

LAS APORTACIONES DEL SISTEMA EDUCATIVO A LAS MUJERES

M^a del Carmen Barrera Casañas

Desde las perspectivas feministas más relevantes (“liberales, marxistas, socialistas, radicales” y de la “tercera ola”) se ha constatado la situación sobre las diferencias de género existentes en el sistema educativo. En términos generales, todos estos enfoques conciben que dicho ámbito se encarga de socializar a las mujeres y a los hombres de diferente manera, reproduciendo así las desigualdades de género (según las “liberales y marxistas”) y contribuyendo al estado de opresión (según las “socialistas, radicales” y de la “tercera ola”) de los varones sobre las mujeres.

En esta comunicación se pretende constatar que, a pesar de las diferencias de género existente en el espacio educativo, una de las expresiones más significativas en las pautas de las mujeres frente a las posibilidades de apertura al espacio público ha sido la mayor inversión en educación. En dicho análisis se ha comparado la situación de las canarias en relación con el resto de las españolas, comprobando así en qué medida los comportamientos de las primeras divergen o se asemejan a los de las segundas. Ello se ha llevado a cabo a través del estudio evolutivo, desde 1977 hasta 1997, guiados por una serie de los períodos económicos a los que se ha denominado: Crisis (1977-1981), Recesión (1981-1985), Recuperación (1985-1988), Estancamiento (1988-1993) y Expansión (1993-1997). Para el análisis de este objetivo principal se ha empleado como fuentes de explotación toda la información estadística disponible –IIº Trimestres de la Encuesta de Población Activa (EPA) desde 1977 hasta 1997, Censos de Población (CP) de 1981 y 1991, Padrones Municipales (PM) de 1981 y 1986, y la Encuesta de Población de Canarias (EPC) de 1996–. El estudio de estas fuentes se ha realizado desde la perspectiva transversal¹ de segmentación social por grupos de edad de la población y desde el análisis longitudinal o segmentación social² por cohortes generacionales.

Partimos pues desde los enfoques teóricos más relevantes que han profundizado sobre las diferencias de género. Así, desde la “teoría de la diferencia” se considera que la situación de las mujeres y hombres es diferente. Su análisis se centra pues en indagar las raíces de esas diferencias, las cuales han sido analizadas desde un punto “biosocial, institucional”, y “socio-psicológico” (Lengermann y Niebrugge-Brantley, 1993). En términos generales, desde estas tres formas de explicar tales diferencias, sus defensoras consideran que éstas podrían desaparecer en el momento en el que las mujeres formasen parte, en las mismas condiciones que los hombres, de la esfera pública. Al mismo tiempo se concibe que habría que llevar a los hombres a las preocupaciones cotidianas del ámbito doméstico, valorando de este modo que mujeres y hombres perderían espacios considerados como propios (Díez, 1993).

Por otro lado se sitúa la teoría que sostiene la “desigualdad” entre los géneros. Esta concibe que las mujeres y hombres se encuentran en situaciones desiguales, estimando que las primeras suelen estar en una posición peor que los segundos. Las autoras que sostienen este enfoque han analizado cuál es la naturaleza de esta desigualdad. Desde

esta teoría se distinguen dos corrientes feministas: el “feminismo liberal” y el “feminismo marxista”. El primero considera que las relaciones de poder existentes entre las mujeres y hombres son una consecuencia de la injusta adjudicación de derechos y oportunidades. Este feminismo aboga por la incorporación de las mujeres a todos los ámbitos del espacio público y considera que el problema de la subordinación de las mujeres se solucionaría suprimiendo las restricciones legales que impiden la entrada de las mujeres a dichos ámbitos (Friedan, 1974). De este modo demandan una mayor igualdad de oportunidades en el espacio público y privado. Sin embargo, no dejan entrever que el ámbito privado es relevante a la hora de ocupar otros espacios, esto es, no profundizan en la atención de lo doméstico a la hora de buscar posibles vías de incorporación de las mujeres a los espacios públicos.

Por su parte, el “feminismo marxista” estima que las relaciones de desigualdad existentes entre las mujeres y hombres no derivan de un conflicto básico de sus intereses, sino que éstas subyacen de la estructura de dominación social, esto es, del sistema de clase, especialmente del sistema capitalista. Es por ello que estas feministas consideran que la abolición de la propiedad privada y de la institución familiar ofrecería la solución para terminar con la discriminación de las mujeres y, por consiguiente, para obtener su emancipación (Rubin, 1975; Rowbotham, 1980).

Desde la “teoría de la opresión” se concebirá que las mujeres no sólo se encuentran en situaciones diferentes y desiguales a los hombres, sino que las primeras son oprimidas por los segundos. Se produce pues una relación de poder de los hombres sobre las mujeres y dicha relación es la que estas autoras desean analizar. En el marco de esta teoría se sitúan, entre otras perspectivas feministas, el feminismo de la “tercera ola”, el “socialista” y el “radical”. Todos enfoques mantienen en común la existencia de relaciones directas de dominación y poder de los hombres sobre las mujeres. A diferencia de las “feministas marxistas”, para éstas el sistema de dominación no será el sistema de clase sino el patriarcado, el cual es entendido como un sistema de dominación en el que los hombres poseen un poder superior y un privilegio económico (Goldberg, 1979; Hartmann, 1981; Gulli, 1980).

El “feminismo de la tercera ola” aboga por un concepto más amplio y flexible sobre la utilización del término de “mujer”, el cual ha sido utilizado como una categoría monolítica en su oposición a la dominación masculina (Moller; Eisenstein; Marion; Phillips, entre otras). Según estas autoras, esto ha respondido a la falsa conciencia sobre el propio concepto de género utilizado como una categoría unificadora por las mujeres de los países occidentales, blancas, de clase media y heterosexuales. Es por ello que estas feministas abogan por una necesaria reformulación sobre el concepto de género, haciéndolo así más inclusivo y receptor de la diversidad de etnia y raza (Omolade, 1985; Hill Collins, 1990; Alcoff, 1998), clase y preferencias afectivas (Fuss, 1989; Gonda, 1998; Hoagland, 1998).

Por su parte, el “feminismo radical” y el “feminismo socialista” van mantener en común la incorporación del lenguaje marxista relativo a la lucha entre los distintos sectores de la sociedad, la dominación, la opresión y la propuesta de revolución. Pero, a diferencia del “feminismo marxista”, que propone una visión de la historia desde interpretaciones puramente económica (Eisenstein, 1981), las “socialistas” abogan por una visión histórica basada en el sexo (Firestone, 1976), esto es, la categoría sexual actúa como una variable que atraviesa la división de clases sociales (Mollet, 1995).

Lo que básicamente diferencia al “feminismo radical” del “socialista”, es que el primero valora que la situación de opresión de las mujeres responde al ejercicio del poder masculino presente en todos los contextos de la vida pública y privada (Jaggar, 1983), considerando, de este modo, que el patriarcado es la forma de opresión originaria y básica de toda sociedad. Pero a diferencia de las feministas “radicales”, las feministas “socialistas” sostienen que el patriarcado no se ha presentado como una variable constante a lo largo de la historia y en las diferentes sociedades, sino que estiman que la situación de las mujeres habría que cuestionarla conjuntamente con otras características de la sociedad, especialmente con el desarrollo de la lucha de clases (Hartmann, 1979; Jónasdóttir, 1993).

Atendiendo más específicamente a los análisis realizados desde las diferentes perspectivas feministas sobre las diferencias de género en el ámbito educativo, observamos que a partir de los años sesenta, y bajo la influencia del funcionalismo, las “feministas liberales” consideraron que la desigualdad entre los géneros respondía a un proceso de desigual socialización a través del cual las mujeres se han visto relegadas al ámbito privado, asumiendo roles muy limitados, y es por lo que éstas han sido excluidas de la esfera pública, donde no han podido desarrollar sus capacidades (Friedan, 1974; Lengermann-Nierbrugg, 1993). Es por ello que las “feministas liberales” optan por el acceso de las mujeres al sistema educativo como forma de poder erradicar el estado de desigualdad entre los géneros. Esto es, conciben el reconocido derecho que tienen las mujeres en su acceso al sistema educativo, en el cual podrían acumular méritos para poder acceder a los puestos de la esfera pública (Friedan, 1974). Sin embargo, si bien estas autoras consideraron erradicar la discriminación de las mujeres en su acceso al sistema social, éstas han sido criticadas por no plantearse cómo hacerlo, es decir, por no haber ofrecido las estrategias o herramientas necesarias para erradicar la desigualdad entre los géneros (Acker, 1995, Sánchez; Beltrán y Álvarez, 2001). También han sido cuestionadas por no haber tenido en cuenta las limitaciones de acceso de las mujeres a ciertos campos del conocimiento, especialmente a las formaciones de carácter técnico y científico, ni a través de qué ramas las mujeres podrían tener un mayor acceso al ámbito público (Alberdi, 1996).

Por su parte, la visión sobre las feministas que sostienen la “desigualdad” entre los géneros, esto es para las “marxistas”, así como para las que mantienen la situación de “opresión” (para las “radicales, socialistas” y de la “tercera ola”), las diferencias de género responden a que el sistema educativo se caracteriza por su función de “reproducción”, lo cual no tiene ningún efecto beneficioso sobre el colectivo femenino.

Partiendo de las concepciones de “la teoría de la reproducción económica” (Baudelot; Establet), estas feministas han centrado su interés en demostrar que el sistema educativo cumple un papel estratégico en la reproducción en la fuerza de trabajo de las mujeres, lo cual es observable en la desigual asignación de los trabajos: diferente situación ocupacional y profesional entre los géneros, y en el consiguiente rol de las mujeres como madres-esposas (Argot, 1987). Desde la “teoría de la reproducción cultural” (Bourdieu; Passeron; Bernstein), estas feministas han revelado que el carácter selectivo del sistema educativo entraña una serie de mecanismos tales como la integración de identidades bien diferenciadas entre los sexos, las cuales son transmitidas a través del currículum formal e informal, y es por lo que consideran que en la escuela las niñas mantienen diferentes actitudes y pautas de conducta que los niños, y es por lo que las niñas siguen dirigiendo sus estudios a las especialidades tradicionalmente

consideradas como femeninas. Según estas autoras, las mujeres son inhibidas al acceso de estudios que requieren de otros tipos de formación necesarios para acceder a otros tipos de ocupaciones (Ayllon, 1995), e incluso a otros espacios públicos, especialmente al ámbito político. Se concibe pues, que el sistema educativo contribuye a las relaciones sexistas en tanto y cuanto no transmite otra serie de valores que se consideran necesarios para conseguir una igualdad entre los géneros, tales como enseñar que el trabajo del hogar y el cuidado de la familia es algo que atañe por igual a mujeres y hombres (Subirats, 1988), y cómo las mujeres también pueden ocupar todos los ámbitos.

Bajo estos supuestos, las “feministas marxistas, socialistas y radicales” han considerado que hasta que no tenga lugar una transformación del sistema educativo (y de las restantes estructuras sociales) no desaparecerá el estado de desigualdad (según las marxistas) y de opresión (según las “radicales, socialistas” y de la “tercera ola”) entre los géneros.

A pesar del sexismo y de las diferencias de género persistentes en el sistema educativo, desde mi punto de vista habría que subrayar que éste ha sido el ámbito más eficiente a la hora de poder “ofrecer” a las mujeres sus posibilidades de emancipación. Las estrategias utilizadas por el colectivo femenino (de forma consciente o inconsciente) en la mayor inversión en formación están posibilitando transformaciones importantes en su situación laboral, familiar y social.

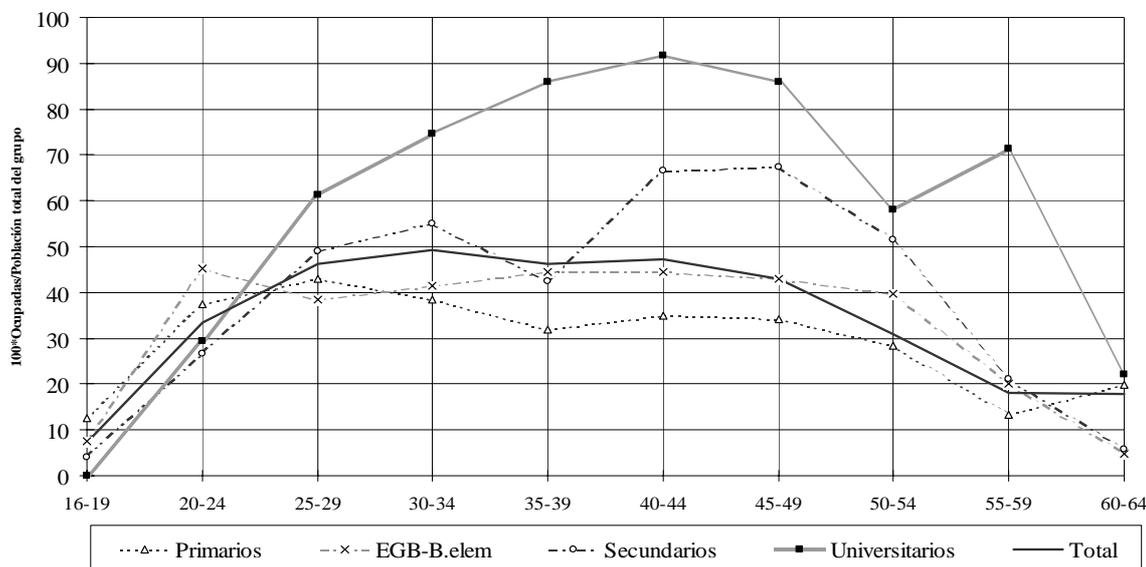
Debido a la mayor inversión de tiempo en los estudios por parte de las mujeres, en los últimos años se ha producido importantes cambios en sus pautas laborales. Antes de dar paso a cómo se han producido estas transformaciones habría que subrayar que, a diferencia del comportamiento laboral de los varones el de las mujeres está determinado por una serie de características, tales como: el trabajo doméstico, la situación familiar, las responsabilidades y cargas familiares, los fenómenos culturales (la mentalidad y conducta hacia los trabajos extradomésticos), el tipo de oferta de empleo, y muy especialmente el nivel de estudios. El grado de incidencia de todos estos factores ha repercutido de forma diferente entre las canarias que entre las españolas, lo cual ha condicionado pautas laborales distintas entre ambos colectivos.

Concebimos pues, que la relación entre el nivel de estudios y la actividad económica resulta ser notable entre las mujeres. Así se ha podido observar, que a medida que aumenta el nivel de formación de las mujeres la relación de éstas con la actividad económica y el empleo se incrementa, y viceversa, a medida que disminuye el nivel de formación de las mujeres su relación con el trabajo extradoméstico decrece.

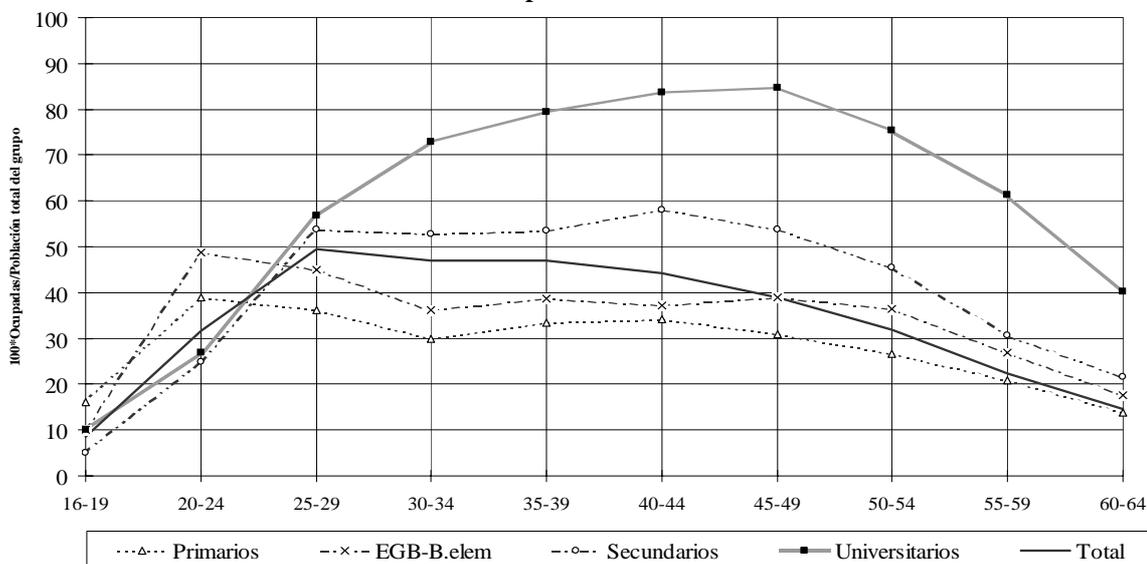
Se ha observado, que las canarias y españolas en situación de actividad y empleo con estudios secundarios³ y universitarios⁴ se sitúan por encima de la tasa media de la actividad y ocupación femenina. Por el contrario, las activas y ocupadas que carecen de estudios, que poseen estudios primarios⁵ y de EGB-bachiller elemental⁶ se sitúan por debajo de la media de la actividad y empleo femenino. Debido, entre otra serie de motivos, a que el nivel de formación de las canarias se ha situado por debajo del de las españolas, la inserción laboral de las primeras se produjo más tardíamente que la de las segundas.

Los gráficos 1 y 2 ilustran la situación de las canarias y españolas ocupadas, según estudios realizados:

**Gráfico 1. Ocupación de las mujeres, por edad y estudios realizados.
Canarias: 1997**



**Gráfico 2. Ocupación de las mujeres, por edad y estudios realizados.
España: 1997**



Cuanto menos tiempo le dedican las mujeres a la formación más pronto comienzan a trabajar, pero también más pronto se produce su retirada laboral (debido al matrimonio y a la crianza de los/as hijos/as). Contrariamente, cuanto más tiempo invierten las mujeres en los estudios, más tarde empiezan a trabajar. Por ello, las mujeres que más retrasan su inserción laboral son las universitarias, aunque éstas son las que más pronto encuentran trabajo. También son las que menos abandonan el empleo para dedicarse al cuidado de los/as hijos/as y al trabajo del hogar. Las canarias contraen matrimonio antes que las españolas, además, las primeras tienen un mayor número de hijos/as que las segundas, ello también ha dificultado su inserción laboral.

En general se ha observado, que el comportamiento laboral que en la actualidad tienen las mujeres canarias con estudios universitarios se asemeja al que tenían las mujeres con estudios secundarios en la década de los setenta, ya que éste era el máximo nivel de estudios alcanzado por el colectivo femenino.

Por otro lado también se ha analizado, que las mujeres con bajo nivel de formación son las que muestran más dificultades en la reinserción laboral, incluso ni se atreven a reincorporarse. Así se ha observado, que la reintegración laboral de las mujeres con estudios de EGB-bachiller elemental es superior a la de las mujeres que tienen estudios primarios, y que se reintegran más las mujeres con estudios secundarios que las que tienen la EGB.

Las mujeres con escaso nivel de estudios (analfabetas,⁷ sin estudios⁸ y estudios primarios) son las que muestran más dificultades a la hora de competir por un puesto de trabajo, e incluso de constar como activas. Las mujeres más formadas sufren menos las consecuencias del paro inexperto que las mujeres menos formadas. Las mujeres con escaso nivel de estudios son las que lo tienen más difícil a la hora de volver a encontrar trabajo. En los últimos años, los colectivos femeninos con estudios primarios y de EGB-bachiller elemental son las que más han perdido empleo. Ello ha respondido a la competitividad laboral con las mujeres de mayor nivel de formación, especialmente con las que tienen estudios secundarios, ya que éstas últimas están más dispuestas que las universitarias a aceptar determinados tipos de trabajos.

Los gráficos 3 y 4 ilustran la situación de las mujeres, por grupos de edad, que buscan empleo por primera vez sobre el total de los colectivos femeninos (paro de primer empleo), según estudios realizados, en Canarias y España:

Gráfico 3. Paro de primer empleo absoluto de las mujeres por edad y estudios realizados. Canarias: 1997

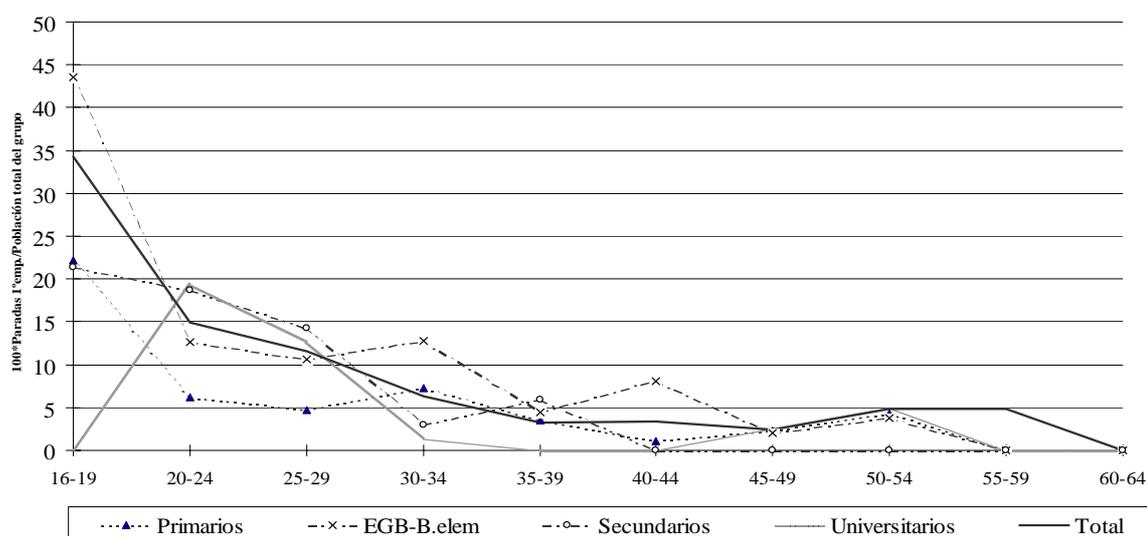
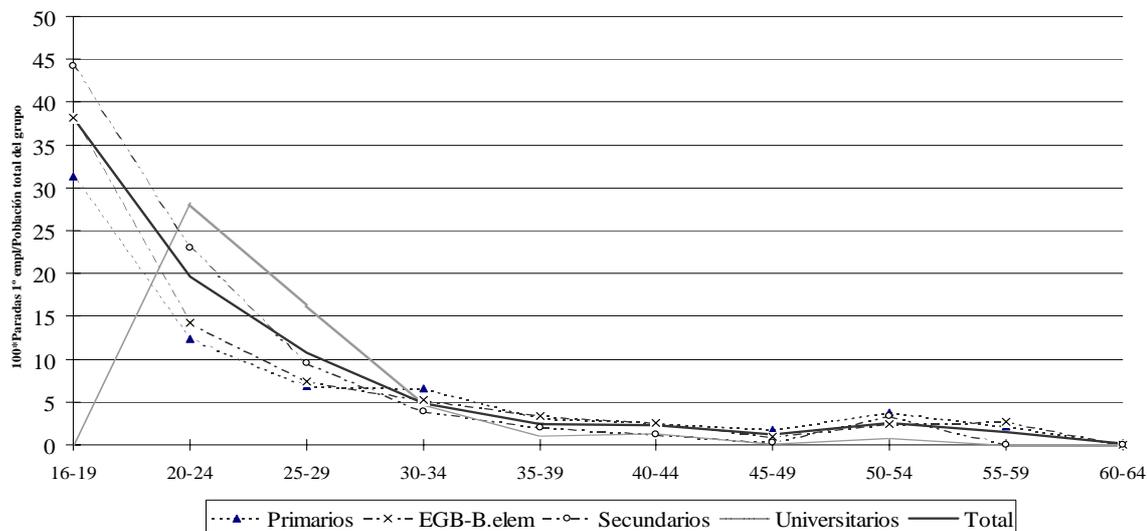


Gráfico 4. Paro de primer empleo absoluto de las mujeres por edad y estudios realizados. España: 1997



Por otro lado se ha comprobado que la mayor inversión en formación ha condicionado otra serie de transformaciones en la vida de las mujeres, principalmente ha trastocado su situación familiar y con ello algunas de las circunstancias que amortiguaban e imposibilitaban su inserción e independencia laboral. A modo esquemático estos cambios se han expresado:

1) En el incremento de la soltería: cuanto mayor es el nivel de estudios de las mujeres mayor es la soltería y mayor su ocupación.

2) En la posposición en la edad de entrada al matrimonio: cuanto más tiempo invierten las mujeres en los estudios más tarde se produce su inserción de entrada al matrimonio, o se incrementa las posibilidades de seguir soltera.

3) En la prolongación de la edad en la concepción de los/as hijos/as: cuanto más tiempo invierten las mujeres en los estudios más tarde se produce la concepción de sus hijos/as. También aumentan las posibilidades de no tenerlos/as.

Debido a que el nivel de formación de las canarias se ha situado por debajo del de las españolas, todos estos fenómenos han tendido a producirse más tardíamente en Canarias que en resto del Estado.

Asimismo se ha observado, que la mayor ocupación y formación de las mujeres posibilita su posible disolución matrimonial. De hecho, después de las solteras, las separadas y divorciadas muestran las mayores tasas de actividad y ocupación.

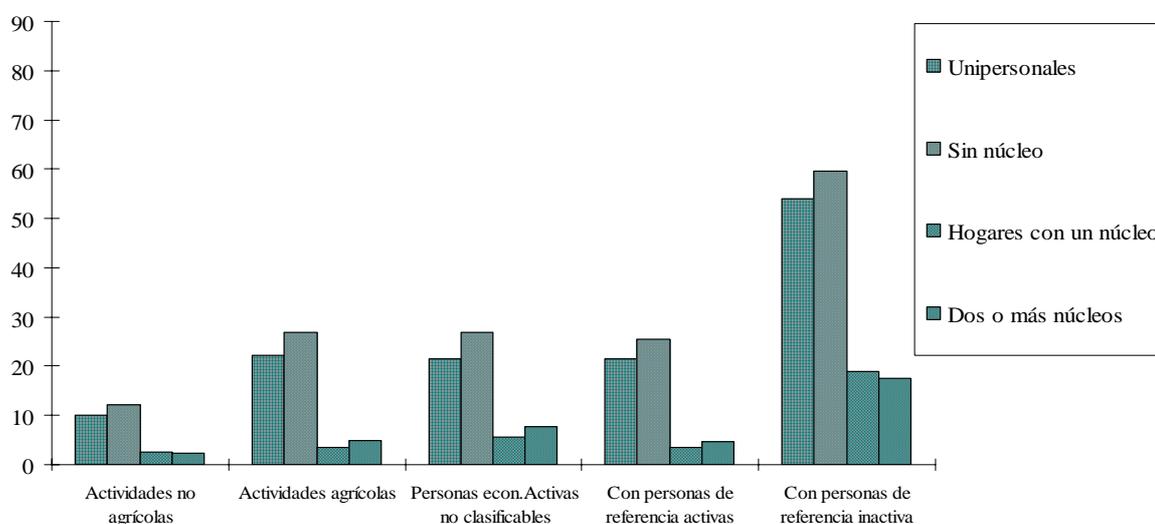
Por otro lado se ha analizado, que la mayoría de las mujeres que se declaran personas de referencia lo hacen en los hogares unipersonales (constituidos por una sola persona), en hogares monoparentales (madres solas con hijos/as) y en hogares sin núcleo (formados por personas emparentadas o no sin la presencia de un núcleo familiar), esto es, en hogares donde existe la presencia del varón, especialmente del cónyuge. En los restantes tipos de hogares (uninucleares, extensos y de dos o más núcleos), la

declaración de las mujeres como personas de referencia tiende a aumentar a medida que asciende su nivel socioeconómico (medido éste en términos de situación profesional, ingresos y formación). Contrariamente, a medida que desciende su nivel socioeconómico, disminuyen sus posibilidades frente a la declaración como cabeza de familia.

En la segunda mitad de los noventa, tanto en Canarias como en el ámbito nacional, la declaración de las mujeres como personas de referencia era muy superior entre las mujeres dedicadas a las actividades no agrícolas que a las agrícolas. En ninguna de estas categorías socioeconómicas las mujeres personas de referencia superan numéricamente a los varones; aunque estas diferencias son más notables en los hogares dirigidos por mujeres agrarias. La mayoría de las mujeres dedicadas a estas actividades y que se declaran cabezas de familia constan como “empresarias” (y más especialmente con asalariados/as que sin asalariados/as), o como “jefas de departamentos administrativos y comerciales”, y “operarias cualificadas”. Buena parte de las mujeres dedicadas a las actividades no agrícolas y que se declaran personas de referencia lo hacen como “profesionales, técnicos, asimilados y por cuenta ajena”.

El siguiente gráfico refleja los hogares según clase y condición socioeconómica de las mujeres personas de referencia de la Comunidad Canaria, en 1996.

Gráfico 5. Hogares según clase y condición socioeconómica de las mujeres personas de referencia. Canarias: 1996



A través de las conclusiones que se acaban de exponer habría que subrayar, que las estrategias utilizadas por las mujeres (de forma consciente o inconsciente) en la prolongación de tiempo en los estudios están suponiendo una mayor garantía de acceso al mercado laboral y de su permanencia en el mismo. Ello también está posibilitando cambios en la situación familiar, especialmente frente al matrimonio y ante las mayores posibilidades de su disolución (separación y divorcio); así como en su posición social como persona de referencia en los diversos tipos de hogares. Todo ello ha supuesto una mayor autonomía e independencia personal de las mujeres, lo cual está contribuyendo a poner en crisis el sistema patriarcal.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBERDI, I. “La diversificación de opciones profesionales de las mujeres”. Economía de la mujer, en *ICE*. Marzo, 1988.
- ALCOFF, L. “Racism”, en Jaggar, A y Young, I (eds.), *A companion to feminist philosophy*. Blackwell, Oxford, 1998.
- ARNOT, M. “La hegemonía masculina, las clases sociales y la educación de la mujer”, en *Témpora*, 9, 1987.
- AYLLON, M^a.D. “Integración de la mujer en la vida laboral en la actual coyuntura socioeconómica”, en Carrasco, M; García, A; Labrador, J y Alemany, C. (eds). *Mujer, trabajo y maternidad*, UPCO, Madrid, 1995.
- COLLINS, P. *Black feminist thought. Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*, Harper Collins Academic, Londres, 1990.
- FIRESTONE, S. *The dialectic of sex: the case for feminist revolution*, New York, Bantam, 1970. (Trad. Cast. de Ramón Ribé Queralt, *La dialéctica del sexo. En defensa de la revolución feminista.*, Kairós, Barcelona, 1976.
- FRIEDAN, B. *La mística de la feminidad*, Júcar, Madrid, 1974.
- FUSS, D. *Essentially speaking. Feminism, Nature & Difference*, Routledge, Nueva York, 1989.
- FURSTENBERG, J.R.F y CHERLIN, A.J. *Divided families: what happens to children when parents part*, Harvard University Press, Cambridge. Mass. and London, 1991, pp. 38-3, 118.
- GOLDBERG, S. *Male dominance: the inevitability of patriarchy*, London, 1979.
- GONDA, C. “Lesbian theory”, en Jackson, S y Jones, J (eds.) *Contemporary feminist theories*, Edinburgh University Press, Edimburgo, 1998.
- GULLI, B. “Sobre el patriarcado”, en *Paxleksikon*, 5, Oslo, 1980
- HARTMANN, H. “Patriarchy, capitalism and job segregation by sex”, en Z. Eisenstein (ed.) *Capitalist Patriarchy and the Case for Socialist Feminism*, Monthly Review Press, New York, 1979.
- “The unhappy marriage of marxism and feminism; towards a mor progressive union”, en Lydia Sargent (ed.) *Women and revolution*, South end Press, Boston, 1981. (Trad. Cast.: “Un matrimonio mal avenida: hacia una unión más progresiva entre marxismo y feminismo”, *Zona Abierta*, 24, 1980).
- HOAGLAND, S. “Lesbian ethics”, en Jaggar, A y Young, I. (eds.) *A companion to feminist philosophy*, Blackwell Publishers, Oxford, 1998.
- JAGGAR, A. *Feminism and human nature*, Rowman & Allanheld, Totowa, New Jersey, y The Harvester Press, Brighton, Sussex, 1983.
- JÓNASDÓTTIR, A. *El poder del amor*, Cátedra-Feminismos, Madrid, 1993.
- LENGERMANN, M. P y BRANTLEY-NEIEBRUGGE, J. “Teoría feminista contemporánea”, en Ritzer, G. *Teoría sociológica contemporánea*, McGraw-Hill, Madrid, 1993.
- MILLET, K. *Política sexual*, Cátedra, Madrid, 1995.
- OMOLADE, B. “Black women and feminism”, en Eisenstein, H. y Jardine, A. (eds.). *The future of difference*, University Press, New Brunswick, 1985.

ROWBOTHAN, S. *La mujer ignorada por la Historia*, Debate, Madrid, 1980.

RUBIN, G. "The traffic in women: notes on the political economy of sex", in Reiter (ed.). *Toward an anthropology of women*, Monthly Review Press, New York, 1975.

SUBIRATS, M. *Rosa y azul: la transmisión de géneros en la escuela mixta*. Instituto de la Mujer, Madrid, 1988.

FUENTES ESTADÍSTICAS

- Censo de Población y Viviendas 1970. INE.
- Censo de Población y Viviendas 1981. INE.
- Censo de Población y Viviendas 1991. ISTAC.
- Cifras Básicas de la población Canaria 1975-1985. CEDOC.
- Cifras Básicas de la población Canaria 1981-1988. CEDOC.
- Encuestas de Población Activa. 2 ° Trimestres: 1977-1997. INE.
- Encuesta de Población de Canarias: 1996. ISTAC.
- Estadísticas Básicas de Canarias 1980-85, 1987-1992. CEDOC.
- Estadísticas Básicas de Canarias 1980-85, 1987-1992. ISTAC.
- Estructura y Sexo de la Población Canaria: 1981-1986-1991. ISTAC.
- La mujer en Cifras. Una década: 1982-1992. Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid. 1994.
- Padrón Municipal de Habitantes 1981. INE.
- Padrón Municipal de Habitantes 1986. CEDOC.

NOTAS

- ¹ A través de ella se compara la situación de las mujeres de los mismos grupos de edad en diferentes momentos históricos.
- ² Con este análisis se sigue la evolución de las cohortes comparando las trayectorias de las mujeres que han nacido en el mismo período.
- ³ Estudios de enseñanza general segundo grado, segundo ciclo. Bachillerato superior, con o sin preuniversitario. Bachiller Unificado Polivalente (con y sin COU). Bachillerato (nuevo sistema). Estudios eclesiásticos. Estudios técnico-profesionales de primer grado. Enseñanza técnico-profesional de grado medio. Enseñanza técnico-profesional de segundo grado. Enseñanza técnico-profesional de grado superior. Pruebas para mayores de 25 años. Enseñanzas no regladas (*Descripción de la encuesta, definiciones e instrucciones para la cumplimentación del cuestionario*. Encuesta de la Población Activa: 1976, 1982 y 1992).
- ⁴ Estudios universitarios de ciclo corto. Tres cursos aprobados, sin derecho a titulación, de carrera de ciclo largo o licenciaturas. Carreras universitarias de ciclo largo. Otras enseñanzas superiores. Doctorado. Estudios de postgrado o especialización para titulados/as universitarios/as o equivalentes (*Descripción de la encuesta, definiciones e instrucciones para la cumplimentación del cuestionario*. Encuesta de la Población Activa: 1976, 1982 y 1992).
- ⁵ Ciclo inicial y medio o primera etapa y equivalente, Enseñanza General Básica: Ciclo inicial y medio o primera etapa y equivalente (*Descripción de la encuesta, definiciones e instrucciones para la cumplimentación del cuestionario*. Encuesta de la Población Activa: 1976, 1982 y 1992).
- ⁶ Estudios de enseñanza general: segundo grado, primer ciclo. Bachiller elemental. Enseñanza General Básica (EGB), ciclo superior o segunda etapa y educación secundaria obligatoria. (*Descripción de la encuesta, definiciones e instrucciones para la cumplimentación del cuestionario*. Encuesta de la Población Activa: 1976, 1982 y 1992).
- ⁷ Para la clasificación de los niveles educativos se ha utilizado la EPA. Esta considera a la población analfabeta como aquella incapaz de leer y escribir, capaz de leer pero no de escribir, capaces de leer y escribir sólo una o varias frases que recuerde de memoria, capaces de leer y escribir solamente números o su propio nombre (*Descripción de la encuesta, definiciones e instrucciones para la cumplimentación del cuestionario*. Encuesta de la Población Activa: 1976, 1982 y 1992).
- ⁸ Mujeres y hombres que han asistido menos de cinco años a la escuela (sin considerar los años de preescolar o educación infantil) y son alfabetas (capaces de leer y escribir, comprendiendo una breve y sencilla exposición de hechos relativos a su vida corriente) (*Descripción de la encuesta, definiciones e instrucciones para la cumplimentación del cuestionario*. Encuesta de la Población Activa: 1976, 1982 y 1992).