipio y tipo de centro en establecimientos escolares de titularidad privada (2008-2009)

<i>Centro educativo</i>	<i>EI</i>	<i>EP</i>	<i>EP-ESO</i>	<i>ESO-BACH-FP</i>	<i>EP-ESO-BACH-FP</i>	<i>EE</i>	<i>Todos</i>
<i>Habitantes</i>	%	%	%	%	%	%	%
<i>Hasta 1.000</i>	57,1	80,0	100,0	76,9	100,0	100,0	86,8
<i>De 1.001 a 2.000</i>	38,1	62,5	100,0	0,0	100,0	100,0	60,0
<i>De 2.001 a 5.000</i>	69,9	75,0	75,0	59,3	90,3	91,7	74,4
<i>De 5.001 a 10.000</i>	79,3	75,5	69,4	33,3	84,6	81,3	72,7
<i>De 10.001 a 25.000</i>	86,9	70,5	62,1	37,3	72,5	83,3	73,3
<i>De 25.001 a 100.000</i>	85,2	72,0	66,7	23,5	81,3	88,9	74,3
<i>De 100.001 a 500.000</i>	90,5	71,6	74,2	12,7	77,8	84,2	73,9
<i>Más de 500.000</i>	84,6	85,8	75,2	11,8	84,0	87,0	76,3
<i>Total</i>	85,4	75,3	70,1	20,6	80,6	86,7	74,8

Fuentes: Las cifras de la educación en España (Ministerio de Educación, a 30 de diciembre de 2010), Estadística de las Enseñanzas no universitarias (Ministerio de Educación, a 30 de julio de 2010), Padrón Municipal de Habitantes (Instituto Nacional de Estadística, a 1 de enero de 2006).

Tabla I-49 Servicios de transporte según tamaño del municipio y tipo de centro en establecimientos escolares de titularidad pública (2008-2009)

<i>Centro educativo</i>	<i>EI</i>	<i>EP</i>	<i>EP-ESO</i>	<i>ESO-BACH-FP</i>	<i>EP-ESO-BACH-FP</i>	<i>EE</i>	<i>Todos</i>
<i>Habitantes</i>	%	%	%	%	%	%	%
<i>Hasta 1.000</i>	2,8	33,1	64,5	72,9	100,0	50,0	32,6
<i>De 1.001 a 2.000</i>	0,4	39,8	55,6	86,7		0,0	38,6
<i>De 2.001 a 5.000</i>	1,2	40,8	50,4	79,1			42,2
<i>De 5.001 a 10.000</i>	1,7	37,5	65,5	72,2		85,7	41,5
<i>De 10.001 a 25.000</i>	2,2	32,2	46,0	64,1	0,0	91,3	36,7
<i>De 25.001 a 100.000</i>	1,4	28,5	60,9	46,9		92,0	31,8
<i>De 100.001 a 500.000</i>	1,8	21,1	36,1	32,2		90,4	23,0
<i>Más de 500.000</i>	0,0	13,4	25,0	12,3		85,7	12,5
<i>Total</i>	1,0	36,7	54,9	53,2	50,0	89,1	36,3

Fuentes: Las cifras de la educación en España (Ministerio de Educación, a 30 de diciembre de 2010), Estadística de las Enseñanzas no universitarias (Ministerio de Educación, a 30 de julio de 2010), Padrón Municipal de Habitantes (Instituto Nacional de Estadística, a 1 de enero de 2006).

Tabla I-50 Servicios de transporte según tamaño del municipio y tipo de centro en establecimientos escolares de titularidad privada (2008-2009)

<i>Centro educativo</i>	<i>EI</i>	<i>EP</i>	<i>EP-ESO</i>	<i>ESO-BACH-FP</i>	<i>EP-ESO-BACH-FP</i>	<i>EE</i>	Todos
<i>Habitantes</i>	%	%	%	%	%	%	%
<i>Hasta 1.000</i>	28,6	80,0	70,0	38,5	91,7	66,7	62,3
<i>De 1.001 a 2.000</i>	4,8	25,0	62,5	33,3	85,7	40,0	32,7
<i>De 2.001 a 5.000</i>	2,7	40,6	41,7	37,0	93,5	58,3	36,3
<i>De 5.001 a 10.000</i>	3,4	32,7	39,5	27,8	73,1	68,8	30,6
<i>De 10.001 a 25.000</i>	2,6	13,1	20,4	18,6	49,6	60,0	17,8
<i>De 25.001 a 100.000</i>	4,6	18,0	15,7	12,5	41,3	76,2	17,9
<i>De 100.001 a 500.000</i>	3,3	12,8	19,9	4,4	40,4	64,5	18,1
<i>Más de 500.000</i>	2,1	17,9	10,3	3,9	25,7	54,5	10,4
<i>Total</i>	2,9	20,0	19,8	10,3	40,7	63,5	17,5

Fuentes: Las cifras de la educación en España (Ministerio de Educación, a 30 de diciembre de 2010), Estadística de las Enseñanzas no universitarias (Ministerio de Educación, a 30 de julio de 2010), Padrón Municipal de Habitantes (Instituto Nacional de Estadística, a 1 de enero de 2006).

Tabla I-51 Resultados en las pruebas de rendimiento académico a la edad de 14 años según Comunidad Autónoma (1997)

<i>Comunidades Autónomas</i>	<i>Lectura</i>	<i>Lengua</i>	<i>Matemáticas</i>	<i>Ciencias Naturales</i>	<i>Geografía e Historia</i>
<i>AR</i>	232,2	236,6	244,8	238,0	236,3
<i>AS</i>	225,4	230,7	228,2	226,2	236,2
<i>IB</i>	215,9	219,4	215,0	224,9	208,8
<i>CN</i>	221,5	228,8	228,8	229,7	211,9
<i>CB</i>	227,2	232,1	231,9	238,2	238,6
<i>CL</i>	215,8	222,0	220,0	225,6	222,4
<i>CM</i>	218,0	215,6	224,0		
<i>CT</i>	212,9	219,4	215,3		
<i>EX</i>	214,9	223,0	222,1	225,8	218,7
<i>GA</i>	229,9	241,2	230,9		
<i>MD</i>	233,4	233,2	232,1	232,3	232,2
<i>MC</i>	209,5	213,4	212,9	222,5	219,0
<i>NA</i>	217,5	215,2	238,6		
<i>PV</i>	224,5	225,6	241,6		
<i>RI</i>	224,1	231,7	241,5	210,9	223,4

Fuente: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (1998).

Tabla I-52 Resultados en las pruebas de rendimiento académico a la edad de 16 años según Comunidad Autónoma (1997)

<i>Comunidades Autónomas</i>	<i>Lectura</i>	<i>Lengua</i>	<i>Matemáticas</i>	<i>Ciencias Naturales</i>	<i>Geografía e Historia</i>
<i>AR</i>	274,8	266,03	273,88	262,08	266,1
<i>AS</i>	275,79	266,57	266,14	248,54	259,04
<i>IB</i>	269,9	261,15	261,19	257,59	257,42
<i>CB</i>	267,35	259,84	261,75	253,79	261,01
<i>CL</i>	278,45	276,15	275,36	269	273,17
<i>CM</i>	273,5	269,18	267,46	287,38	275,8
<i>CT</i>	265,48	259,68	255,99		
<i>CV</i>	262,14	254,62	251,38		
<i>EX</i>	269,17	268,47	264,22	269,98	262,83
<i>GA</i>	273,99	277,23	264,76		
<i>MD</i>	279,1	277,95	271,81	270,17	275,63
<i>MC</i>	266,22	261,83	253,31	256,79	253,73
<i>NA</i>	272,8	263,13	274,09		
<i>RI</i>	273,05	261,37	274,68	294,51	294,79

Fuente: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (1998).

Tabla I-53 Resultados en las pruebas de rendimiento académico a la edad de 15 años según Comunidad Autónoma (2003-2009)

<i>Comunidades Autónomas</i>	<i>Lectura</i>			<i>Matemáticas</i>			<i>Ciencias</i>		
	2003	2006	2009	2003	2006	2009	2003	2006	2009
<i>AN</i>		445	461		463	462		474	469
<i>AR</i>		483	495		513	506		513	505
<i>AS</i>		477	490		497	494		508	502
<i>IB</i>			457			464			461
<i>CN</i>			448			435			452
<i>CB</i>		475	488		502	495		509	500
<i>CL</i>	502	478	503	503	515	514	499	520	516
<i>CT</i>	502	477	498	494	488	496	483	491	497
<i>GA</i>		479	486		494	489		505	506
<i>MD</i>			503			496			508
<i>MC</i>			480			478			484
<i>NA</i>		481	497		515	511		511	509
<i>PV</i>	484	487	494	502	501	510	497	495	495
<i>RI</i>		492	498		526	504		520	509
<i>Resto de España</i>		450			469			480	
<i>España</i>	<i>481</i>	<i>461</i>	<i>481</i>	<i>485</i>	<i>480</i>	<i>483</i>	<i>487</i>	<i>488</i>	<i>488</i>

Resto de España: Alumnado de las Comunidades Autónomas sin muestra representativa. Fuente: Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2003, 2006 y 2009).

Tabla I-54 Resultados en las pruebas de rendimiento académico a la edad de 15 años según Comunidad Autónoma (2009)

<i>Comunidades Autónomas</i>	<i>Valores observados</i>	<i>ESEC</i>	<i>Valores esperados</i>	<i>Desviación por unidad</i>
<i>AN</i>	461	-0,57	479	31,02
<i>AR</i>	495	-0,22	500	27,23
<i>AS</i>	490	-0,22	499	34,34
<i>IB</i>	457	-0,28	467	27,59
<i>CN</i>	448	-0,62	466	26,09
<i>CB</i>	488	-0,19	494	27,96
<i>CL</i>	503	-0,19	510	29,09
<i>CT</i>	498	-0,26	505	27,33
<i>GA</i>	486	-0,39	494	22,78
<i>MD</i>	503	-0,07	507	31,06
<i>MC</i>	480	-0,43	493	26,43
<i>NA</i>	497	-0,18	503	30,43
<i>PV</i>	494	-0,08	497	24,13
<i>RI</i>	498	-0,28	508	34,95
<i>España</i>	<i>481</i>	<i>-0,31</i>	<i>491</i>	<i>29,41</i>

ESEC: Índice de estatus social, económico y cultural.

Fuentes: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2010b) y Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2003, 2006 y 2009).

Tabla I-55 Serie de las tasas de finalización de la Educación Secundaria Obligatoria según Comunidad Autónoma (1999-2005)

<i>Año</i>	<i>1999</i>	<i>2000</i>	<i>2001</i>	<i>2002</i>	<i>2003</i>	<i>2004</i>	<i>2005</i>
<i>Comunidades Autónomas</i>	%	%	%	%	%	%	%
<i>AN</i>	73,3	72,9	66,2	66,5	66,4	65,2	66,0
<i>AR</i>	75,4	75,4	75,2	75,5	72,6	74,2	70,9
<i>AS</i>	83,0	84,1	83,3	86,0	80,2	85,2	83,5
<i>IB</i>	64,9	64,5	66,5	63,2	62,8	62,0	62,0
<i>CN</i>	67,7	67,5	64,7	66,5	66,6	64,9	64,1
<i>CB</i>	76,2	80,9	76,7	78,9	77,2	77,0	77,6
<i>CL</i>	76,9	77,4	77,6	76,1	79,8	79,0	77,5
<i>CM</i>	65,3	66,6	64,8	67,0	67,7	69,7	66,3
<i>CT</i>	75,5	75,4	75,5	74,6	75,0	72,2	71,6
<i>CV</i>	74,7	69,2	67,2	67,8	67,3	64,2	60,3
<i>EX</i>	65,4	66,0	63,8	67,2	67,6	67,2	67,6
<i>GA</i>	73,1	75,9	75,3	76,3	76,5	76,1	74,9
<i>MD</i>	74,3	75,9	74,6	74,3	74,1	73,9	70,8
<i>MC</i>	64,4	65,1	65,3	66,2	66,0	66,7	67,5
<i>NA</i>	80,4	81,6	79,1	79,7	82,9	81,7	77,7
<i>PV</i>	82,0	82,2	82,6	81,5	86,4	83,4	83,0
<i>RI</i>	73,5	74,3	67,1	69,8	71,8	71,6	71,4
<i>España</i>	<i>73,4</i>	<i>73,4</i>	<i>71,1</i>	<i>71,3</i>	<i>71,5</i>	<i>70,4</i>	<i>69,2</i>

Fuente: Estadística de las enseñanzas no universitarias (Ministerio de Educación, a 7 de julio de 2010).

Tabla I-56 Nivel medio de estudios en las ciudades españolas según sexo, edad y nacionalidad (2001)

<i>Habitantes</i>	<i>Varones</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Menores de 16 años</i>	<i>De 16 a 64 años</i>	<i>Mayores de 64 años</i>	<i>Espanoles</i>	<i>Extranjeros</i>
<i>Hasta 100</i>	2,14	2,03	1,04	2,52	1,68	2,09	2,17
<i>De 101 a 500</i>	2,10	2,03	1,00	2,50	1,64	2,07	2,19
<i>De 501 a 1.000</i>	2,07	2,00	0,99	2,47	1,56	2,03	2,22
<i>De 1.001 a 2.000</i>	2,05	1,98	0,98	2,45	1,48	2,01	2,13
<i>De 2.001 a 5.000</i>	2,04	1,98	0,98	2,45	1,42	2	2,21
<i>De 5.001 a 10.000</i>	2,07	2,01	0,96	2,47	1,43	2,04	2,19
<i>De 10.001 a 20.000</i>	2,13	2,07	0,95	2,53	1,51	2,1	2,23
<i>De 20.001 a 50.000</i>	2,16	2,10	0,93	2,55	1,54	2,12	2,26
<i>De 50.001 a 100.000</i>	2,26	2,19	0,94	2,65	1,69	2,23	2,12
<i>De 100.001 a 500.000</i>	2,33	2,26	0,95	2,69	1,80	2,29	2,29
<i>Más de 500.000</i>	2,47	2,35	0,92	2,84	1,92	2,4	2,47
<i>España</i>	<i>2,23</i>	<i>2,16</i>	<i>0,95</i>	<i>2,62</i>	<i>1,65</i>	<i>2,19</i>	<i>2,29</i>

Fuente: Censo de Población y Viviendas 2001 (Instituto Nacional de Estadística, Resultados detallados definitivos del 17 de febrero de 2004).

Tabla I-57 Población de cada nivel educativo en cada tipo de municipio según la media española (2001)

<i>Habitantes</i>	<i>Analfabetos</i>	<i>Sin estudios</i>	<i>Primer grado</i>	<i>Segundo grado</i>	<i>Tercer grado</i>
<i>Hasta 10.000</i>	0,9	20,2	15,8	-10,8	-67,0
<i>De 10.001 a 20.000</i>	9,0	7,4	6,2	-1,6	-36,2
<i>De 20.001 a 50.000</i>	11,7	2,7	-0,1	1,9	-25,1
<i>De 50.001 a 100.000</i>	6,7	-8,8	-5,3	2,0	8,4
<i>De 100.001 a 500.000</i>	-6,9	-18,2	-7,8	6,5	13,8
<i>Más de 500.000</i>	-16,9	-20,3	-21,1	2,2	38,5

$y_i = 1 - \sum x_j / \sum x_{ij}$, donde X son los valores observados, Y son los valores esperados, i es el nivel de estudios y j el tamaño del municipio de residencia.

Fuente: Censo de Población y Viviendas 2001 (Instituto Nacional de Estadística, Resultados detallados definitivos del 17 de febrero de 2004).

Tabla I-58 Definición de las categorías del nivel medio de estudios

<i>Grados</i>	<i>Niveles</i>	<i>Estudios</i>	<i>Nivel medio de estudios</i>
<i>Personas analfabetas</i>	Personas analfabetas	Personas que no saben leer o escribir en ningún idioma	0
<i>Sin estudios</i>	Sin estudios	Personas que saben leer y escribir pero fueron menos de 5 años a la escuela	1
<i>Primer grado</i>	Primer grado	Personas que fueron a la escuela 5 años o más sin completar EGB, ESO o Bachiller Elemental	2
<i>Segundo grado</i>	Educación Secundaria Obligatoria	Bachiller Elemental, ESO, EGB y Graduado Escolar	2,5
	Bachiller superior	Bachiller Superior, BUP, Bachiller LOGSE, COU y PREU	3
	Formación Profesional de grado medio	FP1, FP de grado medio, Oficialía Industrial y equivalentes	3
<i>Tercer grado</i>	Formación Profesional de grado superior	FP2, FP de grado superior, Maestría Industrial y equivalentes	3,5
	Diplomatura	Diplomatura, Arquitectura Técnica, Ingeniería Técnica, 3 cursos aprobados de Licenciatura, 3 cursos aprobados de Arquitectura y 3 cursos aprobados de Ingeniería	3,5
	Licenciatura	Arquitectura, Ingeniería y Licenciatura	4
	Doctorado	Doctorado	4,5

Fuente: Instituto Nacional de Estadística.

Tabla I-59 Residentes en viviendas familiares según nivel educativo y tamaño del municipio de residencia (2001)

<i>Habitantes</i>	<i>Analfabetos</i>	<i>Sin estudios</i>	<i>Primer grado</i>	<i>Segundo grado</i>	<i>Tercer grado</i>
<i>Hasta 100</i>	1946	11961	23318	18840	4223
<i>De 101 a 500</i>	37906	131891	252227	240108	48626
<i>De 501 a 1.000</i>	54713	149564	262170	275134	51507
<i>De 1.001 a 2.000</i>	112356	276276	430247	508322	89957
<i>De 2.001 a 5.000</i>	274769	608705	902361	1143631	207208
<i>De 5.001 a 10.000</i>	321297	625680	953441	1320728	254519
<i>De 10.001 a 20.000</i>	423149	752196	1226718	1849997	389286
<i>De 20.001 a 50.000</i>	545472	895177	1438247	2396808	529836
<i>De 50.001 a 100.000</i>	373423	579286	989514	1735722	524064
<i>De 100.001 a 500.000</i>	728507	1192086	2159127	4065657	1244471
<i>Más de 500.000</i>	493989	868285	1425243	2883366	1292604

Fuente: Censo de Población y Viviendas 2001 (Instituto Nacional de Estadística, Resultados detallados definitivos del 17 de febrero de 2004).

Tabla I-60 Residentes en viviendas familiares según nivel educativo y tipo de municipio (2001)

<i>Nivel educativo</i>	<i>Zona urbana</i>	<i>Zona intermedia</i>	<i>Zona rural</i>
<i>Analfabetos</i>	2185298	684307	497922
<i>Sin estudios</i>	3586269	1210432	1294406
<i>Primer grado</i>	6129829	1902055	2030729
<i>Segundo grado</i>	11244104	2795716	2398493
<i>Tercer grado</i>	3631996	561392	442913

Fuente: Censo de Población y Viviendas 2001 (Instituto Nacional de Estadística, Resultados detallados definitivos del 17 de febrero de 2004).

Tabla I-61 Residentes en viviendas familiares según nivel educativo y tipo de municipio (2001)

<i>Nivel educativo</i>	<i>Zona urbana</i>	<i>Zona intermedia</i>	<i>Zona rural</i>
<i>Analfabetos</i>	2185298	684307	497922
<i>Sin estudios</i>	3586269	1210432	1294406
<i>Primer grado</i>	6129829	1902055	2030729
<i>ESO, EGB, Bachillerato Elemental</i>	6045971	1710303	1501988
<i>Bachillerato Superior</i>	2925153	580938	476294
<i>FP Grado Medio</i>	1093843	244028	196098
<i>FP Grado Superior</i>	1179137	260447	224113
<i>Diplomatura</i>	1715745	311682	247099
<i>Licenciatura</i>	1766113	234174	182953
<i>Doctorado</i>	150138	15536	12861

Fuente: Censo de Población y Viviendas 2001 (Instituto Nacional de Estadística, Resultados detallados definitivos del 17 de febrero de 2004).

Tabla I-62 Estadísticos descriptivos del nivel medio de estudios según lugar de residencia (2001)

	<i>Lugar de residencia</i>	<i>Media</i>	<i>Error</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
<i>Tipo de zona</i>	Zona rural	2,06	0,28	0,98	3,43
	Zona intermedia	2,02	0,23	1,32	2,67
	Zona urbana	2,13	0,20	1,57	2,78
<i>Habitantes</i>	De 10.001 a 20.000	2,10	0,19	1,57	2,62
	De 20.001 a 50.000	2,12	0,18	1,74	2,69
	De 50.001 a 100.000	2,22	0,22	1,81	2,78
	De 100.001 a 500.000	2,28	0,15	2,03	2,56
	Más de 500.000	2,37	0,09	2,22	2,45
<i>Total</i>	<i>España</i>	<i>2,06</i>	<i>0,27</i>	<i>0,98</i>	<i>3,43</i>

Fuente: Censo de Población y Viviendas 2001 (Instituto Nacional de Estadística, Resultados detallados definitivos del 17 de febrero de 2004).

Tabla I-63 Estadísticos descriptivos del nivel medio de estudios en las provincias españolas (2001)

<i>Provincia</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Zona urbana</i>	<i>Zona intermedia</i>	<i>Zona rural</i>	<i>Total</i>
<i>Álava</i>	Media	2,42	2,32	2,32	2,32
<i>Albacete</i>	Media	1,97	1,81	1,76	1,78
<i>Alicante/Alacant</i>	Media	2,10	2,06	2,15	2,11
<i>Almería</i>	Media	1,90	1,91	1,82	1,85
<i>Ávila</i>	Media	2,37	2,05	2,03	2,03
<i>Badajoz</i>	Media	2,02	1,81	1,75	1,79
<i>Balears (Illes)</i>	Media	2,14	2,08	2,18	2,12
<i>Barcelona</i>	Media	2,18	2,22	2,26	2,23
<i>Burgos</i>	Media	2,33	2,25	2,19	2,19
<i>Cáceres</i>	Media	2,15	1,86	1,77	1,79
<i>Cádiz</i>	Media	1,96	1,72	1,82	1,85
<i>Castellón/Castelló</i>	Media	2,13	2,11	2,02	2,04
<i>Ciudad Real</i>	Media	1,95	1,79	1,71	1,76
<i>Córdoba</i>	Media	1,91	1,77	1,80	1,81
<i>Coruña (A)</i>	Media	2,17	1,97	1,99	2,02
<i>Cuenca</i>	Media	2,12	1,80	1,75	1,76
<i>Girona</i>	Media	2,15	2,21	2,29	2,27
<i>Granada</i>	Media	2	1,87	1,80	1,84
<i>Guadalajara</i>	Media	2,30	2,11	1,93	1,94
<i>Guipúzcoa</i>	Media	2,39	2,34	2,24	2,30
<i>Huelva</i>	Media	2	1,92	1,86	1,91
<i>Huesca</i>	Media	2,28	2,16	2,23	2,22
<i>Jaén</i>	Media	1,91	1,72	1,69	1,74
<i>León</i>	Media	2,26	2,14	2,02	2,05
<i>Lleida</i>	Media	2,24	2,21	2,24	2,24
<i>Rioja (La)</i>	Media	2,29	2,15	2,19	2,19
<i>Lugo</i>	Media	2,14	1,93	1,82	1,92
<i>Madrid</i>	Media	2,33	2,19	2,08	2,17
<i>Málaga</i>	Media	2,05	1,79	1,73	1,81
<i>Murcia</i>	Media	1,96	1,84	1,99	1,93
<i>Navarra</i>	Media	2,41	2,24	2,35	2,33
<i>Ourense</i>	Media	2,13	1,85	1,74	1,80
<i>Asturias</i>	Media	2,24	2,12	2,03	2,12
<i>Palencia</i>	Media	2,39	2,22	2,14	2,15
<i>Palmas (Las)</i>	Media	2,08	2,02	1,89	2,05
<i>Pontevedra</i>	Media	2,10	1,97	2,17	2,02
<i>Salamanca</i>	Media	2,31	2,27	2,04	2,05

<i>Provincia</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Zona urbana</i>	<i>Zona intermedia</i>	<i>Zona rural</i>	<i>Total</i>
<i>Santa Cruz de Tenerife</i>	Media	2,11	1,98	1,90	2,01
<i>Cantabria</i>	Media	2,35	2,25	2,15	2,20
<i>Segovia</i>	Media	2,40	2,14	2,06	2,07
<i>Sevilla</i>	Media	1,94	1,80	1,79	1,84
<i>Soria</i>	Media	2,41	2,22	2,21	2,21
<i>Tarragona</i>	Media	2,20	2,15	2,23	2,21
<i>Teruel</i>	Media	2,26	2,11	2	2
<i>Toledo</i>	Media	2,01	1,84	1,80	1,82
<i>Valencia/València</i>	Media	2,13	2,11	2,08	2,09
<i>Valladolid</i>	Media	2,32	2,21	2,18	2,18
<i>Vizcaya</i>	Media	2,43	2,43	2,46	2,44
<i>Zamora</i>	Media	2,32	2,14	2,01	2,01
<i>Zaragoza</i>	Media	2,24	2,13	2,12	2,12
<i>España</i>	<i>Media</i>	<i>2,14</i>	<i>2,02</i>	<i>2,06</i>	<i>2,06</i>
	<i>N</i>	<i>648</i>	<i>1515</i>	<i>5943</i>	<i>8106</i>

Fuente: Censo de Población y Viviendas 2001 (Instituto Nacional de Estadística, Resultados detallados definitivos del 17 de febrero de 2004).

Tabla I-64 Estudiantes internacionales y extranjeros según tipo de estudios y país de residencia (2007)

<i>Estudiantes</i>	<i>Internacionales</i>		<i>Extranjeros</i>	
	Grado	Posgrado	Grado	Posgrado
<i>Tipo de estudios</i>	%	%	%	%
<i>País de residencia</i>				
<i>Canadá</i>	7,1	21,2	13,8	39,0
<i>España</i>	5,0	9,9	2,2	21,9
<i>Estados Unidos</i>	3,1	23,7		
<i>Francia</i>			12,4	37,9
<i>Grecia</i>	10,6		12,6	
<i>Italia</i>			2,7	5,9
<i>Japón</i>	2,6	16,1	2,9	16,8
<i>Reino Unido</i>	15,9	42,1	20,1	46,0
<i>Rusia</i>			0,7	
<i>OCDE</i>	<i>7,3</i>	<i>16,3</i>	<i>8,8</i>	<i>20,4</i>

Fuente: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2007).

Tabla I-65 Entradas y salidas de estudiantes de educación superior según Comunidad Autónoma (2005-2007)

<i>Año</i>	<i>Entradas</i>	<i>Entradas</i>	<i>Salidas</i>	<i>Salidas</i>	<i>Ganancias</i>
	2005-2006	2006-2007	2005-2006	2006-2007	2005-2007
<i>Comunidades Autónomas</i>	%	%	%	%	%
<i>AN</i>	7,2	6,4	6,6	5,5	1,5
<i>AR</i>	12,7	12,7	18,8	18,7	-12,1
<i>AS</i>	5,7	6,3	18,5	18,0	-24,5
<i>IB</i>	0,8	1,3	34,3	32,6	-64,8
<i>CN</i>	1,7	1,7	14,1	13,5	-24,2
<i>CB</i>	10,7	11,5	33,8	33,6	-45,2
<i>CL</i>	22,4	22,7	17,8	16,9	10,4
<i>CM</i>	5,4	5,9	49,0	49,4	-87,1
<i>CT</i>	14,3	7,2	2,1	1,3	18,1
<i>CV</i>	7,9	7,3	7,8	6,0	1,4
<i>EX</i>	5,7	5,7	32,5	33,0	-54,1
<i>GA</i>	3,6	3,8	11,6	10,4	-14,6
<i>MD</i>	22,1	22,7	4,5	2,9	37,4
<i>MC</i>	15,5	13,1	16,1	15,0	-2,5
<i>NA</i>	39,8	40,4	32,9	32,3	15
<i>PV</i>	8,3	7,3	15,4	14,1	-13,9
<i>RI</i>	37,7	36,5	47,9	47,2	-20,9

Fuente: Datos y cifras del sistema universitario español (Ministerio de Educación, 2007-2008).

Tabla I-66 Resoluciones por la que se conceden ayudas para estancias breves en España y en el extranjero a personal investigador en formación del Programa Nacional de Formación de Profesorado Universitario (2006-2010)

<i>Año</i>	<i>Fecha de la resolución</i>	<i>Número BOE</i>
2006	30 de mayo; 3 de agosto	166/2006; 220/2006
2007	1 de junio; 10 de julio	147/2007; 177/2007
2008	16 de junio; 19 de diciembre	183/2008; 13/2009
2009	22 de julio	184/2009
2010	17 de junio	190/2010

Fuente: Boletín Oficial del Estado.

Tabla I-67 Ayudas para realizar estancias en España y el extranjero a personal investigador en formación del Programa Nacional de Formación de Profesorado Universitario según Comunidad Autónoma (2006-2010)

<i>Comunidad Autónoma</i>	<i>Ayudas</i>	<i>Ayudas</i>	<i>Cuantías</i>	<i>Cuantías</i>
<i>AN</i>	1066	22,4%	4494134	21,7%
<i>AR</i>	155	3,3%	637687	3,1%
<i>AS</i>	162	3,4%	643476	3,1%
<i>IB</i>	13	0,3%	55999	0,3%
<i>CN</i>	70	1,5%	314662	1,5%
<i>CB</i>	36	0,8%	157985	0,8%
<i>CL</i>	346	7,3%	1480128	7,1%
<i>CM</i>	34	0,75	152529	0,7%
<i>CT</i>	810	17,1%	3722470	18,0%
<i>CV</i>	499	10,5%	2080492	10,1%
<i>EX</i>	40	0,8%	168491	0,8%
<i>GA</i>	333	7,0%	1414449	6,8%
<i>MD</i>	956	20,1%	4329495	20,9%
<i>MC</i>	145	3,1%	658392	3,2%
<i>NA</i>	45	0,9%	198996	1,0%
<i>PV</i>	30	0,6%	145028	0,7%
<i>RI</i>	9	0,2%	46925	0,2%

Fuente: Base de datos ad hoc.

Tabla I-68 Ayudas para realizar estancias en España y el extranjero a personal investigador en formación del Programa Nacional de Formación de Profesorado Universitario según organismo de adscripción (2006-2010)

<i>Organismos de adscripción</i>	<i>Ayudas</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
<i>Consejo Superior De Investigaciones Científicas</i>	504	9,6	9,6
<i>Universidad Complutense De Madrid</i>	485	9,2	18,7
<i>Universidad De Granada</i>	462	8,8	27,5
<i>Universidad De Barcelona</i>	348	6,6	34,1
<i>Universidad De Valencia</i>	275	5,2	39,3
<i>Universidad De Santiago De Compostela</i>	237	4,5	43,8
<i>Universidad Autónoma De Madrid</i>	234	4,4	48,2
<i>Universidad Autónoma De Barcelona</i>	223	4,2	52,5
<i>Universidad De Sevilla</i>	189	3,6	56,0
<i>Universidad De Oviedo</i>	162	3,1	59,1
<i>Universidad De Málaga</i>	155	2,9	62,1
<i>Universidad De Zaragoza</i>	154	2,9	65,0
<i>Universidad De Salamanca</i>	148	2,8	67,8
<i>Universidad De Murcia</i>	126	2,4	70,2
<i>Universidad De Córdoba</i>	102	1,9	72,1
<i>Universidad De Valladolid</i>	100	1,9	74,0
<i>Otros</i>	<i>1372</i>	<i>26,0</i>	<i>100,0</i>

Fuente: Base de datos ad hoc.

Tabla I-69 Ayudas para realizar estancias en España y el extranjero a personal investigador en formación del Programa Nacional de Formación de Profesorado Universitario según país de destino (2006-2010)

<i>Organismos de adscripción</i>	<i>Ayudas</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
<i>Reino Unido</i>	1009	19,1	19,1
<i>Estados Unidos</i>	870	16,5	35,6
<i>Francia</i>	533	10,1	45,7
<i>España</i>	507	9,6	55,3
<i>Alemania</i>	485	9,2	64,5
<i>Italia</i>	448	8,5	73,0
<i>Países Bajos</i>	202	3,8	76,8
<i>Canadá</i>	138	2,6	79,5
<i>Suiza</i>	137	2,6	82,1
<i>Portugal</i>	100	1,9	83,9
<i>Otros</i>	<i>847</i>	<i>16,1</i>	<i>100,0</i>

Fuente: Base de datos ad hoc.

Tabla I-70 Coordinación de los servicios municipales de educación en los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes

<i>Áreas municipales</i>	<i>Ausencia de coordinación</i>	<i>Presencia de coordinación</i>	<i>Grado de coordinación</i>		
	%	%	N	Media	Error
<i>Juventud</i>	0,0	100,0	100	4,25	,698
<i>Deporte</i>	0,0	100,0	99	4,25	,822
<i>Medio ambiente</i>	0,9	99,1	98	3,91	,810
<i>Cultura</i>	1,1	98,9	99	4,30	,761
<i>Servicios Sociales</i>	2,0	98,0	98	4,01	,749
<i>Igualdad</i>	2,3	97,7	95	4,01	,868
<i>Familia</i>	4,8	95,2	92	4,04	,802
<i>Infancia</i>	5,7	94,3	93	4,34	,729
<i>Mujer</i>	6,4	93,6	93	3,79	,882
<i>Seguridad</i>	6,5	93,5	92	3,75	,965
<i>Salud</i>	7,2	92,8	90	3,67	,936
<i>Participación</i>	12,1	87,9	87	3,81	,880
<i>Ocio</i>	13,7	86,3	84	3,72	,927
<i>Mayores</i>	13,9	86,1	84	3,62	1,044
<i>Empleo</i>	16,0	84,0	82	3,26	1,090
<i>Urbanismo</i>	18,7	81,3	79	3,36	1,169
<i>Turismo</i>	22,9	77,1	74	3,41	1,111
<i>Consumo</i>	24,5	75,5	70	3,18	,886
<i>Vivienda</i>	39,2	60,8	58	2,84	1,135
<i>Comercio</i>	44,9	55,1	51	2,86	1,039

Casos ponderados. Fuente: Cuestionario a los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes (01/09/2008-31/05/2009).

Tabla I-71 Historial de conglomeración de los departamentos municipales en los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes

<i>Etapa</i>	<i>Conglomerado 1</i>	<i>Conglomerado 2</i>	<i>Coefficientes</i>	<i>Próxima etapa</i>
1	11: Medio ambiente	12: Mujer	8	10
2	7: Igualdad	9: Juventud	8	4
3	6: Familia	8: Infancia	10	5
4	7: Igualdad	14: Participación	12	5
5	6: Familia	7: Igualdad	12	7
6	10: Mayores	18: Turismo	13	8
7	6: Familia	17: Servicios sociales	13	10
8	10: Mayores	15: Salud	13	12
9	3: Cultura	4: Deporte	14	13
10	6: Familia	11: Medio ambiente	16	11
11	6: Familia	13: Ocio	18	12
12	6: Familia	10: Mayores	18	13
13	3: Cultura	6: Familia	18	14
14	3: Cultura	16: Seguridad	20	17
15	1: Comercio	20: Vivienda	21	16
16	1: Comercio	19: Urbanismo	23	18
17	2: Consumo	3: Cultura	23	18
18	1: Comercio	2: Consumo	23	19
19	1: Comercio	5: Empleo	24	0

Método del vecino más próximo. Casos ponderados. Fuente: Cuestionario a los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes (01/09/2008-31/05/2009).

Tabla I-72 Conglomerado de pertenencia de los departamentos municipales en los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes

<i>Caso</i>	<i>6 conglomerados</i>	<i>5 conglomerados</i>	<i>4 conglomerados</i>	<i>3 conglomerados</i>
<i>Comercio</i>	1	1	1	1
<i>Consumo</i>	2	2	2	2
<i>Cultura</i>	3	3	3	2
<i>Deporte</i>	3	3	3	2
<i>Empleo</i>	4	4	4	3
<i>Familia</i>	3	3	3	2
<i>Igualdad</i>	3	3	3	2
<i>Infancia</i>	3	3	3	2
<i>Juventud</i>	3	3	3	2
<i>Mayores</i>	3	3	3	2
<i>Medio ambiente</i>	3	3	3	2
<i>Mujer</i>	3	3	3	2
<i>Ocio</i>	3	3	3	2
<i>Participación</i>	3	3	3	2
<i>Salud</i>	3	3	3	2
<i>Seguridad</i>	3	3	3	2
<i>Servicios sociales</i>	3	3	3	2
<i>Turismo</i>	3	3	3	2
<i>Urbanismo</i>	5	5	1	1
<i>Vivienda</i>	6	1	1	1

Método del vecino más próximo. Casos ponderados. Fuente: Cuestionario a los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes (01/09/2008-31/05/2009).

Tabla I-73 Cooperación de los servicios municipales de educación con la Comunidad Educativa en los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes

<i>Comunidad Educativa</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Error</i>
<i>Consejo Escolar Municipal</i>	96	4,39	1,185
<i>Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos</i>	96	4,37	,776
<i>Policía local y Protección civil</i>	99	4,23	,876
<i>Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma</i>	96	4,18	,987
<i>Inspección Educativa</i>	99	4,07	1,009
<i>Universidades y Organismos Públicos de Investigación</i>	95	3,55	1,240
<i>Diputación Provincial</i>	84	3,54	1,328
<i>Consejo Escolar de la Comunidad Autónoma</i>	89	3,18	1,483
<i>Asociaciones de estudiantes</i>	86	3,00	1,262
<i>Observatorios de la Convivencia Escolar</i>	76	2,96	1,226
<i>Movimientos de Renovación Pedagógica</i>	89	2,89	1,158
<i>Ministerio de Educación</i>	85	2,78	1,366

Casos ponderados. Fuente: Cuestionario a los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes (01/09/2008-31/05/2009).

Tabla I-74 Destinatarios de los servicios municipales de educación en los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes

<i>Destinatarios</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Error</i>
<i>Infancia</i>	99	4,34	,774
<i>Juventud</i>	97	4,11	,647
<i>Primera infancia</i>	98	4,05	1,013
<i>Familias</i>	99	4,02	,727
<i>Adolescencia</i>	99	3,93	,799
<i>Mujeres</i>	96	3,87	,898
<i>Inmigrantes</i>	96	3,86	,926
<i>Deportistas</i>	98	3,77	1,080
<i>Adultos</i>	98	3,76	,945
<i>Asociaciones</i>	99	3,70	,971
<i>Discapacitados</i>	98	3,67	1,044
<i>Mayores</i>	98	3,65	1,184
<i>Gitanos</i>	83	3,29	1,148
<i>Drogodependientes</i>	95	3,18	1,309
<i>Artistas</i>	95	3,03	1,193
<i>Voluntarios</i>	92	2,94	1,239
<i>Consumidores</i>	96	2,91	1,147
<i>Turistas</i>	89	2,83	1,341

Casos ponderados. Fuente: Cuestionario a los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes (01/09/2008-31/05/2009).

Tabla I-75 Historial de conglomeración de los destinatarios de los servicios municipales de educación en los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes

<i>Etapa</i>	<i>Conglomerado 1</i>	<i>Conglomerado 2</i>	<i>Coefficientes</i>	<i>Próxima etapa</i>
1	1: Adolescencia	13: Juventud	43	2
2	1: Adolescencia	11: Infancia	46	4
3	2: Adultos	15: Mujeres	52	5
4	1: Adolescencia	9: Familias	56	5
5	1: Adolescencia	2: Adultos	56	6
6	1: Adolescencia	7: Discapacitados	58	7
7	1: Adolescencia	6: Deportistas	60	8
8	1: Adolescencia	4: Asociaciones	66	9
9	1: Adolescencia	14: Mayores	67	10
10	1: Adolescencia	12: Inmigrantes	68	14
11	5: Consumidores	18: Voluntariado	70	12
12	Artistas	5: Consumidores	75	13
13	Artistas	17: Turistas	81	17
14	1: Adolescencia	16: Primera infancia	81	15
15	1: Adolescencia	10: Pueblo gitano	101	16
16	1: Adolescencia	8: Drogodependientes	105	17
17	1: Adolescencia	Artistas	107	0

Método de vinculación de un solo racimo. Casos ponderados. Fuente: Cuestionario a los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes (01/09/2008-31/05/2009).

Tabla I-76 Conglomerado de pertenencia de los destinatarios de los servicios municipales de educación en los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes

<i>Caso</i>	<i>6</i>	<i>5</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	
<i>Adolescencia</i>	1		1	1	1
<i>Adultos</i>	1		1	1	1
<i>Artistas</i>	2		2	2	2
<i>Asociaciones</i>	1		1	1	1
<i>Consumidores</i>	2		2	2	2
<i>Deportistas</i>	1		1	1	1
<i>Discapacitados</i>	1		1	1	1
<i>Drogodependientes</i>	3		3	3	3
<i>Familias</i>	1		1	1	1
<i>Gitanos</i>	4		4	4	1
<i>Infancia</i>	1		1	1	1
<i>Inmigrantes</i>	1		1	1	1
<i>Juventud</i>	1		1	1	1
<i>Mayores</i>	1		1	1	1
<i>Mujeres</i>	1		1	1	1
<i>Primera infancia</i>	5		5	1	1
<i>Turistas</i>	6		2	2	2
<i>Voluntarios</i>	2		2	2	2

Método del vecino más próximo. Casos ponderados. Fuente: Cuestionario a los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes (01/09/2008-31/05/2009).

Tabla I-77 Iniciativas de los servicios municipales de educación en los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes

	No	Sí	Evaluación		
	%	%	N	Media	Error
<i>Iniciativas educativas</i>					
<i>Escuelas deportivas municipales</i>	3,59	96,41	92	4,45	,817
<i>Programa municipal de deporte escolar</i>	6,47	93,53	93	4,24	,864
<i>Apertura de centros escolares fuera del horario lectivo</i>	6,57	93,43	93	4,19	,928
<i>Programa municipal de educación vial</i>	7,88	92,12	90	4,17	,817
<i>Escuelas de verano o campamentos urbanos</i>	10,41	89,59	87	4,28	,862
<i>Comisión de escolarización</i>	10,44	89,56	90	4,27	,960
<i>Universidad Popular y Educación de Adultos</i>	10,56	89,44	88	4,16	,900
<i>Programa municipal de absentismo escolar</i>	11,41	88,59	87	4,14	,928
<i>Ayudas para material escolar</i>	11,42	88,58	89	4,05	,882
<i>Escuelas de padres y madres</i>	12,13	87,87	87	3,98	,925
<i>Programa municipal de conocimiento del entorno</i>	14,37	85,63	84	3,99	,923
<i>Programa municipal de educación para la salud</i>	14,95	85,05	81	3,86	,853
<i>Escuelas-Taller o Casas de oficios</i>	15,67	84,33	82	4,13	,899
<i>Ayudas de comedor escolar</i>	16,31	83,69	82	4,14	,855
<i>Plan de seguridad y prevención de riesgos en las escuelas</i>	16,84	83,16	77	3,42	1,219
<i>Programa municipal de actividades extraescolares</i>	16,88	83,12	82	4,21	,920
<i>Consejo Municipal de Educación</i>	18,54	81,46	81	4,28	,889
<i>Escuelas municipales de artes plásticas, escénicas y musicales</i>	21,37	78,63	75	4,25	,964
<i>Programa de garantía social</i>	21,41	78,59	74	3,93	,827
<i>Programa de apoyo y refuerzo escolar</i>	21,55	78,45	77	3,80	1,089
<i>Carta o guía de servicios</i>	23,16	76,84	75	4,05	,947
<i>Página Web o Portal Municipal de Educación</i>	24,28	75,72	72	3,86	1,055
<i>Mapa escolar municipal</i>	24,86	75,14	74	4,02	,918
<i>Programa municipal de educación afectivo-sexual</i>	27,01	72,99	71	3,61	,942
<i>Programa municipal de educación en valores</i>	29,68	70,32	69	3,86	,852
<i>Patios escolares</i>	31,29	68,71	64	3,72	1,009
<i>Ayudas de transporte escolar</i>	34,50	65,50	62	3,81	1,112
<i>Servicio Municipal de Orientación escolar y laboral</i>	34,57	65,43	63	3,84	,846
<i>Informe anual sobre la educación en el municipio</i>	41,56	58,44	55	3,50	1,190
<i>Plan de formación del profesorado</i>	47,61	52,39	49	3,50	1,071
<i>Oficina municipal de escolarización</i>	49,14	50,86	49	4,12	1,036
<i>Jornadas Municipales de Educación</i>	49,32	50,68	48	3,72	1,057
<i>Centro municipal de documentación y recursos didácticos</i>	49,86	50,14	49	3,63	1,008
<i>Programa municipal de convivencia escolar</i>	49,91	50,09	48	3,76	,964
<i>Proyecto educativo de ciudad</i>	50,91	49,09	47	4,02	1,107
<i>Programa de asociacionismo escolar y estudiantil</i>	53,09	46,91	44	3,11	1,155

	<i>No</i>	<i>Sí</i>	<i>Evaluación</i>		
<i>Escuelas de segunda oportunidad</i>	63,66	36,34	34	3,62	,907
<i>Premios a proyectos de innovación pedagógica</i>	64,94	35,06	33	3,21	1,266
<i>Comisión Municipal de Coordinación Pedagógica</i>	68,19	31,81	30	3,54	1,207
<i>Caminos escolares</i>	70,33	29,67	29	3,35	1,002
<i>Boletín o Revista Municipal de Educación</i>	72,67	27,33	26	3,75	,972
<i>Granjas-Escuela</i>	84,77	15,23	14	3,13	1,316

Casos ponderados. Fuente: Cuestionario a los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes (01/09/2008-31/05/2009).

Tabla I-78 Estadísticos descriptivos de los servicios municipales de educación en los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes

<i>Iniciativas municipales</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Error</i>
<i>Comisión de escolarización</i>	84	3,81	1,595
<i>Consejo Municipal de Educación</i>	84	3,58	1,754
<i>Carta o guía de servicios</i>	84	3,20	1,851
<i>Mapa escolar municipal</i>	84	3,03	1,903
<i>Página Web o Portal Municipal de Educación</i>	84	2,94	1,904
<i>Oficina municipal de escolarización</i>	84	2,30	2,214
<i>Informe anual sobre la educación en el municipio</i>	84	2,04	1,959
<i>Jornadas Municipales de Educación</i>	84	1,89	2,019
<i>Centro municipal de documentación y recursos didácticos</i>	84	1,87	1,985
<i>Proyecto educativo de ciudad</i>	84	1,83	2,129
<i>Premios a proyectos de innovación pedagógica</i>	84	1,12	1,697
<i>Comisión Municipal de Coordinación Pedagógica</i>	84	1,09	1,773
<i>Boletín o Revista Municipal de Educación</i>	84	1,03	1,756

Casos ponderados. Exclusión de casos según pares de variables. Fuente: Cuestionario a los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes (01/09/2008-31/05/2009).

Tabla I-79 Estadísticos descriptivos de los servicios municipales de educación en los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes

<i>Iniciativas municipales</i>	<i>Correlación</i>	<i>Cronbach</i>
<i>Boletín o Revista Municipal de Educación</i>	,433	,787
<i>Carta o guía de servicios</i>	,447	,786
<i>Centro municipal de documentación y recursos didácticos</i>	,331	,796
<i>Comisión de escolarización</i>	,295	,797
<i>Comisión Municipal de Coordinación Pedagógica</i>	,456	,785
<i>Consejo Municipal de Educación</i>	,379	,791
<i>Informe anual sobre la educación en el municipio</i>	,543	,777
<i>Jornadas Municipales de Educación</i>	,471	,783
<i>Mapa escolar municipal</i>	,453	,785
<i>Oficina municipal de escolarización</i>	,489	,782
<i>Página Web o Portal Municipal de Educación</i>	,396	,790
<i>Premios a proyectos de innovación pedagógica</i>	,360	,793
<i>Proyecto educativo de ciudad</i>	,533	,777

Casos ponderados. Exclusión de casos según pares de variables. Fuente: Cuestionario a los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes (01/09/2008-31/05/2009).

Tabla I-80 Análisis factorial de los servicios municipales de educación en los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes

	<i>Inicial</i>	<i>Extracción</i>
<i>Comisión de escolarización</i>	1	,742
<i>Premios a proyectos de innovación pedagógica</i>	1	,727
<i>Consejo Municipal de Educación</i>	1	,673
<i>Informe anual sobre la educación en el municipio</i>	1	,668
<i>Proyecto educativo de ciudad</i>	1	,605
<i>Página Web o Portal Municipal de Educación</i>	1	,589
<i>Jornadas Municipales de Educación</i>	1	,577
<i>Carta o guía de servicios educativos municipales</i>	1	,572
<i>Centro municipal de documentación y recursos didácticos</i>	1	,522
<i>Oficina municipal de escolarización</i>	1	,515
<i>Mapa escolar municipal</i>	1	,488
<i>Boletín o Revista Municipal de Educación</i>	1	,464
<i>Comisión Municipal de Coordinación Pedagógica</i>	1	,406

Casos ponderados. Exclusión de casos según pares de variables. Método de extracción: Análisis de Componentes principales. Fuente: Cuestionario a los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes (01/09/2008-31/05/2009).

Tabla I-81 Varianza total explicada del análisis factorial de los servicios municipales de educación en los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes

<i>Componentes</i>	<i>Total</i>	<i>Varianza</i>	<i>Varianza acumulada</i>
<i>1</i>	3,847	29,589	29,589
<i>2</i>	1,570	12,080	41,669
<i>3</i>	1,093	8,409	50,078
<i>4</i>	1,039	7,989	58,067
<i>5</i>	,983	7,564	65,631
<i>6</i>	,776	5,972	71,603
<i>7</i>	,738	5,674	77,277
<i>8</i>	,655	5,037	82,314
<i>9</i>	,584	4,495	86,808
<i>10</i>	,523	4,023	90,831
<i>11</i>	,489	3,759	94,590
<i>12</i>	,373	2,870	97,461
<i>13</i>	,330	2,539	100

Casos ponderados. Exclusión de casos según pares de variables. Método de extracción: Análisis de Componentes principales. Fuente: Cuestionario a los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes (01/09/2008-31/05/2009).

Tabla I-82 Matriz de componentes del análisis factorial de los servicios municipales de educación en los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes

	1	2	3	4
<i>Informe anual sobre la educación en el municipio</i>	,626	-,312		-,422
<i>Proyecto educativo de ciudad</i>	,614		-,357	
<i>Comisión Municipal de Coordinación Pedagógica</i>	,597			
<i>Oficina municipal de escolarización</i>	,583	,408		
<i>Mapa escolar municipal</i>	,577		-,362	
<i>Jornadas Municipales de Educación</i>	,576		,437	
<i>Boletín o Revista Municipal de Educación</i>	,573			,330
<i>Carta o guía de servicios educativos municipales</i>	,571			,395
<i>Página Web o Portal Municipal de Educación</i>	,536	-,334	-,411	
<i>Comisión de escolarización</i>	,352	,766		
<i>Consejo Municipal de Educación</i>	,426	,654		
<i>Centro municipal de documentación y recursos didácticos</i>	,464		,495	
<i>Premios a proyectos de innovación pedagógica</i>	,506		,362	-,583

Casos ponderados. Exclusión de casos según pares de variables. Método de extracción: Análisis de Componentes principales. Fuente: Cuestionario a los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes (01/09/2008-31/05/2009).

Tabla I-83 Matriz de componentes rotados del análisis factorial de los servicios municipales de educación en los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes

	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
<i>Página Web o Portal Municipal de Educación</i>	,750	,064	-,038
<i>Proyecto educativo de ciudad</i>	,730	,134	,080
<i>Mapa escolar municipal</i>	,599	,056	,325
<i>Informe anual sobre la educación en el municipio</i>	,562	,417	-,023
<i>Boletín o Revista Municipal de Educación</i>	,505	,229	,217
<i>Carta o guía de servicios educativos municipales</i>	,475	,435	-,040
<i>Jornadas Municipales de Educación</i>	,167	,708	,086
<i>Centro municipal de documentación y recursos didácticos</i>	,066	,689	,014
<i>Premios a proyectos de innovación pedagógica</i>	,112	,581	,193
<i>Comisión Municipal de Coordinación Pedagógica</i>	,288	,501	,238
<i>Comisión de escolarización</i>	,051	-,058	,856
<i>Consejo Municipal de Educación</i>	-,010	,201	,759
<i>Oficina municipal de escolarización</i>	,269	,244	,614

Fuente: Cuestionario a los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes (01/09/2008-31/05/2009).

II CUADROS

Cuadro 1-1 The Dual City	20
Cuadro 1-2 Socio-spatial axis of cities	31
Cuadro 1-3 Framework of Sustainable Development	35
Cuadro 1-4 Four spatial models of urban growth.....	36
Cuadro 1-5 Three domains of The Right to the City	47
Cuadro 2-1 Enfoques educativos de la teoría social del espacio	55
Cuadro 2-2 Campo de las Geografías de la Educación	57
Cuadro 2-3 Procesos de desarrollo geográfico desigual a través de la educación.....	59
Cuadro 2-4 Clasificación socio-espacial del trabajo	69
Cuadro 2-5 Modelos de la escuela urbana.....	79
Cuadro 2-6 Componentes de las desigualdades educativas.....	84
Cuadro 3-1 Tipos de indicadores.....	92
Cuadro 3-2 Ventajas y desventajas de los indicadores compuestos	92
Cuadro 3-3 Indicadores urbanos y educativos.....	100
Cuadro 3-4 Fuentes primarias generales	105
Cuadro 3-5 Fuente primaria específica.....	106
Cuadro 3-6 Descripción de la muestra	108
Cuadro 3-7 Fuentes secundarias generales	109
Cuadro 3-8 Fuentes secundarias específicas	114
Cuadro 3-9 El uso de indicadores para el análisis espacial de la educación	129
Cuadro 5-1 Convergencia regional de la educación española	197
Cuadro 5-2 Componentes, factores y variables de una cartografía educativa	197
Cuadro 5-3 Pautas del gasto educativo en España	216
Cuadro 5-4 Modelos de financiación de la enseñanza	221
Cuadro 5-5 Descentralización de las competencias educativas.....	225
Cuadro 5-6 Componentes del fracaso escolar	248
Cuadro 6-1 Sustantivos y preposiciones de la Pedagogía/Educación Social	296
Cuadro 6-2 Características del análisis factorial sobre la acción socioeducativa municipal.....	309
Cuadro 6-3 Transformaciones en las formas de gobierno a nivel local	316
Cuadro 6-4 Modelo de cooperación educativa entre ciudades	318

III ILUSTRACIONES

Ilustración 1-1 World Urban Population 1950-2050	22
Ilustración 3-1 Los niveles de comparación en las geografías de la educación	86
Ilustración 4-1 Densidad de población de las provincias españolas	136
Ilustración 4-2 Densidad de población en las áreas urbanas	137
Ilustración 4-3 Tasa de urbanización de las provincias españolas en relación a la población	138
Ilustración 4-4 Evolución del envejecimiento en la sociedad española	142
Ilustración 4-5 Migraciones por tipo de hábitat de procedencia y destino	144
Ilustración 4-6 Nómadas y sedentarios por grupos de población	147
Ilustración 4-7 Niveles educativos de las poblaciones nómadas y sedentarias	149
Ilustración 4-8 Dendograma del alumnado extranjero en las Comunidades Autónomas	151
Ilustración 4-9 Alumnado extranjero en las enseñanzas no universitarias	152
Ilustración 4-10 Tamaño medio del hogar en las Comunidades Autónomas	156
Ilustración 4-11 Porcentaje de núcleos familiares según tipo de pareja y tamaño del municipio	158
Ilustración 4-12 Tasa de emparejamiento de las mujeres residentes en viviendas familiares según nivel de estudios y tamaño del municipio	160
Ilustración 4-13 Relación entre emancipación y emparejamiento a nivel local	163
Ilustración 4-14 Probabilidades de tener estudios superiores según la condición socioeconómica de los padres	168
Ilustración 4-15 Modelo de la ecuación minceriana	175
Ilustración 4-16 Ganancia anual respecto a la media española por Comunidades Autónomas	178
Ilustración 4-17 Rendimiento espacial de la educación	180
Ilustración 4-18 Índice salarial entre los trabajadores en las Comunidades Autónomas	181
Ilustración 4-19 Índice de Esperanza de Vida en las provincias españolas	185
Ilustración 4-20 Índice de educación en las provincias españolas	185
Ilustración 4-21 Índice del Producto Interno Bruto en las provincias españolas	186
Ilustración 4-22 Índice de Desarrollo Humano en las provincias españolas	186
Ilustración 4-23 Urbanización y desarrollo humano en las provincias españolas	187
Ilustración 5-1 Esperanza de vida escolar de los 6 a los 29 años, 2001	202
Ilustración 5-2 Evolución de la esperanza de vida escolar por Comunidad Autónoma, 1995-2005	204
Ilustración 5-3 Esperanza de vida escolar según tamaño del municipio de residencia, 2001	205
Ilustración 5-4 Evolución de la tasa neta de escolarización a los 17 años, 1991-2008	209
Ilustración 5-5 Tasa neta de escolarización según edad y tamaño del municipio de residencia,	

2001	210
Ilustración 5-6 Centros educativos según tipos de centro y tamaño del municipio de residencia, 2006-2007	211
Ilustración 5-7 Centros educativos según tipo y tamaño del municipio, 2006-2007	213
Ilustración 5-8 Evolución del gasto público en las enseñanzas no universitarias por Comunidad Autónoma, 2000-2008	219
Ilustración 5-9 Evolución del gasto público en la enseñanza universitaria por Comunidad Autónoma, 2000-2008	220
Ilustración 5-10 Evolución del gasto público en la enseñanza según niveles de gobierno, 1999-2007	223
Ilustración 5-11 Evolución del gasto público en la enseñanza según niveles de gobierno, 1985-2004	224
Ilustración 5-12 Evolución del Gasto Público en educación en relación al Producto Interno Bruto según tipo de administración y tipo de enseñanza, 1992-2008	226
Ilustración 5-13 Gasto social por habitante según partido político en las ciudades españolas, 2006	229
Ilustración 5-14 Evolución del gasto educativo de los hogares españoles, 1998-2006	231
Ilustración 5-15 Gasto de los hogares españoles en la financiación de la enseñanza por Comunidad Autónoma, 2005	232
Ilustración 5-16 Servicios complementarios según tamaño del municipio y tipo de centro educativo, 2008-2009.....	234
Ilustración 5-17 Gasto de los hogares españoles en la financiación de la enseñanza según tamaño del municipio de residencia, 2007.....	235
Ilustración 5-18 Resultados en las pruebas de rendimiento académico según edad y Comunidad Autónoma, 1997.....	240
Ilustración 5-19 Resultados en las pruebas de rendimiento académico según tipo de prueba y Comunidad Autónoma, 1997	241
Ilustración 5-20 Resultados en las pruebas de rendimiento académico por Comunidad Autónoma y gasto público por estudiante, 2006.....	242
Ilustración 5-21 Resultados en las pruebas de rendimiento académico a la edad de 15 años por Comunidad Autónoma, 2003-2009	243
Ilustración 5-22 Distribución regional del rendimiento académico a la edad de 15 años según el índice de Estatus Social, Económico y Cultural, 2009	244
Ilustración 5-23 Evolución de las tasas de finalización de la Educación Secundaria Obligatoria por Comunidad Autónoma, 1999-2005.....	251
Ilustración 5-24 Evolución de las tasas de idoneidad en la escolarización obligatoria por Comunidad Autónoma, 1992-2008.....	252
Ilustración 5-25 Idoneidad escolar por Comunidad Autónoma, sexo y edad, 1992-2008	252
Ilustración 5-26 Nivel medio de estudios en los municipios españoles, 2001	259

Ilustración 5-27 Población de cada nivel educativo en cada tipo de municipio según la media española, 2001	261
Ilustración 5-28 Residentes en viviendas familiares según nivel de estudios y zona de residencia, 2001	263
Ilustración 5-29 Residentes en viviendas familiares según nivel educativo y zona de residencia, 2001	263
Ilustración 5-30 Nivel medio de estudios por zona de residencia, 2001	264
Ilustración 5-31 Residentes en viviendas familiares según nivel educativo y tamaño del municipio de residencia, 2001	265
Ilustración 5-32 Nivel medio de estudios según tamaño del municipio en las zonas urbanas, 2001	266
Ilustración 5-33 Nivel medio de estudios en las provincias españolas, 2001	269
Ilustración 5-34 Nivel medio de estudios según provincia de residencia y tasa de urbanización, 2001	270
Ilustración 5-35 Estudiantes internacionales y extranjeros según tipo de estudios y país de residencia, 2007	275
Ilustración 5-36 Entradas y salidas de estudiantes de educación superior por Comunidad Autónoma, 2005-2007	278
Ilustración 5-37 Ayudas y cuantías para realizar estancias en España y el extranjero a personal investigador en formación del Programa Nacional de Formación de Profesorado Universitario por Comunidad Autónoma, 2006-2010	280
Ilustración 5-38 Ayudas para realizar estancias en España y el extranjero a personal investigador en formación del Programa Nacional de Formación de Profesorado Universitario según organismo de adscripción, 2006-2010	281
Ilustración 5-39 Ayudas para realizar estancias en España y el extranjero a personal investigador en formación del Programa Nacional de Formación de Profesorado Universitario según país de destino, 2006-2010	282
Ilustración 5-40 Orígenes y destinos del personal investigador en formación por Comunidad Autónoma, 2006-2010	284
Ilustración 6-1 Coordinación de los servicios municipales de educación en los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes	301
Ilustración 6-2 Cooperación de los servicios municipales de educación con la Comunidad Educativa en los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes	304
Ilustración 6-3 Destinatarios de los servicios municipales de educación en los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes	306
Ilustración 6-4 Gráfico de Sedimentación de los componentes de la acción socioeducativa municipal en los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes	309
Ilustración 6-5 Componentes de la acción socioeducativa municipal en los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes	310
Ilustración 6-6 Cargas factoriales de los componentes de la acción socioeducativa municipal en	

los Ayuntamientos españoles con más de 20.000 habitantes.....	311
---	-----

IV ÍNDICE

- accessibilidad
 - universal, 48
- acción racional, 199, 286
- actividad
 - tasas, 143
- actividad física, 41, 44
- actividades extraescolares, 62
- administración
 - educativa, 298
- aglomeración, 26
 - urbana, 31
- agrarismo, 141
- alfabetización
 - funcional, 125
 - tasas, 97, 98
- alumnado
 - extranjero, 115, 116, 151, 152, 153, 253, 255, 444, 445, 446
- ama de casa, 159
- análisis
 - de conglomerados, 302
 - envolvente de datos. *See*
 - espacial, 120, 123, 124
 - factorial, 302, 307
- antecedentes familiares, 63, 65
- baby boom, 135, 140, 142, 160
- brecha, 60
 - territorial, 145
- cadena de cuidado, 164
- calendario
 - matrimonial, 162
- calidad de vida, 138
- cambio
 - demográfico, 23, 133, 140, 143, 150
 - económico, 133
 - familiar, 133, 154
 - residencial, 143
 - social, 133
 - tecnológico, 150, 172, 176, 177, 189, 199
- capacidades humanas, 48
- capital
 - cultural, 158, 323
 - humano, 24, 25, 170, 182
 - social, 49
- capital cultural, 65
- capital humano, 58, 60, 68, 69, 70, 72, 73
- capitalismo, 15, 21, 27, 28, 53, 58, 71, 74, 328
- censo de población y viviendas, 98, 139, 143, 145, 148, 157, 159, 162, 166
- centralismo, 300
- centros educativos, 63
- ciclo
 - familiar, 164
- ciclo vital, 154, 157, 177
- ciencia regional, 122, 215, 314
- ciencias
 - ambientales, 42
- Ciencias
 - de la educación, 55, 85
 - políticas, 123
 - sociales, 54, 56, 85, 86, 104, 126
- cierre de clase, 79, 170
- ciudad
 - cerrada, 31
 - compacta, 36, 37
 - degradada, 31
 - dispersa, 31
 - dual, 31
 - educadora, 290, 291, 292, 295, 298, 299, 317
 - global, 26
 - inclusiva, 31
 - industrial, 31
 - monocéntrica. *Véase* ciudad: policéntrica
 - policéntrica, 37
 - saludable, 43
 - sostenible, 34, 38
- Ciudad Educadora, 289
- ciudadanía, 292, 293
 - activa. *Véase* participación: social
- ciudades
 - difusas, 120
 - españolas, 100, 106
 - europeas, 77, 100
 - grandes, 121, 137
 - intermedias, 137
 - medianas, 121
 - norteamericanas, 77
 - pequeñas, 121
 - primermundistas, 75
 - tercermundistas, 75
 - universitarias, 69
- ciudades dispersas, 135
- ciudades globales, 27
- clase creativa, 70, 71, 72, 272, 324
- cohabitación, 154, 157
 - extra-matrimonial, 157
- competencias, 303
 - académicas, 118, 119

- académicas, 119
- básicas, 246
- cívica y social, 289
- educativas, 115, 190, 221, 224, 226, 249, 300
- municipales, 123, 255, 300, 313, 314
- política, 294
- social y ciudadana, 294
- sociales, 127, 294
- comportamiento
 - ambiental, 42
- composición
 - residencial, 80
- comunidad
 - educativa, 44
- comunidad educativa, 80
- conglomerados, 152
- Constitución Española, 184, 188, 194, 224, 236, 255
- contrato
 - familiar, 159
- convergencia, 149
 - regional, 141, 189
- cooperación
 - educativa, 81
- costes
 - de oportunidad, 162
- costes de oportunidad, 64, 175, 198, 199, 201, 210, 287, 330
- costes directos, 64, 174, 175, 199, 215, 229
- costes indirectos, 64, 73, 174, 229
- costes marginales, 64
- crecimiento
 - inteligente, 37
 - urbano, 35
- crecimiento económico, 24
- credenciales escolares, 59, 60
- crisis
 - financiera, 183
 - urbana, 31
- crisis económica, 140
- cultura académica, 65
- curva
 - de Kuznets, 188
 - de Lorenz, 189
- darwinismo social, 54
- demanda
 - escolar, 150, 153
- democracia, 292
- demografía, 138, 139
- densidad, 135, 136, 138
- dependencia
 - juvenil, 164
 - tasas, 143
- derecho a la ciudad, 46, 47, 49
- derechos humanos, 46
- desagrarización, 169, 170, 188
- desarrollismo, 135, 169, 189
- desarrollo
 - humano, 61, 92, 96, 183
 - sostenible, 38
- desarrollo humano
 - informes, 98
- descentralización
 - federal, 120
 - regional, 120
- desempleo, 163
 - juvenil, 161
- desfamiliarización, 164
- desigualdad
 - regional, 183
 - social, 48
- desigualdad regional, 169
- desigualdades
 - educativas, 33
- desplazamiento
 - residencial, 29, 31
- desplazamientos, 148
- despoblación, 137, 139
- desruralización, 133
- desventaja
 - geográfica, 21
- discriminación, 32
- distritos
 - escolares, 32
- divergencia. *Ver* convergencia
- doble jornada, 161
- docente. *Ver* profesorado
- dote escolar, 159
- economía
 - del conocimiento, 24, 25
 - en transición, 29
 - geográfica, 24
- Economía
 - de la educación, 83
 - del conocimiento, 58, 70, 71, 73, 85
 - geográfica, 120
 - regional, 188
- economías de escala, 67
- economías en transición, 74
- ecuación minceriana, 174
- educación
 - en valores, 294
 - para todos, 60, 98, 99, 222
 - secundaria, 166

- educación comparada, 85
 Educación Social, 295, *Véase* Pedagogía Social
 efecto
 llamada, 145, 150
 efecto compañero, 80, 101, 255, 326
 efecto Mateo, 68, 167, 324
 eficiencia, 61
 elección racional, 148
 emancipación, 154, 157
 juvenil, 133, 154, 158, 161
 emparejamiento, 157, 159, 162
 encuesta
 de condiciones de vida, 97
 de estructura salarial, 177
 de infraestructura y equipamiento local, 104
 de presupuestos familiares, 178
 nacional de salud, 142
 sobre la participación de la población adulta
 en las actividades de aprendizaje, 97
 enseñanzas
 no universitarias, 151
 envejecimiento, 138, 139, 140, 141, 142
 tasas, 139
 escalamiento, 59
 escolarización
 inmigrantes, 150
 escolarización de masas, 160
 escuela de Chicago, 67
 Escuela de Chicago, 41
 escuelas
 pequeñas, 32
 Espacio Europeo de Educación Superior, 58
 espacios
 de aprendizaje, 56
 educativos, 56
 España
 de las 12:15, 327
 de las Autonomías, 182, 189
 de las doce y cuarto, 169
 democrática, 182
 húmeda, 169
 interior, 169
 invertebrada, 191
 rural, 141
 urbana, 141
 España industrial, 180
 esperanza de vida, 138, 140, 141, 142, 143
 esperanza de vida escolar, 95
 estadística de alumnado universitario, 97, 98
 estadística de las enseñanzas no universitarias,
 97, 152
 estadística inferencial, 121
- Estado
 providencia, 143
 Estado del Bienestar, 164
 estatus
 familiar, 65, 161, 162, 167
 laboral, 148
 social, 18, 73, 76, 78, 158, 159, 165, 167, 193,
 199, 206, 230, 243, 244, 247, 271, 286, 287,
 327
 umbral, 164
 estratificación, 26, 77
 social, 173
 estrés académico, 76
 estructura
 salarial, 170
 social, 171
 estructuralismo, 54, 126
 estudios
 del futuro, 125
 locales, 123
 postobligatorios, 145, 167
 primarios, 165
 regionales, 123, 133
 superiores, 161, 165, 167
 urbanos, 19, 31, 46, 51, 78, 314
 exclusión, 32
 exclusión social, 50, 78
 expansión
 urbana. *Véase* crecimiento: urbano
 expectativas académicas, 65, 79, 247
 falacia ecológica, 122
 familia
 cargas, 164
 española, 154
 funciones, 158
 modelos, 154
 monoparental, 157, *Véase* monoparentalidad
 nuclear, 156
 nuclearización, 154
 familia extensa, 66, 154
 familia nuclear, 154
 familismo, 133, 154, 158, 164
 fecundidad, 138, 139, 140, 154
 diferida, 140
 extra-matrimonial, 157
 financiación de la educación. *Ver* gasto
 educativo
 financiación
 autonómica, 189
 local, 189
 fondos estructurales, 189
 franquismo, 169

- fuerza de trabajo, 24, 26, 58, 143, 325
- fuga de cerebros, 73
- funcionalismo, 54, 198, 199
- gasto
 - educativo, 61, 64, 165
 - sanitario, 142
 - social, 143
- geografía
 - de la educación, 55, 56, 83
 - económica, 74
 - social, 56, 71, 85
- Geografía
 - social, 120
- gestión
 - escolar, 298
 - pública, 123
- giro espacial, 86
- globalización, 57, 58, 85
- gobernanza, 49
- guerra civil, 182
- gueto, 33
- hogares
 - composición, 155
 - familiares, 161
 - paneles, 112, 127
 - tamaño, 154
 - unipersonales, 154
- homeschooling, 57
- horario lectivo. *Ver* tiempo educativo
- huella ecológica, 36
- identidad, 29
- igualdad de oportunidades, 53
- indicadores
 - clasificación, 91
- indicadores, 89
 - características, 89
 - funciones, 89
 - sociales, 88
- indicadores
 - compuestos, 91
- indicadores
 - simples, 91
- indicadores
 - educativos, 99
- indicadores
 - urbanos, 100
- indicadores
 - urbanos, 101
- indicadores
 - educativos, 101
- indicadores
 - educativos, 102
- indicadores, 120
- indicadores
 - educativos, 128
- índice
 - de desarrollo humano, 92, 93, 183
 - de Gini, 189
- índice de masa corporal, 76
- índices. *Ver* indicadores
- individuación, 29
- individualización, 29
- industrialización, 133, 138, 169
- infancia, 75
- infracualificación, 72, 171, 325
- ingreso nacional bruto, 94
- inmigración
 - no comunitaria. *Véase* migraciones
- innovación, 24
- internacionalización de la educación, 58
- investigación educativa, 56
- jerarquía social, 79
- jubilación, 143
- justicia ambiental, 46, 48, 49
- juventud, 149, 161
- ley
 - de la oferta y la demanda, 172
- liberalismo, 48
- longevidad, 138, 139, 141, 142
- lucha de clases, 54
- mano de obra. *Véase* fuerza de trabajo, *Véase* fuerza de trabajo
- mapa
 - educativo, 58
 - escolar, 56
- marxismo, 28, 46, 54, 198, 199
- maternidad, 154
 - calendario, 140
- matriculación
 - tasas, 97, 152
- matrimonio, 157, 158, 159
 - adelantado, 163
 - heterogamia, 161
 - hipergamia, 161
 - homogamia, 160
- mecanismo de tira y afloja, 72, 73
- mercado
 - asistencial, 143
 - científico, 275
 - de trabajo, 133, 169, 170, 171, 174, 196, 198, 257
 - de trabajo doméstico, 174
 - de trabajo precario, 253
 - del conocimiento, 279

- escolar, 128, 256
- laboral, 162
- local, 173
- matrimonial, 159, 161, 162
- regional, 173
- residencial, 150
- vivienda, 135, 163
- mercado escolar, 222
- mercado laboral. *Ver* mercado de trabajo
- mercados escolares, 57
- método
 - comparado, 120
 - de jueces, 107
 - geográfico, 85, 86
 - sociológico, 85
- método Delphi, 102
- método geográfico, 56
- metodología, 122
 - cuantitativa, 120
- microdatos, 104, 122
- migración, 72
 - económica, 72
 - laboral, 73
 - selectiva, 74
- migraciones
 - encuesta, 144
 - éxodo, 141
 - exteriores, 144, 149
 - flujos, 138
 - interiores, 144, 149
 - retorno, 141
- migrantes, 148
- Ministerio de Educación*, 97, 99, 100, 105, 114, 115, 116, 117, 118, 124, 151, 152, 204, 209, 211, 213, 219, 220, 224, 226, 234, 242, 251, 252, 275, 278, 279, 280, 444, 445, 446, 447, 458, 460, 462, 469, 471, 472, 474, 475, 476, 477, 479, 480, 481, 487, 488, 489, 490, 495, 506, 514, 549, 555
- modernización, 169, 182
- monoparentalidad, 154
- movilidad
 - ascendente, 149, 161
 - espacial, 145
 - laboral, 173
 - residencial, 159
 - social, 159, 164, 166, 171, 325
- movilidad social
 - ascendente, 72
- mujer trabajadora, 159
- natalidad, 138, 139, 140, 142
- necesidades humanas, 48
- neoliberalismo, 58, 71, 74
- neo-ruralismo, 141
- neoruralización, 133
- nido vacío, 143, 154, 164
- niños de la calle, 75
- nivel educativo, 165
- nuclearización, 154, 156
- nupcialidad, 154, 157
 - tardía, 157
- oferta
 - escolar, 153
- origen social, 60, 63, 64, 65
- padrón municipal de habitantes, 97
- participación
 - ambiental, 38
 - social, 46, 49
- partidos políticos, 49
- permisos
 - residencia, 150
 - trabajo, 150
- PISA, 60, 118, 237, 238, 241, 243
- planes de estabilización, 188
- planificación
 - urbana, 32, 40, 298
- población
 - activa, 141, 142, 143, 145
 - desplazamientos, 144, 145
 - extranjera, 140, 144, 145, 149, 150, 151, 152, 153, 159, 174, 191, 257, 267, *Véase* migraciones
 - inactiva, 143
 - mundial, 22
 - pirámide, 138, 139, 142
- pobreza, 29, 47
 - española, 190
 - feminización, 143
 - umbral, 125, 221
 - urbana, 20, 29, 78, 80
- poder, 54
- polarización, 32, 50
- política
 - territorial, 183, 189
- políticas
 - autonómicas, 190
 - públicas, 123
- políticas del espacio, 289
- posmodernismo, 55
- postguerra
 - hijos, 142
- post-materialismo, 140, 295
- prima salarial, 69, 172, 173, 174, 200, 271, 327
- penalización, 174

- privatización, 143
- productividad, 182
 - laboral, 169
- producto interno bruto, 94, 97
- profesorado, 62
- protección social, 140, 142
- provincias
 - españolas, 135, 139
- Psicología
 - evolutiva, 54
 - social, 54
- reagrupamiento familiar, 150
- recesión
 - económica, 183
- recursos escolares, 60, 61, 79
- reemplazo
 - tasas, 143
- reemplazo generacional, 140
- reforma
 - educativa, 39
 - urbana, 31
- regeneración
 - urbana, 32, 36
- regiones de aprendizaje, 24
- registro estatal de centros docentes no universitarios, 104
- regresión lineal, 162
- regresión logística, 121, 166
- rejuvenecimiento, 140, 141
- rendimiento académico, 60, 62, 64, 65, 80, 166
- renta, 145, 188
- reproducción social, 15, 53, 65, 66, 134, 253
- resiliencia, 40, 43
- restauración
 - psicológica, 41
- revitalización
 - urbana. *Véase* regeneración: urbana
- ruralidad, 141
 - multifuncional, 141
 - pluriactiva, 141
- ruralitas, 144
- ruralizados, 144
- saldo vegetativo, 138, 139, 140, 141
- salud
 - física, 42
 - infantil, 76
 - juvenil, 76
 - mental, 42
 - pública, 40, 42, 43, 44
- secreto estadístico, 122
- secularización, 159
- segmentación, 77
 - laboral, 170
- segregación, 29, 30, 32, 50, 77, 135
 - educativa, 79
 - forzosa, 30
 - geográfica, 31
 - residencial, 79
 - voluntaria, 30
- segundas generaciones, 152, 153, 164, 200,
 - Véase* migraciones
- Seguridad Social, 112, 143, 150
- selección
 - escolar, 57
 - social, 199, 254
- series temporales, 124
- servicios
 - salud, 41
- sesgos estadísticos, 124, 152
- sistemas de información geográfica, 88
- situacionistas, 54
- sobrecualificación, 72, 170, 171, 325, 327
- sociedad
 - agraria, 133
- sociedad civil, 297
- sociología
 - de la educación, 323
- Sociología
 - analítica, 129
 - de la educación, 83, 167
 - de la infancia, 128
 - de las migraciones, 72
 - del territorio, 271
 - familiar, 158
 - urbana, 120
- soft effects, 299
- sostenibilidad
 - económica, 34
- sostenibilidad, 34
 - ambiental, 34
- sostenibilidad
 - social, 34
- sostenibilidad
 - cultural, 34
- sostenibilidad
 - urbana, 34
- sostenibilidad, 38
- suburbanización, 35
- supervivencia escolar, 53, 65, 133, 165, 166,
 - 167, 170, 195, 202, 205
- tamaño escolar, 61
- tasa de descuento, 199
- tasas de escolarización, 60, 196, 206
- techo salarial, 174

- temporalidad, 170
- teoría
- acción racional, 148, 164, *Ver* acción racional
 - racional, *Ver* acción racional
 - aglomeración, 67, 182, 192
 - calendario nupcial, 161
 - campo, 54
 - capital humano, 174
 - competencia, 172
 - competencia imperfecta, 173
 - composición, 67
 - desajustes, 173
 - desarrollo geográfico desigual, 58, 59
 - desigualdad constante, 165
 - económica, 160, 161
 - espacial, 54, 56
 - justicia, 48
 - neoclásica, 172
 - reproducción cultural, 165
 - reproducción social. *Ver* reproducción social
 - señalización, 172
- teoría social del espacio, 55
- tiempo
- de aprendizaje, 62
 - de ocio, 77
 - educativo, 61, 128
 - familiar, 67
 - familiar, 66
 - histórico, 126
 - libre, 77
- titulitis, 173
- trabajadores
- comunitarios, 174
 - cuello blanco, 165
 - de cuello azul, 68
 - de cuello blanco, 68, 325
 - de cuello verde, 68
 - del conocimiento, 24, 26, 70
 - manuales, 165
 - no comunitarios, 174
- trabajadores de cuello rosa, 68
- trabajo
- doméstico, 154
 - extra-doméstico, 159
 - temporal, 161
- Unión Europea, 88, 100, 112, 115, 118, 174, 189, 194, 227, 238, 274
- universidad, 24
- urbanitas, 144
- urbanización
- tasas, 135, 136, 184
- urbanizados, 144
- valor de cambio, 59, 176, 199
- ventaja urbana, 60, 61, 69, 75
- vivienda, 144
- vulnerabilidad, 32
- zonas
- aventajadas, 122
 - de acción educativa, 81
 - de educación prioritaria, 81
 - desaventajadas, 122
 - escolares, 63, 79
 - marginales, 78
- zonas urbanas, 121
- zonificación, 79
- escolar, 79

V CUESTIONARIO



Departamento de Teoría de la Educación,
Historia de la Educación
y Pedagogía Social
Universidad de Santiago de Compostela

Facultad de Ciencias de la Educación
Xosé María Suárez Núñez, s/n
Campus sur
15782 Santiago de Compostela



Pablo Montero Souto
Investigador en formación
FPU-AP-2006-00797
pablo.montero.souto@usc.es

Grupo de investigación
Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA)
www.usc.es/sepa

La acción socioeducativa municipal de las ciudades españolas

Este cuestionario está dirigido a los concejales y las concejales de educación, que han sido electos en las ciudades españolas con más de 20.000 habitantes. Su razón de ser atiende a un doble propósito:

- a) de un lado, reunir informaciones que permitan conocer el estado de las políticas educativas urbanas en nuestro país;
- b) de otro, identificar alternativas para mejorar el quehacer de los poderes públicos locales en materia educativa y social.

A tal fin, le solicitamos que cumplimente este cuestionario, reenviando sus respuestas a la misma dirección postal que figura en el encabezado, antes del 30 de septiembre de 2008.

Además de garantizar la confidencialidad de cuantas informaciones nos sean proporcionadas, en cumplimiento de la *Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal*, comprometemos que todo tratamiento de los datos que se obtengan no podrá asociarse a ninguna persona identificada o identificable.

Agradecemos de antemano su colaboración, permaneciendo a su entera disposición, mediante correo electrónico y correo postal, para cuanto pueda requerirnos, en relación con esta solicitud.

Protocolo de respuesta

A algunas de las preguntas se responde señalando la opción que proceda. En otras, se ofrece una escala de 1 a 5, donde 1 es el valor mínimo y 5 es el valor máximo, homologable a las siguientes expresiones:

1 Muy mala 2 Mala 3 Regular 4 Buena 5 Muy buena

A cumplimentar por el investigador

CÓDIGO del cuestionario: ____

FECHA de recepción del cuestionario: __ de ____ de 2008

A. Realidades educativas locales

1. Para comenzar: ¿cuál es el nombre de su MUNICIPIO?

2. En su opinión: ¿cuáles son las dos señas de identidad que mejor definen a su ciudad?

Ciudad de congresos	<input type="checkbox"/> 01
Ciudad de la cultura o Ciudad de las artes	<input type="checkbox"/> 02
Ciudad de los niños	<input type="checkbox"/> 03
Ciudad universitaria o Ciudad de las ciencias	<input type="checkbox"/> 04
Ciudad deportiva	<input type="checkbox"/> 05
Ciudad digital	<input type="checkbox"/> 06
Ciudad educadora	<input type="checkbox"/> 07
Ciudad inclusiva	<input type="checkbox"/> 08
Ciudad patrimonial	<input type="checkbox"/> 09
Ciudad saludable	<input type="checkbox"/> 10
Ciudad sostenible	<input type="checkbox"/> 11

3. En relación con los siguientes elementos de la estructura municipal, ¿cómo calificaría la COORDINACIÓN de los servicios educativos municipales con cada uno de ellos? Si no existe ningún tipo de relación, señale la opción NO procede.

DENOMINACIÓN	NO procede	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
1. Comercio	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Consumo	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Cultura	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Deporte	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Empleo	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Familia	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Igualdad	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Infancia	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Juventud	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Mayores	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Medio ambiente	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Mujer	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Ocio	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Participación	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Salud	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Seguridad	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Servicios sociales	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Turismo	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Urbanismo	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Vivienda	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. En relación con los sectores de población que se indican, ordenados alfabéticamente: ¿cómo calificaría la prestación de los SERVICIOS EDUCATIVOS MUNICIPALES?

1. Adolescencia	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
2. Adultos	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
3. Artistas	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
4. Asociaciones	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
5. Consumidores	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6. Deportistas	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
7. Discapacitados	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
8. Drogodependientes	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
9. Familias	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
10. Pueblo gitano	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
11. Infancia	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
12. Inmigrantes	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
13. Juventud	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
14. Mayores	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
15. Mujeres	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
16. Primera infancia	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
17. Turistas	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
18. Voluntarios	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

5. Con respecto a los siguientes estamentos de la comunidad educativa: ¿cómo calificaría la COOPERACIÓN del Ayuntamiento con cada uno de ellos?

1. Asociaciones de estudiantes	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
2. Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
3. Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
4. Consejo Escolar de la Comunidad Autónoma	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
5. Consejo Escolar Municipal	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6. Diputación Provincial	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
7. Inspección Educativa	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
8. Ministerio de Educación y Ciencia (MEC)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
9. Movimientos de Renovación Pedagógica	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
10. Observatorios de la Convivencia Escolar	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
11. Policía local y Protección civil	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
12. Universidades y Organismos Públicos de Investigación	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

6. A continuación aludimos a diferentes tipos de INICIATIVAS educativas, ordenadas alfabéticamente. Si existen iniciativas similares en el municipio, ¿cómo las calificaría? Por el contrario, si no existen iniciativas similares, señale la opción NO procede.

DENOMINACIÓN	NO procede					
1. Apertura de centros escolares fuera del horario lectivo	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
2. Ayudas de comedor escolar	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
3. Ayudas de transporte escolar	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
4. Ayudas para material escolar	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
5. Boletín o Revista Municipal de Educación	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6. Caminos escolares	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
7. Carta o guía de servicios educativos municipales	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
8. Centro municipal de documentación y recursos didácticos	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
9. Comisión de escolarización	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
10. Comisión Municipal de Coordinación Pedagógica	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
11. Consejo Municipal de Educación	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
12. Escuelas de padres y madres	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
13. Escuelas de segunda oportunidad	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
14. Escuelas de verano o campamentos urbanos	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
15. Escuelas deportivas municipales	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
16. Escuelas municipales de artes plásticas, escénicas y musicales	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
17. Escuelas-Taller o Casas de oficios	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
18. Granjas-Escuela	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
19. Informe anual sobre la educación en el municipio	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
20. Jornadas Municipales de Educación	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
21. Mapa escolar municipal	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
22. Oficina municipal de escolarización	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
23. Página Web o Portal Municipal de Educación	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
24. Patios escolares	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
25. Plan de formación del profesorado	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
26. Plan de seguridad y prevención de riesgos en las escuelas	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
27. Premios a proyectos de innovación pedagógica	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
28. Programa de apoyo y refuerzo escolar	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
29. Programa de asociacionismo escolar y estudiantil	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
30. Programa de garantía social	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
31. Programa municipal de absentismo escolar	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
32. Programa municipal de actividades extraescolares	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
33. Programa municipal de conocimiento del entorno	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
34. Programa municipal de convivencia escolar	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
35. Programa municipal de deporte escolar	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
36. Programa municipal de educación afectivo-sexual	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
37. Programa municipal de educación en valores	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
38. Programa municipal de educación para la salud	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
39. Programa municipal de educación vial	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
40. Proyecto educativo de ciudad	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
41. Servicio Municipal de Orientación escolar y laboral	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
42. Universidad Popular y Educación de Adultos	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

B. Perspectivas de la acción socioeducativa municipal

7. ¿Cuáles son, por orden de prioridad, los dos principales OBJETIVOS educativos de la ciudad para el año 2015?

1.

2.

8. Y, en relación con esas prioridades: ¿qué dos ACTUACIONES desarrollará el Ayuntamiento durante el actual período de gobierno (2007-2011)?

1.

2.

C. Observaciones y comentarios

Si lo estima conveniente, anexe las páginas que necesite para realizar sus observaciones y comentarios. También puede adjuntar toda la información complementaria que considere de interés para la investigación (informes, proyectos educativos, memorias de actividades, publicaciones, catálogos, folletos, programas electorales, etc.).

Por favor, una vez haya cumplimentado el cuestionario, reenvíe sus respuestas por correo electrónico a pablo.montero.souto@usc.es, o a la siguiente dirección postal: Pablo Montero Souto; Facultad de Ciencias da Educación; Campus sur 15782 Santiago de Compostela.

Gracias por su colaboración.

VI DICCIONARIOS

VI.A Abreviaturas

<i>Español/Inglés</i>	<i>Significado</i>
CIRCLE	Center for Information & Research on Civic Learning & Engagement
ISCED	Clasificación Internacional Normalizada de Educación
UIS	Instituto de Estadística
JRC	Joint Research Centre
CLI	Índice Compuesto de Aprendizaje
AEAT	Agencia Estatal de la Administración Tributaria
AEMA	Agencia Europea de Medio Ambiente
AEVAL	Agencia de Evaluación y Calidad
AICE	Asociación Internacional de Ciudades Educadoras
AMPA	Asociación de Madres y Padres de Alumnos y Alumnas
BNG	Bloque Nacionalista Galego
CCAA	Comunidad Autónoma
CDI	City Development Index
CIS	Centro de Investigaciones Sociológicas
CIU	Convergència i Unió
CIVED	Cived Education Study
ECPF	Encuesta Continua de Presupuestos Familiares
EDC	Educación para la Ciudadanía Democrática
EDH	Educación en Derechos Humanos
EDS	United Nations Decade of Education for Sustainable Development
EEES/EHEA	Espacio Europeo de Educación Superior
EIC	Espacio Iberoamericano del Conocimiento
EPA	Encuesta de Población Activa
ESEC	Índice de estatus social, económico y cultural
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
Eurostat	Oficina de Estadística de la Unión Europea
Eurostat	Oficina Europea de Estadística
FECYT	Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología
FEMP	Federación Española de Municipios y Provincias
FEMP	Federación Española de Municipios y Provincias
FEUP	Federación Española de Universidades Populares
FPU	Formación de Profesorado Universitario
FUNCAS	Fundación de las Cajas de Ahorros
GPE	Gasto Público en Educación
I+D+i/R&D	Investigación, Desarrollo e Innovación
ICLEI	International Council for Local Environmental Initiatives

<i>Español/Inglés</i>	<i>Significado</i>
IDH	Índice de Desarrollo Humano
IEA	The International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IEU/UIS	Instituto de Estadística de la UNESCO
IIEP	Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
INE	Instituto Nacional de Estadística
IU	Izquierda Unida
IVIE	Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas
LOCE	Ley Orgánica de Calidad de la Educación
LODE	Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOGSE	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo
LOPEG	Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes
LRBRL	Ley Reguladora de las Bases del Régimen Local
MEPSYD	Ministerio de Educación, Política Social y Deporte
MRP	Movimiento de Renovación Pedagógica
NGP	Nueva Gestión Pública
OCDE/OECD	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OMS/WHO	Organización Mundial de la Salud
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OPI	Organismo Públicos de Investigación
PEC	Proyecto Educativo de Ciudad
PIB/GDP	Producto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PP	Partido Popular
PSO	Orientación al Servicio Público
PSOE	Partido Socialista Obrero Español
R3L	Regional networks for Life-Long Learning
RD	Real Decreto
SIG/GIS	Sistemas de Información Geográfica
SPIDH	The international permanent Secretariat Human Rights and Local Governments
UE	Unión Europea
UE/EU	Unión Europea
UNEG	Grupo de Evaluación de las Naciones Unidas
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de Naciones Unidas para la Infancia
VPO	Viviendas de Protección Oficial

VI.B Códigos de Enseñanzas

<i>Código</i>	<i>Enseñanzas</i>
EI	Educación Infantil
EP	Educación Primaria
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
ESI	Educación secundaria inferior
ESS	Educación secundaria superior
BACH	Bachillerato
FP	Formación Profesional
FPGM	Formación profesional de grado medio
FPGS	Formación profesional de grado superior
EE	Educación Especial
ES	Educación Superior
DIP	Diplomaturas universitarias o equivalente
LIC	Licenciaturas, ingenierías superiores y doctorados

VI.CCódigos de Comunidades Autónomas

<i>Códigos</i>	<i>Comunidades Autónomas</i>
AN	Andalucía
AR	Aragón
AS	Asturias (Principado de)
IB	Balears (Illes)
CN	Canarias
CB	Cantabria
CL	Castilla y León
CM	Castilla-La Mancha
CT	Cataluña
CV	Comunitat Valenciana
EX	Extremadura
GA	Galicia
MD	Madrid (Comunidad de)
MC	Murcia (Región de)
NA	Navarra
PV	País Vasco
RI	Rioja (La)
<i>ES</i>	<i>España</i>

VI.D Códigos de provincias

<i>Códigos</i>	<i>Provincias</i>
VI	Álava (por Vitoria)
AB	Albacete
A	Alicante
AL	Almería
O	Asturias (por Oviedo)
AV	Ávila
BA	Badajoz
PM	Islas Baleares (por Palma de Mallorca)
B	Barcelona
BU	Burgos
CC	Cáceres
CA	Cádiz
S	Cantabria (por Santander)
CS	Castellón
CR	Ciudad Real
CO	Córdoba
C	La Coruña
CU	Cuenca
GI	Gerona
GR	Granada
GU	Guadalajara
SS	Guipúzcoa (por San Sebastián)
H	Huelva
HU	Huesca
J	Jaén
LE	León
L	Lérida
LU	Lugo
M	Madrid
MA	Málaga
MU	Murcia
NA	Navarra
OR	Orense
P	Palencia
GC	Las Palmas (por Las Palmas de Gran Canaria)
PO	Pontevedra
LO	La Rioja (por Logroño)
SA	Salamanca
TF	Santa Cruz de Tenerife
SG	Segovia
SE	Sevilla
SO	Soria
T	Tarragona
TE	Teruel
TO	Toledo
V	Valencia
VA	Valladolid
BI	Vizcaya (por Bilbao)
ZA	Zamora
Z	Zaragoza

VI.E Códigos de países

El diccionario de códigos de países se ha elaborado a partir de los dominios oficiales de cada país en internet. El dominio está formado por dos letras asignadas por la Internet Assigned Numbers Authority (IANA). La lista de códigos está disponible en la siguiente dirección: <http://www.iana.org/domains/root/db/>. Los códigos utilizados también están incluidos en la hoja de datos. Por ejemplo, el código para España es “ES”.

VI.F Códigos de universidades

El diccionario de códigos de universidades se ha elaborado a partir de las direcciones oficiales de cada universidad en Internet. Por ejemplo, el código para la Universidad de Santiago de Compostela es “USC”.

VII AGRADECIMIENTOS

Gracias a José Antonio Caride y al Grupo de Investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental, así como al Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social, ambos de la Universidad de Santiago de Compostela. Al personal docente e investigador, y al personal de administración y servicios de la Facultad de Ciencias de la Educación de la misma universidad. Gracias a la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Galicia, a los compañeros y las compañeras de los estudios de tercer ciclo y de la Asociación de Investigadoras e Investigadores Herminio Barreiro.

Gracias al grupo de investigación en Evaluación en Educación Ambiental, Social e Institucional de la Universidad de Granada; al grupo de Sociología de las Migraciones de la Universidad de A Coruña; a la Cátedra de Investigación Canadiense de Educación Ambiental de la Universidad de Quebec en Montreal; al Instituto de Desarrollo Urbano y Regional de la Universidad de Berkeley; al Departamento de Sociología de la Universidad de Oxford; y al Instituto de Educação de la Universidade de Lisboa.

Gracias por la financiación a la Consejería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia, y al Programa de Formación de Profesorado Universitario de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Gracias también por su colaboración al Instituto Nacional de Estadística, al Centro de Investigaciones Sociológicas, al Centro de Investigación y Documentación Educativa y al Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación.

Gracias a mis padres y familiares. A María Villares y Raquel Martínez. A Lucía Sanz, a Sandra Dacosta, a Mariana Petitti y Aitor Rivas, y a Gemma Suárez. A Mónica Raleiras y a Cecilia Antunes, Dora y Joana Correia, Silvia Sá, Catarina Marto, Helder Touças, María Pastora, Inês Ferreira y Ana Paz. A Sofia Riveiro y Sandra Rodríguez. A Helena Noriega. A Xiana Bueno. A Fátima Poza. A Antonio Rubí, Irene de Castro y Pedro Pinto, y a Amy Winzer. También a Jeff M. Vincent y Ariel H. Bierbaum, Hanif Houston, Giulia Cerardi, Cassandra Ling, Kartikeya Date y Jeff Schauer. A Natalia Varela y Tamsin Barber. A Isabel Orellana, Marie-Ève Marleau, Orlando Labraña, Eva Auzou y Nayla Naoufal.

En Cave St, OX4, UK, a 6 de Abril del 2012