

LOS LÍMITES DE LA EXPANSIÓN EDUCATIVA

por Rafael GOBERNADO ARRIBAS

Universidad de Málaga

La expansión de la educación formal ha demostrado ser una tendencia consolidada en los países occidentales desde la Segunda Guerra Mundial hasta nuestros días. No sólo alcanza la educación a más población (expansión horizontal), sino que también ha crecido el nivel educativo formal de esa población muy por encima de la enseñanza primaria (expansión vertical).

Así, cuando ya en nuestro país la tasa bruta de escolaridad es del 100 por ciento en la enseñanza obligatoria, en la enseñanza secundaria continúa aumentando hasta acercarse al mismo límite. Según el I.N.E. [1] la tasa correspondiente en los niveles educativos medios (B.U.P. y Formación Profesional) pasa del 62,1 por ciento en el curso 1980-81, al 85,8 por ciento en el curso 1990-91. Algo parecido ocurre con el nivel de estudios universitarios, cuya tasa bruta de escolaridad evoluciona desde un 24,3 por ciento en el curso 1980-81, al casi 40 por ciento en el curso 1990-91. La reciente implantación de la Educación Secundaria Obligatoria hasta los 16 años es una muestra más del proceso indicado.

No es extraño por lo tanto que los estudiosos del tema se planteen la interrogante de si este crecimiento espectacular tendrá algún tipo de freno o si por el contrario la tendencia es indefinida, en cuyo caso habrá que ir pensando en otros niveles educativos superiores a los universitarios, y luego otros, etc. El objetivo del texto que sigue es buscar un criterio para determinar los límites posibles de la expansión educativa, a partir de datos sobre la población ocupada en dos Comunidades Autónomas españolas: Andalucía y Cataluña [2]. Para ello, previamente, se desarrolla un modelo de cambio social en el que se apoya este trabajo.

Modelo de cambio social educativo

Nuestra hipótesis descansa en un modelo teórico de cambio social que explica la evolución de la demanda educativa en función de unos intereses concretos: existirá demanda de educación en la medida en que ésta sea útil como mecanismo de movilidad social, de reproducción, o de cierre social. Más concretamente, existirá demanda educativa en la medida en que el *capital escolar* acumulado devengue beneficios: renta y prestigio [3].

En buena ley, la explicación del incremento educativo debería contemplar cuatro tipos de variables: las propias de la demanda educativa; las de la oferta educativa; las de la demanda de empleo, y las de la oferta de empleo. Entendemos, no obstante, que el planteamiento global hecho arriba incorpora información de los cuatro tipos de variables.

Hay tres caminos básicos a través de los cuales influyen los intereses citados sobre la educación de las personas:

- a) favoreciendo la continuidad o abandono de los estudios;
- b) favoreciendo la elección de una u otra especialidad educativa;
- c) ubicando a los jóvenes en unos u otros centros docentes.

El modelo que aquí se propone sólo responde a la evolución del primero de los caminos anteriores: la continuidad o el abandono del sistema educativo. Somos conscientes de que la satisfacción de la movilidad social, la reproducción y el cierre social se puede lograr por los otros dos caminos que ahora no tratamos [4].

De acuerdo con este modelo, el interés por la educación ha pasado por dos etapas y va camino de una tercera. En la primera etapa, la educación no constituía un mecanismo importante para conseguir los objetivos anteriores. La renta y el prestigio se conseguían preferentemente por otros caminos diferentes. El *capital escolar* tenía mucha menos importancia que el capital económico, o que la experiencia laboral o la práctica del oficio. Por ello, la demanda de educación formal era escasa y estaba limitada a sectores de población muy restringidos, seguramente más interesados en otros objetivos que los anteriores.

En la segunda etapa, la educación formal se constituye en uno de los mecanismos más eficaces para conseguir la movilidad, la reproducción o el cierre social. La demanda de educación crece, al principio de forma pausada y posteriormente acelerada. En esta

etapa se pueden precisar las categorías sociales por las que empieza verdaderamente la expansión hasta alcanzar a la mayoría de la población. En general, la educación formal es preferida para sus hijos por aquellos que ya se han servido de la educación formal para alcanzar sus intereses. Son más reacios, sin embargo, los que consiguieron la movilidad, la reproducción o el cierre social por otros caminos diferentes a los del *capital escolar*. No obstante, la eficacia de la educación formal termina por imponer su aceptación generalizada.

La expansión educativa conduce inevitablemente a la tercera etapa, cuyo nacimiento estamos entreviendo. Puesto que la educación está al alcance de casi todo el mundo, ya no puede servir como instrumento para alcanzar los objetivos en cuestión. Al menos en su aspecto positivo, puesto que sin embargo sigue ejerciendo una presión de carácter negativo para obligar a la población a seguir manteniendo los niveles altos educativos. Se produce lo que los economistas llaman el «consumo defensivo». No se trata ya de conseguir los objetivos repetidamente citados, sino de no quedar relegado a una segunda posición por falta del nivel educativo oportuno.

Es preciso sin embargo hacer hincapié en el hecho de que una sociedad que entra en esta tercera etapa es una sociedad más rica y eficiente que la de las anteriores etapas. Nos encontramos por lo tanto con un proceso de expansión educativa paralelo al de modernización, que impide la vuelta atrás del cambio social. Los mecanismos tradicionales de movilidad, reproducción y cierre social, propios de la primera etapa, ya no son posibles en la tercera a no ser que se quiera perder la capacidad productiva del sistema económico.

En líneas generales se puede definir el proceso de modernización, siguiendo a M. Weber, como aquel proceso que libera progresivamente la capacidad competitiva del individuo, es decir que independiza el comportamiento humano tanto de las categorías sociales de origen como de las categorías sociales de pertenencia. De acuerdo con ello, por ejemplo, la asignación de recompensas (renta y prestigio), la dirección de voto, la práctica religiosa, la asistencia a conciertos o la lectura de libros en una sociedad *teóricamente* moderna sería independiente de la clase social de origen, de la categoría ocupacional de pertenencia, del nivel educativo o del habitat rural o urbano en el que se viva. En el caso contrario, el de una sociedad *teóricamente* tradicional, tales comportamiento dependerían por completo de las categorías sociales apuntadas. Se

trata por supuesto de extremos teóricos ideales inalcanzables en la realidad.

La aparición y consolidación de esta tercera etapa se encuentran estrechamente ligadas a la mundialización de la vida económica y a sus múltiples consecuencias. Entre otras a la competencia internacional entre industrias que ha multiplicado las tasas de desempleo en los países occidentales, obligando a una nueva reestructuración económica, laboral y social en estos países. De acuerdo con esta nueva situación, los conceptos de «sociedad dual» del sociólogo André Gorz, y el paralelo de «estructura dual de trabajo» de J.M. Piore, deben ser redefinidos. Ambos se refieren, de acuerdo con nuestro criterio, a diferentes categorías sociales según principalmente la edad de incorporarse al mercado de trabajo, ya que la nueva reestructuración internacional ha pillado a los más jóvenes, mientras que los más viejos continúan establecidos aguantando en la situación anterior. Posiblemente con el paso del tiempo la «sociedad dual» se convierta en unitaria [5].

La capacidad productiva de la sociedad moderna sólo puede mantenerse en el caso de que se consiga un nivel aceptable de *competencia individual* en la asignación de recompensas. En otras palabras, eliminando los títulos de reconocimiento colectivo como instrumentos de movilidad social, reproducción y cierre social, tal y como ocurría en las etapas anteriores. Esto supone sustituir tales títulos de reconocimiento colectivo (acumulación colectiva de capital) por la demostración constante de las valías, habilidades y conocimientos personales (acumulación individual de capital). De acuerdo con todo ello, el título académico pierde su valor frente al conocimiento real de los individuos.

En tanto que la primera y segunda etapa, así como el tránsito de una a otra, están claramente delimitadas y estudiadas, no ocurre lo mismo con la aparición y desarrollo de la tercera. Y éste es el objetivo principal de nuestro trabajo, seguir los pasos del surgimiento de la última parte del modelo de cambio social propuesto. Como anteriormente se apuntó, se trata nada más de entrever la aparición de la nueva situación. Aún es pronto para predecir la evolución paradójica de esta sociedad teóricamente moderna.

En efecto, es paradójica porque cuando se habla de capacidades, valías y habilidades individuales (independientes de las categorías sociales de origen y de pertenencia) hemos de tener en cuenta que tales valías y habilidades son tanto fruto del esfuerzo personal como de la inversión familiar temprana, es decir de lo que se conoce como proceso de socialización o educación informal. La

inversión familiar temprana nos retrotrae de nuevo a los orígenes sociales como factor trascendental de movilidad, reproducción y cierre social, al igual que en la primera etapa.

Hay sin embargo una importante diferencia entre la primera y la tercera etapas: la expansión de la educación formal y el cambio de valores, actitudes y conocimientos que ello supone. El universalismo, la racionalidad, la objetividad y la consecuente individualidad que acompañan a la expansión educativa formal, facilitan la aceptación de la competencia individual como instrumento básico de estructuración social.

El tránsito a la segunda etapa

El paso desde una sociedad que no tiene interés por la educación formal a otra extremadamente interesada por ella exige un acto institucional que marque el punto de inflexión. Más concretamente, se necesita una decisión por parte del Estado para facilitar el acceso masivo de los estudiantes a las aulas. En España este paso se dio con la Ley de Educación General Básica de Villar Palasí en 1970 [6].

El I.N.E. en un informe titulado *Panorámica social de España 1994* reconoce que hay dos etapas en la expansión educativa en España. En la primera, antes de 1970, la educación era considerada fundamentalmente como un bien de *consumo*: «Por una parte, satisfacía la necesidad humana de conocer y contribuía directamente al bienestar y a la calidad de la vida del individuo...». La educación así considerada beneficiaba a una minoría de la población. Después de 1970, la educación empieza a entenderse como *inversión*, y es a partir de entonces cuando se expande extraordinariamente su demanda [7].

La importancia del acto institucional es por lo tanto mucho más que simbólica. Es ese acto el que abre las puertas a la expansión educativa. Así lo hizo ver también A. H. Halsey analizando los resultados de la aplicación de la Ley británica de educación de 1944. Para ello comparó el comportamiento de seis variables con datos de la población incorporada al mercado laboral que habían realizado sus estudios durante la vigencia del sistema educativo anterior a 1944, con datos de población también incorporada al mercado laboral cuyos estudios se habían realizado con posterioridad a la citada ley. Las variables consideradas fueron: 'educación del padre'; 'ocupación del padre'; 'educación del hijo'; 'primer trabajo del hijo', y 'trabajo actual del hijo'. El autor utilizó para su análisis la técnica conocida como *análisis de camino* (o análisis de

senda o *path analysis*) [8].

En líneas generales Halsey reconoce que en las promociones posteriores a la Ley de 1944,

a) la educación del entrevistado tiene más importancia para conseguir el primer puesto de trabajo;

b) la educación del entrevistado tiene más importancia también para alcanzar el trabajo definitivo (actual);

c) el origen social tiene más influencia sobre el nivel educativo de los encuestados (es decir que hay más interés por que estudien los hijos);

d) la influencia directa de la clase ocupacional del padre sobre la clase ocupacional del entrevistado es, sin embargo, menor [9].

En otras palabras y de acuerdo con Halsey, la educación aumenta notablemente su importancia como mecanismo de movilidad, reproducción y cierre social, después de la puesta en marcha de la Ley de 1944.

En nuestro país, utilizando la misma técnica de análisis que Halsey, el análisis de camino, J. Rodríguez Menés realiza un estudio comparando distintas generaciones de población española, a partir de una macroencuesta realizada por el C.I.S en 1988. Para conseguir tal comparación, Rodríguez Menés se limita a cuantificar el peso de las variables consideradas sobre la entrada al mercado laboral de los entrevistados, es decir sobre la 'primera ocupación' conseguida. De esta manera el autor puede realizar un trabajo diacrónico a partir de información sincrónica.

Los resultados generales de este trabajo son los esperados: a medida en que las generaciones son más jóvenes, la ocupación del padre va perdiendo influencia en la determinación de la primera ocupación del hijo; al mismo tiempo que se observa un aumento de la importancia de la educación sobre las posiciones ocupacionales [10].

Por nuestra parte, en un trabajo de próxima publicación [11], hemos comparado los datos del primer *análisis de camino* realizado sobre una muestra de población española de 1966, con otros semejantes de 1993. Aquel primer estudio fue realizado por J. Díez Nicolás *et alii* y publicado en 1975 [12]. Las variables consideradas en ambos casos fueron: 'educación del padre'; 'ocupación del padre'; 'educación del entrevistado'; 'ocupación del entrevistado', y 'renta del entrevistado'.

Los resultados de la comparación en términos generales van en la misma dirección:

a) en 1993 la 'educación del entrevistado' se convierte en la variable que explica en mayor proporción el acceso a la ocupación, mientras que en 1966 es la 'ocupación del padre' la que lo hace;

b) en 1993 la 'educación del entrevistado' es la variable que explica en mayor proporción la renta conseguida, mientras que en 1966 es la 'ocupación del entrevistado';

c) en 1993 la 'educación del entrevistado' depende en mayor medida de la 'educación del padre', en tanto que en 1966 depende de la 'ocupación del padre'.

En resumen, en 1993 el nivel educativo es la variable que más importancia explicativa tiene en el modelo; mientras que en 1966 es la categoría ocupacional, tanto la del entrevistado como la del padre del entrevistado.

La segunda etapa

Como todo proceso de difusión, la expansión educativa sigue los pasos de una curva en 'S'. El tramo intermedio, el de la rápida ascensión de la 'S', se corresponde con la segunda etapa de nuestro modelo. Precisamente ésta es una etapa desigualitaria por definición. En la que unos saben leer y otros no; o unos tienen bachillerato y otros no, etc. La mayor parte de los estudios de Sociología sobre la relación entre desigualdad social y educación se han realizado con datos de esta segunda etapa. Por ello se han de tomar los resultados como transitorios y revisables, ya que lo que ponen de manifiesto no son desigualdades absolutas sino *pautas de difusión* de la educación.

Las pautas de difusión de la educación formal en líneas generales son éstas:

a) se desarrolla antes la educación en las ciudades y desde ellas se expande al medio rural;

b) se desarrolla antes entre los hombres y luego a las mujeres;

c) alcanza más a la población joven que a la población mayor, por cuestión simple cronológica;

d) se desarrolla antes en ciertas clases sociales medias y altas y de ahí se expande hacia otras inferiores, aunque la pauta no es estrictamente la de la jerarquía económica [13].

La *media de años de escolaridad* es un buen indicador de

difusión de la educación. Según la Encuesta Sociodemográfica de 1991 (I.N.E.), la media de años de escolaridad en España es de 8,6. Las pautas de difusión antedichas quedan plasmadas en estos datos:

años de escolaridad según el *habitat*:

más de 100.000 habitantes	8,6
de 50.000 a 100.000	8,0
de 20.000 a 50.000	7,3
de 10.000 a 20.000	7,3
de 5.000 a 10.000	6,9
de 2.000 a 5.000	6,6
menos de 2.000 habitantes	6,8

años de escolaridad según *edad* (varones):

de 20 a 29 años	11,4
de 30 a 39	9,8
de 40 a 49	8,0
de 50 a 59	6,3
de 60 a 69	5,5
más de 70 años	5,0
total varones	8,3

años de escolaridad según *edad* (mujeres):

de 20 a 29 años	11,5
de 30 a 39	9,3
de 40 a 49	6,9
de 50 a 59	5,3
de 60 a 69	4,7
más de 70 años	4,0
total mujeres	7,5

años de escolaridad según *categoría socioeconómica del padre*:

empleadores expertos	12,5
empleadores no expertos	10,1
autónomos expertos	11,3
autónomos cualificados	8,7
autónomos no cualificados	7,1
cuadros expertos	11,3
cuadros no expertos	10,0
empleados expertos	12,4
empleados semiexpertos	10,6
empleados cualificados no manuales	10,1
empleados cualificados manuales	8,5
empleados no cualificados	7,4

Por otro lado, la media de años de escolaridad en Andalucía

según nuestros cálculos a partir de los datos del CIRES es 6,9 (según el INE 7,2), y la de Cataluña 8,1 (según el INE 8,1). Pese a tal diferencia a favor de Cataluña, la media de años de escolaridad de la población que reside en habitat urbano, de más de 100.000 habitantes, es muy semejante en ambas comunidades: 8,2 en Andalucía y 8,3 en Cataluña. La desigualdad se aprecia en el medio no urbano (el resto): 5,9 en Andalucía y 7,7 en Cataluña. Estos datos indican claramente la dirección de la difusión educativa, desde la ciudad al campo. En la comunidad más desarrollada esa difusión se ha realizado casi por completo, en tanto que en Andalucía todavía falta un buen trecho.

En resumen, el estudio de las relaciones entre el origen social (estructura social desigualitaria) y la educación (así como la relación entre educación y empleo) ha de tener en cuenta los procesos indicados. Cualquier resultado limitado a un momento y un lugar ha de ser considerado como transitorio y susceptible de revisión más o menos pronto, por la sencilla razón de que el nivel educativo es cada vez menos discriminante entre la población. Cuando eran pocos los que estudiaban el nivel de secundaria, el tener este nivel de estudios discriminaba, distinguía del resto. En la actualidad, cuando la tasa de escolaridad de los estudios medios es de cerca del 90 por ciento, el tener enseñanza secundaria ya no es cuestión de clase social, ni de habitat, ni de región, ya que la tienen casi todos.

La tercera etapa: hipótesis de trabajo

A.H. Halsey *et alii*, en otro trabajo posterior, proponen un modelo que explica el punto de saturación de la demanda escolar a partir del cual, por mucho que desciendan los costes económicos, no hay incremento de tal demanda. Las variables que utiliza son 'coste educativo' y 'probabilidad de éxito académico'. Los valores de ambas variables difieren según la clase social y la edad. La idea básica es que las aptitudes tienen un límite que decide la continuidad en último extremo, y cada clase social tiene una proporción determinada de población dentro de tales límites.

Halsey y sus colaboradores, a partir de datos reales, fijan los límites teóricos para la edad de 16 años en el Reino Unido en las siguientes cifras: el 86 por ciento de los muchachos de clase alta (I.Q. límite 94 puntos); el 68 por ciento de los muchachos de clase media; el 66 por ciento (I.Q. límite 92 puntos) de los muchachos de

clase obrera. Se determina así lo que los autores llaman el «*pool de habilidades*» en la edad de 16 años. A los 18 años el punto de saturación es más bajo: 38,3 por ciento en la clase alta (I.Q. límite 113 puntos); 21,2 por ciento en la clase media, y 13,9 en la clase obrera [14].

Se trata de explicar el límite de la expansión horizontal de la educación, puesto que como señalan los autores, cuando se consiguiera la saturación prevista, así como la igualdad relativa entre clases que ello supone, se busca entonces la distinción mediante el acceso a otro nivel superior de educación.

Lo que nosotros proponemos es explicar la saturación de la demanda educativa no atendiendo a la aptitud, sino atendiendo al interés que despierta como instrumento de movilidad, reproducción y cierre social, como ya se ha repetido. A su vez, tal y como se dijo, hemos operativizado el interés por la educación atendiendo a la capacidad que tenga ésta de generar *renta* y *prestigio*. Se puede incluso determinar la demanda educativa teórica atendiendo precisamente a esa capacidad. Por lo que el grado de saturación determinado de esta manera es tanto horizontal como vertical.

La idea de que la expansión educativa tiene su límite en la pérdida de interés económico de la propia educación, va implícita en la Teoría del capital humano. La caída del rendimiento del capital escolar actúa como señal para desalentar la continuidad de los estudios a buena parte de la población [15].

En efecto, de acuerdo con nuestro criterio, una sociedad se encuentra en una etapa más adelantada de modernización cuando el nivel educativo alcanzado tiene menos interés como mecanismo de reparto de renta y de prestigio. Esto es posible, en primer lugar, por la casi plena difusión de la educación, razón por la cual deja de ser discriminante entre la población. El corolario que se sigue de esta afirmación es que en una sociedad de este tipo, decaerá el interés por continuar unos estudios que no van servir a los intereses repetidamente señalados.

Ahora bien, en segundo lugar, esto es posible también debido a un hecho puesto ya de manifiesto claramente por Lester C. Thurow en 1972: la evolución de la estructura educativa es independiente de la evolución de la estructura de reparto de la renta. Mientras que la educación formal tiende a repartirse cada vez más igualitariamente entre la población, la distribución de la renta se mantiene constante o incluso se vuelve más desigualitaria [16]. De la misma

manera, se puede afirmar que la evolución de la estructura ocupacional también es independiente relativamente de la evolución de la estructura educativa.

En resumen, nuestra hipótesis afirma que, a partir de cierto nivel de expansión educativa, cuanta más modernización sufre una región, menor importancia toman las categorías educativas de pertenencia como instrumentos de reparto de renta y de prestigio. Esta disminución hará disminuir el interés por acumular *capital escolar* indefinidamente.

Por supuesto, la hipótesis anterior debe de encuadrarse en otra más amplia que llamaremos hipótesis de la *individuación*: cuanta más modernización sufra un país, menor peso tendrán tanto las categorías sociales de pertenencia como las de origen, en la explicación de los comportamientos individuales.

La observación empírica

A lo largo del año 1995 hemos llevado a cabo un estudio comparado de las estructuras sociales de Andalucía y Cataluña. Teniendo en cuenta que ya sabíamos antes de empezar cual era la Comunidad Autónoma más desarrollada de las dos, el objetivo último de tal comparación ha consistido en revalidar la noción de *modernización* esbozada anteriormente.

El método

Los datos usados aquí provienen del Centro de Investigaciones sobre la Realidad Social (CIRES). Esta organización lleva a cabo periódicamente encuestas mediante cuestionario y entrevistador acerca de los más variados temas. La muestra de cada una de esas encuestas consiste en 1.200 personas de más de 18 años representativas de la población española, con un error muestral del 2,89 % para el caso más desfavorable de $P=0,5$ y con un margen de confianza del 95,5 %. La muestra es aleatoria, estratificada por Comunidades Autónomas y municipios según el tamaño. La entrevista se lleva a cabo mediante encuesta personal en el hogar del entrevistado.

Ahora bien, el diseño de cada cuestionario utilizado por el CIRES incorpora un bloque de preguntas fijas que constituyen un sistema de indicadores de actitudes básicas y de características socioeconómicas de los entrevistados. El diseño es tal que permite

la adición de los resultados de los bloques fijos de preguntas de las sucesivas encuestas. Para nuestro trabajo hemos acumulado los bloques fijos de preguntas correspondientes a las encuestas realizadas durante el año completo de 1.993, obteniendo de esta manera una población muestral abundante sobre toda España, lo que nos ha permitido a su vez limitar nuestra atención a las dos Comunidades Autónomas tratadas. En efecto, *la muestra de la población asciende a los 1.814 entrevistados en Andalucía y a los 1.734 en Cataluña*. En este caso, además, se dan las condiciones idóneas para un análisis de tipo comparativo ya que tratamos con datos completamente homogéneos.

Se han utilizado básicamente tres variables: la 'educación del entrevistado', los 'ingresos familiares' y la 'ocupación del entrevistado'. Hemos agrupado los valores de la 'educación del entrevistado' en cuatro categorías. A su vez, se han utilizado las marcas de clase de los diferentes intervalos de ingresos propuestos en los cuestionarios del CIRES para calcular las medias de renta correspondientes.

Por último, se han clasificado las 25 categorías ocupacionales usadas por el CIRES según un criterio *proxi* de prestigio ocupacional. Para lo cual hemos elaborado una escala, que va de 0 a 100, a partir de las medias de educación (según años estimados de escolaridad) y de las medias de ingresos de cada una de las 25 categorías ocupacionales. Son múltiples las ocasiones en que las escalas construidas según este sistema se han cotejado con otras construidas siguiendo criterios más ortodoxos de elaboración de escalas de prestigio ocupacional, dando lugar a correlaciones especialmente altas [17].

La elaboración de las variables anteriores sólo ha sido posible a partir de la subpoblación muestral de 'cabezas de familia ocupados y entrevistados'. Esto es así porque es la única categoría de la que disponemos de la información pertinente sobre las tres variables básicas: educación, renta y ocupación. Además, en el caso de la renta, cabe una posibilidad de error que disminuye si nos limitamos a la población de cabezas de familia: éstos están mejor informados que el resto de los entrevistados. De cualquier forma queda abierta la puerta a otra fuente de error: los ingresos son por familia, y es posible que en alguna familia trabaje más de una persona.

Los resultados: educación e ingresos

La media de años de escolaridad, así como la media de ingresos por familia, son dos indicadores de desarrollo y modernización

Cuadro nº 1
NIVELES EDUCATIVOS SEGUN RENTA, PARTICIPACION EN LA RENTA Y COMUNIDADES
(cabezas de familia ocupados entrevistados)

	(a) %	(b) media de ingresos	(c) media relativa	(d) c.v.	(e) participación en la renta	(f) diferencia (f=a-e)
Andalucía						
sin estudios	42,5	68.773	100	67,2	29,7	12,9
primarios	39,4	96.951	141	47,9	38,8	0,6
medios	7,6	141.275	206	51,9	10,9	-3,3
superiores	10,4	194.571	283	45,8	20,6	-10,2
total	100	98.522	143	55,5	100	
casos	670					
R de Pearson = 0,57; coeficiente de determinación = 32 % (P<0,001)						
Cataluña						
sin estudios	21,8	92.269	100	58,3	14,4	7,4
primarios	52,9	132.881	144	55,4	50,3	2,4
medios	15,3	171.429	186	50,2	18,7	-3,5
superiores	10,1	229.250	248	52,3	16,5	-6,5
total	100	139.610	151	55,8	100	
casos	596					
R de Pearson = 0,41; coeficiente de determinación = 17 % (P<0,001)						

indiscutibles. En Andalucía la media de escolaridad del total de la población entrevistada por el CIRES en 1993 y según nuestros cálculos es de 6,9 años; mientras que en Cataluña es de 8,1 años. Por su parte la media de ingresos familiares por mes en el total de hogares entrevistados es de 107.385 pesetas; mientras que en Cataluña es de 150.653. La proporción es de 100 (Andalucía) a 140 (Cataluña). Si tenemos en cuenta la cantidad de miembros por hogar en Andalucía (3,8) y Cataluña (3,5), la diferencia de ingresos mensuales por individuo asciende de 100 (Andalucía) a 150 (Cataluña) [18].

Los datos del cuadro n.º 1 difieren algo de los indicados arriba, ya que la subpoblación en él considerada se limita a los 'cabezas de familia ocupados y entrevistados', por las razones ya aducidas. La hipótesis anterior se revalida plenamente atendiendo al *coeficiente de determinación*. Según éste, las categorías educativas consideradas 'explican' las diferencias de ingresos en Andalucía en un 32 por ciento; mientras que sólo lo hace en un 17 por ciento en Cataluña. O en otras palabras, en Andalucía, la varianza de los ingresos entre las distintas categorías educativas constituye un 35 por ciento. El 65 por ciento restante se corresponde con diferencias de ingresos dentro de cada categoría educativa. En Cataluña, la varianza de los ingresos dentro de cada categoría alcanza al 83 por ciento.

Se llega a una conclusión parecida observando las *medias relativas de ingresos* según categorías educativas (columna 'c' del cuadro n.º 1). La distancia entre la categoría educativa de menor ingreso y la de ingreso superior es mayor en Andalucía que en Cataluña. En Andalucía alcanza a 183 puntos (283 menos 100); mientras que en Cataluña es de 148 puntos (248 menos 100). A su vez, las distancias de medias relativas entre una y otra categoría son indicadores de interés por acceder al nivel superior. Cuanta más distancia haya entre medias, mayor interés habrá por superar la categoría educativa. La distancia mayor se observa en Andalucía entre la media relativa de la población con 'estudios medios' y la que tiene 'estudios superiores' (287-206=77). La segunda distancia según tamaño entre medias relativas también se da en Andalucía. Es la que se produce entre la media de los 'estudios primarios' y la de los 'estudios medios' (206-141=65). Es obvio que el interés de la educación como mecanismo de movilidad social es mayor en Andalucía que en Cataluña.

En tanto que las diferencias de ingresos según categorías edu-

cativas se mantengan de forma acusada, habrá interés objetivo en continuar los estudios formales. Además, ese interés será mayor cuanto mayor sean a su vez las diferencias de ingresos por tal motivo. Según esto, el interés por continuar los estudios es común a las dos Comunidades Autónomas observadas, aún así, es mucho mayor el interés en Andalucía que en Cataluña.

El *coeficiente de variación*, es decir el porcentaje de la desviación estandar sobre la media (columna 'd' del cuadro n.º 1), es un indicador muy aceptable de desigualdad o, como en este caso, de homogeneidad interna [19]. Llama la atención el hecho de que el menor coeficiente de variación de todos los expuestos, sea el correspondiente a la categoría educativa superior en Andalucía (45,8 %). Esto significa que tal categoría es muy homogénea internamente y que, por lo tanto, el título educativo superior en Andalucía es un instrumento muy eficaz para obtener rentas altas. No ocurre lo mismo en Cataluña, en donde tal coeficiente (52,3 %) es más amplio y por lo tanto hay mayor heterogeneidad de ingresos entre los universitarios. El título universitario en Cataluña no parece abrir la puerta a las rentas altas relativas con tanta facilidad como en Andalucía.

Por su parte, la columna 'e' del cuadro n.º 1 contiene información sobre la *participación en el total de la renta* según las categorías educativas. El cálculo de tal participación se consigue a partir de la suma de los ingresos declarados por los entrevistados. Comparando la estructura educativa (columna 'a') y la de participación en la renta (columna 'e') se puede afirmar, por ejemplo, que en Andalucía la categoría educativa 'sin estudios' participa de un 29,7 por ciento de la renta regional pese a sumar el 42,5 por ciento de la población considerada. En Cataluña esta desproporción es menor: La población 'sin estudios' participa del 14,4 por ciento de la renta regional pese a que sea nada más que el 21,8 por ciento de la población catalana. Lo contrario ocurre con el nivel de estudios superiores.

Esto nos lleva a desarrollar la idea de *estructura teórica perfecta* [20]. Suponiendo que la distribución de ingresos no variara (recordemos a L.C. Thurow), la distribución de la población según categorías educativas que permitiera una *teórica* igualdad de medias en los ingresos sería igual a la de la participación en la renta (columna 'e'). Es decir, volviendo a los datos de Andalucía a título de ejemplo, la igualdad teórica se conseguiría si pertenecieran a la población 'sin estudios' nada más que el 29,7 por ciento de la población, para que participara a su vez del 29,7 por ciento de la

renta, con lo cual conseguiría una media de ingresos igual a la media de toda la población andaluza considerada (98.522 pts.) La estructura educativa perfecta sería igual, por lo tanto, a la estructura de participación en la renta.

Llamamos *población desacoplada* (columna 'f') a la diferencia que existe entre la población teórica perfecta y la población real. Siguiendo con Andalucía, según este criterio «sobra» el 12,9 por ciento de población en la categoría de 'sin estudios', y «falta el 10,2 por ciento en la categoría de 'estudios superiores'. En Cataluña la población desacoplada es menor: «sobra» el 7,4 por ciento en la población de 'sin estudios', y «falta» el 6,5 por ciento en la población con 'estudios superiores'. En resumen, es mayor el total de población desacoplada en Andalucía (27 %) que en Cataluña (20 %).

Esto revalida la hipótesis de que un mayor grado de modernidad implica una mayor independencia de la categoría educativa de pertenencia en el reparto de la renta. E informa a demás que la movilidad social a través de la educación ha sido mayor en Cataluña que en Andalucía.

Se puede afirmar que hasta que la proporción de *población desacoplada* no se acerque a cero, continuará habiendo demanda e interés por adquirir más educación formal. Por lo tanto, si nos limitamos a la influencia del reparto de la renta, en Andalucía la población ocupada de padres de familia entrevistados con estudios superiores puede pasar desde el 10,4 por ciento de 1993 según los datos nuestros, hasta el 20,6 teórico; además, la población en cuestión pero con estudios medios puede crecer desde el 7,6 por ciento de 1993, hasta el 10,9 por ciento teórico. En Cataluña las posibilidades de crecimiento son menores: la población ocupada de padres de familia entrevistados puede pasar desde el 10,1 por ciento de 1993 hasta el 16,5 teórico; los de estudios medios pueden pasar desde el 15,3 por ciento de 1993, hasta el 18,7 teórico.

El límite teórico propuesto es aquél a partir del cual deja de tener interés esforzarse por alcanzar un nivel superior de educación, ya que las ganancias económicas serán nulas.

Más resultados: educación y prestigio ocupacional

En el cuadro n.º 2 se exponen los datos sobre la relación entre prestigio ocupacional y educación después de haber aplicado la misma lógica que en el apartado anterior. La media de prestigio

Cuadro nº 2
NIVELES EDUCATIVOS SEGUN PRESTIGIO, PARTICIPACION EN EL PRESTIGIO Y COMUNIDADES
(cabezas de familia entrevistados y ocupados)

	(a) %	(b) media de prestigio	(c) media relativa	(d) c.v.	(e) participación en prestigio	(f) diferencia (f=a-e)
Andalucía						
sin estudios	23,3	28,9	100	23,9	17,2	6,1
primarios	48,6	35,1	121	20,8	43,5	5,1
medios	9,9	43,4	150	19,8	11,0	-1,1
superiores	18,1	61,2	212	19,0	28,3	-10,2
total	100	39,2	136	21,2	100	
casos	403					
R de Pearson = 0,78; coeficiente de determinación = 61 % (P<0,001)						
Cataluña						
sin estudios	11,5	40,0	100	13,4	9,8	1,7
primarios	48,0	42,2	106	14,4	43,4	4,6
medios	23,7	47,8	120	16,3	24,3	-0,6
superiores	16,8	62,8	157	20,2	22,5	-5,7
total	100	46,7	117	23,4	100	
casos	358					
R de Pearson = 0,65; coeficiente de determinación = 42 % (P<0,001)						

Fuente: CIRES 1993. Elaboración propia.

ocupacional en Andalucía es inferior (39,2) a la media correspondiente de Cataluña (46,7). Recordemos que la citada media se corresponde con una escala de 0 a 100 en la que se ubican las diferentes categorías ocupacionales atendiendo a la media de ingresos y de escolaridad.

De acuerdo con el *coeficiente de determinación*, en Andalucía la educación «explica» la diferencia de prestigio ocupacional en un 61 por ciento. En Cataluña la proporción desciende a un 42 por ciento. Estos datos corroboran la hipótesis del trabajo. El prestigio está menos ligado a la educación a medida en que ésta se expande más por la población. A su vez ambos procesos están ligados a un mayor grado de desarrollo económico.

La interpretación de los datos de éste cuadro sigue los pasos de la interpretación del anterior, por lo que no vale la pena extendernos en ella. Pese a ello, interesa destacar que la *población desacoplada* según el criterio de la distribución de prestigio ocupacional es menor que según la distribución de la renta. No obstante la tendencia es la misma: hay más población desacoplada en la sociedad menos desarrollada. Se pueden fijar, por lo tanto, dos extremos entre los cuales se puede mover la realidad. El de la máxima movilidad potencial, señalado por la distribución de la renta; y el de la mínima movilidad potencial, señalado por la distribución del prestigio.

En Andalucía la proporción de población desacoplada según la distribución de prestigio es el 22,6 por ciento de la población considerada. En Cataluña es el 12,6 por ciento. Según estos datos, en Andalucía «falta» un 10,2 por ciento en la población de 'estudios superiores'; mientras que en Cataluña la proporción correspondiente es el 5,7 por ciento. Por lo tanto, hay más razones objetivas para seguir estudiando en Andalucía que en Cataluña.

Como se indicó, la escala de prestigio ocupacional fue confeccionada a partir de la información proveniente de los 'cabezas de familia ocupados y entrevistados'. No obstante hemos aplicado las mismas escalas a las respectivas poblaciones ocupadas entrevistadas por el CIRES en Andalucía y en Cataluña, con los siguientes resultados. El *coeficiente de determinación* de los datos de Andalucía desciende ahora al 54 por ciento; en Cataluña, sin embargo, tal coeficiente aumenta ligeramente hasta el 44 por ciento. No obstante se siguen manteniendo las diferencias anteriores de forma clara. La *población desacoplada* en este caso asciende al 19,8 por ciento

en Andalucía, y en Cataluña se queda en el 12,8.

De acuerdo con tales datos, en Andalucía el total de población ocupada con estudios superiores puede crecer desde el 17 por ciento existente en 1993 según los datos nuestros, hasta el 26,2 por ciento teórico. Por su parte, la población ocupada con niveles educativos medios puede subir desde el 13,9 por ciento en 1993, hasta el 14,6 teórico. En Cataluña las posibilidades de crecimiento son menores: la población ocupada con estudios superiores puede crecer desde el 17 por ciento de 1993, hasta el 22,8 por ciento teórico; la población ocupada con estudios medios casi ha llegado al punto de saturación teórica, ya que sólo puede aumentar desde el 23,8 por ciento de 1993, hasta el 24,3 teórico.

Conclusiones

Los datos corroboran claramente la hipótesis del trabajo: en las sociedades con más desarrollo económico, en las que se ha expandido la educación, ésta pierde interés como mecanismo de distribución de renta y de prestigio. A su vez, éste es un aspecto más del proceso general de modernización caracterizado por el desarrollo de la individuación. El nivel de renta y de prestigio de un individuo depende más de sus propias habilidades, valías y experiencias que de las categorías sociales de origen y de pertenencia. Concretando más la anterior afirmación, se puede sospechar que el nivel de conocimientos real de un individuo es más importante que el título educativo formal alcanzado.

El límite del interés por la expansión del sistema educativo se encuentra en el momento en que deje de tener interés como instrumento de movilidad social, reproducción y cierre social. Ese límite llegará cuando las medias de ingreso y prestigio de cada una de las categorías educativas sean iguales a la media del total de la población. Entonces no tendrá sentido realizar el esfuerzo que supone la actividad discente.

De esta manera, el límite por el interés educativo coincidirá con el proceso de individuación, alcanzando así el máximo aprovechamiento de la capacidad individual y favoreciendo la máxima eficacia del sistema productivo. La renta *per capita* alta sólo se puede conseguir si se liberan las capacidades productivas individuales. Una sociedad en la que sus miembros dependen en gran medida de las categorías sociales de origen o de destino para acceder al reparto de la renta es una sociedad pobre.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 30.IX.1996.

Cuadro nº 3
NIVELES EDUCATIVOS SEGUN LA RENTA Y PARTICIPACION EN LA RENTA, EN ESPAÑA
(cabezas de familia entrevistados y ocupados)

	(a) %	(b) media de renta	(c) media relativa	(d) c.v.	(e) participación en la renta	(f) diferencia (f=a-e)
sin estudios	33,4	74.772	100	57,5	21,9	11,5
primarios	44,1	109.428	146	53,0	42,3	1,8
medios	11,2	153.314	205	49,7	15,0	-3,8
superiores	11,3	210.702	282	50,4	20,8	-9,5
total	100	114.202	153	66,5	100	
casos	3943					
R de Pearson = 0,55; coeficiente de determinación = 30 % (P<0,001)						

Fuente: CIRES 1993. Elaboración propia.

Cuadro nº 4
NIVELES EDUCATIVOS SEGUN PRESTIGIO Y PARTICIPACION EN EL PRESTIGIO, EN ESPAÑA
(cabezas de familia entrevistados y ocupados)

	(a) %	(b) media de prestigio	(c) media relativa	(d) c.v.	(e) participación en prestigio	(f) diferencia (f=a-e)
sin estudios	17,0	32,8	100	22,6	13,5	3,5
primarios	47,9	36,6	112	20,5	42,5	5,4
medios	17,0	43,1	131	21,6	17,7	-0,8
superiores	18,1	59,9	183	22,0	26,3	-8,2
total	100	41,3	126	31,5	100	
casos	2477					
R de Pearson = 0,68; coeficiente de determinación = 46 % (P<0,001)						

Fuente: CIREs 1993. Elaboración propia.

La desigualdad social existente en una sociedad *teóricamente* perfecta (con el máximo de individuación) se limitará a la desigualdad existente dentro de cada categoría social, prescindiendo de las diferencias entre las categorías. Por ello, sin desaparecer por completo la desigualdad social, ésta será menor en una sociedad moderna que en otra menos desarrollada.

Queda pendiente sin embargo otro problema por solucionar en esa sociedad propia de la tercera etapa: la integración de los individuos en su sociedad. Seguramente la propia educación formal entonces tenga más interés integrador que productivo.

Los resultados de aplicar el mismo método a la población ocupada española (cabezas de familia) se encuentran en los cuadros n.º 3 y n.º 4. De acuerdo con el criterio de distribución de la renta, la población con estudios medios pasaría desde un 11,2 por ciento en 1993, hasta un 15 por ciento teórico; la población con estudios superiores pasaría desde un 11,3 por ciento en 1993, hasta un 20,8 por ciento teórico.

Por su parte, aplicando el criterio de distribución de prestigio ocupacional los resultados son estos otros: en la población con estudios medios se pasaría desde un 17 por ciento en 1993, hasta un 17,7 por ciento teórico; en la población con estudios superiores se pasaría desde un 18,1 por ciento en 1993, hasta un 26,3 por ciento teórico.

Aplicando la misma escala de prestigio a *toda* la población ocupada (los anteriores datos pertenecían a los entrevistados ocupados y cabeza de familia) los resultados serían éstos [21]: en la población con estudios medios se pasaría desde un 19,2, hasta un 19,7 teórico; en la población con estudios superiores se pasaría desde un 17,7 por ciento, hasta un 25,5 por ciento. La población desacoplada en este caso sería el 16,6 por ciento.

Dirección del autor: Rafael Gobernado Arribas, Departamento de Sociología. Universidad de Málaga, 29071, Málaga.

NOTAS

[1] I.N.E. (1994) *Panorámica social de España*, p. 189 (Madrid).

[2] Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación más amplio titulado *Análisis comparado de las estructuras sociales de Andalucía y Cataluña* y que fue subvencionado en 1995 por el Instituto de Estadística de Andalucía.

[3] De esta forma se atiende a la doble consideración de la educación: como *inversión*

y como *consumo*. Sin entrar en detalle, se puede afirmar que la educación como inversión es aquella que se quiere hacer valer en el mercado laboral a cambio de remuneración económica; mientras que la educación como consumo es aquella otra que se intenta traducir en mayores niveles de prestigio en el mercado de la distinción.

- [4] A este respecto CARABAÑA, J. (1991) El gasto público en enseñanza y sus justificaciones, en VVAA, *Sociedad, cultura y educación*, pp. 33-78, especialmente pp. 42-50 (Madrid, CIDE y Universidad Complutense de Madrid), distingue entre inversión educativa en *equidad* e inversión educativa en *calidad*. La inversión en equidad se consigue favoreciendo la continuidad en el sistema educativo del máximo número de personas posibles, hasta conseguir la escolaridad total. La inversión en calidad o distinción se hace a costa de la equidad y se dirige a los otros dos aspectos señalados: la selección de especialización educativa y la selección de centro docente.
- [5] CACHON RODRÍGUEZ, L. (1991) Segmentación del mercado de trabajo y niveles educativos, en VVAA, *Sociedad, cultura y educación*, pp. 111-136 (Madrid, CIDE y Universidad Complutense de Madrid), describe rasgos de la estructura de la población activa española que inducen a pensar en la segmentación del mercado en dos tramos según el nivel educativo, cuyos extremos serían la educación primaria por un lado, y el bachillerato por otro. Sin embargo, al terminar su exposición deja abierta la posibilidad de que la situación varíe con la edad y el paso del tiempo.
- [6] La casi nula atención que se presta en este trabajo a la evolución de la estructura y del sistema educativo en la primera etapa del modelo, no debe ocultar la importancia y variabilidad educativa de la misma. La educación formal actual no puede comprenderse sin acudir a su historia durante el siglo XIX y la primera mitad del XX. Sobre ello véase: KAELBE, H. (1994) *Desigualdad y movilidad social en los siglos XIX y XX*, (Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid), especialmente los capítulos dedicados a la educación, el 3.º de la primera parte, y el 2.º de la segunda parte. También: MULLER, D. K.; RINGER, F. y SIMON, B. (comps) (1992) *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920* (Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid).
- Sobre esta primera etapa en España véase: VARELA, J. (1989) Elementos para una genealogía de la escuela primaria en España, en ORTEGA, F. *et alii*, *Manual de Sociología de la educación*, pp. 77-96 (Visor, Madrid). Especial interés tiene el capítulo 2.º sobre educación de FOESSA (1976) *Estudios sociológicos sobre la situación social de España*, pp. 195-344 (Euramérica, Madrid), ya que describe la situación correspondiente al sistema educativo anterior al de 1970.
- [7] I.N.E. (1994) *Panorámica social de España 1994*, p. 153 (Madrid).
- [8] Este tipo de análisis fue incorporado a la sociología definitivamente por DUNCAN, O.D. y BLAU, P. (1967), *The American Occupational Structure* (John Wiley, Nueva York). Desde entonces se ha convertido en un instrumento de análisis muy utilizado. El interés de este tipo de análisis radica en que permite cuantificar la importancia de cada una de las relaciones causales previamente determinadas en un conjunto de variables. Se trata por consiguiente de establecer modelos de relaciones lineales (ecuaciones estructurales) de una sola dirección entre las variables seleccionadas. Véase al respecto CACHON RODRÍGUEZ, L. (1989)

¿Movilidad social o trayectorias de clase?, pp. 301-315 (C.I.S., Madrid).

- [9] HALSEY, A.H. (1977) Towards meritocracy? The Case of Britain, en KARABEL, J, y HALSEY, A.H., *Power and Ideology in Education*, pp. 173-185 (Oxford University Press, Oxford).
- [10] RODRÍGUEZ MENÉS, J. (1993) Movilidad social y cambio social en España, en *R.E.I.S.*, n.º61, pp. 77-125.
- [11] GOBERNADO ARRIBAS, R. (1997) El logro ocupacional en España, veinte años después, en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 74 (texto ya aceptado para su publicación).
- [12] DÍEZ NICOLÁS, J.; MARTÍNEZ LÁZARO, U. y PORRO MINONDO, M. J. (1975) Education and Social Mobility in Spain, en O.C.D.E., *Education, Inequality and Life Chance*, pp. 563-612 (París, OCDE).
- [13] Este ha sido el tema preferido de la Sociología de la educación y sobre el que se ha trabajado más abundantemente. A modo de resumen al respecto véase CARABAÑA, J. (1993) Sistema de enseñanza y clases sociales, en GARCÍA DE LEÓN, M.A. *el alii, Sociología de la educación*, pp. 209-252 (Barcanova, Barcelona).

Sobre la elección en inversión educativa según clases sociales, siguiendo una pauta racional de cálculo coste-beneficio, véase: CARABAÑA MORALES, J. (1993) Educación y estrategias familiares de reproducción, en GARRIDO MEDINA, L. y GIL CALVO, E., *Estrategias familiares*, pp. 37-47 (Madrid, Alianza).

- [14] HALSEY, A. H.; HEATH, A. F.; y RIDGE, J. M. (1980), *Origins and Destinations, Family, Class and Education in Modern Britain*, pp. 116 y 117, 138 y 139 (Oxford, Clarendon Press).
- [15] KARABEL, J. y HALSEY, A. H. (1977) *Power and ideology in Education*, p. 309 (Nueva York, Oxford University Press), en la introducción a las lecturas de la parte tercera recogen una cita de Angus Maddison, publicada en 1974, en la que se desarrolla este concepto de mecanismo autorregulador de la demanda educativa.
- [16] THUROW, L. C. (1977) Education and Economic Equality, en KARABEL, J. y HALSEY, A. H., *Power and Ideology in Education*, pp. 325-334 (Nueva York, Oxford University Press).
- [17] TREIMAN, D. J. (1970) Industrialization and Social Stratification, en LAUMANN, E.O. (ed.), *Social Stratification: Research and Theory for the 1970's*, pp. 207-234 (Nueva York, The Bobbs-Merril Company), en la p. 210 repasa una abundante muestra de comparaciones entre otras fórmulas de establecer el prestigio ocupacional y la usada por nosotros. La correlación menor es de 0,89.
- [18] Según el I.N.E. y el *Censo de población de 1991*, la media de miembros por hogar en Andalucía es de 3,5 personas (según el C.I.R.E.S. es de 3,8); la media correspondiente de Cataluña es de 3,2 personas (según el C.I.R.E.S. es de 3,5).
- Las diferencias entre los datos sobre ingresos del CIRES con los datos oficiales son más abultadas, aunque se mantienen las diferencias relativas. De cualquier forma, las fuentes de este tipo de información difieren bastante entre sí. Según el I.N.E. en la *Contabilidad Regional de España*, de 1989, la renta mensual disponible de los hogares por habitante en Andalucía es de 51.200 pts. (según el C.I.R.E.S. es de 33.534 pts.); la de Cataluña es de 74.500 pts. (según el C.I.R.E.S. es de 50.255). De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística la diferencia relativa sería de 100 a 146 a favor de Cataluña (según el C.I.R.E.S. la diferencia relativa es de 100 a 150).

Por su parte los datos del BBV, *Renta nacional de España. 1991. Distribución provincial. Avance 1992 y 1993* son estos otros: La renta per capita y mes en