

Colección Estudios Sociales

Núm. 29

29

Fracaso y abandono escolar en España

Mariano Fernández Enguita

Luis Mena Martínez

Jaime Riviere Gómez



Obra Social
Fundación "la Caixa"



OBRA SOCIAL. EL ALMA DE "LA CAIXA".

Colección Estudios Sociales

Núm. 29

Fracaso y abandono escolar en España

Mariano Fernández Enguita

Luis Mena Martínez

Jaime Riviere Gómez

Con la colaboración de:

Natalia Barbero López

Ester Hernández Bejarano

Florencia Varela Gadea

Edición Fundación "la Caixa"

Órganos de Gobierno de la Obra Social "la Caixa"

COMISIÓN DE OBRAS SOCIALES

Presidente	Isidro Fainé Casas
Vocales	Salvador Gabarró Serra, Jorge Mercader Miró, Javier Godó Muntañola, Montserrat Cabra Martorell, Aina Calvo Sastre, Juan José López Burniol, Montserrat López Ferreres, Justo Bienvenido Novella Martínez
Secretario (no consejero)	Alejandro García-Bragado Dalmau
Vicesecretario (no consejero)	Óscar Calderón de Oya
Director general de "la Caixa"	Juan María Nin Génova
Director ejecutivo de la Obra Social	Jaime Lanaspá Gatnau

PATRONATO DE LA FUNDACIÓN "LA CAIXA"

Presidente	Isidro Fainé Casas
Presidente de honor	José Vilarasau Salat
Vicepresidente 1º	Ricardo Fornesa Ribó
Vicepresidentes	Salvador Gabarró Serra, Jordi Mercader Miró, Juan Maria Nin Génova
Patronos	Victòria Barber Willems, María Teresa Bartolomé Gil, María Teresa Bassons Boncompte, Montserrat Cabra Martorell, Aina Calvo Sastre, José Francisco de Conrado i Villalonga, Javier Godó Muntañola, Josep-Delfí Guàrdia Canela, Monika Habsburg Lothringen, Inmaculada Juan Franch, Jaime Lanaspá Gatnau, Juan-José López Burniol, Montserrat López Ferreres, Dolors Llobet Maria, Rosa Maria Mora Valls, Miquel Noguer Planas, Justo Bienvenido Novella Martínez, Jordi Portabella Calvete, Leopoldo Rodés Castañé, Javier Solana Madariaga, Roberto Tapia Conyer, Nuria Esther Villalba Fernández, Josep-Francesc Zaragozaà Alba
Director general	Jaime Lanaspá Gatnau
Secretario (no patrono)	Alejandro García-Bragado Dalmau
Vicesecretario (no patrono)	Óscar Calderón de Oya

Publicación	Fracaso y abandono escolar en España
Concepción y producción	Obra Social Fundación "la Caixa"

Publicación

Autores Mariano Fernández Enguita,
Luis Mena Martínez,
Jaime Riviere Gómez

Diseño, maquetación
e impresión CEGE

Coordinación de la edición:
Área de Becas, Universidades y Estudios Sociales

© del texto, sus autores
© de la edición, Fundación "la Caixa", 2010
Av. Diagonal, 621 - 08028 Barcelona

ISBN: 978-84-693-3141-5
D.L.: B. 29406-2010

La responsabilidad de las opiniones emitidas en los documentos de esta colección corresponde exclusivamente a sus autores. La Fundación "la Caixa" no se identifica necesariamente con sus opiniones.

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA es catedrático de Sociología en la Universidad de Salamanca, donde encabeza el Grupo de Análisis Sociológicos y fue director del Departamento de Sociología. Ha sido profesor o investigador invitado en las universidades de Stanford, Wisconsin-Madison, Berkeley, el London Institute of Education, la London School of Economics y Lumière-Lyon II. Entre otros libros ha publicado *La profesión docente y la comunidad escolar* (1998), *Alumnos gitanos en la escuela paya* (1999), *Economía y sociología* (1998), *¿Es pública la escuela pública?* (2001) y *Educación en tiempos inciertos* (2001), así como abundantes artículos en revistas académicas y capítulos en obras colectivas. En la actualidad investiga sobre educación y desigualdades, la organización de los centros de enseñanza y la profesión docente.

LUIS MENA MARTÍNEZ es profesor en el Departamento de Sociología y Comunicación de la Universidad de Salamanca. Ha participado en diversos proyectos de investigación sobre sociología de la educación, inmigración, sociología urbana y estudios de género. Su docencia se centra en técnicas de investigación social, en especial metodología cualitativa.

JAIME RIVIERE GÓMEZ es profesor en el Departamento de Sociología y Comunicación de la Universidad de Salamanca. Ha realizado estancias de investigación en la Universidad Centroamericana de Managua y en la Universidad de Stanford. Es autor, entre otros trabajos, del libro *Cultura económica. Actitudes ante el Estado y el mercado* (2001), además de diversos estudios sobre educación, desigualdad social y mercado de trabajo.

Índice

Presentación	9
Introducción	11
I. El problema del fracaso y el abandono escolar	13
1.1. Por qué preocuparse del fracaso	14
1.2. Qué es el fracaso escolar	18
1.3. De las pequeñas diferencias a las grandes desigualdades	24
II. La larga marcha hacia el fracaso	31
2.1. La escuela primaria: todo empieza aquí	33
2.2. La ESO como encrucijada del sistema	38
2.3. Terminar o no terminar la ESO, ésa es la cuestión	46
2.4. ¿Hay vida escolar después de la ESO? No para muchos	50
2.5. Bachillerato: muchos son los llamados, pero pocos los elegidos	56
2.6. Los ciclos formativos: ni buscados, ni aprovechados	61
2.7. Balance de la postobligatoria	64
III. El riesgo de fracasar	70
3.1. El origen social: capital económico y capital cultural	71
3.2. El éxito de las mujeres: género y fracaso	81
3.3. Etnia y nacionalidad	84
3.4. Familias disueltas	88
IV. Los procesos del fracaso: los pasos hacia el fracaso y el abandono	92
4.1. Idoneidad y repetición de curso	94
4.2. Los resultados académicos	102
4.3. Las medidas de diversificación	117
4.4. Los problemas disciplinarios	123
4.5. El absentismo	129
4.6. Apuntes finales sobre el proceso de fracaso	131

V. Las motivaciones del fracaso escolar	134
5.1. Ir al trabajo o irse de la escuela	134
5.2. La transición a la vida adulta	139
5.3. El valor del estudio y el trabajo	147
5.4. Las aspiraciones y expectativas académicas	150
5.5. La vivencia de la escolaridad	153
5.6. La escuela vista desde el fracaso	163
5.7. Las razones del fracaso según la profesión docente	165

VI. Las dificultades de la institución escolar en su edad tardía	172
6.1. Las preocupantes dimensiones del fracaso	176
6.2. Las fracturas sociales a la hora del fracaso: clase, etnia y género	178
6.3. Soluciones estériles y problemas desenfocados	184
6.4. Efectos perversos y callejones sin salida	187
6.5. Indiferencia y desenganche o todos los tonos del gris	192

Bibliografía	196
---------------------	-----

Índice de gráficos y tablas	204
------------------------------------	-----

Anexo metodológico	209
---------------------------	-----

Glosario de siglas y términos	218
--------------------------------------	-----

Presentación

La calidad del sistema educativo de un país no sólo es un indicador de los niveles de desarrollo y bienestar alcanzados, sino también venideros. No en vano, proveer una escolaridad universal que sea, además, capaz de estimular el desarrollo integral de niños y jóvenes, es un objetivo estratégico de primera magnitud en las naciones más avanzadas.

Nuestro país no es ajeno a esta inquietud. Es por ello por lo que, de un modo recurrente, la formación de nuestros jóvenes y, en concreto, el problema del fracaso escolar son objeto de debate público.

Hoy la escuela se halla ante el reto de dar respuesta a unas exigencias que reflejan con exactitud la sociedad en que vivimos. Un mundo globalizado, muy competitivo, altamente cambiante y de una complejidad creciente demanda profesionales dispuestos a formarse continuamente, capaces de innovar y de adaptarse a las innovaciones, y de ser flexibles para manejarse con soltura en un entorno muy distinto del de hace pocas décadas.

Pero además, la formación de las personas no es un asunto exclusivamente económico. Por el contrario, la dimensión cívica de la educación constituye, desde su origen, el núcleo de todo sistema democrático. La escuela forma, efectivamente, a profesionales, pero sobre todo a ciudadanos que puedan participar, de manera consciente y activa, en el progreso de la comunidad a la que pertenecen.

Por todo ello, el fracaso escolar es considerado en la actualidad un problema de primer orden, muy especialmente en España, donde las tasas están por encima de la media europea y de los países de la OCDE. La importancia de esta cuestión ha favorecido, durante los últimos tiempos, la aparición de nu-

merosos análisis y de diversos estudios que tratan de averiguar las causas y de establecer el alcance real del fracaso y el abandono escolar en nuestro país.

El presente estudio ahonda en esta problemática desde una nueva perspectiva: en lugar de ofrecer una fotografía de la situación española, proyecta una película que relata el proceso que conduce al fracaso. Por supuesto, se abordan cuestiones como el origen social, el género, la etnia, la nacionalidad o la situación familiar, en la medida en que afectan al rendimiento de los alumnos en la escuela. Pero, además de establecer relaciones entre factores y resultados, este volumen pone de manifiesto los rasgos dinámicos comunes que se pueden encontrar en las trayectorias de los jóvenes que no han completado con éxito su formación obligatoria.

Con este número de la colección de Estudios Sociales, la Obra Social "la Caixa" pretende contribuir a la reflexión sobre el fracaso y el abandono escolar, uno de los desafíos más serios de nuestro sistema educativo, ya que pone en riesgo la adaptación de muchos jóvenes a las exigencias de la vida adulta y puede lastrar el crecimiento y el bienestar futuro de nuestra sociedad.

Jaime Lanaspa Gatnau

Director Ejecutivo de la Obra Social
"la Caixa" y Director General
de la Fundación "la Caixa"

Barcelona, julio 2010

Introducción

Hablar del fracaso escolar en España es abordar un problema conocido y estudiado tanto por las distintas instituciones con responsabilidad en el tema como por las diversas disciplinas académicas. Con este libro no pretendemos recopilar lo que se ha hecho, sino avanzar en la comprensión del fracaso y el abandono escolares.

Para ello comenzamos por la deconstrucción, en el capítulo primero, del concepto mismo presentando el fracaso escolar como un problema, intentando clarificar en qué consiste y cómo se define en la práctica de un modo dicotómico, reduciendo las múltiples diferencias del alumnado a una división binaria: éxito o fracaso.

La dimensión del problema queda reflejada en las cifras oficiales disponibles, que se recogen y analizan en el segundo capítulo. Siguiendo un enfoque procesual, comenzamos el análisis desde la escuela primaria hasta llegar a la secundaria postobligatoria, reconociendo el papel crucial de la enseñanza secundaria obligatoria pero sin reducir la información recopilada a esta etapa.

El fracaso escolar no se distribuye por igual en la sociedad española. Es por esto por lo que, para completar el panorama general, se estudia en el capítulo tercero la influencia del origen social, el género, la etnia, la nacionalidad y la situación familiar en los procesos de abandono prematuro a partir del análisis de varias bases de datos preexistentes.

En el capítulo cuarto nos centramos en la situación de los que ya han abandonado, en el análisis de su trayectoria y circunstancias escolares. Atendemos aquí a las situaciones de repetición de curso, los resultados académicos obtenidos, la utilización y los efectos de las medidas de diversificación, los problemas disciplinarios de estos alumnos o su relación con el absentismo.

En el quinto capítulo observamos cómo entienden el abandono prematuro aquellos que acaban de vivirlo. Abordamos la percepción del abandono como forma de transición a la vida adulta, donde la imagen del trabajo frente al valor de los estudios aparece como una cuestión clave. También nos ocupamos de cuáles son y cómo se construyen las aspiraciones y expectativas académicas de los que acaban fracasando. Una cuestión fundamental es cómo viven la experiencia de la escolaridad quienes la dejan, incluyendo la imagen que tienen de las instituciones y el sistema educativos. Completamos el capítulo con un análisis de las razones que los directores y orientadores dan sobre el fracaso escolar.

El último capítulo resume los principales resultados y, principalmente, ofrece una interpretación y reflexión final sobre el problema abordado. Esta reflexión intenta mostrar la diversidad de dimensiones necesarias para explicar el fracaso. Hablamos así de la situación de la institución educativa en la sociedad de la información y de las fracturas sociales relacionadas con el fracaso. Pero también de las dinámicas internas y los instrumentos del sistema educativo: el papel de la orientación que privilegia la opción académica frente a la profesional, y las medidas de diversificación de alumnos, los resultados de la repetición de curso o las consecuencias del cambio de centro de primaria y secundaria con la redefinición de la función del profesorado. Se trata de ver qué hay detrás de la dicotomía entre éxito y fracaso, considerando éste como resultado de un proceso de desenganche o desvinculación generalizada de los adolescentes respecto a la institución escolar.

I. El problema del fracaso y el abandono escolar

¿Desde cuándo preocupa el fracaso escolar? No preocupaba medio siglo atrás, cuando se consideraba natural que los niños y adolescentes fueran rechazados en masa por el sistema escolar. La escolarización primaria era un objetivo de carácter universal (para todos y en todas partes), pero a nadie le extrañaba que miles de alumnos dejaran de serlo para incorporarse a la actividad económica, particularmente si se trataba de las tareas domésticas, las mujeres, o del trabajo agrario e industrial, los hombres. Hasta la aprobación de la Ley General de Educación de 1970, para acceder al *bachillerato elemental* (10 a 14 años) era necesario superar un examen de *ingreso*, término que dejaba bien claro que el alumno estaba todavía *fuera* del sistema escolar o del sistema escolar *propia-mente dicho* (la secundaria y la universidad). Porque no había un sistema sino dos: el formado por la escuela primaria y el aprendizaje del oficio, quizá con el paso añadido por alguna suerte de formación profesional, el único al que podían acceder los trabajadores y la mayoría de la población, y el constituido por el bachillerato y la enseñanza superior, encargado de surtir de cuadros a las burocracias públicas y privadas y a las profesiones. Esta dualidad no era, ni mucho menos, exclusiva del sistema español, pues se extendía por todas partes, y así se refleja en el dualismo de la terminología del mundo educativo: instrucción y enseñanza, maestros y profesores, alumnos y estudiantes. Por un lado, las escuelas primarias para todos, que, aunque no todos pasaran cumplidamente por ellas, podían considerarse como algo a su alcance, en el supuesto de que hubiera habido una oferta suficiente; por el otro, la secundaria académica y la superior, a la que sólo llegaban los privilegiados.

Las reformas comprehensivas de la enseñanza cambiaron progresivamente esa situación, al acercar el tronco común hasta el término de la escolaridad obligatoria, generalmente a los 15 o los 16 años. Llegaron por la doble convicción

de que, desde el punto de vista de los individuos, era prematuro e injusto determinar, ya en la entrada a la adolescencia, el camino que cada cual debía seguir, y con él, sus oportunidades laborales y sociales; y desde el punto de vista de la sociedad, excluir a tanta gente de una educación más amplia y prolongada y, tal vez, a muchas personas capaces pero marcadas por un entorno social intelectualmente menos estimulante que el de otras, representaba un despilfarro de talento y de capital humano. Esto es, hubo una creciente presión política para extender al conjunto de la población el acceso a la escolaridad y, con ésta, a los presuntos beneficios que lleva aparejados, y una creciente convicción económica de que el capital humano de un país es igual de importante o más para el desarrollo y la competitividad que el capital físico o económico. Pero con las reformas llegó también la constatación de que la tarea no era fácil y de que en el camino podían caer no sólo *los de siempre* sino cualquiera, incluidos los hijos de las clases sociales con elevadas expectativas y pretensiones escolares, en particular, los técnicos y empleados de cuello blanco, la vieja pequeña burguesía, la clase capitalista y hasta, en menor medida, la clase profesional-directiva. Emmanuel Todd (1998: 199-200) escribió al cierre del pasado siglo: «La feliz sorpresa de los años 1500-1900 es constatar que la escritura, instrumento mágico de los sacerdotes en su origen, fue, de hecho, accesible a todos. La revelación dolorosa de los años 1950-1990 es constatar que la educación secundaria o superior no puede ser extendida de forma igualitaria al conjunto de la población». Sin necesidad de llegar tan lejos, baste señalar que la generalización de la enseñanza secundaria se ha revelado una tarea compleja y hercúlea, y que las dificultades se dejan sentir no solamente en las clases populares sino también, en buena medida y cada vez más, en las clases medias. Así es como el fracaso escolar ha pasado de ser un sobreentendido aceptado por todos a un motivo de alarma social.

1.1. Por qué preocuparse del fracaso

Porque, entre tanto, hemos llegado y estamos llegando a la sociedad y la economía de la información y del conocimiento. En pasado, lo que significa que sus efectos ya son perceptibles en la vida de todos y, más aún, en la de las nuevas generaciones; y en gerundio, lo que implica que el proceso no ha hecho sino comenzar. El primero de estos efectos, fácilmente constatable, es que las oportunidades sociales de las personas dependen cada vez más de su

cualificación, de su capital humano, de su capacidad de obtener, manejar e interpretar la información, de emplear y adquirir el conocimiento. Por supuesto que estas capacidades están a su vez influidas por otros factores más viejos y quizá menos atractivos, como la propiedad, los ingresos, el género, la raza, la constitución física, la nacionalidad, etcétera. Pero la noticia, buena o mala y seguramente las dos cosas, es que las estrategias individuales, familiares y grupales de movilidad y de reproducción social dependen cada vez más de la educación. La creciente importancia económica de la información y el conocimiento se manifiesta en la distancia, cada vez mayor, entre el valor contable y el valor de mercado de las empresas (Edvinson y Malone, 1997; Roos, Dragonetti y Edvinson, 2001), en el aumento del diferencial de ingresos asociado a las diferencias de nivel educativo (San Segundo, 1997; Baum y Payea, 2005) y en la renovada importancia que los poderes públicos conceden al sistema educativo.

Se ha abierto una brecha entre el trabajo cualificado y el no cualificado. Esto es lo característico de la tercera gran revolución industrial, cuyo motor es la utilización de la información y el conocimiento a gran escala dentro del sistema económico, como lo fue para la primera –el surgimiento de la fábrica– la nueva escala de los medios de producción y, para la segunda –el taylorismo, el fordismo y el estajanovismo–, la organización del trabajo. Y así como la primera provocó una gran y nueva división social en torno a la propiedad, y la segunda en torno a la autoridad, esta tercera lo está haciendo en torno a la cualificación (Fernández Enguita, 2000). El acceso y la capacidad de utilizar e intercambiar información y conocimiento divide de nuevo a los poseedores y los no poseedores que, en este caso, no necesitan ser desposeídos, pues el conocimiento no se posee como legado de la naturaleza, como el trabajo, ni de la historia, como en su día la tierra; es más, ni siquiera tenemos por el momento una terminología compartida para referirnos a ellos, de ahí que hablemos indistintamente de trabajadores cualificados y no cualificados, profesionales y legos, analistas simbólicos y ordinarios (Reich, 1991), inforricos e infopobres (Haywood, 1995), autoprogramables y genéricos (Castells y Esping-Andersen, 1999).

Esta fractura se agrava porque ya no se circunscribe a un marco nacional, en el que las políticas públicas puedan, primero, cualificar a los futuros trabajadores para equipar al trabajo como trabajo cualificado de un modo relativamente

igualitario, que garantice una educación básica suficiente y la igualdad de oportunidades para todos, dentro de un sistema escolar unificado, y después compensar los efectos de la desigualdad a través de políticas de protección social y redistribución de la renta y los recursos; sino en un marco global, mundial, en el que millones de trabajadores con iguales cualificaciones están dispuestos a realizar las mismas tareas por un salario menor, y muchos millones más con menor cualificación lo harán, si pueden, por un salario aún menor. El trabajador de un país avanzado tiene que competir hoy por su empleo con los productos de la mecanización, la automatización y la informatización, capaces de incorporar una buena parte de la habilidad de manejar información que antes era exclusivamente humana y de hacerlo a menor precio y con mayor regularidad y precisión, y con los trabajadores de medio mundo, dispuestos a hacer lo mismo, en su lugar de origen o en cualquier lugar de destino, por un salario inferior. El trabajo, como cualquier otra mercancía —y en el capitalismo no puede dejar de serlo, aunque no sea solamente eso—, compite por medio del precio y de la calidad. En cuanto al precio, los trabajadores del mundo rico tienen la batalla inevitablemente perdida; en cuanto a la calidad, todo depende de su cualificación, es decir, de su capacidad de procesar información y manejar conocimiento de un modo en que todavía no puedan hacerlo las máquinas o los trabajadores del mundo pobre. En definitiva, de su cualificación y, por tanto, aunque no sólo, de su educación formal, de su éxito escolar.

Por otra parte, la sociedad global y de la información es también una sociedad reflexiva y en transformación, que se reconsidera y se reconstruye constantemente a sí misma y que está obligada a hacer del cambio, paradójicamente, un pilar de su estabilidad. Del capitalismo se ha dicho que es como las bicicletas: sólo puede mantener el equilibrio si avanza. Las naciones y las personas necesitan también avanzar para mantener su posición en la estructura internacional y social. Respecto a la relación con el conocimiento, esto significa que la sociedad de la información es también la sociedad del aprendizaje. Los gobiernos europeos lo comprendieron y lo asumieron, aunque fuese con un exceso de retórica y de optimismo, cuando en el año 2000 proclamaron en Lisboa el objetivo de asegurar el aprendizaje para todos a lo largo de la vida (*lifelong learning for all*). El sistema educativo debe equipar a todos no sólo con un bagaje de información y de conocimiento para ser empleado a lo largo de toda una vida activa, sino tanto o más con la capacidad de continuar aprendiendo a

lo largo de la vida, a través de un conjunto de vías que van del autoaprendizaje al retorno a las aulas, pasando por la formación continua y ocupacional. Sin embargo, esta importancia aumentada del conocimiento hace más difícil su distribución y redistribución. Permítasenos explicarlo de una forma simplificada: si una trayectoria vital supone, por ejemplo, aprender de los 6 a los 20 años y aplicar lo aprendido de los 21 a los 65, ello implica dedicar una cuarta parte de la vida a aprender y tres cuartas partes a aplicar lo aprendido (descontemos los primeros y los últimos años por improductivos). Desde el punto de vista del aprendizaje implica también un objetivo limitado que, no obstante, si no se consigue a la primera, habrá otras ocasiones de conseguirlo. Éste era el sentido de la educación permanente como *segunda oportunidad*, como remedio contra el fracaso escolar. Por el contrario, en una sociedad del aprendizaje, cuando quien cosechó un fracaso va a por su segunda oportunidad, quien ha conseguido el éxito no se limita a esperar que le alcance, sino que entra en una nueva etapa, y así sucesivamente. Introduzca el lector cuantas correcciones y matices desee sobre la distribución de la vida entre aprendizaje y trabajo o sobre la equivalencia (o no equivalencia) entre la formación inicial y la formación ulterior o la de segunda oportunidad, y siempre quedará el mismo mecanismo esencial: quien se descuelgue del pelotón tendrá enormes dificultades para reincorporarse y probablemente quedará fuera de la carrera, por volver a la metáfora ciclista. Quienes obtengan el máximo de su formación inicial accederán por ello mismo a empleos más enriquecedores (en términos de cualificación y de desarrollo personal, además del salario, las condiciones de trabajo y otras contrapartidas) y tendrán más y mejores oportunidades de formación ulterior, sea en el trabajo, volviendo a las aulas o con sus propios medios. En cambio, quienes desaprovechen esa formación inicial o no logren beneficiarse de ella tendrán más probabilidades de acabar en el desempleo o en puestos de trabajo poco cualificados, en los que hay poco que aprender y menos oportunidades de acceder a la formación ulterior y de aprovecharla. En este sentido, la sociedad de la información y del conocimiento, y particularmente el trabajo y su cualificación, prometen una dinámica en espiral en la cual quien comience bien continuará mejor, y viceversa, es decir, una versión *lógica* del llamado *efecto Mateo*: «porque a quien tiene, se le dará y tendrá de más, pero al que no tiene, se le quitará aun lo que tiene».⁽¹⁾

(1) Se trata de la parábola de los talentos, en Mateo 25:14-30.

Todo esto otorga una importancia redoblada al éxito y el fracaso escolares, pues lo que prometía ser una utopía meritocrática (el hilo que conduce desde la *República* de Platón hasta la *sociedad postindustrial* de Daniel Bell) podría llegar a ser también una *pesadilla aristocrática*, en la que los mejor dotados genética y culturalmente, es decir, *quienes eligieron bien la familia al nacer*, jugarían con todas las ventajas, y ventajas acumulativas, en la carrera del conocimiento y, por medio de ésta, en la competencia por los bienes sociales. De hecho, redistribuir el conocimiento es harto más difícil que redistribuir la autoridad o la propiedad, aunque sea políticamente menos conflictivo. Afrontar el fracaso escolar no es ya simplemente combatir la desigualdad en *un aspecto de la vida*, en el acceso a *un bien*, sino combatir la desigualdad en el acceso al recurso clave de la estructura social y de la distribución de las oportunidades de vida individuales. De ahí su centralidad.

1.2. Qué es el fracaso escolar

El término *fracaso escolar* es reiteradamente objeto de discusión por dos motivos. El primero, por su valor denotativo, ya que no hay una definición clara del mismo, pues para unos consistiría en no terminar la ESO, y para otros, en no terminar la educación secundaria postobligatoria, a la vez que cabría incluir todas las formas de suspenso, repetición o retraso; es decir, los fracasos parciales que podrán jalonar un difícil camino hacia el éxito. El segundo, por su valor connotativo, pues conllevaría la descalificación e incluso la estigmatización del alumno, su culpabilización en exclusiva con la consiguiente desresponsabilización de la institución.

En la versión más restrictiva, *fracaso escolar* es la situación del alumno que intenta alcanzar los objetivos mínimos planteados por la institución –los de la educación obligatoria–, falla en ello y se retira después de ser catalogado como tal; en suma, después de ser *suspendido* con carácter general, *certificado* en vez de graduado, etc., según la terminología peculiar de cada momento normativo o cada contexto cultural. En el caso español, el alumno que no logra terminar la ESO y sale de ella con un *certificado* de haberla cursado pero sin el título de *graduado*, que acredita haberla superado. Nótese que aquí encajan mal quienes abandonan la ESO sin intentar siquiera terminarla, ya que no cabe fracasar en lo que no se intenta, y, sin embargo, suelen ser incluidos en

la cifra.⁽²⁾ Tampoco entran o lo harían con dificultad quienes inician los cursos formativos de grado medio o el bachillerato pero no logran superarlos, a pesar de que, literalmente, fracasen en el intento. En este caso no suelen ser incluidos como fracaso sino como abandono.

Una versión algo menos restrictiva incluiría a los que *fracasan*, habiéndolo intentado, en cualquiera de los niveles obligatorios, la secundaria obligatoria o la postobligatoria, esto es, tanto en la ESO como en los ciclos formativos de grado medio o el bachillerato. En este caso la variable fundamental es quién toma la decisión última: si es la institución la que determina que el alumno no puede continuar o es éste (o su familia) quien opta por no hacerlo. Desde esta perspectiva también podríamos hablar de *selección* en el primer caso y de *elección* en el segundo (Field *et al.*, 2007: 147).

Nótese que, en cualquiera de los casos, *intentarlo* supone simplemente asistir al aula –más o menos, siempre que sea por debajo de los límites del *abandono*–. Por el contrario, acumular repeticiones (el límite, en el caso español, es hasta tres en primaria, dos en secundaria obligatoria e incontables en la postobligatoria) no sería incompatible con terminar los estudios con éxito. Un éxito cierto desde el punto de vista de la *eficacia*, pues el alumno habría terminado contra viento y marea, pero un fracaso rotundo desde el punto de vista de la *eficiencia*, pues la proporción entre medios y fines quedaría fuera de todo propósito.

Por otra parte, no cabe ignorar que bajo un concepto más amplio del *fracaso* podrían incluirse muchos tipos de trayectorias y situaciones que normalmente no lo son. Por ejemplo, la consecución de un título con acumulación de repeticiones y un retraso más allá de cierto límite, o quedar por debajo de determinado nivel en pruebas objetivas y específicas de capacidad o de conocimiento, con independencia del éxito escolar formal (de la obtención del diploma).

Cualquier concepción más o menos restrictiva del *fracaso* sitúa a otro importante número de alumnos bajo el epígrafe del *abandono*. En el sentido más amplio, *abandono* sería el caso de todos los alumnos entre 18 y 24 años que no han completado algún tipo de educación secundaria postobligatoria, reglada y ordinaria, lo que en el caso español quiere decir o el bachillerato o los ciclos formativos de grado medio y, por supuesto, sus equivalentes anteriores: BUP,

(2) Por ejemplo, en el solvente trabajo de Muñoz de Bustillo *et al.* (2008).

bachillerato superior, FP-I. Usamos aquí la redefinición que del nivel tres de la CINE⁽³⁾ hizo Eurostat a partir de 2005, y en coherencia con ella no consideramos un nivel postobligatorio los clasificados como CINE 3C⁽⁴⁾, que consisten en una formación de menos de dos años de duración y que no permiten el acceso a un nivel educativo superior; quedan excluidos, por lo tanto, los cursos de garantía social, las escuelas taller, las casas de oficio, los talleres de empleo y los programas de cualificación profesional inicial.

En general, se considera abandono el caso de cualquier alumno que, por no haber alcanzado los mencionados títulos postobligatorios, deja de estar matriculado en las enseñanzas ordinarias del nivel CINE 1, 2 o 3A y 3B, lo que en España querría decir que deja de estarlo (o no llega a estarlo) en la ESO, el bachillerato o los CFGM (ciclos formativos de grado medio). Quedan incluidos en él, por tanto, los que terminan la ESO, incluso con éxito, pero no llegan a matricularse en bachillerato ni en CFGM; no se puede decir que hayan abandonado alguna de estas etapas, en las que nunca estuvieron, pero se considera que han abandonado el sistema escolar. Quedan también incluidos los que continúan escolarizados por la vía de los programas clasificados como CINE 3C, es decir, los programas de preparación para el empleo, aun cuando persistan en ellos más allá de la obligatoriedad escolar y por el mismo tiempo que les habría llevado cursar la secundaria superior.

En un sentido algo más restrictivo son casos de abandono escolar los que, cumpliendo las anteriores condiciones, no sean clasificables como casos de fracaso, por ejemplo, aquellos que hayan obtenido el título correspondiente a la educación obligatoria (la graduación en la ESO), es decir, aquellos que podrían haber terminado o estar cursando algún tipo de enseñanza secundaria postobligatoria (CINE 3A o 3B) y no lo han hecho ni lo hacen.

Incluso una delimitación administrativa tan aparentemente simple plantea problemas. En un tratamiento estadístico, los casos de Abandono Escolar Prematuro (AEP) son aquellos que no han superado la secundaria superior, y su incidencia puede calcularse respecto de una cohorte etaria (los nacidos en el

(3) Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (en inglés ISCED, International Standard Classification of Education), elaborada por la UNESCO y aceptada con carácter general para las comparaciones internacionales. Para nuestros propósitos, los niveles que interesan son: 0 preprimaria, 1 primaria, 2 secundaria obligatoria y 3 segundo ciclo de secundaria o secundaria postobligatoria.

(4) 3C son los programas que no dan acceso a los de nivel 5 (superior, o terciaria) sino al mercado de trabajo, a otros programas de nivel 3 y a programas de nivel 4 (postsecundaria no superior, o no terciaria).

año X) o escolar (los que iniciaron la ESO en el año Y, por ejemplo), respecto de los matriculados el año anterior o respecto de una franja de edad (por ejemplo, la habitual franja de 18 a 24 años, o el total de la población adulta). En un tratamiento censal surgen problemas con los alumnos que cambian de centro o rama escolar, los absentistas crónicos que pese a ello siguen matriculados, la *cifra gris* de alumnos simplemente no localizados, entre otros. La exclusión de las enseñanzas CINE 3C, por otra parte, no deja de ser problemática, y algunas administraciones la asumen a regañadientes; no por casualidad en España se recurre a menudo al concepto de Abandono Educativo Temprano (AET), definido como abandono «de la educación-formación», una alternativa al AEP *educativo* en vez de *escolar*, lo cual permitiría no incluir en él a los que acuden a algún otro tipo de formación, y *temprano* en vez de *prematureo*, lo cual podría obedecer a cierta obsesión por la *corrección política*, o, dicho de otro modo, por huir de cualquier designación hiriente en potencia. En particular, vale la pena señalar que, sobre todo al final de la educación obligatoria, abundan las situaciones técnicamente clasificadas como absentismo, puesto que el alumno continúa matriculado, pero que en términos sustantivos deberían calificarse de abandono, si es que apenas aparece o ya no aparece por las aulas.

Así pues, ¿con qué criterio pueden calificarse por igual, de abandono, la salida del sistema educativo cuando el alumno aún se encuentra dentro de la edad de la escolarización obligatoria (antes de cumplir los 16 años), cuando se ha superado ésta pero sigue siendo menor de edad (con 16 y 17 años) y cuando ya es mayor de edad (con 18 años o más)? (Glasman, 2003: 10). En sentido estricto, si el abandono se define como elección, sólo podría conceptuarse propiamente como tal el tercer supuesto. El segundo sería una opción de la familia, o de quien ostentara la patria potestad o la tutela del menor, pero no por parte del menor, aun cuando éste pudiera desearlo con todas sus fuerzas. El primero, en fin, sería simplemente un caso de abandono del alumno por parte de la institución, y no al contrario, cualesquiera que fuesen las actitudes de la familia y del menor.

Por lo demás es obvio que el abandono de hecho (el absentismo crónico) suele conducir al fracaso, y que el fracaso puede conducir al absentismo y al abandono. Que el absentismo reiterado es casi siempre el preludio (aunque no el único) del fracaso es un lugar común bien conocido por profesores y orientadores. Quizá no se tenga tanto en cuenta que el abandono puede ser simple-

mente la consecuencia del fracaso o de su anticipación (Rué, 2003). El alumno que, pongamos por caso, sale de la ESO sin la graduación y no vuelve a matricularse en nada, ni siquiera en una formación del tipo CINE 3C, es probable que lo haga así porque no espera obtener éxito alguno en ellas, esto es, porque no quiere cosechar más fracasos; el alumno que abandona la ESO o la postsecundaria superior a mitad de curso, o tras finalizar éste, tal vez sin presentarse siquiera a parte de las asignaturas, es probable que lo haga porque ya anticipa su fracaso y prefiere evitarse el dolor o el trabajo de cosecharlo; el alumno que sale de cualquier ciclo escolar con la condición de fracaso (certificado en la ESO o sin el título en la postobligatoria) pudiendo repetir curso para intentarlo de nuevo, elige esa condición a través de la decisión de abandonar.

De hecho, cuando la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) u otras instancias califican de Abandono Escolar Prematuro el caso de todos los jóvenes de más de dieciocho años que no han obtenido algún título de educación secundaria postobligatoria tipo CINE 3A o 3B (bachillerato o CFGM entre nosotros), ni cursan enseñanzas conducentes a obtenerlo, están incluyendo ahí todos los casos de *fracaso* en las etapas anteriores, aunque a otros efectos sean considerados distintos del abandono por parte de quien ya reunía los requisitos para cursarlas.

En realidad, el énfasis sobre un término u otro tiene mucho que ver con la manera como cada sociedad contempla su sistema educativo. Resulta notable que el término *fracaso* sea de uso común en Europa, donde el problema del abandono, y mucho más el abandono referido a un objetivo postobligatorio, se ha convertido en tema de atención en los últimos tiempos, mientras que en los Estados Unidos apenas se habla de fracaso y sí de abandono (*drop out*). Podemos sugerir la hipótesis de que corresponde preocuparse por el abandono a una sociedad poco clasista, en el sentido fuerte, una sociedad real o pretendidamente *abierta* cuyo sistema educativo permite a todos continuar largo tiempo a través de una pluralidad de vías y oportunidades, como sucede en la *high school* norteamericana, en la que se espera que todos los alumnos permanezcan hasta los 18 años aunque con programas y contenidos distintos. Por el contrario, se preocupan más por el *fracaso* las sociedades que, como las europeas, tienen todavía sistemas escolares segregados, en los que los alumnos se dividen en ramas claramente distintas antes del término de la obligatoriedad, o han abordado reformas comprensivas pero en medio de grandes debates

sobre su idoneidad, con lo que esto normalmente implica en la capacidad del conjunto de los adolescentes para seguir unos mismos estudios por todo el período obligatorio. Un sistema poco selectivo para todos, como el norteamericano, o decididamente selectivo pero con una oferta diferenciada para todos, como el alemán, se preocupa por el abandono, puesto que ofrece diversas variantes de éxito, a la medida de todos; un sistema selectivo con una oferta unitaria para todos, como el francés o el español, se preocupa por el fracaso, ya que sólo ofrece una forma de éxito pero duda de que esté al alcance de todos; un sistema selectivo y con una oferta dirigida sólo a unos pocos, como los antiguos español o francés, se preocupaba por el *retraso*,⁽⁵⁾ puesto que daba por supuesto la capacidad de esos pocos para obtener el éxito.

Como se argumentará más adelante, una consideración amplia del logro en materia de escolaridad debería preocuparse no sólo por quienes están fuera de la escuela sin obtener los resultados señalados –sea por abandono, por no continuación, por selección o por falta de oferta– y quienes permanecen en ella para no alcanzarlos (fracaso), sino seguramente también por quienes permanecen y terminan por alcanzarlos con un alto coste en tiempo y esfuerzo (fracaso en el sentido de ineficiencia), e incluso por quienes los alcanzan en el tiempo y con el esfuerzo normales, o con menos que eso, pero lo único que les ata a la institución y a sus fines proclamados es esa recompensa extrínseca (fracaso como desmovilización).

De momento, sin embargo, optaremos por una concepción amplia del fracaso que incluya simplemente toda forma de no consecución de los objetivos escolares proclamados por la sociedad y que pueden estimarse como mínimos razonables en función del mercado de trabajo, a saber, un título regular post-obligatorio. Esta definición amplia supone que no solamente existen los objetivos del individuo, que éste puede alcanzar (éxito) o no alcanzar (fracaso), sino también los objetivos de la sociedad, que fracasa cuando no los alcanza, con lo que tampoco son alcanzados por los individuos, sea como consecuencia inmediata de un acto de selección (por parte de la institución) o de elección (por parte del individuo). Incluimos también, pues, a quienes alcanzando la edad obligatoria y la titulación mínima correspondiente optan por no continuar sus estudios o se ven constreñidos a ello por los motivos que sea. En este

(5) Sobre la antigua vigencia de este tema, ahora ya en segundo plano, véase Ravon, 2000.

sentido, el ámbito del fracaso escolar se vuelve coextensivo con el del abandono escolar prematuro, y se manifiesta como una definición problemática, con ciertas ambigüedades (¿cómo se puede fracasar en lo que no se intenta?), pero menos que el de abandono (¿cómo se podría abandonar lo que no se inicia o aquello de lo que te expulsan?). Digamos que cada vez que un ciudadano no alcanza los objetivos escolares que la economía y la sociedad consideran y manejan como mínimos convenientes y exigibles, aunque no sean obligatorios, nos encontramos ante un fracaso del individuo, de la sociedad y de la institución encargada de mediar entre ambos para ese fin, de la misma manera que el desempleo puede considerarse un fracaso individual y colectivo, aunque el trabajo no sea una obligación.

1.3. De las pequeñas diferencias a las grandes desigualdades

Los objetivos proclamados de la escuela: la cualificación del trabajo, la formación para la ciudadanía, el desarrollo personal, etc., parecen otorgar a las nociones convencionales del éxito y el fracaso escolares la facultad de reflejar una valoración global de cada actor, en la cual podría apoyarse una distribución justa y eficaz de las oportunidades sociales. En el mundo académico, éste fue y es el supuesto del funcionalismo estructuralista (Davis y Moore, 1972), basado en el legado de Durkheim y en la transposición sociológica de los postulados económicos de la teoría clásica del mercado, que encontraría su expresión más acabada en la teoría del capital humano (Schultz, 1972). En el lenguaje común, quiere decir que el veredicto sobre la escuela, el que se expresa en la dicotomía entre éxito y fracaso o, de manera no binaria, en los distintos grados de éxito o de fracaso, ofrece una valoración ajustada de las capacidades individuales de las personas que puede y debe servir de base a la división social del trabajo –división horizontal, por profesiones o especialidades– y a la estratificación social –división vertical, jerárquica, por niveles de estatus–. A través de la selección escolar, según reza el guión, la sociedad logra escoger a las personas más capacitadas y motivadas para desempeñar los cometidos más complejos e importantes.

Cierto es que el capital cultural o escolar ni se compra ni se regala, que no puede ser adquirido sin más por voluntad propia, como el capital económico (supuestos los medios personales para ello), ni ser otorgado por la voluntad

ajena, como el capital político o social (supuesto el poder para hacerlo), sino que es resultado de un largo trabajo individual en un contexto institucional adecuado, imposible sin cualquiera de los dos supuestos citados. El carácter laborioso de su consecución, su relación con el esfuerzo personal, lo hace aparecer a primera vista como una base más justa y menos circunstancial para la diferenciación y la jerarquía sociales, pues el esfuerzo goza de predicamento social, en contraste con los privilegios de clase. Pero esto no lo convierte en necesariamente justo, ni siquiera en eficaz. Otras formas de conocimiento, y muy diversas, no dividen así a la sociedad ni tienen las mismas consecuencias. La habilidad de conducir un automóvil, por ejemplo, puede resultar más fácil de adquirir para unos que para otros, pero, al final, todos los que se lo proponen aprenden y llegan a hacerlo con un nivel de desempeño aceptable. La habilidad de interpretar música con un instrumento, en el extremo opuesto, es algo que la mayoría de las personas ni siquiera intenta adquirir, y muchos de los que se lo proponen apenas alcanzan un nivel aceptable, lo cual genera una división abismal entre los intérpretes consumados y el resto; sin embargo esta división no tiene consecuencias en el conjunto de las vidas de todos ellos, aunque pueda tenerlas en las de unos pocos profesionalizados. Las diferencias en torno al conocimiento escolar, en cambio, se traducen en una clara división, como en el caso de la música, pero imposible de superar por la mera insistencia, como la conducción. Dividen radicalmente a la población y tienen consecuencias igualmente radicales en sus vidas futuras, y sobre esto es precisamente sobre lo que tenemos que interrogarnos.

Empecemos, no obstante, por señalar que el juicio de la escuela es muy poco seguro. Aunque divide a todos de forma binaria entre el fracaso y el éxito, como si lo hiciera entre el blanco y el negro, y por mucho que lo haga mediante un procedimiento aritmético (las calificaciones), que ofrece así una apariencia de precisión, los criterios de evaluación de profesores y centros han sido más que cuestionados por mostrar una consistencia extremadamente débil (Barlow, 2003). Se ha señalado, por ejemplo, la vigencia del *efecto halo* (Thorndike, 1920): la tendencia a valorar bien todos los aspectos de una persona en función de la buena valoración de uno de ellos, por ejemplo, a valorar mejor el trabajo escolar del alumno con mejor expresión verbal, conducta más conforme o aspecto más atractivo; o del *efecto Pigmalión* (Rosenthal y Jacobson, 1968): la tendencia a confirmar y reforzar a través de un proceso

interactivo las expectativas suscitadas por la primera impresión del profesor sobre el alumno. Se ha demostrado que un mismo ejercicio o, en general, un mismo desempeño pueden ser evaluados de forma muy diferente por distintos profesores, o incluso por el mismo profesor en distintos momentos (Leclerc *et al.*, 2004), y que la sustitución de la evaluación de los profesores por pruebas nacionales tendría resultados muy distintos en la distribución de los suspensos o las repeticiones (Grisay, 1982, 1984, 1986). No se debe al capricho ni a la casualidad que los alumnos demanden al profesor, ante todo, claridad de criterios, previsibilidad y certidumbre, por encima de las diferencias de contenidos y de métodos de enseñanza. En el aula, igual que en la sociedad en general, tan importante o más que el contenido de la justicia es, como explicó Max Weber, *la certeza de la ley*, que marca la superioridad del derecho moderno sobre la *justicia del cadí*.

Y el juicio escolar tiende a ser, además, un juicio sesgado. Son ya un lugar común, en el que no necesitamos detenernos, las ventajas asociadas a la clase media o a la mayoría étnica a través del capital escolar (Perrenoud, 1990), los hábitos culturales (Bourdieu, 1980), el uso de un lenguaje formal (Bernstein, 1971), la familiaridad con las pretensiones del profesor (Bourdieu y Passeron, 1964), la disposición a entrar en el juego de la evaluación (Labov, 1972).

De lo que queremos ocuparnos aquí es de la arbitrariedad del fracaso, de sus magnitudes y de sus consecuencias. Lo peculiar del sistema educativo es que, como señalaron un día Baudelot y Establet (1976), produce al mismo tiempo y en un mismo acto sus genios y sus cretinos. Esto es inherente al hecho mismo de señalar una norma y proclamarla como una divisoria. Pero ¿cómo se llega a un 30% de fracaso? ¿Se trata de una cifra exagerada o estamos ante la cifra natural? La prensa necesita creer lo primero para hacer de ello noticia, y los observadores poco avezados de la educación le siguen fácilmente el juego, pero lo más verosímil es lo segundo. Porque ¿cómo se determina cuánto debe saber un alumno para superar una asignatura o un curso? En principio podemos pensar que lo determinan el legislador, el diseño curricular, las autoridades educativas, la dirección del centro o el profesor, y cada uno de ellos puede aducir que ha sido el otro, que en realidad él carece de autonomía en un ámbito de fuertes constricciones; sin embargo, lo cierto es que se trata de un juego en el que todos se obligan, se condicionan, se limitan y se influyen mutuamente,

negociando de manera implícita el resultado final. De modo que, una vez admitido esto, sigue abierta la misma pregunta: ¿con qué criterios o baremos?

No existe una cantidad predeterminada; no hay un criterio absoluto sobre lo que el alumno debe aprender de tal o cual materia. No es que resulte imposible, pues se podría, obviamente, decidir que, para poder trabajar a los 16 años o para presentarse al ejército a los 17 o para ejercer el voto a los 18, hay que poseer tales o cuales competencias, y aparentemente así es, puesto que se determinan una serie de ellas, al menos, para el ejercicio de ciertos oficios, pero en realidad no ocurre esto. Ni se determinan las competencias generales necesarias para ser trabajador, militar o ciudadano, ni se determinan las específicas para ser tornero o jardinero. Lo que se hace es determinar algo bien distinto: qué competencias para el trabajo en general, la ciudadanía, la milicia, la mecánica o la jardinería, puede adquirir un joven de capacidad media en un tiempo dado. El tiempo es la variable independiente; el conocimiento, la dependiente. ¿Cuánto conocimiento, entonces? Aquí es donde surge el mecanismo perverso, pues, a falta de un criterio explícito, la institución y sus agentes se guían por la pretensión de normalidad. La cantidad adecuada de conocimientos es aquella para la cual los resultados de los alumnos arrojan una distribución normal. Es lo que se ha llamado el *efecto Posthumus*, que De Landsheere (1992: 242) define así: «Un enseñante tiende a ajustar el nivel de su enseñanza a sus apreciaciones del desempeño de los alumnos, de modo que se conserve, de un año a otro, aproximadamente la misma distribución (gaussiana) de las calificaciones». Esta distribución en *campana* es la que espontáneamente presuponemos para la mayoría de las características humanas en una población amplia: una mayoría de estatura media y unos pocos muy altos o muy bajos, etcétera. Técnicamente, es una distribución en la que aproximadamente el 60% de los casos caen a menos o a más de una desviación típica (por encima o por debajo) de la media y aproximadamente el 96% a menos de dos. El psicólogo valida así conscientemente sus tests, modificándolos hasta que los resultados arrojan la distribución normal que se presume para los rasgos psíquicos o las capacidades mentales, y el profesor lo hace de manera inconsciente, tan sólo se alarma ante cada aparente exceso de concentración en los extremos de éxito o fracaso.

Después, la cultura específica de la disciplina, el clima del centro, la especificidad del grupo de alumnos, las inclinaciones del profesor, el espíritu de

los tiempos o cualquier hecho ocurrido un rato antes harán que la curva se desplace un poco para acá o para allá: que resulte más o menos platio leptocúrtica (más o menos concentrada en torno a la media), que se incline hacia la izquierda o la derecha (con más o menos valores superiores o inferiores a la media) o que la nota de corte se establezca antes o después de la distancia de una desviación típica. Las ciencias sociales y las experimentales no producen distintas proporciones de aprobados y suspensos porque sean más o menos difíciles, ya que, como hemos dicho, no existe criterio absoluto alguno, sino equis número de horas con la cantidad de aprendizaje adecuada para arrojar una distribución normal. Pero es posible que, influidos por los contenidos de sus respectivas materias, el profesor de Historia piense que, ante todo, está formando ciudadanos, y se acomode así a una perspectiva igualitaria, según la cual debería aprobar a más gente; mientras que el de Física y Química considera que está formando productores, y se desliza por ello hacia una perspectiva jerárquica, en la que le parece más lógico que haya mucha más gente abajo que arriba.

El verdadero problema surge, no obstante, al convertir un continuo basado en una pluralidad de diferencias en una dicotomía y ésta, a su vez, en una fractura social. Los alumnos proceden de medios no igualmente estimulantes, poseen capacidades diversas, se sienten más o menos atraídos e identificados con la institución, traen consigo distintos grados de conocimiento previo y pasan por muy diferentes momentos y circunstancias, pero la escuela los evalúa a todos por igual. Se proclama, por decirlo con Bourdieu (1966), «*l'indifférence aux différences*». Es verdad que toda la retórica de la escuela gira hoy en torno al *reconocimiento de la diversidad*, como ya lo hacía y lo hace en torno al objetivo de la igualdad, pero esto apenas pasa del plano retórico: una cierta tolerancia hacia las peculiaridades culturales y algunas medidas compensatorias, generalmente poco eficaces. La escuela nació como una institución unitaria y uniformizadora y sigue siéndolo, y su indiferencia ante las diferencias traduce la desigualdad social en desigualdad escolar y convierte la diversidad en desigualdad.

La escuela es *procústea*,⁽⁶⁾ esto es, lo contrario de ergonómica. Es el alumno el que tiene que adaptarse a su norma en los objetivos, los métodos y los ritmos,

(6) Procusto (el *estirador*) invitaba a sus huéspedes a descansar en un lecho y les cortaba las partes que sobresalian, si eran demasiado altos, o los estiraba a martillazos, si eran demasiado bajos. También fue conocido como Damastes (el *avasallador* o *controlador*).

y no ella, en modo alguno, a las características del alumno. Este convencimiento se manifiesta en la tendencia a la reducción del tiempo escolar: en primer lugar, del tiempo laboral del profesor y, por tanto, del tiempo lectivo, acompañada, a veces, de la generosa sugerencia de que los centros se utilicen los siete días de la semana y las veinticuatro horas del día. En otros casos, sin embargo, se puede afinar hasta el infinito la evaluación, se puede fracasar por una décima, una centésima o una milésima, pero no hay manera de obtener en todo el curso una hora de refuerzo escolar para el alumno en déficit. Todo ello se agrava porque sucede bajo presión, como cuando un error inesperado, una preparación insuficiente o cierto grado de torpeza en una maniobra obligan al aspirante a conductor a repetir las pruebas. Pero en la escuela sucede todo con la presión que asegura la ya mencionada tendencia a la distribución normal como criterio, que en definitiva no consiste sino en garantizarse una proporción *aceptable* de fracaso y de éxito, claro está.

A continuación, esa pequeña diferencia se transforma en una división radical: *pasar o no pasar*, el éxito o el fracaso, y cada una de estas divisiones, en una entre dos o tres bifurcaciones cruciales para las ulteriores oportunidades de vida del alumno: continuar estudios o salir al mercado de trabajo, seguir la vía académica o la profesional, llegar o no a la universidad. La escuela es siempre poco proclive a diversificar su trabajo, sea en calidad –tratar de forma distinta a alumnos distintos– o en cantidad –más para los que tienen menos, o *a cada cual según sus necesidades*–, en cambio está muy dispuesta a diversificar, es decir, a segregar estructuralmente a su público. Por este procedimiento, pequeñas diferencias debidas a cualquier factor se traducen en grandes desigualdades de oportunidades vitales. «Por encima de todo», escribía Parsons (1976: 56), «la profesora debe ser el agente que suscita y legitima una diferenciación de la clase en función de los resultados escolares».

Paradójicamente, después nunca falta quien viene a descubrir que tras esta dicotomía de éxito y fracaso hay un continuo de diferencias y un abanico de variedades en el desempeño. El Ministerio de Educación decide abolir el cero como calificación, con el argumento de que no es posible que el alumno no haya aprendido nada, a pesar de que sí es posible, de que no es eso lo que dice el cero, de que un uno no va a decir nada distinto y de que la medida resulta, cuando menos, pintoresca. Se propone sustituir la noción simple de fracaso por la de *zonas de vulnerabilidad* (Escudero, 2005), alumnos *en riesgo* (Nava-

rrete, 2007), etcétera. O se proponen elaboradas definiciones *cualitativas* del fracaso que al final se resumen en aprobar o no la ESO (Marchesi, 2003; Salas, 2004). Pero lo que hacía falta era no haber llegado ahí.

II. La larga marcha hacia el fracaso

A pesar de que la preocupación social por el fracaso escolar se centra hoy en la ESO, que en el imaginario profesional y popular ha pasado a convertirse en el escenario de todos los problemas, lo cierto es que en las etapas anteriores ya existen indicadores que merecen cierta atención.

Se ha de reconocer que la educación infantil ha experimentado un desarrollo espectacular en los últimos años, hasta alcanzarse tasas de escolarización cercanas al cien por cien. No obstante, todavía quedan bolsas de desescolarización que pueden incluir a sectores en situación de desventaja. La tabla 2.1 muestra las tasas netas de escolaridad⁽¹⁾ de 0 a 5 años, correspondientes al

TABLA 2.1

Tasas netas de escolarización por edad y enseñanza

Curso 2006-2007. En porcentaje

	TOTAL	EDUCACIÓN INFANTIL	EDUCACIÓN PRIMARIA	EDUCACIÓN ESPECIAL
Menores de 1 año	4,9	4,9	–	
De 1 año	17,3	17,3	–	0,0
De 2 años	32,6	32,5	–	0,0
De 3 años	96,8	96,7	–	0,1
De 4 años	98,4	98,2	–	0,2
De 5 años	97,8	97,4	0,3	0,2

Fuente: Las cifras de la educación en España 2009. Estadísticas e indicadores y elaboración propia.

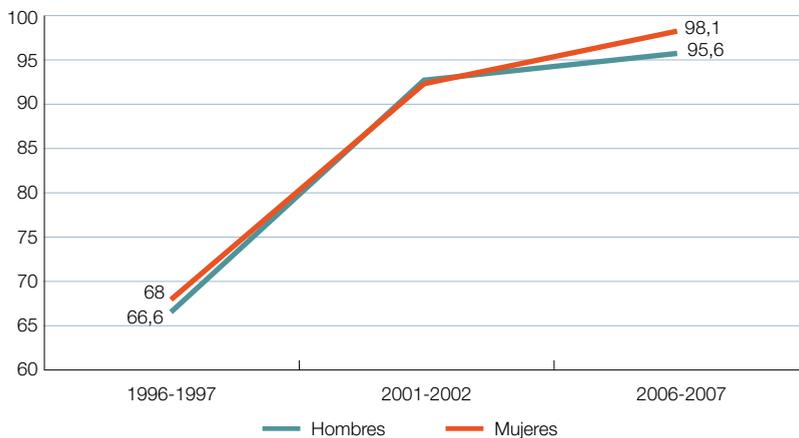
(1) La *tasa neta de escolaridad* es la relación entre los efectivos escolares de cada nivel y grupo de edad y la población de dicho grupo de edad. Las edades teóricas para cursar educación infantil son, en primer ciclo, de 0-2 años, y en segundo ciclo, de 3-5 años.

jardín de infancia y a la educación infantil (1-5 años), y el gráfico 2.1 muestra las tasas netas de escolaridad correspondientes a la edad de 3 años por sexos y para años seleccionados del decenio 1996-2007. Estas tasas, que llegan al 97% de la población de 3 años, permiten hablar de escolarización generalizada y celebrar el logro, en particular, debido a la expansión de la oferta pública, si bien tampoco deben ocultar la desigual calidad de esta escolarización.

GRÁFICO 2.1

Tasas netas de escolarización por sexo a los 3 años

En porcentaje



Fuente: Las cifras de la educación en España 2009. Elaboración propia.

No existe ninguna evidencia que permita afirmar que la escolarización infantil es necesaria o positiva con carácter general, pero sí parece razonable pensar que lo es para los niños de los grupos sociales en posición de desventaja o de privación económica y cultural, particularmente minorías étnicas, sectores marginales, inmigrantes de reciente incorporación y hogares desestructurados. En ese 3% de niños de 3 años no escolarizados sin duda hay una buena proporción, que no podemos determinar, de familias que, al margen de las necesidades económicas, han decidido libremente no llevarlos todavía a las aulas, y sólo un ciego *imperialismo* escolar podría tratar de imponer la escolarización obligatoria en este tramo de edad. Sin embargo, junto a estas familias sin duda cuentan otras que no acuden a la escuela por residir en

lugares sin equipamientos, por la irregularidad de sus condiciones de vida o por simple ignorancia y falta de información, y algunas que no sólo no llegan a tiempo a la educación infantil sino que posiblemente tampoco a la primaria, escolarizando a sus hijos con retraso. Todo ello aconseja reforzar la *oferta obligatoria*, que consiste en la creación, financiación y disponibilidad de plazas para todo el que las solicite, y mejorar la información y la calidad del servicio.

2.1. La escuela primaria: todo empieza aquí

La escolarización en la educación primaria alcanza ya al cien por cien del grupo de edad, salvo la reducida *desescolarización friccional* producida por la llegada de menores inmigrantes, la itinerancia de grupos no sedentarios y situaciones familiares excepcionales. Además, se trata de una etapa que, por definición, superarán todos los alumnos. Sin embargo, en ella empiezan a manifestarse los primeros indicadores del fracaso, entre ellos la repetición y el retraso. Aunque básicamente el retraso se produce por repetición, puede tener su origen también en la escolarización tardía o en una interrupción de la escolarización debida a causas no escolares, si bien éstos son casos excepcionales. Un alumno que lleva retraso en primaria difícilmente lo va a recuperar en secundaria (aunque no es imposible, sí es prácticamente descartable), y seguramente tiene más probabilidades de acumular nuevos retrasos en esta etapa (aunque no tiene por qué hacerlo, ni va a ser el único que lo haga), pero en esta investigación no tenemos datos que permitan verificarlo.

La tabla 2.2 muestra las tasas de repetición por ciclo y sexo en la escuela primaria. Tiene sentido presentar las tasas por ciclo ya que el ciclo de dos años es la unidad docente, y la norma determina que la repetición, en caso de darse, deberá tener lugar en el año final de cada ciclo. Esto facilita a los profesores trabajar con mayor flexibilidad y menores constricciones temporales y permite a los catastrofistas denunciar lo obvio, que se puede promocionar en los cursos impares cualesquiera que sean los resultados. Este argumento cobrará más volumen ante la ESO, con la misma base tautológica. En los datos de la tabla podemos ver que las tasas evolucionan del 2,3% en el primer ciclo al 3,5% en el tercero, por lo que podrían considerarse moderadas.

TABLA 2.2

Tasas de repetición en educación primaria por ciclo y sexo

2006-2007. En porcentaje

	PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
Total	2,3	2,5	3,5
Hombres	1,9	2,1	4,4
Mujeres	2,6	2,8	2,7

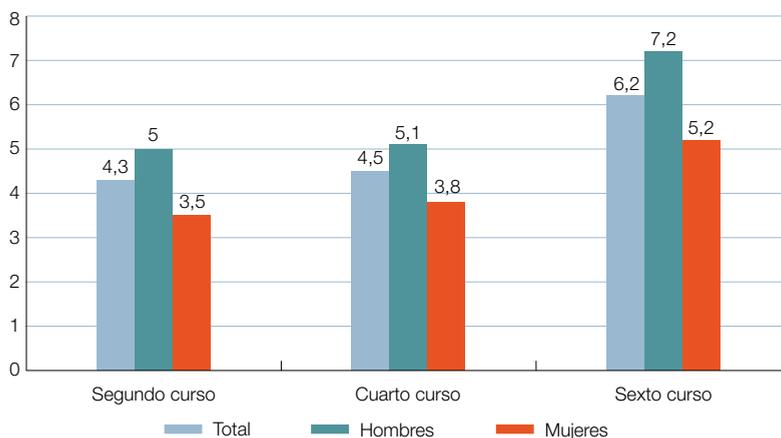
Fuente: Estadística de las enseñanzas no universitarias 2009. Elaboración propia.

Pero presentar tasas por ciclo, que es lo que habitualmente se hace, es como dividir por dos las tasas reales, ya que la repetición sólo puede tener lugar en uno de cada dos años. El gráfico 2.2 presenta las tasas para los cursos segundo, cuarto y sexto, es decir, para los cursos finales de los ciclos primero, segundo y tercero, respectivamente. Aquí ya encontramos tasas que van del 4,3% en segundo curso al 6,2% en sexto. Se observa, asimismo, una notable ventaja de las niñas sobre los niños: dos puntos menos de repetición, que sobre una media de seis son muchos.

GRÁFICO 2.2

Porcentaje de alumnos repetidores de enseñanza primaria en el último curso de cada ciclo, por sexo

Curso 2006-2007



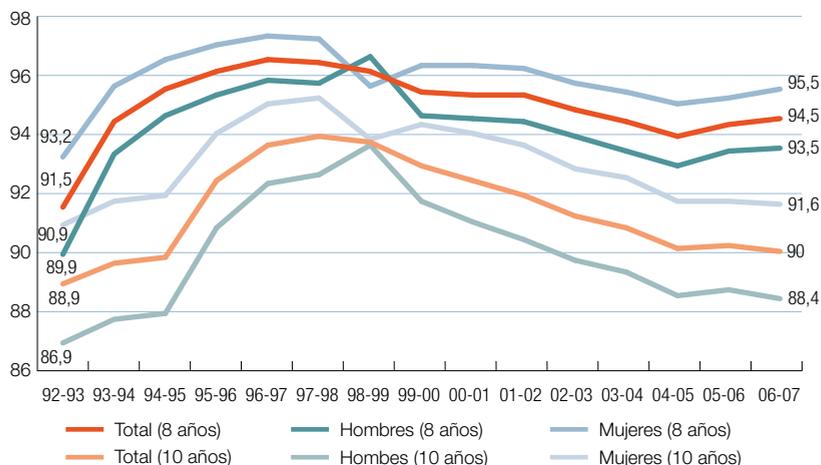
Fuente: Las cifras de la educación en España 2009. Elaboración propia.

El gráfico 2.3 muestra la evolución de la tasa de idoneidad⁽²⁾ para el período 1992-2007 e indica una mejoría hasta 1997-1998 para los de alumnos de 8 años y hasta 1998-1999 para los de 10 años (un desfase coherente, pues los de 8 años en 1998-1999 tendrán 10 años en 2000-2001). Pero esta inercia se cruza con el cambio de signo de la evolución, es decir, con la cohorte posterior que verá caer la tasa, para empeorar de forma consistente a partir de entonces. La diferencia a favor de las mujeres, que fue máxima en 1992-1993 (3,3 puntos) y mínima en 1996-1998 (1,5) se estabiliza en torno a los dos puntos porcentuales.

GRÁFICO 2.3

Tasas de idoneidad en la edad de 8 y 10 años, por sexo

1992-2007. En porcentaje



Fuente: Estadística de las enseñanzas no universitarias 2009. Elaboración propia.

Otro indicador relevante es la tasa de idoneidad en las edades correspondientes a esta etapa. El gráfico 2.3 muestra las tasas para los alumnos de 8 y 10 años, que deberían estar en tercer y quinto curso de primaria. Como puede verse, el 5,5% de la primera cohorte mencionada y el 10% de la segunda ya no

(2) La *tasa de idoneidad* es la relación entre los efectivos escolares que se encuentran matriculados en el curso teórico adecuado para su edad y la población de dicha edad. Se consideran cursos teóricos adecuados: para los 8 años, 3º de educación primaria; para los 10 años, 5º de educación primaria. Las edades se computan a 31 de diciembre.

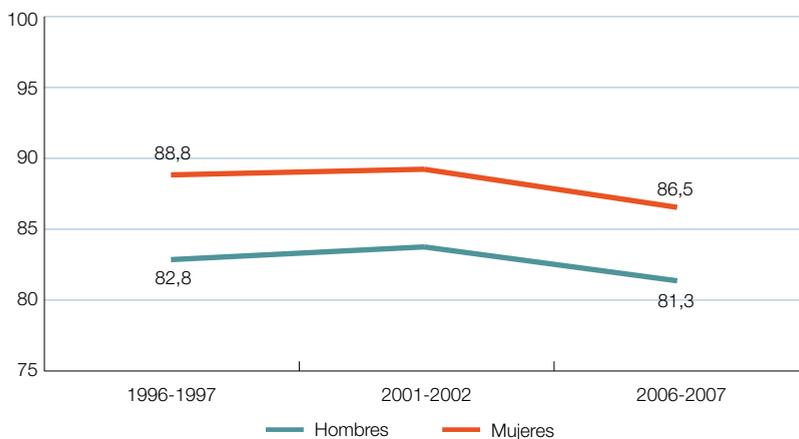
están donde les correspondería por su edad. De nuevo, las mujeres aventajan a los hombres: por dos puntos a los 8 años y por tres a los 10 años.

El indicador definitivo es sin duda la proporción de alumnos que terminan la educación primaria con 12 años, que puede contemplarse en el gráfico 2.4. En él se observa que ya se apartan sensiblemente del total, situándose por encima del 16% la porción de los que no terminan con esa edad, con el añadido de que, dentro del decenio largo considerado (1996-2007), la proporción mejoró casi un punto en la primera mitad, pero empeoró en casi tres puntos en la segunda. De nuevo podemos ver la ventaja femenina: más de cinco puntos a su favor en 2006-2007.

GRÁFICO 2.4

Porcentaje de alumnos que a los 12 años ha completado la educación primaria, por sexo

1996-2007



Fuente: Las cifras de la educación en España 2009. Elaboración propia.

Por último, la tabla 2.3 muestra la proporción de alumnos con algún retraso acumulado en la educación primaria en el momento de su llegada a la ESO. Constituyen un 15% del total, que se descompone desigualmente entre el 18% de los hombres y el 12% de las mujeres. Al diferenciar el porcentaje por comunidades autónomas, se observa un retraso más alto en las Islas Baleares

(23,3% en total, 27,6% entre los hombres) y las Canarias (22,4% y 27,1%, respectivamente), además de Ceuta (25,5% y 28,7%) y Melilla (20,6% y 23,3%).

TABLA 2.3

Porcentaje de alumnos con retrasos acumulados en la educación primaria, por sexo y comunidad autónoma

Curso 2006-2007

	TOTAL	HOMBRES	MUJERES	DIFERENCIA H>M
Total	15,0	17,9	12,0	5,9
Andalucía	17,8	21,1	14,1	7,0
Aragón	14,4	17,1	11,7	5,4
Asturias	14,0	17,0	10,8	6,2
Baleares	23,3	27,6	18,6	9,0
Canarias	22,4	27,1	17,4	9,7
Cantabria	15,1	18,9	11,0	7,9
Castilla y León	15,2	18,2	12,0	6,2
Castilla-La Mancha	16,3	19,8	12,6	7,2
Cataluña	8,6	9,9	7,1	2,8
C. Valenciana	13,0	15,5	10,5	5,0
Extremadura	15,6	19,8	11,2	8,6
Galicia	16,4	20,0	12,5	7,5
La Rioja	11,0	13,4	8,4	5,0
Madrid	13,9	15,9	11,8	4,1
Murcia	19,0	22,8	15,0	7,8
Navarra	13,1	15,0	11,1	3,9
País Vasco	11,6	13,6	9,4	4,2
Ceuta	25,5	28,7	22,0	6,7
Melilla	20,6	23,3	17,4	5,9

Fuente: Las cifras de la educación en España 2009. Elaboración propia.

Estos datos ponen en cuestión la hipótesis habitual de que el elevado abandono escolar de estas dos comunidades se deba esencialmente al atractivo del empleo turístico para los jóvenes, pues la mayor parte de este retraso es necesariamente anterior a cualquier posibilidad de empleo. Obsérvese, además, que la diferencia general del 5,9% entre hombres y mujeres llega al 9,7 en Canarias y al 9,0 en Baleares, pero también cae hasta el 4,1 en Madrid y el 4,2 en el País Vasco.

2.2. La ESO como encrucijada del sistema

Las cosas cambian espectacularmente al llegar a la ESO. Como rezaba la vieja ley de la dialéctica: *la cantidad se transforma en cualidad*. La tabla 2.4 presenta las tasas netas de escolaridad entre los 11 y los 18 años. Téngase en cuenta que la edad teórica de ingreso en la ESO es a los 12 años,⁽³⁾ de modo que los que acceden a ella a los 11 lo hacen excepcionalmente, por haber adelantado un curso en educación primaria mediante una adaptación curricular. En el extremo opuesto, los que figuran en ella más allá de los 15 años, que ya son legión, es porque han perdido un curso por cualquier motivo, sea incorporación tardía, repetición en primaria o en la propia secundaria. Lo que encontramos es, al comienzo (a los 12 años), un 16% de alumnos que deberían estar en la ESO pero continúan en primaria, y, al final (a los 16 años), un 33,8% que deberían haberla terminado, pero no lo han hecho. Que no haya alumnos de 19 años no quiere decir que han salido de la ESO porque la terminaron ni que se les impida terminarla si no lo han hecho, sino que los que no la han terminado, deberán hacerlo a través de la educación de adultos. Estamos, pues, ante cifras mayores, de un orden distinto de las de la educación primaria.

TABLA 2.4

Tasas netas de escolarización por edad, sexo y enseñanza

Curso 2006-2007. En porcentaje

	TOTAL				HOMBRES				MUJERES			
	TOTAL	PRIMARIA	ESPECIAL	ESO	TOTAL	PRIMARIA	ESPECIAL	ESO	TOTAL	PRIMARIA	ESPECIAL	ESO
11 años	99,9	99,3	0,4	0,2	100	99,4	0,5	0,2	99,6	99,1	0,3	0,2
12 años	99,8	16,1	0,5	83,3	100	18,6	0,6	80,8	99,5	13,4	0,4	85,8
13 años	100	0,5	0,5	99,0	100	0,5	0,6	98,9	100	0,4	0,4	99,2
14 años	100	–	0,6	99,4	100	–	0,6	99,4	100	–	0,5	99,5
15 años	98,0	–	0,5	97,3	98,0	–	0,7	97,2	97,9	–	0,4	97,4
16 años	87,6	–	0,6	33,8	84,8	–	0,7	35,6	90,6	–	0,4	31,8
17 años	75,7	–	0,5	11,6	70,6	–	0,6	12,0	81,1	–	0,4	11,2
18 años	62,5	–	0,4	0,6	56,6	–	0,5	0,6	68,7	–	0,3	0,7

Fuente: Las cifras de la educación en España 2009. Elaboración propia.

(3) No se olvide que se trata de la edad del alumno a 31 de diciembre en el año académico de su incorporación al curso que sigue. Por tanto, los alumnos que entran en primero con 11 años pero que cumplirán los 12 en el año de ingreso, computarán para la tasa como de 12, y lo mismo en los años sucesivos.

La tabla 2.5 presenta la misma realidad desde otra perspectiva. Si tomamos la edad de los alumnos matriculados en el cuarto curso de la ESO en 2006-2007, las cifras indican que el 63,1% lo cursaba con la edad prevista (15 años), pero el 23,7% lo hacía con un año de retraso y el 13,2% con dos años o más. De nuevo hay una sensible ventaja a favor de las mujeres: tres puntos porcentuales entre los que siguen el curso a la edad prevista por la ley.

TABLA 2.5

Distribución porcentual por edad del alumnado de 4º de la ESO

Curso 2006-2007. En porcentaje

Años	TOTAL			HOMBRES			MUJERES		
	15 Y MENOS	16	17 Y MÁS	15 Y MENOS	16	17 Y MÁS	15 Y MENOS	16	17 Y MÁS
Total	63,1	23,7	13,2	59,8	25,9	14,3	66,1	21,8	12,1
Andalucía	59,7	26,5	13,8	57,0	27,9	15,0	62,2	25,1	12,7
Aragón	65,3	20,8	14,0	61,2	23,4	15,4	68,9	18,4	12,7
Asturias	63,1	18,2	18,7	58,7	20,0	21,3	67,6	16,4	16,0
Baleares	60,7	26,8	12,6	57,0	29,3	13,7	64,0	24,5	11,6
Canarias	57,7	26,8	15,6	54,3	27,8	17,8	60,7	25,8	13,5
Cantabria	58,1	24,0	17,8	55,8	25,6	18,6	60,4	22,5	17,0
Castilla y León	60,4	19,8	19,7	56,9	21,4	21,7	63,8	18,4	17,8
Castilla-La Mancha	60,9	22,1	17,0	58,9	23,9	17,2	62,5	20,6	16,9
Cataluña	69,9	24,0	6,1	65,8	27,3	6,9	74,0	20,7	5,3
C. Valenciana	62,2	28,6	9,2	58,1	32,0	9,9	65,9	25,5	8,5
Extremadura	56,7	24,6	18,7	52,6	27,4	20,0	60,3	22,1	17,6
Galicia	64,1	20,6	15,3	59,6	22,7	17,7	68,2	18,7	13,1
La Rioja	66,4	21,2	12,4	63,3	22,9	13,8	69,3	19,6	11,1
Madrid	62,8	20,6	16,6	60,6	21,8	17,6	64,9	19,4	15,6
Murcia	59,7	24,0	16,2	56,1	26,3	17,6	63,1	21,9	15,0
Navarra	71,8	21,4	6,8	67,8	24,2	7,9	75,9	18,5	5,5
País Vasco	73,0	18,1	8,9	69,2	20,7	10,1	76,8	15,5	7,7
Ceuta	63,8	24,2	12,0	66,2	22,1	11,7	61,7	26,0	12,3
Melilla	61,2	23,8	14,9	58,0	25,2	16,9	64,2	22,6	13,2

Fuente: Las cifras de la educación en España 2009. Elaboración propia.

La tabla 2.6 ofrece las cifras y porcentaje de repetición en la ESO, curso a curso. Nos permite ver, en primer lugar, que son tasas sensiblemente más altas

que en primaria, pues alcanzan hasta uno de cada seis y casi de cada cinco alumnos: la más alta en tercer curso, 18,7%, y la más baja en cuarto, 12,8%. Debe tenerse en cuenta que esta bajada en el último curso se obtiene al precio de que muchos alumnos salgan con el certificado de escolaridad obligatoria y sin el título de graduado en secundaria, con el fin de evitar repetir. Nótese también que la diferencia a favor de las mujeres, que parte de un 6,3% en primero, llega a descender a menos de la mitad, el 3,1% en cuarto. Este descenso puede atribuirse a ese mismo motivo: no pudiendo pasar el curso, ellas son más proclives a repetir y ellos a abandonar sin el título.

TABLA 2.6

Tasas de repetición en la ESO, por curso y sexo

Curso 2006-2007. En porcentaje

	PRIMER CICLO		SEGUNDO CICLO	
	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO
Total	17,1	15,5	18,7	12,8
Mujeres	13,7	13,0	16,5	11,3
Hombres	20,0	17,8	20,8	14,4
Diferencia H>M	6,3	4,8	4,3	3,1

Fuente: Estadística de las enseñanzas no universitarias 2009. Elaboración propia.

Los análisis sobre resultados académicos a menudo contemplan las tasas de promoción de curso, que, para los cuatro sucesivos de la ESO, se situarían en el 81,9, 79,7, 75,7 y 78,7% (los últimos datos son del curso 2005-2006).⁽⁴⁾ Estas tasas, que dejarían un saldo de no promocionados claramente inferior a los porcentajes de repetidores que acabamos de ver, no se calculan sobre el total de los matriculados, sino únicamente sobre los evaluados, que representan una cifra inferior porque no todos los alumnos lo son. En todo caso, las tasas recogidas en la tabla 2.7 permiten constatar de nuevo la superioridad académica de las mujeres sobre los hombres, a quienes sobrepasan en todos los cursos por una diferencia de seis a ocho puntos porcentuales.

(4) Ministerio de Educación: Estadística de las enseñanzas no universitarias. Resultados detallados. Curso 2006-2007. IV.1. Alumnado matriculado. Enseñanzas de régimen general. IV.1.4. Educación Secundaria Obligatoria. Tabla 7. En línea: <http://www.mepsyd.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas>.

TABLA 2.7

Porcentaje de alumnos de ESO que promocionan curso, por sexo

Curso 2005-2006

CICLO	CURSO	TOTAL	HOMBRES	MUJERES	DIFERENCIA M>H
1	1	81,9	78,9	85,3	6,4
	2	79,7	76,0	83,7	7,7
2	3	75,7	72,5	79,0	6,5
	4	78,7	75,7	81,5	5,8

Fuente: Las cifras de la educación en España 2009. Elaboración propia.

Estas dificultades se traducen en un retraso creciente a lo largo de la ESO. La tabla 2.8 muestra la proporción de alumnos que presentan algún retraso al llegar a cuarto curso, y entre ellos, los que tuvieron retraso por primera vez en la propia ESO, no en etapas anteriores, por comunidades autónomas. Cuatro de cada diez alumnos, exactamente el 42%, llegan a cuarto con retraso, y más de la cuarta parte del conjunto, el 27%, se retrasó por vez primera en la propia ESO. Por comunidades, el retraso es especialmente elevado, como ya anticipábamos en la tabla 2.5, en las islas Canarias y las Baleares, así como en Ceuta y Melilla, pero también en Andalucía y Castilla-La Mancha, y comparativamente bajo en el País Vasco, Cataluña y Navarra.

En cuanto a las tasas de idoneidad, es decir, la correspondencia entre la edad biológica y la edad escolar, las tasas son decrecientes de los 12 a los 15 años, llegando a situarse a esta edad en el 57,4%, lo que significa que no llegan a tres de cada cinco alumnos los que tienen la edad idónea para el curso o están en el curso que les corresponde por su edad. El gráfico 2.5 incorpora las series de tasas de idoneidad a las edades de 12, 14 y 15 años, desde el curso 1992-1993 al 2006-2007. Puede verse en ellas que la tasa subió para las tres cohortes hasta finales de la década de los noventa, pero ha venido descendiendo de manera constante a lo largo de esta década. Incluso la tasa para 12 años se sitúa en 2006-2007 por encima de la del primer año de la serie, 1992-1993 (84,1 frente a 77,8%), pero las otras dos lo hacen por debajo, tanto la relativa a los alumnos de 14 años (66,5 frente a 68,0%) como la concerniente a los de 15 (57,4 frente a 60,6%). Si comparamos las tasas de 2006-2007, no con las del principio de la serie, sino con las más altas de finales de los noventa, el panorama resulta francamente preocupante, pues la cohorte de 12 años ha perdido 4,3 puntos, 10,9 la de 14 y 7,3 la de 15.

TABLA 2.8

Situación del alumnado de 15 años en el sistema educativo

Curso 2006-2007. En porcentaje

	ALCANZA 4º ESO CON 15 AÑOS	ACUMULA RETRASOS ANTES DE 4º ESO	
		TOTAL	ACUMULA RETRASOS POR PRIMERA VEZ EN LA ESO
Total	57,4	42,6	27,6
Andalucía	51,1	48,9	31,1
Aragón	59,1	40,9	26,5
Asturias	62,1	37,9	23,9
Baleares	52,2	47,8	24,5
Canarias	49,2	50,8	28,4
Cantabria	58,2	41,8	26,7
Castilla y León	57,0	43,0	27,8
Castilla-La Mancha	52,8	47,2	30,9
Cataluña	68,4	31,6	23,0
C. Valenciana	55,0	45,0	32,0
Extremadura	51,4	48,6	33,0
Galicia	58,9	41,1	24,7
La Rioja	58,9	41,1	30,1
Madrid	59,7	40,3	26,4
Murcia	53,4	46,6	27,6
Navarra	66,7	33,3	20,2
País Vasco	70,7	29,3	17,7
Ceuta	49,1	50,9	25,4
Melilla	49,2	50,8	30,2

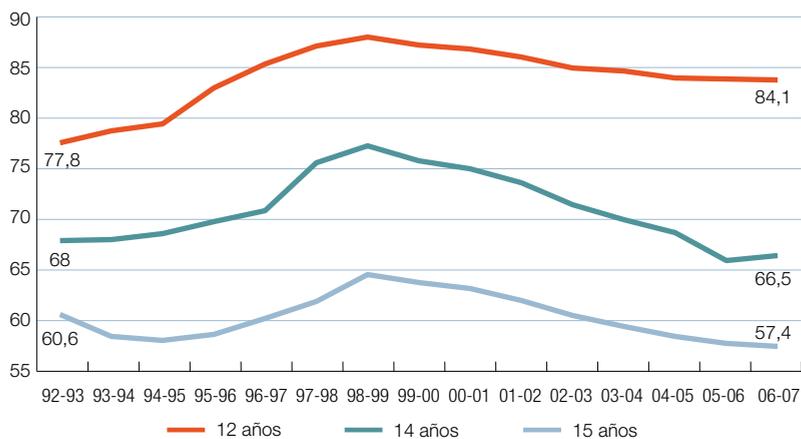
Fuente: Las cifras de la educación en España 2009. Elaboración propia.

Como siempre, los datos de los hombres son más preocupantes que los de las mujeres, tal como indica el gráfico 2.6, referido solamente a la cohorte que tenía 15 años en 2006-2007, con una diferencia a favor de las mujeres de 12,4 puntos porcentuales, diferencia que también ha venido aumentando a lo largo del período 1992-2007 desde los 9,2 puntos iniciales, en más de tres puntos.

GRÁFICO 2.5

Tasas de idoneidad a los 12, 14 y 15 años

1991-2007. En porcentaje

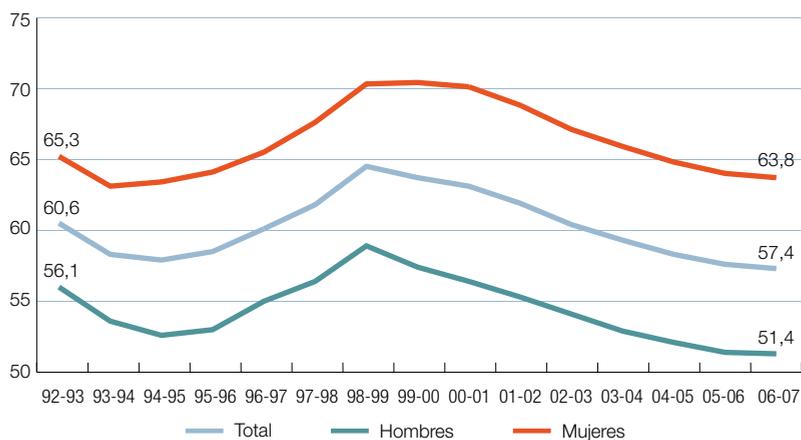


Fuente: Estadística de las enseñanzas no universitarias 2009. Elaboración propia.

GRÁFICO 2.6

Tasas de idoneidad a los 15 años, por sexo

1991-2007. En porcentaje



Fuente: Estadística de las enseñanzas no universitarias 2009. Elaboración propia.

TABLA 2.9

Tasas de idoneidad en las edades de 12, 14 y 15 años

En porcentaje

Ambos sexos	12 AÑOS			14 AÑOS			15 AÑOS			ÍNDICE COMPUUESTO
	1996/97	2006/07	DIF.	1996/97	2006/07	DIF.	1996/97	2006/07	DIF.	
Total	85,7	84,1	-1,6	71,0	66,5	-4,5	60,2	57,4	-2,8	-8,9
Andalucía	81,7	82,5	0,8	64,0	60,5	-3,5	53,7	51,1	-2,6	-5,3
Aragón	90,8	82,6	-8,2	79,1	66,7	-12,4	69,8	59,1	-10,7	-31,3
Asturias	89,0	83,6	-5,4	75,2	69,7	-5,5	64,9	62,1	-2,8	-13,7
Baleares	81,5	76,2	-5,3	62,5	62,1	-0,4	51,3	52,2	0,9	-4,8
Canarias	76,6	75,9	-0,7	57,3	58,4	1,1	46,4	49,2	2,8	3,2
Cantabria	88,2	85,0	-3,2	72,6	67,0	-5,6	59,0	58,2	-0,8	-9,6
Castilla y León	88,0	82,9	-5,1	71,7	66,8	-4,9	61,2	57,0	-4,2	-14,2
Castilla-La Mancha	86,0	81,2	-4,8	67,2	63,1	-4,1	58,0	52,8	-5,2	-14,1
Cataluña	89,5	90,4	0,9	81,5	75,2	-6,3	69,2	68,4	-0,8	-6,2
C. Valenciana	86,8	85,8	-1,0	73,4	66,3	-7,1	59,2	55,0	-4,2	-12,3
Extremadura	84,4	83,7	-0,7	65,1	60,8	-4,3	56,4	51,4	-5,0	-10,0
Galicia	84,1	83,8	-0,3	69,3	69,5	0,2	58,4	58,9	0,5	0,4
La Rioja	89,4	87,2	-2,2	77,1	67,4	-9,7	69,2	58,9	-10,3	-22,2
Madrid	88,8	84,8	-4,0	73,2	69,4	-3,8	62,3	59,7	-2,6	-10,4
Murcia	83,9	78,3	-5,6	66,3	61,4	-4,9	57,2	53,4	-3,8	-14,3
Navarra	90,7	85,6	-5,1	80,9	76,2	-4,7	74,2	66,7	-7,5	-17,3
País Vasco	90,4	87,8	-2,6	81,4	77,3	-4,1	69,4	70,7	1,3	-5,4
Ceuta	66,0	70,1	4,1	52,9	56,2	3,3	48,7	49,1	0,4	7,8
Melilla	73,2	80,5	7,3	46,2	57,1	10,9	48,1	49,2	1,1	19,3

Fuente: Las cifras de la educación en España 2009. Elaboración propia.

La tabla 2.9, en fin, muestra las series de tasas de idoneidad de las tres cohortes consideradas para el conjunto del estado y para cada una de las comunidades autónomas en dos cursos separados por un decenio: 1996-97 y 2006-07, así como las diferencias entre ellas. Como puede verse por las columnas que recogen las diferencias, éstas son prácticamente negativas, es decir que reflejan una disminución de la proporción de los alumnos en situación de idoneidad. La última columna presenta un índice compuesto que no es otra cosa que la suma de las diferencias para las tres cohortes. Tal índice no puede leerse como una tasa compuesta, pues no lo es, pero sí como una síntesis de compensar las pérdidas y ganancias de las tres cohortes, al cabo del periodo, para cada co-

munidad. Aunque lo que encontramos en general son pérdidas acumulativas, cabe destacar, no obstante, la mejoría de los que peor estaban: Ceuta, Melilla, Canarias y muy levemente, Galicia; en segundo lugar, las notables diferencias en la evolución de unas comunidades y otras, casi todas a peor pero algunas en picado y otras más parsimoniosamente; tercero y último, la arbitrariedad aparente de la evolución para los distintos cursos en cada comunidad, es decir, el hecho de que cada una de éstas parece poner más obstáculos a los alumnos en un momento diferente de su trayectoria escolar.

La educación secundaria obligatoria ofrece más vías para cursarla que mantener el ritmo o perderlo. Concretamente, a partir del tercer curso los alumnos pueden ser asignados a programas y grupos de diversificación curricular,⁽⁵⁾ en los cuales son liberados de algunas materias del currículo ordinario, cuyos contenidos generales pasarían a serles impartidos en una versión adaptada dentro de dos grandes ámbitos: algunas materias comunes y optativas del mismo, y aprendizajes más enfocados hacia la entrada al mercado de trabajo, pero de manera que pueden seguir aspirando a obtener el título de graduado en enseñanza secundaria al finalizar el cuarto curso. Esta diversificación es, digámoslo así, el último recurso de la escuela antes de separar al alumno del trayecto ordinario, y los alumnos acogidos a ellos tienen que tener 16 años, es decir, que ya arrastran, al menos, un año de retraso. La tabla 2.10. muestra los porcentajes de alumnos incluidos en programas de diversificación curricular por cursos, por sexos y por titularidad del centro. En total son el 8,4%, un 6,8% en tercer curso y un 10,2% en cuarto.

Como es habitual, las mujeres salen algo mejor paradas que los hombres, con un punto porcentual menos. En cuanto a las características de los centros, el recurso a la diversificación se da con una frecuencia casi triple (11,0 frente a 4,3% de sus respectivos alumnados) en los centros públicos que en el conjunto de los privados, lo cual puede ser una consecuencia del diferente perfil del alumnado, de una mayor atención a la diversidad o de una mayor inclinación a segregar a los alumnos con dificultades, pero las cifras disponibles no pueden desvelarnos de qué se trata.

(5) Los programas de diversificación curricular se desarrollan al amparo del artículo 23 de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, que recoge la posibilidad de que, para determinados alumnos mayores de 16 años, puedan establecerse diversificaciones del currículo, de modo que los objetivos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, y por lo tanto el título correspondiente, puedan ser conseguidos con una metodología específica y a través de contenidos e incluso de áreas diferentes a las establecidas con carácter general.

TABLA 2.10

Porcentaje de alumnos que cursan programas de diversificación curricular en segundo ciclo, por curso, sexo y titularidad del centro

Curso 2006-2007

TOTAL	Total	8,4	Total	8,4
	Hombres	8,8	Pública	11,0
	Mujeres	8,0	Concertada	4,3
			Privada	0,1
TERCER CURSO	Total	6,8	Total	6,8
	Hombres	7,1	Pública	8,7
	Mujeres	6,4	Concertada	3,7
			Privada	0,1
CUARTO CURSO	Total	10,2	Total	10,2
	Hombres	10,8	Pública	13,6
	Mujeres	9,7	Concertada	5,1
			Privada	0,0

Fuente: Las cifras de la educación en España 2009. Elaboración propia.

2.3. Terminar o no terminar la ESO, ésa es la cuestión

La tabla 2.11 presenta la distribución entre graduados (con título de enseñanza secundaria) y certificados (sin título) al salir de la ESO. Casi tres de cada diez, el 28,4%, se quedaron sin el título en el curso 2006-2007. Téngase en cuenta que se trata de los que llegan a cuarto curso de la ESO y lo aprueban, pues otros se quedan por el camino sin recibir siquiera la certificación. La tabla muestra las diferencias por comunidades autónomas, con la ya mencionada ubicación de Baleares, Canarias, Andalucía, Extremadura, Ceuta y Melilla a la cola, a las que se añaden la Comunidad Valenciana y Castilla-La Mancha, y del País Vasco y Navarra, pero también de Asturias, a la cabeza.

TABLA 2.11

Distribución porcentual del alumnado que sale de la ESO sin título de graduación por comunidades autónomas

Curso 2006-2007

Total	28,4
Andalucía	32,9
Aragón	25,8
Asturias	17,3
Baleares	32,4
Canarias	31,1
Cantabria	20,2
Castilla y León	23,7
Castilla-La Mancha	32,4
Cataluña	23,6
C. Valenciana	36,7
Extremadura	30,4
Galicia	26,9
La Rioja	28,0
Madrid	25,3
Murcia	28,9
Navarra	19,8
País Vasco	16,0
Ceuta	45,8
Melilla	34,6

Fuente: Las cifras de la educación en España 2009. Elaboración propia.

En cuanto a las diferencias por sexos, mostradas en la tabla 2.12, las mujeres aventajan claramente a los hombres a la hora de la graduación: 78,6% frente a 64,9% en el curso 2006-2007, casi 14 puntos porcentuales de diferencia. Nótese que la diferencia es mucho más amplia, más del doble, en los centros públicos (16,7 puntos) que en los privados (7,5 puntos). Por otra parte, los centros privados aventajan claramente a los públicos, con casi un 20% más de probabilidades de graduarse en ellos (83,8% de graduados en los privados frente a 65,3% en los públicos, aunque, como veremos en su momento, buena parte de esta diferencia se debe al alumno, no al centro). En correspondencia con lo anterior, ofrecen más ventajas comparativas a sus alumnos (frente a

los alumnos de los públicos) que a sus alumnas (frente a las alumnas de los públicos).

TABLA 2.12

Distribución porcentual del alumnado que sale de la ESO según el resultado obtenido, por sexo y por tipo de centro

Curso 2006-2007. En porcentaje

	CON TÍTULO DE GRADUADO EN SECUNDARIA			DIFERENCIA M>H
	TOTAL	HOMBRES	MUJERES	
Todos los centros	71,6	64,9	78,6	13,7
Centros públicos	65,3	57,1	73,8	16,7
Centros privados	83,8	80,1	87,5	7,4
Privados > públicos	18,5	22,9	13,7	

Fuente: Las cifras de la educación en España 2009. Elaboración propia.

Los malos resultados que ofrece la ESO se manifiestan en la evolución de la tasa bruta de finalización de este ciclo, que se recoge en la tabla 2.13. El período considerado comienza en el curso 1999-2000, ya que la implantación de la ESO sólo se completó en ese año académico. Se constata que, en conjunto, la tasa se ha reducido en más de cuatro puntos a escala nacional, si bien dentro de este resultado global se combinan resultados regionales buenos en términos comparativos, y aceptables en términos absolutos (como los de Murcia, Extremadura, Galicia o Cantabria, que suben entre uno y tres puntos), y algunos muy buenos (Melilla, que sube diez puntos), con otros catastróficos (la Comunidad Valenciana, que desciende más de catorce) y bastante malos (Andalucía, que desciende más de siete).

En el gráfico 2.7 se observa la notable ventaja habitual de las mujeres, que estaba por encima del 15% al comienzo del período y se reduce ligeramente al 14% al final del mismo.

TABLA 2.13

Tasa bruta de población que termina la ESO. Graduado en secundaria

Comunidades autónomas, 1999-2006. En porcentaje

	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	VARIAC. PERÍODO
Total	73,4	73,4	71,1	71,3	71,5	70,4	69,2	-4,2
Andalucía	73,3	72,9	66,2	66,5	66,4	65,2	66,0	-7,3
Aragón	75,4	75,4	75,2	75,5	72,6	74,2	70,9	-4,5
Asturias	83,0	84,1	83,3	86,0	80,2	85,2	83,5	0,5
Baleares	64,9	64,5	66,5	63,2	62,8	62,0	62,0	-2,9
Canarias	67,7	67,5	64,7	66,5	66,6	64,9	64,1	-3,6
Cantabria	76,2	80,9	76,7	78,9	77,2	77,0	77,6	1,4
Castilla y León	76,9	77,4	77,6	76,1	79,8	79,0	77,5	0,6
Castilla-La Mancha	65,3	66,6	64,8	67,0	67,7	69,7	66,3	1,0
Cataluña	75,5	75,4	75,5	74,6	75,0	72,2	71,6	-3,9
C. Valenciana	74,7	69,2	67,2	67,8	67,3	64,2	60,3	-14,4
Extremadura	65,4	66,0	63,8	67,2	67,6	67,2	67,6	2,2
Galicia	73,1	75,9	75,3	76,3	76,5	76,1	74,9	1,8
La Rioja	73,5	74,3	67,1	69,8	71,8	71,6	71,4	-2,1
Madrid	74,3	75,9	74,6	74,3	74,1	73,9	70,8	-3,5
Murcia	64,4	65,1	65,3	66,2	66,0	66,7	67,5	3,1
Navarra	80,4	81,6	79,1	79,7	82,9	81,7	77,7	-2,7
País Vasco	82,0	82,2	82,6	81,5	86,4	83,4	83,0	1,0
Ceuta	52,5	53,0	52,7	46,6	57,4	49,9	48,0	-4,5
Melilla	52,3	54,9	56,6	50,6	52,8	57,7	62,5	10,2

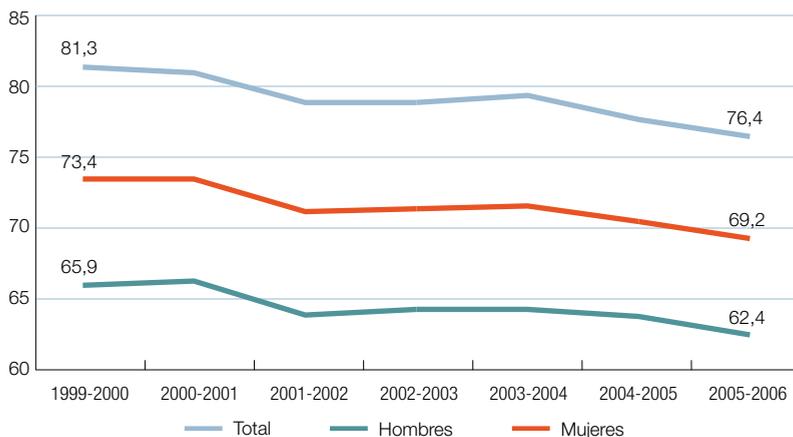
Nota: La implantación de la ESO se completa en el curso 1999-2000, por lo tanto este indicador no es representativo para los cursos anteriores.

Fuente: Estadística de las enseñanzas no universitarias 2009. Elaboración propia.

GRÁFICO 2.7

Tasa bruta de población que termina la ESO. Graduado en secundaria, por sexo

1999-2006. En porcentaje



Nota: La implantación de la ESO se completa en el curso 1999-2000, por lo tanto este indicador no es representativo de los cursos anteriores.

Fuente: Estadística de las enseñanzas no universitarias 2009. Elaboración propia.

2.4. ¿Hay vida escolar después de la ESO? No para muchos

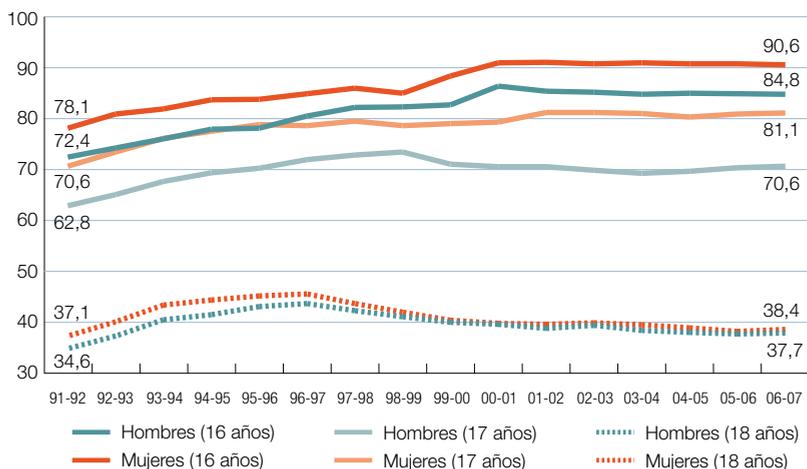
Terminada la educación obligatoria, nada fuerza estrictamente a los adolescentes a permanecer en el sistema educativo y se les abre la posibilidad de abandonarlo en dirección al mercado de trabajo o simplemente al hogar. El gráfico 2.8 muestra la evolución de las tasas de escolaridad netas entre los 16 y los 18 años, que sólo es un leve indicador del abandono tras la ESO, ya que una parte de las cohortes consideradas sigue cursándola debido al retraso académico. Pero, aun así, vemos como a comienzos de la década de los noventa uno de cada cuatro alumnos de 16 años abandonaba el sistema educativo, proporción que se redujo al 12,4% en el curso 2006-2007. La proporción se reduce en torno a diez puntos para la cohorte de 17 años, sin duda debido a los que salen retrasados de la ESO que abandonan el sistema, si cabe, con más ganas. Estas proporciones son el reverso de la tasa neta de escolarización a los 16 años mostrada en el gráfico 2.8, que, como puede observarse, aumentó considerablemente desde el 75,2% de 1991-1992 hasta el 88,6% de 2000-2001,

para descender de modo más lento pero regular a partir de entonces, cayendo al 87,6% en 2006-2007. Lo mismo sucede, con pequeñas variaciones en el año de inflexión, para las tres cohortes consideradas y para cada uno de los sexos.

GRÁFICO 2.8

Tasas de escolaridad neta entre los 16 y 18 años, por sexo

1991-2007. En porcentaje



Fuente: Estadística de las enseñanzas no universitarias 2009. Elaboración propia.

La tabla 2.14 contiene las diferencias por comunidades autónomas. Las tres primeras columnas numéricas reflejan las tasas netas para cada comunidad, y las tres siguientes, las diferencias del porcentaje regional con el porcentaje nacional, una vez restado éste de aquél. La cifra indica los puntos porcentuales en que se apartan de la media nacional y su signo, la dirección en que lo hacen. Destaca la preocupante posición de las Islas Baleares, la Comunidad Valenciana y las Islas Canarias, así como la ventaja del País Vasco, Castilla y León y Asturias.

Para los que continúan en el sistema llega el momento del bachillerato y los ciclos formativos de grado medio, comúnmente conocidos como formación profesional. También el de la garantía social, pero ésta no es parte de la secundaria postobligatoria, por lo cual, cualquiera que pueda ser su valor intrínseco, no nos acerca al objetivo de Lisboa; y, por otra parte, se dedica precisamente a

los que no superan la ESO y será ella misma escenario de una nueva diferenciación de los alumnos. La tabla 2.15 reúne las tasas netas de escolarización por edad, sexo y tipo de enseñanza para los jóvenes de 16 a 18 años. Las dos primeras edades sólo pueden distribuirse entre la ESO (lo que supone arrastrar retraso) y la postobligatoria (a la que llegan por vez primera, salvo excepción), y la última también en la universidad (salvo unas pocas excepciones, numéricamente irrelevantes, a los 17 años). Llama la atención que nunca lleguen a estar dos tercios de la cohorte afectada (ni siquiera la de 17 años) en la secundaria postobligatoria.

TABLA 2.14

**Tasa de escolaridad neta entre los 16 y 18 años,
por comunidades autónomas**

Años	PORCENTAJES			DIFERENCIAS RESPECTO A LA MEDIA NACIONAL		
	16	17	18	16	17	18
España	87,6	75,7	38,0	-	-	-
Andalucía	87,6	72,7	37,5	0,0	-3,0	-0,5
Aragón	90,2	81,3	40,3	2,6	5,6	2,3
Asturias	94,6	86,2	40,0	7,0	10,5	2,0
Baleares	78,5	61,1	29,9	-9,1	-14,6	-8,1
Canarias	84,8	71,6	40,1	-2,8	-4,1	2,1
Cantabria	94,7	81,3	46,9	7,1	5,6	8,9
Castilla y León	96,2	87,5	45,6	8,6	11,8	7,6
Castilla-La Mancha	86,5	73,4	34,8	-1,1	-2,3	-3,2
Cataluña	84,9	72,1	36,6	-2,7	-3,6	-1,4
C. Valenciana	82,7	70,4	34,4	-4,9	-5,3	-3,6
Extremadura	91,5	76,8	39,5	3,9	1,1	1,5
Galicia	90,5	80,6	43,5	2,9	4,9	5,5
La Rioja	90,0	77,9	37,6	2,4	2,2	-0,4
Madrid	87,3	78,2	36,0	-0,3	2,5	-2,0
Murcia	88,7	73,7	36,8	1,1	-2,0	-1,2
Navarra	88,1	82,9	41,2	0,5	7,2	3,2
País Vasco	96,1	93,6	45,6	8,5	17,9	7,6
Ceuta	87,4	74,4	38,2	-0,2	-1,3	0,2
Melilla	92,7	79,7	36,7	5,1	4,0	-1,3

Fuente: Estadística de las enseñanzas no universitarias 2009. Elaboración propia.

TABLA 2.15

Tasas netas de escolarización por edad, sexo y tipo de enseñanza

1999-2007. En porcentaje

		16 AÑOS		17 AÑOS		18 AÑOS	
		HOMBRE	MUJER	HOMBRE	MUJER	HOMBRE	MUJER
1999-2000	Ed. obligatoria ⁽¹⁾	37,6	31,8	13,1	11,4	1,6	1,6
	Ed. secundaria ⁽²⁾	45,0	56,7	57,9	67,5	36,0	35,8
	Ed. superior no univ. ⁽³⁾	–	–	–	–	2,1	2,8
2000-2001	Ed. obligatoria	38,0	31,3	12,5	10,8	1,3	1,1
	Ed. secundaria	48,4	59,7	58,0	68,6	35,2	34,9
	Ed. superior no univ.	–	–	–	–	2,9	3,6
2001-2002	Ed. obligatoria	37,5	31,7	11,5	10,0	1,2	1,1
	Ed. secundaria	47,9	59,4	59,1	71,3	33,8	33,7
	Ed. superior no univ.	–	–	–	–	3,7	4,6
2002-2003	Ed. obligatoria	38,0	32,5	11,6	10,4	1	0,9
	Ed. secundaria	47,2	58,3	58,0	70,7	34,7	34,3
	Ed. superior no univ.	–	–	0,1	0,1	3,6	4,6
2003-2004	Ed. obligatoria	37,9	33,2	11,8	10,6	0,9	0,7
	Ed. secundaria	46,8	57,8	57,3	70,3	33,9	33,9
	Ed. superior no univ.	–	–	0,1	0,1	3,4	4,6
2004-2005	Ed. obligatoria	36,7	32,0	11,9	10,9	0,9	0,8
	Ed. secundaria	48,3	58,8	57,6	69,4	33,5	33,5
	Ed. superior no univ.	–	–	0,1	0,1	3,3	4,4
2005-2006	Ed. obligatoria	36,6	32,5	12,3	11,3	1,1	1,0
	Ed. secundaria	48,4	58,4	58,0	69,6	33,3	32,8
	Ed. superior no univ.	–	–	0,1	0,1	3,1	4,2
2006-2007	Ed. obligatoria	36,3	32,2	12,5	11,6	1,1	1,0
	Ed. secundaria	48,5	58,4	58,0	69,4	33,5	32,9
	Ed. superior no univ.	–	–	–	–	3,1	4,4

Notas: (1) Educación obligatoria: Educación Secundaria Obligatoria y Educación Especial.

(2) Educación secundaria 2ª etapa: bachilleratos (presencial y a distancia), ciclos formativos de grado medio de FP (presencial y a distancia), de Artes Plásticas y Diseño, y de Deporte y Educación Física, FP-I, FP-II, Artes Aplicadas y Oficios Artísticos y Programas de garantía social.

(3) Educación Superior no universitaria: Ciclos Formativos de Grado Superior de FP (presencial y a distancia), de Artes Plásticas y Diseño y de Deportivas y Estudios Superiores de Enseñanzas Artísticas.

Fuente: Estadística de las enseñanzas no universitarias 2009. Elaboración propia.

Es importante tener en cuenta la distribución de los titulados de la ESO entre el bachillerato y los ciclos formativos, pues éste parece ser uno de los males endémicos del sistema educativo español. La tabla 2.16 registra esa distribución

entre el curso de 1990-1991 y el de 2007-2008 (con datos sólo provisionales para este último). Aunque se divide en categorías simples, bajo el epígrafe bachillerato no sólo está el actual sino también variantes ahora extintas, pero no al comienzo de la serie, como el antiguo BUP+COU y el *experimental* de vísperas de la LOGSE; bajo el de los ciclos formativos de grado medio está también la antigua FP-I, que se extinguió en 1999-2000, y bajo los de grado superior la antigua FP-II, que lo hizo en 2002-2003.⁽⁶⁾

TABLA 2.16

Alumnado matriculado por enseñanza

1990-2008

	BACHILLERATO	CFGM	CFGS	CFGM+CFGS
1990-1991	1.592.330	475.635	4.540	480.175
1991-1992	1.633.432	479.344	8.605	487.949
1992-1993	1.580.552	449.625	12.943	462.568
1993-1994	1.593.833	422.963	16.400	439.363
1994-1995	1.555.638	382.840	23.212	406.052
1995-1996	1.445.555	331.672	32.884	378.552
1996-1997	1.309.797	280.925	55.200	353.354
1997-1998	1.195.500	245.256	80.661	350.190
1998-1999	964.163	189.349	111.276	329.644
1999-2000	797.924	161.550	148.615	343.141
2000-2001	766.518	192.244	185.745	419.539
2001-2002	714.390	211.622	210.107	465.645
2002-2003	679.773	225.479	231.334	503.094
2003-2004	657.400	230.688	236.756	513.343
2004-2005	646.174	233.513	229.462	509.026
2005-2006	640.028	232.149	221.904	498.980
2006-2007	630.349	235.224	218.319	499.467
2007-2008	619.939	239.990	224.413	510.907

Fuente: Estadística de las enseñanzas no universitarias 2009. Elaboración propia.

(6) Pero esto último es irrelevante, pues la FP-II es la única que apenas cambió su posición en la estructura del sistema educativo: se accedía a ella mayoritariamente tras superar once años de formación general (ocho de EGB y tres de BUP, aunque también había una vía, que acabó en minoritaria, desde la FP-I con un año complementario), y se accede hoy a los CFGS, tras superar con éxito 12 años (seis de EP, cuatro de ESO y dos de bachillerato). Por el contrario, los CFGM requieren hoy obtener el título de graduado tras diez años de EP y ESO, mientras que la antigua FP-I se nutría sobre todo de los *certificados* (no graduados) de los ocho años de EGB. El bachillerato, como ya se ha indicado, se redujo a dos años, que ocupan hoy el lugar que entonces ocupaban el tercer curso de BUP y el COU, undécimo y duodécimo de la formación general y antesala de la universidad (y ahora de los CFGS).

Téngase en cuenta que se comparan alumnos por ciclo, no por curso, ni menos aún de acceso, por lo que, dado que las tasas de repetición y abandono no son las mismas entre los distintos ciclos, los resultados son sólo aproximativos. Por otra parte, los dos niveles de formación profesional son y eran de dos años cada uno, pero el actual bachillerato de dos años sustituye al antiguo BUP y al COU, que sumaban cuatro (aunque una parte del alumnado pasaba, si lo hacía, del BUP a la FP-II), y cuyos dos primeros fueron absorbidos por la ESO, pero como la repetición era frecuente en aquéllos, duraron hasta su extinción oficial en 2001-2002.

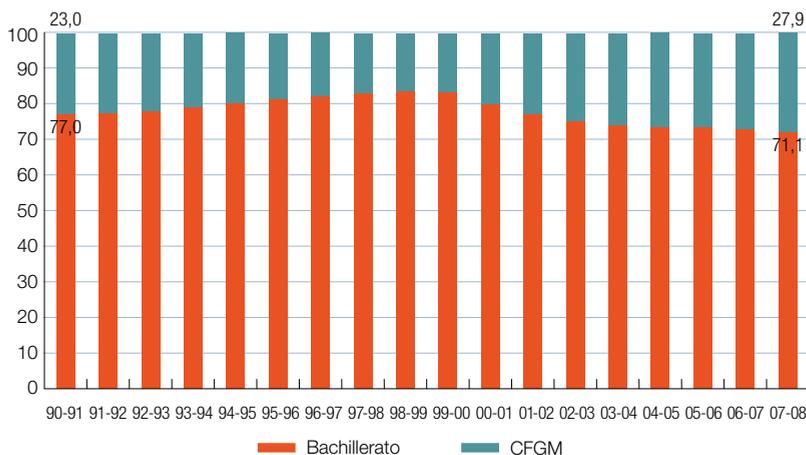
En el gráfico 2.9 se observa que, aunque los CFGM han venido ganando algún terreno a lo largo del período 1990-2008, apenas han logrado atraer a un alumno de cada cuatro que permanecieron en el sistema educativo reglado (27,9% en 2007-2008). Éste es un desequilibrio largamente constatado del sistema español desde los años setenta. El primer intento de enderezarlo se planteó con la propuesta de Proyecto de Reforma de las Enseñanzas Medias del primer Gobierno democrático (MEC/Vázquez,⁽⁷⁾ 1981), que no llegó a aprobarse, y la última voz de alarma se ha recibido hace poco desde la OCDE (2008a, b). La buena noticia es el crecimiento de los CFGS, que han pasado de los apenas 80.000 alumnos que su precursora, la FP-II, alcanzó en el curso 1997-1998 a más de 224.000 alumnos en el curso 2007-2008. Esta expansión de los CFGS justificaría en parte la del bachillerato, que les sirve de antesala, pero resulta dudoso en vista del elevado fracaso que se produce en él, al que enseguida llegaremos: todo indica que la mayoría de los graduados de la ESO acuden al bachillerato para ir después a la universidad, no a los CFGS, aunque una parte sí lo haga para cursar estos ciclos de grado superior y otra termine disuadida en el camino.

(7) *El libro verde*, de la propuesta de reforma de la UCD, de autoría anónima pero, según todos los indicios, salido de la pluma del malogrado Raúl Vázquez.

GRÁFICO 2.9

Distribución de los estudiantes matriculados en bachillerato y ciclos formativos de grado medio (CFGM)

1990-2008. En porcentaje



Fuente: Estadística de las enseñanzas no universitarias 2009. Elaboración propia.

2.5. Bachillerato: muchos son los llamados, pero pocos los elegidos

El gráfico 2.10 ofrece las series de matriculación por sexo y por titularidad del centro, mostrando una vez más la ventaja de las mujeres, que llegan a sacar casi diez puntos a los hombres (9,4%), ganando casi un punto en el trayecto. También manifiesta el carácter minoritario de la escuela privada y concertada, que se atasca en la cuarta parte de los estudiantes (en ambos casos, los últimos años muestran la tendencia inversa, con una ligera disminución de la proporción de mujeres y un leve aumento de la escuela privada, pero esta tendencia no cambia el signo de la tendencia dominante).

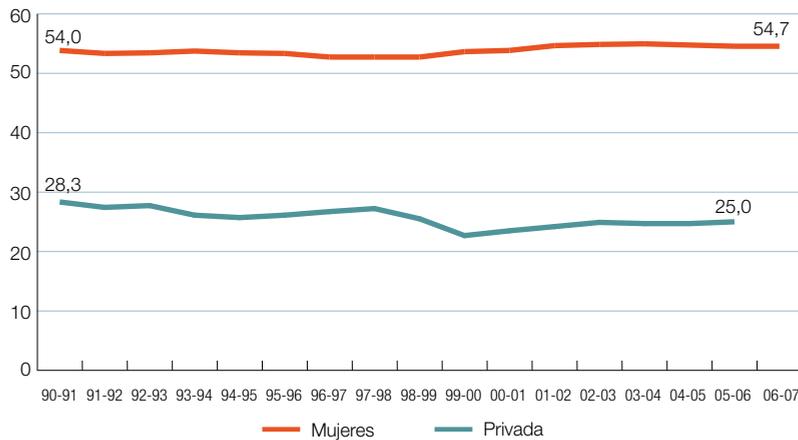
Los siguientes datos se refieren ya a las diversas variantes del fracaso y del éxito. El gráfico 2.11 muestra la distribución por edades de los alumnos de segundo curso. No es necesario advertir que la edad correcta, o *idónea*, es la de 17 años, por lo que el 37% de los presentes están más tiempo del debido, y un 13,6% lo hace con dos años o más de retraso. No obstante, este retraso no tiene por qué haberse producido en bachillerato, sino que puede venir heredado de

las etapas anteriores; por otra parte, el retraso nos habla de los que están, pero no tiene en cuenta a los que abandonaron en mitad del ciclo.

GRÁFICO 2.10

Alumnos de bachillerato por sexo y titularidad del centro

1990-2007. En porcentaje



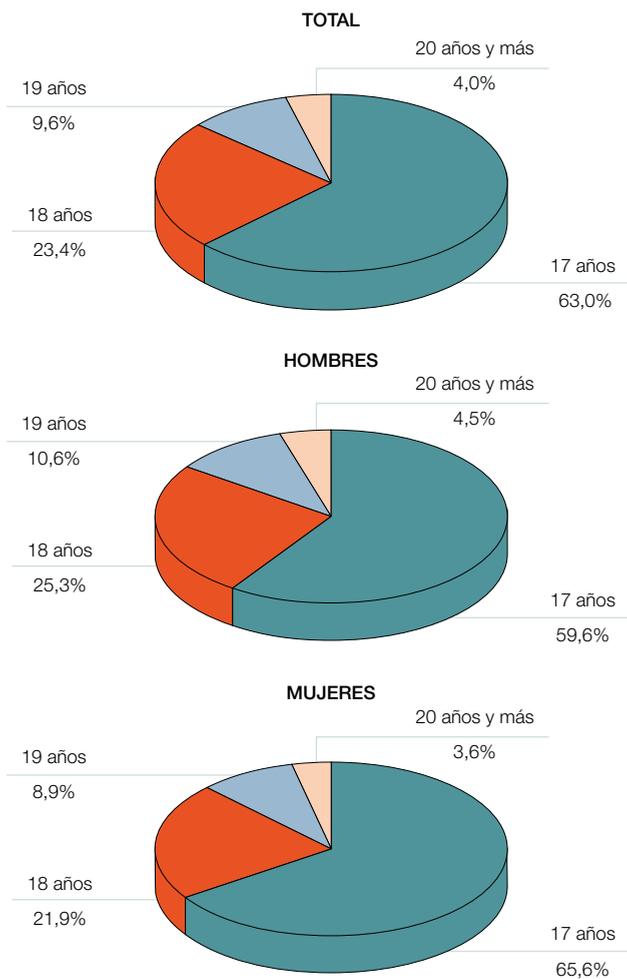
Fuente: Estadística de las enseñanzas no universitarias 2009. Elaboración propia.

De esto nos habla mejor la tabla 2.17, que recoge las tasas de promoción de los alumnos por curso y desglosada por comunidades autónomas. La tasa de promoción en primero no significa que se haya obtenido un éxito redondo, ya que se puede pasar a segundo curso con dos materias suspendidas, pero la tasa de segundo equivale a la titulación. En resumen, podemos decir que promocionan tres de cada cuatro de los presentes y constatar los buenos resultados del País Vasco, Navarra, Asturias, La Rioja y Aragón, así como los menos buenos de Ceuta y Melilla, los dos archipiélagos y Extremadura.

GRÁFICO 2.11

Distribución por edad del alumnado de segundo curso de bachillerato, por sexo

Curso 2006-2007



Fuente: Cifras de la educación en España 2009. Elaboración propia.

TABLA 2.17

Porcentaje de alumnos de bachillerato que promociona curso, por comunidades autónomas

Curso 2005-2006

	TASAS		DIFERENCIA CCAA-NACIONAL	
	PRIMER CURSO	SEGUNDO CURSO	PRIMER CURSO	SEGUNDO CURSO
Total	76,7	73,2		
Andalucía	73,2	72,3	-3,5	-0,9
Aragón	81,1	76,3	4,4	3,1
Asturias	83,4	77,4	6,7	4,2
Baleares	71,3	68,6	-5,4	-4,6
Canarias	74,2	68,2	-2,5	-5,0
Cantabria	73,7	69,8	-3,0	-3,4
Castilla y León	76,6	69,4	-0,1	-3,8
Castilla-La Mancha	77,7	69,8	1,1	-3,4
Cataluña	75,0	73,4	-1,7	0,2
C. Valenciana	76,7	77,1	0,0	3,9
Extremadura	74,2	68,0	-2,5	-5,2
Galicia	78,4	74,2	1,8	1,0
La Rioja	82,8	75,8	6,1	2,6
Madrid	78,9	74,5	2,2	1,3
Murcia	74,8	69,4	-1,9	-3,8
Navarra	85,3	78,5	8,6	5,3
País Vasco	86,4	78,7	9,7	5,5
Ceuta	68,7	62,2	-8,0	-11,0
Melilla	69,0	74,0	-7,7	0,8

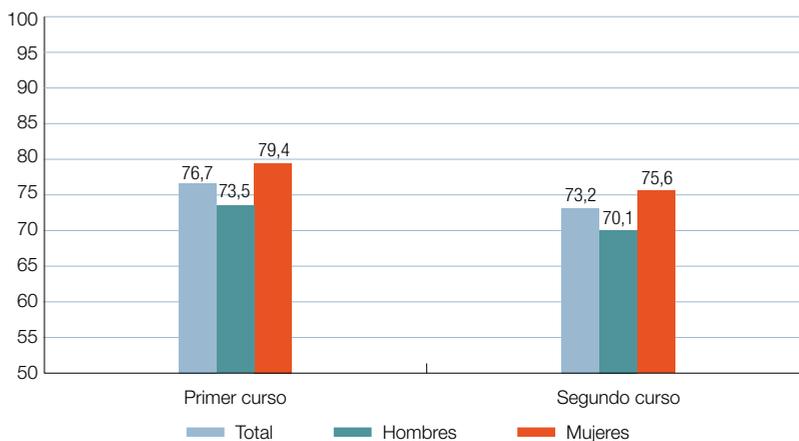
Nota: Sólo se incluye el alumnado del régimen ordinario.
Fuente: Las cifras de la educación en España 2009. Elaboración propia.

Si reparamos en las diferencias por sexo, el gráfico 2.12 nos vuelve a decir lo ya previsible: que las mujeres, además de haber llegado en mayor proporción, obtienen mejores resultados que los hombres respecto a la promoción, sacándoles hasta casi seis puntos de diferencia (en primer curso, el 73,3% de los hombres promociona, frente al 79,4% de mujeres; en segundo curso, el 70,1% de los hombres, frente al 75,6% de mujeres). En cuanto a la titularidad del centro, en el gráfico 2.13 se observa que los centros privados y concertados llegan a superar en quince puntos a los públicos (87,7% frente a 72,3% en primer curso, 84,2% frente a 68,7% en segundo curso).

GRÁFICO 2.12

Porcentaje de alumnado de bachillerato que promociona curso por sexo

Curso 2005-2006

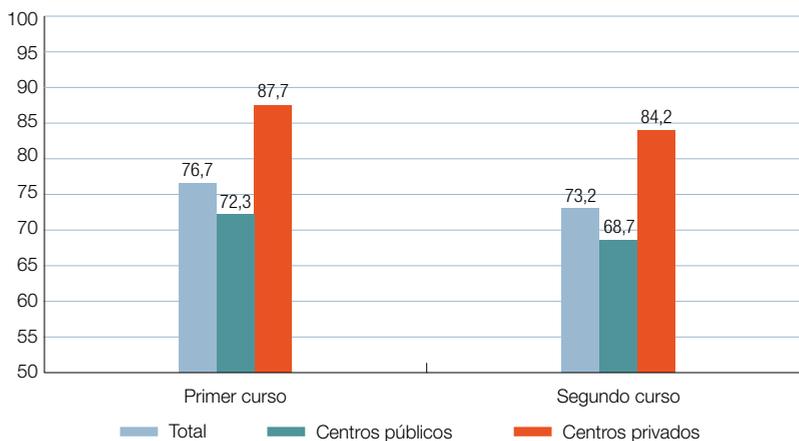


Nota: Sólo se incluye el alumnado del régimen ordinario.
Fuente: Las cifras de la educación en España 2009. Elaboración propia.

GRÁFICO 2.13

Porcentaje de alumnado de bachillerato que promociona curso por titularidad del centro

Curso 2005-2006



Nota: Sólo se incluye el alumnado del régimen ordinario.
Fuente: Las cifras de la educación en España 2009. Elaboración propia.

2.6. Los ciclos formativos: ni buscados, ni aprovechados

Vayamos ahora con los ciclos formativos de grado medio. El gráfico 2.14 muestra la evolución del número de matriculados y de graduados, entre 1985 y 2000, primero en formación profesional de primer grado y a partir de 1990-1991 en su sustituto, los ciclos formativos de grado medio. Lo primero que se observa es el relativo estancamiento de la matrícula entre 1985 y 1992, en contraste con el fuerte crecimiento que registró el bachillerato en el mismo período. Lo segundo, el bajo número de graduados en relación con el de matriculados. Debe tenerse en cuenta, por supuesto, que cada año se gradúa una cohorte pero se matriculan dos, de manera que, en caso de ser cifras estables en el tiempo, la matrícula debería doblar a la graduación. Por otra parte, el número de graduados no debe compararse con el de matriculados en el mismo año sino dos años antes. Aun así, puesto que la matrícula primero asciende y luego descende en el período considerado, y lo hace de forma relativamente gradual, sin saltos, no es difícil obtener una idea general de la baja productividad académica de la etapa.

GRÁFICO 2.14

Tasas de graduación en las enseñanzas profesionales de grado medio
1985-2000. En porcentaje



Fuente: Instituto Nacional de Estadística 2003.

La tabla 2.18 muestra la distribución de los alumnos por edades y por comunidades autónomas. Como sucedía con el bachillerato, los de 16 y 17 años tienen la edad idónea, siempre y cuando estos últimos estén en segundo curso, mientras que los de 19 o más llevan retraso. Las estadísticas disponibles se refieren siempre al ciclo en su conjunto, nunca a los dos cursos que lo componen por separado, de modo que no insistiremos en ello, si bien hay que señalar que ese 48,9% de los alumnos, casi la mitad del total, sólo es una parte de los que llevan retraso, pues desclasifica a los de 18 años que todavía cursan primero; además, subestima al grupo de los de 19 años o más que también estén cursando todavía primero. Como compensación cabe añadir que parte de este retraso procede de las etapas anteriores, sin duda en una proporción sensiblemente mayor que en el bachillerato, pues, como veremos en su momento, los alumnos que acumulan retraso en la ESO pero obtienen la graduación tienen una mayor tendencia a orientarse hacia los ciclos formativos.

En cuanto a las diferencias entre comunidades, recogidas en la misma tabla, se ha de mencionar los altos niveles de retraso en Galicia, el País Vasco, Asturias, Castilla y León y Melilla. Nótese, no obstante, que una elevada presencia en los ciclos de grado medio de alumnos que han rebasado la edad de la idoneidad puede deberse no sólo a los retrasos acumulados dentro del sistema, sino también la vuelta al mismo después de un paseo por el mercado de trabajo o el hogar, lo que sigue siendo retraso pero también representa recuperar a los desescolarizados.

La tabla 2.19 presenta a los repetidores por sexo y por tipo de centro. Vemos que la proporción de repetidores es mayor entre los hombres que entre las mujeres, pero con una desventaja menor que en los casos anteriores: apenas tres puntos. También es menor la tasa en los centros privados que en los públicos, pero por una exigua diferencia de seis décimas, menos del uno por ciento. Pero es que nos hallamos en la formación profesional, todavía hasta cierto punto un mundo de hombres y territorio de la escuela pública.

El gráfico 2.15 cierra el panorama de los ciclos formativos de grado medio con el porcentaje de titulados en este nivel y tipo de enseñanza sobre el total de la cohorte correspondiente (es decir, la tasa bruta de graduación) para una serie algo más reciente que la presentada antes. Puede observarse el estancamiento de este tipo de enseñanza postobligatoria, a diferencia del bachillerato, así como una más lenta feminización, sin que por ello deje de registrarse la habitual ventaja de las mujeres sobre los hombres.

TABLA 2.18

Distribución porcentual de los alumnos según edad y comunidades autónomas

CFGM. Curso 2006-2007

	16 AÑOS	17 AÑOS	18 AÑOS	19 AÑOS	20 Y MÁS	18 Y MÁS	DIFERENCIA
Total	5,5	19,9	25,8	17,8	31,1	48,9	
Andalucía	5,7	24,5	27,4	16,7	25,7	42,4	-6,5
Aragón	4,3	19,5	29,1	19,7	27,3	47,0	-1,9
Asturias	1,9	9,5	23,5	21,8	43,2	65,0	16,1
Baleares	5,4	20,0	25,8	16,8	32,1	48,9	0,0
Canarias	3,1	16,9	26,6	16,9	36,5	53,4	4,5
Cantabria	3,5	14,1	26,4	20,7	35,3	56,0	7,1
Castilla y León	2,5	10,5	24,2	22,0	40,8	62,8	13,9
Castilla-La Mancha	4,0	16,5	28,1	20,5	30,9	51,4	2,5
Cataluña	12,4	28,6	24,2	13,3	21,5	34,8	-14,1
C. Valenciana	5,1	24,9	26,3	15,8	27,9	43,7	-5,2
Extremadura	4,1	17,4	29,2	21,4	27,9	49,3	0,4
Galicia	2,2	9,5	21,4	20,6	46,3	66,9	18,0
La Rioja	5,5	18,3	24,5	17,8	33,9	51,7	2,8
Madrid	3,0	13,4	26,9	21,4	35,3	56,7	7,8
Murcia	5,2	19,7	27,6	17,8	29,7	47,5	-1,4
Navarra	9,8	27,0	29,1	16,0	18,1	34,1	-14,8
País Vasco	2,0	10,7	21,7	19,8	45,7	65,5	16,6
Ceuta	5,3	19,5	22,6	12,1	40,5	52,6	3,7
Melilla	1,2	17,9	18,1	13,2	49,6	62,8	13,9

Fuente: Las cifras de la educación en España 2009. Elaboración propia.

TABLA 2.19

Tasa de repetición por sexo y tipo de centro en CFGM

2005-2006. En porcentaje

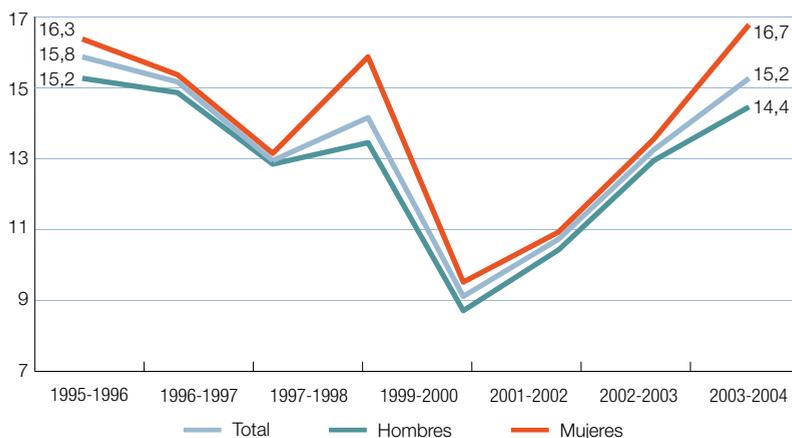
Tasa de repetición	Total	16,7	Todos los centros	16,7
	Hombres	18,2	Centros públicos	16,8
	Mujeres	15,5	Centros privados	16,2

Fuente: Estadísticas de las enseñanzas no universitarias 2009. Elaboración propia.

GRÁFICO 2.15

Tasa bruta de graduación en CFGM por sexo

1995-2004. En porcentaje

Fuente: Instituto de Evaluación: *Sistema estatal de indicadores de la educación 2006. Tasas de graduación.***2.7. Balance de la postobligatoria**

Si reunimos los datos de bachillerato y de los ciclos formativos de grado medio, obtenemos los del conjunto del primer nivel de enseñanza postsecundaria, el mismo que la Unión Europea fijó en Lisboa como alcanzable para el 90% de la población. Esto es lo que hace la tabla 2.20 para el período 1990-2006, presentando las tasas brutas de finalización del bachillerato y de la formación profesional de grado medio, lo que equivale a la tasa bruta de población que obtiene (al menos) un título secundario postobligatorio regular. Lo primero que se observa es el aumento continuado, con un ligero descenso en el último lustro, de la tasa bruta de bachillerato, que aumenta casi en un cincuenta por ciento respecto del momento de partida (del 33,1 al 45,2%), acompañado por el práctico estancamiento e incluso un suave descenso de los CFGM (del 17,7 al 16,8%); no obstante, este descenso se recupera en el último lustro. El resultado consolidado de ambas ramas es, pues, un aumento, pero muy discreto, de apenas 11,2 puntos porcentuales, para situarse, en el curso 2005-2006, en el 62%, muy lejos todavía del objetivo fijado en Lisboa.

Por otra parte, encontramos las consabidas diferencias asociadas al sexo, siempre a favor de las mujeres. Su ventaja casi se dobla en el bachillerato (de 8,5 puntos porcentuales en el curso 1990-1991 a 16,5 en el curso 2005-2006) y en el conjunto de la secundaria postobligatoria (de 10,2 puntos porcentuales en el curso 1990-1991 a 19,2 en el curso 2005-2006). En los CFGM es mucho más discreta, pero también a favor de las mujeres (de 1,7 a 2,7%), no obstante, al ser minoritarios, estos datos pesan poco en el conjunto.

TABLA 2.20

Tasa bruta de población que finaliza bachillerato y ciclos formativos de grado medio

1990-2006. En porcentaje

	BACHILLERATO	CFGM	BACHILLERATO + CFGM
1990-1991	33,1	17,7	50,8
1991-1992	33,5	17,7	51,2
1992-1993	35,4	18,3	53,7
1993-1994	37,3	18,0	55,3
1994-1995	39,0	17,3	56,3
1995-1996	40,6	15,8	56,4
1996-1997	41,7	15,1	56,8
1997-1998	44,3	13,0	57,3
1998-1999	45,9	14,3	60,2
1999-2000	45,1	9,1	54,2
2000-2001	46,8	10,9	57,7
2001-2002	45,1	13,4	58,5
2002-2003	46,1	15,4	61,5
2003-2004	44,9	16,2	61,1
2004-2005	44,4	16,4	60,8
2005-2006	45,2	16,8	62,0

Fuente: Estadísticas de las enseñanzas no universitarias 2009. Elaboración propia.

Por último, la tabla 2.21 recoge las tasas brutas de finalización de bachillerato y CFGM por comunidades autónomas, para los cursos de inicio y final del período 1990-1991 y 2005-2006, por ser el que más datos homogéneos nos proporciona. Empezó el período con desigualdades y termina con ellas, pero

con procesos de evolución distintos. En bachillerato, por ejemplo, Andalucía y las Baleares ven aumentar sensiblemente la desventaja que ya padecían, mientras que, en el extremo opuesto, el País Vasco y Asturias ven crecer la ventaja de la que ya disfrutaban. En el caso de los CFGM, las diferencias eran y son mucho más pequeñas y su distribución territorial más errática.

TABLA 2.21

**Tasa bruta de población que finaliza bachillerato y CFGM,
por comunidades autónomas**

1990-2006. En porcentaje

	BACHILLERATO			CFGM		
	1990-1991	2005-2006	VARIACIÓN	1990-1991	2005-2006	VARIACIÓN
España	33,1	45,2	12,1	17,7	16,8	-0,9
Andalucía	30,4	39,2	8,8	16,2	19,3	3,1
Aragón	39,6	47,7	8,1	22,2	18,3	-3,9
Asturias	37,0	57,7	20,7	16,8	20,2	3,4
Baleares	23,3	32,5	9,2	14,6	13,4	-1,2
Canarias	25,3	38,3	13,0	17,8	13,9	-3,9
Cantabria	29,9	48,7	18,8	22,1	21,7	-0,4
Castilla y León	38,0	53,5	15,5	17,7	19,5	1,8
Castilla-La Mancha	25,2	41,8	16,6	15,9	12,7	-3,2
Cataluña	31,1	45,8	14,7	22,8	16,9	-5,9
C. Valenciana	29,2	39,8	10,6	17,8	17,8	0,0
Extremadura	25,7	40,8	15,1	13,8	13,6	-0,2
Galicia	32,9	51,7	18,8	20,7	19,9	-0,8
La Rioja	42,1	47,9	5,8	25,2	20,5	-4,7
Madrid	44,4	52,1	7,7	13,5	11,8	-1,7
Murcia	27,7	39,4	11,7	19,7	11,7	-8,0
Navarra	35,5	52,3	16,8	23,0	20,6	-2,4
País Vasco	39,4	65,2	25,8	14,0	21,6	7,6
Ceuta	23,8	32,9	9,1	7,1	5,7	-1,4
Melilla	24,1	45,0	20,9	8,7	15,1	6,4

Fuente: Estadística de las enseñanzas no universitarias 2009. Elaboración propia.

Todas las comunidades autónomas ven aumentar la tasa de titulados en bachillerato, pero unas más que otras y con grandes diferencias entre ellas: desde los 20,7 puntos de aumento de Asturias a los 7,7 de Madrid. Estas diferencias deben interpretarse en conjunto, teniendo en cuenta el punto de partida y el de llegada, o cualquiera de éstos y la variación. Si la tasa es muy baja, debería ser más fácil aumentarla con una financiación estatal unitaria que si se parte ya de una tasa elevada, y viceversa; si bien el mismo aumento porcentual desde una tasa baja puede representar a la vez un cambio radical, lo cual no sucedería partiendo de una tasa más alta. Hay algunos aumentos muy notables, como los del País Vasco, Asturias y Melilla, pero no tienen el mismo significado porque van de tasas iniciales a tasas finales muy distintas. Otros son más modestos, por ejemplo, los de La Rioja, Madrid y Aragón, por un lado, y Andalucía y Ceuta por el otro, pero igual que los anteriores tienen significados muy distintos.

El resultado final es la ya bien conocida y alarmante posición de España a la cola de los países europeos. La tabla 2.22 muestra las tasas netas de escolaridad de los 15 a los 18 años en 19 países de la Unión Europea, los que forman al mismo tiempo parte de la OCDE. Las tasas son similares a los 15 años, reflejo de una escolarización obligatoria efectiva, pero la tasa española se retrasa sistemáticamente en los años siguientes hasta situarse en el 70,0% a los 18 años, diez o veinte puntos por detrás de la mayoría, y por delante sólo de uno de nuestros compañeros de viaje habituales, Portugal –Grecia se sitúa esta vez muy por encima–, y del Reino Unido.

El gráfico 2.16 compara las cifras de abandono escolar temprano de la Unión Europea y de España y nos sitúa en el doble, 31% contra 15,2%. Y lo peor es que el abandono ha seguido aumentando en el último decenio, desde y hacia cifras más altas, mientras los países de la Unión han demostrado que era posible reducirlo incluso partiendo de cifras más bajas.

La tabla 2.23 muestra las consecuencias del abandono educativo temprano en función de la cualificación de la fuerza de trabajo, concretamente la proporción de jóvenes de 20 a 24 años que han completado al menos la segunda etapa de educación secundaria, sea académica o profesional. España viene a situarse 17 puntos por detrás de la media europea y perdiendo posiciones (en cinco años ha perdido 2,6 puntos, mientras la Unión Europea ha ganado 1,4).

TABLA 2.22

Tasas netas de escolaridad de los 15 a los 18 años por países de la UE

Curso 2005-2006. En porcentaje

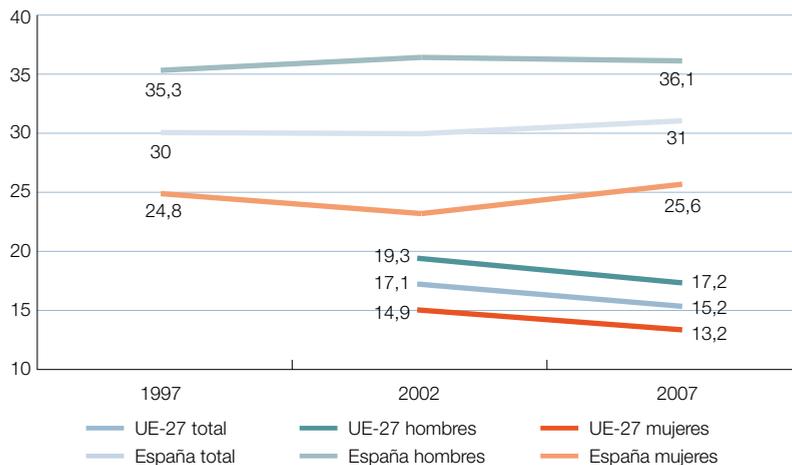
	15 AÑOS	16 AÑOS	17 AÑOS	18 AÑOS
Alemania	98,2	96,9	92,2	85,6
Austria	96,5	93,7	93,0	78,3
Bélgica	100	100	100	91,1
Dinamarca	95,7	90,7	84,0	80,0
Eslovaquia	99,0	94,8	90,6	82,4
España	98,7	93,1	82,9	70,0
Finlandia	99,4	96,4	95,7	94,0
Francia	97,5	96,6	92,0	78,8
Grecia	92,7	100	87,1	90,4
Hungría	98,4	95,9	92,3	82,2
Irlanda	100	97,2	88,5	89,5
Italia	93,5	88,8	83,1	85,6
Luxemburgo	87,8	84,2	77,1	70,1
Países Bajos	99,2	98,0	91,8	81,9
Polonia	98,2	97,4	95,5	93,6
Portugal	91,2	82,0	73,2	66,7
Reino Unido	99,6	86,5	72,6	47,9
República Checa	100	100	96,1	86,9
Suecia	98,5	99,3	97,7	94,6

Fuente: Las cifras de la educación en España 2009. Elaboración propia.

GRÁFICO 2.16

Abandono educativo temprano (UE-España)

Porcentaje de población entre 18 y 24 años que no ha completado la segunda etapa de la educación secundaria y no sigue ningún tipo de estudio-formación



Fuente: Las cifras de la educación en España 2009. Indicadores de la UE-Puntos de referencia 2010. Elaboración propia.

TABLA 2.23

Nivel de formación de la población joven (UE-España)

Porcentaje de población entre 20 y 24 años que ha completado, al menos, la segunda etapa de la educación secundaria

		1997	2002	2007
Unión Europea (27 países)	Total	–	76,7	78,1
	Hombres	–	74,0	75,5
	Mujeres	–	79,3	80,8
España	Total	63,7	63,7	61,1
	Hombres	58,1	57,4	55,1
	Mujeres	69,3	70,3	67,3

Notas: (1) Indicador estructural de la UE, utilizado como punto de referencia de los Objetivos 2010 de los sistemas educativos y formativos en la UE.

(2) Debido a la implementación de conceptos y definiciones armonizadas, estos datos no coinciden con los publicados antes de diciembre de 2005.

Fuente: Labour Force Survey (Encuesta Europea de Población Activa) - Media anual 2007. Eurostat. Indicadores UE-Puntos de referencia 2010.

III. El riesgo de fracasar

Abandonar el sistema educativo es una decisión personal, resultado final de un proceso de *desenganche* progresivo que se ha ido desvelando como complejo y polifacético. El abandono es, además, la culminación de una trayectoria de resistencia a la participación en el sistema educativo. En términos personales, el proceso del fracaso escolar suele entenderse por parte sus protagonistas como una combinación de dos ingredientes en mayor o menor grado: el desinterés y la dificultad.

El desinterés por los estudios y la dificultad de seguirlos adecuadamente están sin duda relacionados entre sí, aunque probablemente no es posible saber si uno es la causa del otro o viceversa. Los hechos que conocemos y nos interesan son: primero, que no están distribuidos uniformemente entre la población escolar; segundo, son el elemento central de un proceso de salida del sistema educativo que incluye retrasos, malas notas, desatención, indisciplina y absentismo; y tercero, son integrados y asumidos por los alumnos de primaria y secundaria como un modelo mental aceptable de su paso por el sistema educativo. A partir de aquí vamos a examinar cada uno de estos aspectos del proceso de abandono por separado. En primer lugar, los factores que aumentan el riesgo de abandono, y en los capítulos siguientes, el proceso que lleva a éste y la experiencia tal y como es narrada por los propios alumnos que emprenden el camino del fracaso.

El éxito y el fracaso en el sistema educativo están ligados a las características personales y sociales de los estudiantes. El fracaso escolar –al igual que otros resultados del paso por el sistema educativo– no está distribuido uniformemente entre los alumnos de los diferentes estratos sociales, sino que se encuentra difuminado en una compleja red de relaciones mutuas entre aspectos de la vida

personal del estudiante que son internos y externos al propio sistema educativo. Hay varias características del proceso de salida que se deben tener en cuenta cuando se intenta comprenderlo. La primera y más básica es que no está ligada por completo a los resultados escolares de los chicos. A igualdad de notas, o de resultados, las decisiones de abandonar son más frecuentes entre los chicos con unas características personales o unos orígenes sociales determinados (Grañeras *et al.*, 1998; Calero, 2007). Los resultados educativos individuales son sólo un predictor parcialmente bueno de la continuidad en el sistema: unos malos resultados pueden influir en la decisión de abandonar, pero no todos los alumnos que tienen malos resultados abandonan, pues la decisión está ligada antes a otros factores que a los propios resultados. Podríamos llegar a interpretar los malos resultados como un síntoma del proceso de desenganche, y no necesariamente como la razón de éste.

La segunda característica es que los distintos factores que afectan al fracaso se articulan de un modo complejo. No hay un único factor, sino varios. En esta sección revisaremos el papel de cuatro de ellos cuya influencia se ha demostrado que es determinante: el origen social, el sexo, la pertenencia a minorías o la experiencia de la migración y la pertenencia a familias desestructuradas. Para analizar cada uno de ellos utilizaremos tres fuentes de datos diferentes: la ETEFIL (Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral) de 2005, los datos españoles de PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos) y los resultados del análisis de los expedientes de una muestra de centros. Los detalles sobre estas fuentes de datos pueden consultarse en el Anexo metodológico.

3.1. El origen social: capital económico y capital cultural

El atributo con más peso en el proceso de salida del sistema educativo es la clase social del alumno. Es un resultado constante a lo largo del tiempo, muy similar entre distintos países y resistente a los más valientes intentos de introducir criterios de igualdad en el sistema (Shavit y Blossfeld, 1993; Goldtorpe, 2000). El origen social del estudiante no es el único factor que incide en el abandono o el fracaso: su influencia es bien conocida en los resultados (por

ejemplo, en las pruebas PISA, TIMSS y PIRLS)⁽¹⁾ y en las decisiones sobre los caminos escolares que se han de seguir. La probabilidad de acceso a la educación superior es seis veces mayor para los hijos de las clases medias que para los de las clases trabajadoras (Shavit y Blossfeld, 1993: 35).

Este hecho no es advertido por muchos participantes en el sistema, puesto que los alumnos tienden a estar reunidos en aulas que son relativamente homogéneas en cuanto al origen social. Para muchos profesores, las causas de los malos resultados, la indisciplina y el abandono deben buscarse en las actitudes de padres y alumnos, así como en la capacidad del propio sistema para prestarles la debida atención. En el horizonte del centro, las diferencias sociales aparecen distorsionadas por el hecho de que la diversidad del alumnado se ve como una realidad acotada a la diversidad interna del propio centro. La experiencia de los protagonistas en los centros adopta de este modo un carácter casuístico, que permite entender la profundidad de las causas pero no su distribución, y esto hace difícil tomar conciencia del peso específico del origen social en los resultados educativos. Además, todos tendemos a asignar el origen de los problemas a factores sobre los cuales podemos mantener cierto control, y la extracción social de los alumnos no es en absoluto uno de ellos.

Sin embargo, si atendemos a los resultados de PISA, alrededor del 50% de las diferencias en el rendimiento escolar pueden atribuirse a causas relacionadas directamente con el origen social, mientras otro 20% puede explicarse por la composición social del centro y un 7% por factores estrictamente pedagógicos y organizativos (Pajares Box, 2002; Entorf y Minoiu, 2005). Es más, las diferencias en aspectos tales como la titularidad del centro se desvanecen, en el caso español, en cuanto se repara en las diferencias en la composición social del alumnado de los centros públicos y los privados (OCDE, 2005: 161 y ss.).

¿Hasta qué punto incide efectivamente el origen social en los resultados? Los datos pueden resultar sorprendentes por su contundencia, aunque las fuentes existentes no son recientes, ni tienen información detallada sobre la clase social, ni permiten comparar a los alumnos que abandonan recientemente con

(1) TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study (Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencia); PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora). Ambos son estudios comparativos de logro educativo llevados a cabo por la Asociación Internacional de Evaluación Educativa (IEA).

los que permanecen en el sistema educativo, al no disponer de un número suficiente de casos.

Para analizar los niveles de fracaso hemos utilizado los datos del cuestionario de PISA de 2003. Se han buscado tres indicadores de fracaso escolar diferentes y se han combinado para representar el riesgo conjunto de abandono.

- El primer indicador es el índice de repetición, puesto que, como se mostrará en el siguiente capítulo, la repetición está fuertemente asociada al abandono (Rumberger, 1995; CES, 2009: 25). Obsérvese que en este caso no se trata de un índice de idoneidad deducido de la edad, sino que se refiere efectivamente al hecho de haber repetido o no algún curso.
- El segundo indicador nos proporciona el número de estudiantes que aspiran a completar un nivel de postsecundaria. En el cuestionario se pregunta también si se pretende terminar la ESO, y casi la práctica totalidad de los encuestados responde afirmativamente a esta cuestión, a pesar de los elevados índices de abandono ya conocidos. Sólo un 0,6% del conjunto afirma tener suficiente con la primaria.
- El tercer indicador se construye a través de los resultados de las competencias evaluadas por PISA. En este programa el objetivo básico es evaluar los conocimientos de los alumnos en algunas materias, desde el enfoque de las competencias. Partiendo de las notas medias obtenidas en cada una de ellas, se considera que tienen un riesgo elevado de fracaso a todos aquellos estudiantes que están a más de una desviación típica por debajo de la media, al menos, en dos de los cuatro capítulos de competencias medidos en los tests del proyecto. Esta medición nos permite añadir información sobre los resultados académicos al análisis de los riesgos de fracaso. Los malos resultados, por otra parte, tienden a convertirse en abandonos efectivos en función del comportamiento de variables externas como las que se analizan en este capítulo.
- El cuarto indicador es una combinación de los otros tres. Considera en riesgo elevado de abandono a los que cumplen dos o más de las condiciones anteriores, pero incluye siempre a todos los que tienen una intención explícita de no seguir estudiando después de terminar la ESO. Debe tenerse en cuenta al examinar los datos de PISA que parte de los alumnos de secundaria que abandonan lo hacen antes del momento de la aplica-

ción del test, con lo cual se pierde una parte pequeña –pero con unas características extremas, al haber abandonado antes de la edad legal– de la población potencial de abandonos.

La tabla 3.1 muestra las proporciones de alumnos en cada uno de los indicadores citados, según la ocupación de los padres.

TABLA 3.1

Indicadores de fracaso escolar según la ocupación de los padres

En porcentaje

	OCUPACIÓN MÁS ALTA DE LOS PADRES			
	CUELLO BLANCO/ CUALIFICADO	CUELLO BLANCO/ NO CUALIFICADO	MANUAL/ CUALIFICADO	MANUAL/ NO CUALIFICADO
Ha repetido curso	18,4	30,1	37,6	36,2
No aspira a un nivel de postsecundaria	6,9	12,8	23,5	23,1
Puntuación por debajo de una desviación típica	10,4	16,6	27,6	28,8
Riesgo elevado de fracaso	22,7	35,6	46,3	44,8

Fuente: PISA 2003. Elaboración propia.

A pesar de que la reclasificación de la ocupación es la propuesta por el equipo PISA, no recoge todos los indicadores de clase social ni la complejidad de la estructura de clases, pero es suficiente para señalar los rasgos característicos de la asociación entre clase y fracaso escolar que queremos apuntar aquí. Como puede observarse, las diferencias entre los dos grupos de trabajo manual apenas son significativas, probablemente debido al criterio de codificación utilizado. En realidad, en dos de los tres primeros indicadores, y en el cuarto, que es conjunto, los riesgos de fracaso son más elevados entre los trabajadores manuales cualificados que entre los no cualificados. No obstante, convendría revisar la clasificación en trabajos futuros, porque el grupo de manuales no cualificados utilizados por el equipo PISA incluye grupos muy disímiles entre sí, mientras que el de los cualificados es más uniforme en cuanto a la clase social. En cualquier caso, la asociación entre origen social y fracaso queda claramente expuesta. En relación con el riesgo recogido por la variable de conjunto, el 22,7% de los alumnos de clases medias presenta un

riesgo elevado de fracaso, frente a un 45% entre las clases trabajadoras. Estas diferencias son muy claras en lo concerniente a la aspiración a niveles educativos de postsecundaria (tres veces menor entre los no manuales cualificados) y respecto a la proporción de alumnos con resultados en sus competencias por debajo de una desviación típica en las pruebas de nivel.

En la tabla 3.2 se examinan los mismos datos pero atendiendo a la distribución de acuerdo con el máximo nivel educativo de los padres. De nuevo las diferencias son claras y meridianas. El riesgo de repetir curso entre los hijos de los que no tienen estudios alcanza a casi la mitad de los casos, mientras que entre los hijos de universitarios superiores afecta sólo a un 16%. Lo mismo ocurre con las aspiraciones a educación postsecundaria (39,8% y 5,1%) y, sobre todo, con las puntuaciones obtenidas en los tests que miden las competencias de los alumnos (43% y 9,7%). Tomados en conjunto, los riesgos de abandono temprano y fracaso afectan al 63% de los hijos de padres sin estudios y al 20% de los hijos de padres con estudios superiores.

TABLA 3.2

Indicadores de fracaso según el nivel educativo de los padres

En porcentaje

	MÁXIMO NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES						
	NINGUNA	PRIMARIA	SECUNDARIA	PROFESIONAL	BACHILLERATO	UNIV. MEDIOS	UNIV. SUPERIORES
Ha repetido	48,2	37,8	25,5	24,1	29,5	27,7	16,3
No aspira a postsecundaria	39,8	23,8	13,3	13,0	13,1	8,2	5,1
Puntuación por debajo de una desviación típica	43,0	26,7	15,8	17,3	17,8	14,5	9,7
Riesgo elevado de fracaso	62,9	46,2	31,8	31,0	35,0	33,1	20,2

Fuente: PISA 2003. Elaboración propia.

Obsérvese que la relación entre los estudios de los padres y el fracaso escolar es clara, en el sentido de que a mayor nivel educativo de los padres, menor es el nivel de fracaso de los hijos. Esta asociación se rompe sin embargo en los niveles medios (secundaria, bachillerato elemental o superior, y formación profesional), dado que en éstos no hay diferencias significativas en ninguno de los indicadores.

Pero ¿hasta qué punto estos riesgos se convierten efectivamente en abandonos? Para responder a esta cuestión usamos la ETEFIL. Según la tabla 3.3, que muestra la distribución de los que abandonan el sistema educativo antes de completar la secundaria obligatoria por nivel educativo de los padres, tres cuartas partes de ellos son hijos de padres sin estudios o cuyo máximo nivel alcanzado es la educación obligatoria, que en las edades correspondientes a la muestra significa primaria. El cuarto restante se distribuye entre los otros niveles educativos.

TABLA 3.3

Nivel de estudios de los padres de los alumnos que abandonan ESO sin finalizar

ESTUDIOS MÁS ELEVADOS DE LOS PADRES	PORCENTAJE DE LOS QUE ABANDONAN ESO	PORCENTAJE DE LOS QUE NO ABANDONAN
Sin estudios	20,7	7,0
Obligatoria	56,4	41,3
Bachillerato	10,1	14,9
Profesional	7,0	12,2
Superior	5,8	24,6

Fuente: ETEFIL 2005. Elaboración propia.

Una vez terminada la ESO, los estudiantes tienen básicamente tres opciones: dar por finalizada su etapa escolar, iniciar estudios de bachillerato o empezar estudios de tipo profesional. La primera opción es claramente minoritaria, lo cual no quiere decir que la proporción de los que no prosiguen estudios de nivel postsecundario sea despreciable. Alrededor de tres cuartas partes de los alumnos deciden incorporarse al bachillerato, una quinta parte comienza a estudiar módulos de formación profesional y uno de cada veinte decide abandonar en ese momento (siempre a partir de los datos de la ETEFIL de 2005).

Ahora bien, cuatro años después, los resultados escolares no se corresponden con esta distribución de las decisiones. De los alumnos que salieron de la ESO en el año 2001, un 60,4% terminó el bachillerato, unos prosiguieron estudios ulteriores y otros no. Un 6,4% intentó el bachillerato y abandonó en algún momento de esos cuatro años posteriores, y un 8,3% seguía estudiando todavía, bien en bachillerato bien en módulos de formación profesional, en el

momento en que se hizo la encuesta (al cabo de esos cuatro años). Un 16% consiguió un título de formación profesional y un 3,8% lo intentó y abandonó. Esto quiere decir que la probabilidad de fallar en los estudios de nivel postobligatorio en formación profesional es del doble (un 18,9%) que en bachillerato (un 9,5%). El 4,8% restante abandonó los estudios una vez terminada la ESO. En la elaboración de esta información no hemos tenido en cuenta los cambios desde el bachillerato a la formación profesional y viceversa, ni las incorporaciones posteriores al curso 2001-2002: son estrictamente los resultados después de cuatro años, es decir, al terminar el curso 2004-2005.

TABLA 3.4

Máximo nivel de estudios de los padres de los alumnos que terminan la ESO según sus trayectorias posteriores

En porcentaje

	NO INICIAN POSTSECUNDARIA	FALLAN		SIGUEN		SE TITULAN		TOTAL
		BACH.	CF	BACH.	CFGM	BACH.	CFGM	
Sin estudios	19,6	12,4	18,4	6,9	7,4	4,3	9,4	7,0
Obligatoria	59,6	53,2	54,0	41,8	43,7	34,7	54,0	41,3
Bachillerato	9,0	14,2	12,1	18,1	14,8	15,7	12,9	14,9
Profesional	6,8	9,8	8,5	12,0	19,3	12,5	13,5	12,2
Superior	5,0	10,5	7,0	21,2	14,8	32,7	10,1	24,6

Nota: Los datos de la primera columna provienen de una muestra distinta, por lo que no se debe realizar una lectura en horizontal de la tabla.

Fuente: ETEFIL 2005. Elaboración propia.

De nuevo la influencia del origen social en los resultados es patente entre los distintos niveles de logro en estudios postobligatorios (tabla 3.4). Los hijos de padres sin estudios representan un 7% del conjunto de la muestra, repartidos entre: los que prosiguen el bachillerato, un 4,3%; los que no prosiguen tras la ESO, un 19,6%, y los que fallan en formación profesional, un 18,4%. Este patrón no se limita a los hijos de padres sin estudios, lo que se podría considerar un grupo en cierto modo ajeno al sistema escolar. El corte en las oportunidades de éxito se da entre los que tienen padres con estudios obligatorios y los que tienen padres con estudios postobligatorios. Es de señalar el hecho de que los que más éxito tienen en la formación de corte profesional son precisamente los hijos de padres con formación profesional o maestrías industriales.

En la información extraída de los expedientes (véase el Anexo metodológico) encontramos un patrón similar al que hemos venido describiendo. Por desgracia, estos datos están sometidos a dos restricciones fuertes. La primera es que se trata de una muestra de casos clasificados administrativamente como de abandono, por lo que no sirven para ver cómo se distribuye el fracaso en la población escolar, sino que la información se limita al modo en el que se distribuyen los tipos de fracaso entre los que fracasan. En segundo lugar, la información sobre la clase de origen (ocupación o educación parental) sólo consta en una cuarta parte de los casos recogidos. Por esta razón, hemos clasificado las ocupaciones de los padres en tres grandes grupos: profesionales, pequeños propietarios y trabajadores no manuales, y trabajadores manuales e inactivos.⁽²⁾ Aunque la clasificación no es perfecta, cumple con la función de señalar las diferencias más relevantes de los datos. Dado que los estudiantes con información completa que abandonan en ciclos formativos de grado medio y en garantía social son muy escasos, los ciclos de abandono se han reagrupado a su vez en tres grupos según el ciclo en que ocurre. Como se aprecia en la tabla 3.5, estas categorizaciones reflejan importantes diferencias.

Los datos señalan que los casos de fracaso son más frecuentes entre los hijos de trabajadores manuales no cualificados, que suponen un 30% del total de los fracasados. No obstante, habría que tener en cuenta el peso total del resto de los grupos sociales para poder analizar la concentración de fracaso por clase. Podemos destacar la aparición de un 9% de casos con un único progenitor que está inactivo, mayoritariamente mujeres, que no encajan en las clasificaciones habituales, con un comportamiento similar a los trabajadores manuales, por lo que los tratamos conjuntamente

(2) Partimos de la clasificación en clases sociales usada en *Las desigualdades en la educación en España* (Muñoz-Repiso *et al.*, 1992), obra de referencia para el análisis de las desigualdades educativas por clase, usada en otras como Calero y Bonal (1999). Esta clasificación diferencia cinco clases: capitalistas (empresarios con asalariados), clases medias patrimoniales (empresarios sin asalariados), clases medias funcionales supraordinadas (profesionales autónomos, directivos, jefes de sección), clases medias funcionales subordinadas (personal administrativo y comercial, capataces, fuerzas armadas) y obreros. Hemos renombrado las categorías, eliminando los capitalistas (no había hijos de grandes empresarios entre los que abandonan prematuramente) y ubicando a los que tienen algún trabajador en pequeños propietarios. Las categorías resultantes y sus equivalencias con la clasificación de referencia son cuatro: profesional-directiva o, simplemente, profesionales (media funcional supraordinada), pequeña burguesía tradicional o pequeños propietarios (medias patrimoniales), trabajadores no manuales (media funcional subordinada), trabajadores manuales (obrerros). En los datos apareció otro agregado: el de los que figuraban como ama de casa o pensionista, que se denominó inactivos. La agrupación de estas cinco en tres se hizo en función del comportamiento de los hijos que abandonan prematuramente, muy similar en las clases agrupadas (manuales-inactivos y pequeños propietarios-no manuales).

TABLA 3.5

Ciclo en que se abandona por clase social agrupada

En porcentaje

	CLASE SOCIAL			TOTAL
	PROFESIONALES	PEQUEÑOS PROPIETARIOS Y NO MANUAL	MANUAL E INACTIVOS	
ESO I Ciclo y PGS	3,3*	6,2*	25,7	15,3
ESO II Ciclo	10,0*	43,2	34,3	34,3
Bachillerato/CFGM	86,7	50,6	40,0	50,5

Fuente: Muestra de expedientes de alumnos que abandonan 2008 (* n<10).

Si nos fijamos en el momento de abandono para cada clase social (porcentajes horizontales de la tabla 3.5), podemos diferenciar tres pautas:

- Los hijos de trabajadores manuales, tanto cualificados como no cualificados, abandonan, sobre todo, en el segundo ciclo de la ESO, aunque sus abandonos son también frecuentes en el primer ciclo. De modo que un 60% de los hijos de trabajadores manuales que abandonan no llegan a acabar la educación obligatoria. Los hijos de inactivos siguen esta misma pauta.
- Los hijos de pequeños propietarios y de quienes tienen trabajos rutinarios no manuales siguen una pauta muy similar entre sí: pocos abandonos en el primer ciclo de la ESO y muchos en el segundo ciclo de la ESO. El resultado final es que un 49% no completa con éxito la educación obligatoria.
- Los hijos de profesionales son los que presentan una pauta más diferenciada, con proporciones de fracaso muy bajas en los dos ciclos obligatorios. Sólo el 13% de los que fracasan no obtienen el título obligatorio.

Además de estas distribuciones por clase de origen, el nivel de estudios de los padres también se ha considerado un predictor fiable del fracaso escolar de los hijos (Calero, 2007; Martínez, 2007).⁽³⁾ A pesar de que los datos disponibles no llegan a la cuarta parte de nuestra base, podemos ver tendencias coherentes con lo que hemos comentado sobre clases sociales. Presentamos

(3) En realidad, parte de la capacidad predictiva de los estudios de origen está incluida en la información sobre la clase social de los padres.

en la tabla 3.6 los niveles de estudios del padre y de la madre y los analizamos conjuntamente.

TABLA 3.6

Ciclo en que se abandona en función de los estudios de los padres

En porcentaje

MOMENTO DEL ABANDONO	NIVEL DE ESTUDIOS DEL PADRE			NIVEL DE ESTUDIOS DE LA MADRE		
	OBLIGATORIOS O INFERIORES	POSTOBLIGATORIOS	TOTAL	OBLIGATORIOS O INFERIORES	POSTOBLIGATORIOS	TOTAL
ESO I Ciclo y PGS	15,6	7,1*	13,4	15,9	5,9*	13,0
ESO II Ciclo	41,0	26,2	37,2	42,1	29,4	38,4
Bachillerato y CFGM	43,4	66,7	49,4	42,1	64,7	48,6

Fuente: Muestra de expedientes de alumnos que abandonan, 2008 (* n<10).

En términos generales, los hijos de padres y madres con estudios obligatorios (o inferiores) son los que concentran la mayor parte del fracaso (74% si nos fijamos en los estudios del padre, 71% en los de la madre). El resto de los casos se reparte casi por igual entre los hijos de titulados en bachillerato, formación profesional y universidad. A partir de estos datos podemos afirmar que tener un progenitor con un título postobligatorio (sea cual sea éste) mejora mucho el éxito escolar de los hijos en secundaria, y esta influencia positiva es algo mayor cuando el titulado es el padre.

Del análisis por ciclos se desprende que en el primer ciclo de la ESO prácticamente sólo abandonan los hijos de padres que tienen una titulación obligatoria o inferior (90% según los estudios del padre, 95% según los de la madre). En el segundo ciclo se mantiene esta pauta pero ligeramente atenuada, con porcentajes del 82% y el 78%, respectivamente. Es decir, los hijos de padres con estudios obligatorios o inferiores suponen un 84% del total de los que no completan la ESO, y en cuanto a los estudios de la madre, llegan al 80%. Por el contrario, los hijos de padres con títulos postobligatorios abandonan una vez que ya tienen el título obligatorio, como mínimo en el 60% de los casos de fracaso. Los hijos de padres con títulos universitarios llegan a conseguir el título obligatorio en el 87% de los casos, y abandonan sólo posteriormente. De nuevo la frontera se sitúa entre títulos obligatorios (o inferiores) y postobligatorios de los padres. Los que mejor se sitúan en este sentido son los hijos

de padre universitario, pues consiguen mayoritariamente el título obligatorio (aunque luego fracasen en el postobligatorio).

3.2. El éxito de las mujeres: género y fracaso

Que las chicas tienen más éxito en el sistema educativo no es un gran descubrimiento. Su acceso a todos los niveles del sistema y la ventaja comparativa derivada de su mejor desempeño constituyen, quizá, la mayor inversión conocida en un sistema de estratificación (Buchmann, DiPrete y McDaniel, 2007). Los motivos no están completamente claros; lo más razonable es asumir que el proceso de desarrollo durante la pubertad favorece el mantenimiento de la disciplina, la atención y el orden de trabajo entre las chicas en mucha mayor medida que entre los chicos (Harris, 1998). Sin duda hay otras razones de peso para asumir que parte de las diferencias se deben a procesos de socialización en roles diferentes, aunque sólo sea para presumir que la socialización femenina facilita un comportamiento menos conflictivo que el esperado de un alumno de secundaria. También hay razones para pensar que las habilidades de maduración más temprana entre las chicas, como las de tipo lingüístico (Gil-Verona, 2003), tienen una aplicación más amplia y generalizada en los procesos de aprendizaje que las capacidades espaciales o formales.

La tabla 3.7 muestra diferentes indicadores del riesgo de abandono de los alumnos encuestados por el equipo de PISA distribuidos por sexo. La ventaja de las chicas es generalizada en todos ellos, aunque no en el mismo grado. Por ejemplo, la probabilidad de repetir es diez puntos mayor entre los chicos que entre las chicas, y la proporción en que no aspiran a un título posterior a la ESO es ocho puntos superior. Las puntuaciones en los tests de competencias, como ya es sabido (Pajares Box, 2002), son ligeramente mejores para las mujeres, pero no lo suficiente para explicar las diferencias en los otros predictores del fracaso. Tomados en conjunto, nada menos que un 40% de los chicos está en situación de fracaso potencial frente a un 29% de las chicas. Aunque ya sabíamos que la conexión entre malos resultados o dificultad y fracaso era más compleja que la de una traducción directa, en este caso vemos claramente que, de ser esa la causa, los malos resultados tienen una respuesta diferente dependiendo del sexo.

TABLA 3.7

Indicadores de riesgo de abandono según el sexo del alumno

En porcentaje

		SEXO	
		MUJER	HOMBRE
Ha repetido	De cada sexo	42,0	58,0
	Del grupo	23,7	33,8
No aspira a postsecundaria	De cada sexo	38,1	61,9
	Del grupo	10,8	18,2
Puntuación por debajo de una desviación típica	De cada sexo	43,3	56,7
	Del grupo	16,1	21,7
Riesgo elevado de fracaso	De cada sexo	42,7	57,3
	Del grupo	29,4	40,7

Fuente: PISA 2003. Elaboración propia.

Las diferencias en las tasas de repetición son, pues, las más abultadas entre ambos sexos. Los chicos, cuando fallan, lo hacen antes y con peores resultados. Pero las aspiraciones también están repartidas de un modo diverso, y esto requiere otra interpretación. Entre los que no aspiran a llegar más allá de la ESO, *sólo* el 38,1% son chicas, de lo cual se deduce que con similares resultados escolares las chicas tienen una menor propensión a buscar respuesta fuera del sistema educativo.

En la tabla 3.8 se muestra la proporción de chicos y chicas en cada uno de los destinos posteriores a la salida de la ESO; hemos incluido la distribución por sexo de los abandonos en la ESO para realizar un análisis comparado. Obsérvese que los destinos de unos y otros se van pareciendo a medida que avanza la edad. Mientras que entre los más jóvenes la proporción de chicos que fracasan es mayor, entre los que continúan estudiando tras la ESO las diferencias disminuyen un tanto. De cada 100 chicos que empiezan el bachillerato, 11,7 no lo acaban ni continúan estudiándolo pasados cuatro años; en cambio el número de chicas es 7 de cada 100. La diferencia en la ESO es superior, llegando casi al doble. Una interpretación más clara se puede observar en la columna de los que no inician estudios posteriores a la ESO. Aunque la proporción de los chicos es algo mayor, las diferencias son mucho menores que entre los que no terminan la ESO. Esto recuerda una pauta de género ya señalada en estudios anteriores: al comparar el momento de abandonar de chicos y chicas, ellas

tienen mayor tendencia a hacerlo al terminar un ciclo y ellos en medio del mismo.

TABLA 3.8

Titulados en ESO que llega hasta cada punto de la trayectoria educativa posterior

En porcentaje

	GRUPO							TOTAL
	NO TERMINAN ESO	NO INICIAN POSTSEC.	FALLAN		SIGUEN	TERMINAN		
			BACH.	CFGM		BACH.	CFGM	
Hombre	65,9	54,8	54,2	63,4	53,4	43,0	53,6	47,6
% que llega hasta...		5,5	7,3	5,1	9,3	54,6	18,3	
Mujer	34,1	45,2	45,8	36,6	46,6	57,0	46,4	52,4
% que llega hasta...		4,1	5,6	2,7	7,4	65,8	14,4	

Nota: los datos correspondientes a los abandonos de la ESO provienen de una muestra diferente, por lo que no se pueden comparar en números absolutos con los del resto de los grupos ni están incluidos en el total. Leer sólo porcentajes verticales.

Fuente: ETEFIL 2005. Elaboración propia.

El análisis de los expedientes extraídos de los centros nos permite profundizar en estos patrones, aunque las diferencias tampoco son demasiado llamativas (el 53% de los casos de abandono conjunto –en todos los niveles– son hombres). Podemos analizar un poco más estas diferencias si nos fijamos en las distribuciones según el momento en que abandonan, como presentamos en la tabla 3.9.

TABLA 3.9

Ciclo en que se abandona, por género

Porcentajes horizontales

MOMENTO DE ABANDONO	SEXO	
	HOMBRE	MUJER
ESO I Ciclo y PGS	62,1	37,9
ESO II Ciclo	53,1	46,9
Bachillerato/CFGM	50,9	49,1
Total	53,2	46,8

Fuente: Muestra de expedientes de alumnos que abandonan, 2008.

Vemos que los hombres abandonan con más frecuencia en todos los ciclos del itinerario formativo. Cabe señalar un patrón global por el que la tendencia al abandono es mayor entre los chicos a edades más tempranas. Al hecho de que las tasas de abandono sean mayores entre los hombres que entre las mujeres, se añade el que los abandonos de los hombres se dan en peores condiciones en, al menos, dos sentidos: ocurren antes y, en consecuencia, sin títulos que respalden una eventual entrada en el mercado de trabajo. Como veremos más adelante, el abandono masculino del sistema educativo está más ligado a la incorporación al mercado de trabajo que el femenino.

3.3. Etnia y nacionalidad

Es bien sabido que determinadas comunidades que mantienen fuertes lazos con su propia tradición presentan niveles de abandono temprano mucho más elevados. El caso de los gitanos es paradigmático porque presenta unas características extremas (Fernández Enguita, 1999). A pesar de que nuestras fuentes principales no registran la pertenencia a este colectivo, en muchas comunidades y familias gitanas tiende a darse por sentado el abandono de los estudios alrededor de los 14 o 15 años de edad e incluso antes. Esta pauta está fuertemente asociada a la idea que tienen los gitanos del papel de la escuela, y supone un obstáculo enorme en su proceso de escolarización. Más adelante, al analizar las entrevistas, podremos examinar este fenómeno detalladamente.

Otra condición que aumenta las probabilidades de fracaso es la de los alumnos extranjeros, y más concretamente la de los inmigrantes del Sur. Son conocidas sus dificultades con los estudios, aunque las causas no lo son tanto (Colectivo Ioé, 2002). Una hipótesis de trabajo posible es que no es su extranjería, sino su clase lo que les caracteriza como alumnos. Desde este punto de vista, el alumnado inmigrante constituiría una versión extrema de los problemas de fracaso de los sectores menos cualificados del trabajo manual o de los servicios, estratos sociales en los que se ubican sus padres. Sin embargo, como veremos más adelante, esta explicación falla en cuanto realizamos un control atendiendo a la clase social: los alumnos inmigrantes obtienen en general peores resultados escolares que los españoles de origen no inmigrante (nativos), aunque entre ellos estén en funcionamiento los mismos mecanismos de exclusión o autoexclusión que influyen en que los estudiantes de familias humildes sean más propensos al abandono.

Hay otra explicación basada en tres aspectos de la experiencia de la inmigración que, combinados, multiplican su efecto. El primero es que el propio proceso migratorio, con los costes personales, la reubicación cultural y consiguiente desorientación, pasa una factura especialmente elevada a los alumnos adolescentes. Ahora bien, estas circunstancias no constituyen la única explicación, ya que los alumnos extranjeros del Norte viven un proceso similar con unos resultados muy distintos. El segundo es una forma específica de extrañamiento cultural producida por la lengua. No hablar con fluidez la lengua nativa puede tener efectos nefastos sobre la escolarización. Sin embargo, este efecto no tiene por qué ser duradero, y el proceso de aprendizaje de la lengua en la que se escolariza a un alumno es sorprendente por su rapidez. La literatura pedagógica norteamericana abunda en ejemplos de estos procesos, bien estudiados por ser un país de alta inmigración, e incluso apunta los efectos positivos del bilingüismo. A no ser que el choque inicial suponga una tara demasiado grande, en principio los alumnos venidos de fuera se podrían adaptar al trabajo en clase tan bien como los locales (Fernández Enguita y Terrén, 2008; García Castaño, Rubio y Bouachra, 2008).

La tercera explicación es que los alumnos extranjeros traen consigo los procesos educativos de su país de origen, entendiendo como tales los aprendizajes, los niveles culturales y las competencias. Como es bien sabido, hay una relación directa y no entendida del todo entre desarrollo y niveles de aprendizaje. Los mecanismos concretos no son completamente conocidos, pero dependen de varios aspectos de las sociedades de origen: los niveles culturales de la población en general, los de los padres, la capacidad del sistema para ofrecer una escolarización completa y de calidad y, fundamentalmente, la calidad de los estudios de primaria. Todos estos aspectos, sumados a métodos de trabajo y de relación con el profesorado diferentes, determinan que muchos alumnos inmigrantes, y especialmente los de los países del Sur, lleguen con capacidades de aprendizaje muy disminuidas. Desde este punto de vista, el potencial de éxito de los alumnos inmigrantes en el sistema educativo español debería ser un retrato de su capacidad en el sistema de origen, tamizado por las dificultades de adaptación a un modelo nuevo, por la preselección de clase, fruto del hecho de que la migración no es una salida igualmente probable para todos los sectores sociales de la sociedad de origen, y por la tendencia al aislamiento cultural propio de muchas comunidades migrantes.

Todas estas explicaciones pasan por el filtro de las diferencias entre los alumnos nativos, los inmigrantes de segunda generación y los nacidos fuera de España (no nativos). Los efectos de los problemas lingüísticos y culturales, así como los que surgen de la convivencia, deberían desaparecer entre los inmigrantes de segunda generación –si se nos permite el oxímoron–, pero no entre los nacidos fuera de España. La tabla 3.10 muestra las diferencias para cada uno de los indicadores de riesgo de fracaso entre alumnos nativos, inmigrantes de segunda generación y nacidos fuera del país, según los datos de PISA del año 2003. Si entre los nacidos en España el riesgo de repetición es similar al de los nativos, tamizado probablemente por la selección en función de la clase social –en realidad, es más bajo que entre los sectores menos cualificados de la clase trabajadora–, entre los no nativos se eleva a un 35,3%. Es decir, más de un tercio de los alumnos inmigrantes de 15 años de edad ha repetido curso, frente a un 27% del total. Sin embargo, la distribución según el nivel de aspiración a realizar estudios de nivel postsecundario es similar para los nacidos fuera de España y los nacidos en el país, mientras que las puntuaciones medidas aquí con el criterio de la proporción de casos bajo una desviación típica con respecto a la media son peores. En términos generales, los inmigrantes de segunda generación (pocos en la muestra de PISA de 2003) tienen tasas de riesgo de abandono similares a las de los alumnos españoles pertenecientes a las clases trabajadoras. En cambio, los nacidos fuera de España combinan altas tasas de repetición y puntuaciones especialmente bajas en las pruebas objetivas. El panorama es interesante, puesto que implica que si bien sus aspiraciones en el sistema educativo son tan altas como las de otros grupos, sus competencias no.

TABLA 3.10

Indicadores de riesgo de fracaso según el origen

En porcentaje

	ORIGEN		
	NATIVOS	SEGUNDA GENERACIÓN	NO NATIVOS
Ha repetido	28,3	31,7	35,3
No aspira a postsecundaria	14,3	26,6	15,0
Puntuación por debajo de una desviación típica	18,0	23,8	37,6
Riesgo elevado de fracaso	34,1	40,9	55,1

Fuente: PISA 2003. Elaboración propia.

Parece claro, por lo tanto, que los alumnos inmigrantes de segunda generación están sujetos a las mismas presiones que conducen al fracaso y el abandono que los nativos, y que sus diferencias se explican, ante todo, por su origen social. Una interpretación secundaria de este patrón sugiere que son las diferencias culturales, asimiladas ya por los criados en el país, las que generan las dificultades. Un indicador algo maximalista de estas diferencias lo constituye el hecho de hablar en el hogar una lengua diferente de las vernáculos. La tabla 3.11 muestra los riesgos de abandono según la lengua hablada en casa. Obsérvese que el número de casos de adolescentes que hablan una lengua extranjera en casa es escaso, por lo tanto nos resulta difícil analizar cuál es la lengua que se habla. De los indicadores de riesgo, solamente el referido al desempeño en los tests de nivel nos indica una diferencia significativa. Es decir, los alumnos que hablan en casa una lengua diferente de la de escolarización tienen más dificultades a la hora de completar los tests o de aprovechar al máximo los aprendizajes, pero estas diferencias no se plasman en riesgos de abandono medidos como desilusión –por las expectativas–, ni en repeticiones –que en realidad son más bajos–. Téngase en cuenta que no estamos distinguiendo entre migrantes venidos del Sur, del Norte o del Este, pues el tamaño de las submuestras lo desaconseja.

TABLA 3.11

Indicadores de riesgo de fracaso según la lengua hablada en casa

En porcentaje

	LENGUA HABLADA EN CASA	
	UNA LENGUA VERNÁCULA	UNA LENGUA EXTRANJERA
Ha repetido	28,7	21,4
No aspira a postsecundaria	14,4	14,6
Puntuación por debajo de una desviación típica	18,6	29,3
Riesgo elevado de fracaso	34,9	35,9

Fuente: PISA 2003. Elaboración propia.

En el análisis de los expedientes de los centros encontramos también las dificultades de los alumnos de origen nacional o étnico distinto del de la mayoría. Las áreas de orientación de los centros recogen la pertenencia a una minoría

étnica. Por desgracia, es ésta una información considerada sensible a la que ha sido difícil tener acceso, así pues, la que hemos recogido corresponde aproximadamente a la mitad de los casos de nuestra base de datos. Se han identificado como tales 11 casos, todos ellos gitanos y todos han abandonado en el primer ciclo de la ESO.

En cuanto a la nacionalidad de origen, hemos reunido casos de estudiantes de 22 países distintos, que suponen un 10% del total de abandonos registrados. La pauta general se refleja en la tabla 3.12.

A la hora de abandonar su formación, los extranjeros tienden a hacerlo antes que los españoles, doblando la proporción de abandono en la ESO, que llega a un 77%, es decir, sólo un 23% de los extranjeros que abandonan lo hacen con el título obligatorio, frente al 62% de los españoles.

TABLA 3.12

Ciclo en que se abandona, por nacionalidad

En porcentaje

MOMENTO DE ABANDONO	NACIONALIDAD DE ORIGEN		TOTAL
	ESPAÑOL	EXTRANJERO	
ESO I Ciclo y PGS	12,9	27,9	14,4
ESO II Ciclo	26,0	48,8	28,3
Bachillerato/CFGM	61,2	23,3	57,3

Fuente: Muestra de expedientes de alumnos que abandonan, 2008.

Por región de origen, sólo los que provienen de Europa Occidental o Estados Unidos siguen pautas similares a los españoles: dos tercios de los que abandonan lo hacen en las etapas postobligatorias. Los chinos también parecen seguir esta pauta, pero su presencia es escasa. El resto se sitúa por debajo de ese 23% de media. Latinoamericanos, africanos y europeos del Este marcan el resultado global ya que suponen la mayoría de los extranjeros que abandonan (el 91%).

3.4. Familias disueltas

La estabilidad de la familia de origen del alumno es un cuarto factor cuyo peso en las tasas de abandono es conocido. Sin embargo, en este caso los meca-

nismos que conducen al fracaso son menos comprensibles y más difíciles de integrar en un esquema conjunto del proceso. La única suposición razonable que nos atrevemos a hacer es que la respuesta de la infancia tardía y la adolescencia a los cambios en los modelos de convivencia de los padres tiende a ser negativa. Por supuesto que no se trata de juzgar el valor relativo de un tipo u otro de modelo familiar, pero las familias monoparentales son resultado de procesos muchas veces dolorosos que parecen tener cierto coste en el rendimiento escolar. Estos procesos están ligados al menos a cuatro aspectos de la vida familiar de los que es posible argumentar su influencia en los resultados escolares: (1) la ausencia de un progenitor, (2) la presencia de padres con experiencias traumáticas, (3) el empobrecimiento económico ligado a la disolución de la relación marital y (4) la presencia de otras fuentes de inestabilidad en la vida familiar. La tabla 3.13 muestra los resultados de un examen de los riesgos de fracaso, según el modelo del hogar de referencia, tal y como viene reconstruido en la encuesta de PISA. Los hogares mixtos son los constituidos por uno de los progenitores y otra persona –otra persona al cargo del alumno, tal y como es definida en la encuesta, que no sea un familiar consanguíneo–. Es decir, son en principio hogares reconstituidos. Debemos insistir en que estos resultados no implican una relación causal directa entre el divorcio y el fracaso escolar.

TABLA 3.13

Diversos indicadores de riesgo de fracaso según el tipo de hogar

En porcentaje

	TIPO DE HOGAR			
	NUCLEAR	MIXTO	MONOPARENTAL	OTROS
Ha repetido	27,4	34,2	33,7	36,8
No aspira a postsecundaria	13,9	17,2	16,1	19,5
Puntuación por debajo de una desviación típica	17,6	19,4	23,5	34,9
Riesgo elevado de fracaso	33,2	39,4	41,4	51,9

Fuente: PISA 2003. Elaboración propia.

Los datos nos dicen que los riesgos de abandono son más elevados para todos los alumnos que provienen de hogares no conyugales, aunque en todos los

casos las diferencias son similares: la presencia de nuevos cónyuges parece mejorar las puntuaciones en las pruebas de desempeño, pero empeora las repeticiones y los niveles de aspiración a postsecundaria, sin diferencias con respecto a los que provienen de hogares monoparentales. Estos últimos están sistemáticamente en desventaja en todos los indicadores en relación con los alumnos que provienen de hogares conyugales. Sin embargo, cuando los hogares son de otro tipo; es decir, cuando son o bien hogares colectivos, o bien jóvenes en convivencia con otros familiares que no son padres y padrastros, los riesgos de fracaso se disparan, hasta el punto de que afectan nada menos que al 52% de estos alumnos. Téngase en cuenta que en esta categoría están reunidos los alumnos que provienen de centros de acogida, los que conviven con familiares que no son los padres y los que viven en hogares complejos sin sus progenitores.

También de los datos recogidos por los centros en los expedientes de los alumnos que abandonan podemos extraer alguna información sobre la situación familiar. Comenzamos fijándonos en el tipo de familia atendiendo a los progenitores con los que convive el alumno (ambos padres, sólo la madre o sólo el padre) y su relación con el momento del abandono. En este caso, contamos con información de la tercera parte de los expedientes, puesto que el resto no ha sido recogida por los centros.

TABLA 3.14

Ciclo en que abandona por tipo de familia

En porcentaje

MOMENTO DE ABANDONO	TIPO FAMILIA		TOTAL
	AMBOS PADRES	MONOPARENTAL	
ESO I Ciclo y PGS	10,8	16,7*	12,0
ESO II Ciclo	35,6	44,4	37,3
Bachillerato/CFGM	53,6	38,9	50,7

Fuente: Muestra de expedientes de alumnos que abandonan 2008 (* n<10).

Como puede observarse en la tabla 3.14, del total de abandonos, casi un 20% conviven con un progenitor, un 17% con la madre y un 3% con el padre. La presencia de familias monoparentales entre los que fracasan es relativamente frecuente. En cuanto al momento del abandono, los hijos de familias mono-

parentales tienden a abandonar antes. De hecho, un 61% de los que fracasan no llegan a completar la ESO, frente al 46% de los que conviven con ambos padres. Los resultados parecen empeorar cuando el responsable exclusivo de la familia es un varón, si bien en esta situación hay pocos casos.

IV. Los procesos del fracaso: los pasos hacia el fracaso y el abandono

Para el análisis de los pasos que van dando los que acaban por abandonar prematuramente, contamos con la información proveniente de una recopilación de expedientes de alumnos que han dejado la escuela antes de conseguir un título postobligatorio, o incluso obligatorio, en el curso 2007-2008. Esta recopilación de expedientes no pretende reflejar el universo del fracaso, pero sí acumular un número suficiente de casos de cada tipo, lo que permite hacer comparaciones entre los comportamientos previos de unos y otros. Queda así excluido un grupo de abandonos prematuros: el de quienes consiguen el título de la ESO y no continúan su formación. Además, al recopilar información de centros que imparten la ESO, dejamos fuera a los centros específicos de formación profesional (que sólo imparten ciclos formativos) y a buena parte de los programas de garantía social (PGS)⁽¹⁾ (que estaban vigentes todavía en el curso de referencia) porque se imparten en entidades diferentes de los centros educativos de secundaria, por lo que estos grupos están infrarrepresentados en nuestra base de expedientes. Pese a sus limitaciones, esta base de datos de expedientes permite analizar realidades del proceso previo al abandono que de otro modo serían difícilmente accesibles. La muestra se presenta en detalle en el Anexo metodológico. La tabla 4.1 contiene el momento de abandono de los expedientes con los que vamos a trabajar.

Lo primero que destaca es que los abandonos en la ESO son menos de la mitad del total (el 42%), mientras que los de bachillerato son los más numerosos. También destaca el bajo número de casos de los ciclos formativos de grado

(1) Los programas de garantía social estaban dirigidos a alumnos que abandonan la ESO (con edades comprendidas entre 16 y 21 años) sin cumplir los objetivos correspondientes para proporcionarles una formación profesional básica, con una duración de un curso escolar (excepto los dirigidos a alumnos con necesidades educativas especiales). Corresponden al nivel CINE 3C.

medio, con sólo un 13% del total de los expedientes. Esto se explica porque nuestra base de datos se construye con centros que imparten ESO y no tiene en cuenta los centros que imparten exclusivamente ciclos formativos, por lo que los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) están infrarrepresentados.

TABLA 4.1

Ciclo en que se abandona

Expedientes

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Válidos	ESO I Ciclo	114	13,3
	ESO II Ciclo	242	28,3
	Bachillerato	379	44,3
	Ciclo Formativo de Grado Medio (CFGM)	110	12,9
	Programa Garantía Social (PGS)	10	1,2
	Total	855	100
Perdidos		2	
Total		857	

Fuente: Muestra de expedientes de alumnos que abandonan, 2008.

El alto número de abandonos en bachillerato se debe, además, como vemos en la tabla 4.2, a que se incluyen los de quienes han reanudado sus estudios con el fin de obtener (sin lograrlo) el título a distancia.

Aunque descontáramos a los estudiantes a distancia (suman un 46% de los que abandonan en el bachillerato), las cifras seguirían siendo llamativas: casi uno de cada tres de quienes abandonan siguiendo el proceso formativo habitual lo hace en el bachillerato. También destacan las cifras de abandono en el primer ciclo de la ESO, que son casi cuatro de cada diez de los estudiantes que abandonan en este nivel, si descontamos a los que se reincorporan a través de la educación de adultos y fracasan en este intento.

A partir del momento del abandono como una variable que se ha de explicar por su relación con el proceso de fracaso escolar, intentamos en las siguientes páginas desbrozar los pasos seguidos en ese proceso. Para entender qué sucede con los alumnos que abandonan antes de lograr un título postobligatorio, no es suficiente analizar los factores externos. Tan importante como ello es saber qué sucede en el interior del sistema educativo con tales casos de fracaso. Los

TABLA 4.2

Ciclo en que se abandona por tipo de estudio

Expedientes

CICLO EN QUE SE ABANDONA	TIPO DE ESTUDIO			TOTAL
	DIURNO	A DISTANCIA	ADULTOS	
ESO I Ciclo	114	–	–	114
ESO II Ciclo	194	–	48	242
Bachillerato	204	175	–	379
CFGM	110	–	–	110
PGS	10	–	–	10
Total	632	175	48	855

Fuente: Muestra de expedientes de alumnos que abandonan, 2008.

consideramos así no sólo como resultado de condicionantes externos, sino también como individuos que toman decisiones y se ven sometidos a determinadas situaciones en los centros escolares, con el valor añadido de que sobre estas dinámicas internas es más fácil intervenir. Hablaremos, en este sentido, de cuestiones como la repetición de curso, los resultados por asignatura, las medidas de diversificación, los problemas disciplinarios o el absentismo en relación con los procesos de abandono prematuro del sistema.

4.1. Idoneidad y repetición de curso

Podemos usar la ETEFIL para mostrar información sobre la edad de abandono. Una de las muestras de la ETEFIL la forman casos de abandono de la ESO antes de completar este ciclo. La definición de esta muestra se refiere a chicas y chicos que salen del sistema durante el curso 2000-2001 sin haber completado los estudios de secundaria obligatoria. Es, por lo tanto, un colectivo heterogéneo, de diversas edades.

Las salidas del sistema educativo entre quienes abandonan antes de terminar la ESO se acumulan en el segundo ciclo. Sólo un 8,7% de los abandonos ocurren en segundo curso o antes; los de primero son prácticamente residuales. Es en tercero, con un 35,6%, y sobre todo en cuarto curso, con un 55,7%, cuando abandonan. No obstante, alrededor de un 14,8% de los abandonos se produce antes de la edad legal, y de éstos, un 2,9% en el primer ciclo.

La edad de abandono está asociada a otros factores, como el género, los estudios de los padres o la titularidad del centro. Por género, las mujeres parecen perseverar más que los hombres. La proporción de chicos que abandonan sin graduarse en ESO antes de alcanzar la edad legal es cinco puntos mayor que la de ellas, mientras que los abandonos femeninos se producen con mayor frecuencia después de los 16 años. Entre los chicos, sólo un tercio de los que no terminan la ESO permanece en el sistema hasta después de la edad legal, pero esta proporción llega al 42,6% entre las chicas, que abandonan más tarde y en cursos más avanzados.

La edad de abandono está ligada, además, al origen social, concretamente al nivel de estudios de los padres (tabla 4.3). Entre los chicos cuyos padres sólo tienen la educación obligatoria o inferior, la edad de abandono tiende a ser más temprana: esperan a los 16 años alrededor del 35%, frente al 48% entre los hijos de padres con estudios superiores o profesionales. El corte se encuentra entre los niveles de educación primaria y secundaria de los padres: unos 10 puntos porcentuales.

Esta diferencia, sin embargo, no se traslada a la divisoria entre centros concertados y públicos, como podría esperarse de su composición social. El abandono en la escuela pública es más elevado, pero tiende a presentarse algo más tarde. Llama la atención el hecho de que los abandonos anteriores a los 16 años alcanzan a un 18% del total en la enseñanza concertada, frente al 14% de la pública. Del mismo modo, los abandonos posteriores a los 16 años son siete puntos más elevados en los centros públicos. Ello sugiere que los centros públicos son más tolerantes con el absentismo y aplazan así el abandono, mientras que los privados tienden a forzar la salida de dichos alumnos antes incluso de alcanzar la edad legal.

Si recogemos datos de otra muestra de la ETEFIL, la de los que terminaron la enseñanza obligatoria en 2000-2001, la edad a la que se finaliza la ESO tiene sin duda una relación considerable con los resultados posteriores (tabla 4.4). Esto no es extraño, puesto que se trata de una variable endógena de los resultados. Es decir, los propios retrasos constituyen un componente de éstos. Se puede suponer que tienen una doble influencia: por una parte, los malos resultados llevan a repeticiones de curso; por otra, el hecho de tener una edad más avanzada puede influir de un modo importante en la decisión de continuar o abandonar

los estudios.⁽²⁾ Debe entenderse, por lo tanto, que esta variable es un indicador de idoneidad en el curso en el que se termina la ESO, y no en los posteriores.

TABLA 4.3

Edad de abandono por sexo, estudios de los padres y titularidad del centro

En porcentaje

		EDAD DE ABANDONO		
		ANTES EDAD LEGAL	A LOS 16	DESPUÉS DE 16
Sexo	Hombre	16,4	12,9	70,7
	Mujer	11,7	12,3	76,0
Máximos estudios de los padres	Sin estudios	16,3	15,6	68,1
	Obligatoria	15,4	13,0	71,7
	Bachillerato	10,7	13,0	76,3
	Profesional	10,7	6,7	82,6
	Superior	9,2	8,4	82,4
Titularidad del centro	Público	14,1	12,1	73,8
	Privado	18,0	15,5	66,5

Fuente: ETEFIL 2005.

TABLA 4.4

Itinerario después de la ESO por edad al terminarla

En porcentaje

EDAD AL TERMINAR LA ESO	ABANDONAN			SIGUEN		SE GRADÚAN		TOTAL
	SÓLO ESO	BACHILLERATO	FP	BACHILLERATO	FP	BACHILLERATO	FP	
Hasta 16 años	22,9	47,5	18,4	68,5	44,8	87,9	44,1	69,9
Más de 16 años	77,1	52,5	81,6	31,5	55,2	12,1	55,9	30,1

Fuente: ETEFIL 2005.

(2) El indicador ha sido construido a partir de la fecha en la que se cumplen los 16 años. Si ésta es anterior al mes de septiembre del curso en que se termina la ESO, los estudiantes se incluyen en el grupo de «más de 16 años». Los que cumplen 16 durante el curso constan como «hasta 16 años». Hablamos aquí de la muestra de los que han finalizado la ESO, donde la presencia de quienes lo hacen antes de los 16 años es mínima, por lo que la tabla sólo se diferencia entre estas dos categorías.

Entre los que abandonan al terminar la ESO, sólo el 22,9% está en la edad idónea, y se da una proporción aún más baja entre quienes lo hacen después de iniciar estudios de formación profesional. Los que tienen éxito en los ciclos formativos, sin embargo, ascienden a un 44,1%, proporción similar a la de los que fallan en el bachillerato. Obsérvese que, entre los que siguen estudiando, los índices de idoneidad al final de la ESO son muy elevados en comparación con el resto de los grupos, aunque no llegan al 87,9% de los que inician y terminan el bachillerato. Podemos adelantar una interpretación de este patrón suponiendo que el retraso en los estudios de postsecundaria está ligado a repeticiones de curso en los propios niveles de postsecundaria, mientras que las repeticiones de curso anteriores tienen una influencia que es previa a los resultados. Los niveles de fracaso son más elevados cuando la falta de idoneidad es más temprana, mientras que las repeticiones más tardías tienen consecuencias menores en términos de logro. Dicho en otros términos: cuanto antes se falle, peores serán las consecuencias.

El mes en que se abandona la secundaria permite adentrarnos en la existencia de diferencias en los modos de salida del sistema. El 68,4% de los abandonos ocurre en junio o en septiembre. El tercio restante va saliendo de los centros durante el curso, con una probabilidad algo más elevada a medida que avanza éste, de modo que no podemos atribuir el abandono a la simple llegada de la edad legal.

La asociación entre el momento de abandono y el origen social o el tipo de centro sugiere la idea de que aquél es un *síntoma* de la existencia de diferencias en los tipos de abandono. Los abandonos durante el curso son, de hecho, más probables en los centros públicos, con una diferencia de hasta doce puntos (tabla 4.5).

Para completar esta información debemos volver a la base de expedientes de 2008. Es lógico pensar que los expedientes que van acumulando retrasos a lo largo de su itinerario educativo tienen mayores probabilidades de terminar en fracaso escolar. Los datos de los expedientes apuntan en esta línea, aunque la relación con el momento de abandono no siempre es la que sería esperable. Para estimar el número de cursos que se han repetido (tabla 4.6), dato que no consta como tal en los expedientes, partimos de la diferencia entre la edad idónea (la esperada para el curso correspondiente) y la edad real del alumno.

Hablamos así de presuntos repetidores cuando su edad real es mayor que la edad que correspondería a su curso.

TABLA 4.5

Momento de abandono según estudios de los padres y titularidad del centro

En porcentaje

		MOMENTO DE ABANDONO	
		AL FINALIZAR EL CURSO	DURANTE EL CURSO
Máximos estudios de los padres	Sin estudios	63,5	36,5
	Obligatoria	69,7	30,3
	Bachillerato	72,6	27,4
	Profesional	69,1	30,9
	Superior	64,1	35,9
Titularidad del centro	Público	65,4	34,6
	Privado	76,7	23,3

Fuente: ETEFIL 2005.

TABLA 4.6

Cursos que ha repetido por ciclo en que abandona

En frecuencias

CURSOS REPETIDOS	ESO I C	ESO II C	BACHILLERATO	CFGM	PGS	TOTAL PRESENCIAL	ESO II ADULTOS	BACHILLERATO A DISTANCIA
Ninguno	11,4	8,2	23,8	0,9*	–	12,4	–	–
Uno	21,9	32,5	40,1	14,7	50,0*	30,1	–	1,7*
Dos	59,6	53,6	29,7	27,5	37,5*	42,3	4,2*	13,1
Tres	6,1*	5,7	4,5*	18,3	12,5*	7,7	14,6*	11,4
Cuatro	0,9*	–	1,5*	12,8	–	2,9	16,7*	22,9
Cinco o más	–	–	0,5*	25,7	–	4,6	64,6	50,9
<i>Número de alumnos con datos</i>	<i>114</i>	<i>194</i>	<i>202</i>	<i>109</i>	<i>8</i>	<i>627</i>	<i>48</i>	<i>175</i>

Fuente: Muestra de expedientes de alumnos que abandonan, 2008 (* n<10).

Como puede observarse en nuestra muestra de expedientes, casi todos los casos de abandono han repetido curso: sólo uno de cada ocho abandona sin re-

petir. Lógicamente, en la educación de adultos y en el bachillerato a distancia el porcentaje de repetidores llega al 100%, ya que lo que comparamos es la edad teórica (la que se debería tener en ese curso si no se hubiera repetido) con la edad real. Entre quienes acaban abandonando en el bachillerato, llegan a ser un 24% los que no repiten curso, mientras que en CFGM casi todos han repetido algún curso. Hay que destacar también un 11% de los expedientes que corresponden a los que abandonan en primer ciclo de la ESO sin llegar a repetir curso (todos ellos antes de cumplir 16 años). Podemos afirmar, de partida, que casi todos los que acaban abandonando han repetido algún curso. Otra cuestión es si el hecho de repetir el último curso (tabla 4.7) precipita la decisión de abandono.

TABLA 4.7

Repetidores del último curso por ciclo en que abandonan

En porcentaje

	CICLO EN QUE ABANDONAN					TOTAL
	ESO I C	ESO II C	BACHILLERATO	CFGM	PGS	
No repite	53,8	49,8	42,6	86,9	77,8*	52,0
Repite	46,2	50,2	57,4	13,1	22,2*	48,0
<i>Número de alumnos con datos</i>	<i>104</i>	<i>231</i>	<i>359</i>	<i>99</i>	<i>9</i>	802

Fuente: Muestra de expedientes de alumnos que abandonan, 2008 (* n<10).

Como se puede observar, el hecho descrito acaba provocando el abandono en casi la mitad de los expedientes. Encontramos más repetidores del último curso entre los expedientes de los que abandonan en el bachillerato, menos repetidores entre los de ciclos formativos, y son relativamente escasos entre quienes desisten en los años iniciales. En ciclos postobligatorios se presentan situaciones diferentes: en el bachillerato se tiende a repetir curso y después abandonar, mientras que en los ciclos formativos encontramos pocos casos que intenten aprobar el curso por segunda vez.

Hemos hablado de repeticiones partiendo de la comparación entre la edad teórica y la edad real, que refleja el retraso acumulado. Pero también debe consignarse el caso de quienes abandonan antes de alcanzar la edad legal. Podemos analizar la edad de abandono para cada ciclo del itinerario (tabla 4.8).

TABLA 4.8

Edad de abandono por ciclo en que se abandona

En porcentaje

	CICLO EN QUE SE ABANDONA					
	ENSEÑANZA PRESENCIAL ORDINARIA				A DISTANCIA	E. ADULTOS
	ESO I C Y PGS	ESO II C	BACH./ CFGM	TOTAL	BACH.	ESO II C
< 16	37,7	4,1*	–	8,6	–	–
16	49,2	19,1	–	15,5	–	–
17	9,0	29,9	7,1	14,5	–	–
18	3,3*	42,8	25,4	26,5	1,7*	8,3*
19	0,8*	4,1*	36,7	19,6	4,0*	16,7*
20 - 21	–	–	21,2	10,5	32,0	33,3
22 o más	–	–	9,6	4,8	62,3	41,7
<i>Número de alumnos con datos</i>	122	194	311	627	175	48

Fuente: Muestra de expedientes de alumnos que abandonan, 2008 (* n<10).

Hay que destacar que entre los que fracasan, y ciñéndonos a los alumnos de modalidad presencial habitual, el grupo de los que abandonan al cumplir la edad legal (o antes) apenas representa un 24%. Tres de cada cuatro expedientes de fracaso revelan un intento, al menos durante un año, de continuar los estudios; es decir, no son alumnos que quieran o puedan abandonar el sistema educativo en cuanto sea legalmente posible. Entre los que abandonan en el primer ciclo, un 38% desaparece del sistema educativo antes de cumplir la edad legal, y otro 49% apenas cumple el mínimo exigido. Son raros los casos que superan esta edad (de los dieciséis casos que tenemos, ocho corresponden a abandonos en garantía social). En segundo ciclo de la ESO, las cifras de abandono prematuro se reducen mucho: incluso los que abandonan justo alcanzada la edad legal apenas llegan al 23% sumados a los que lo hicieron sin ella. La gran mayoría, pues, permanece uno o dos años en el sistema educativo para intentar lograr el título de secundaria obligatoria. La imposibilidad de seguir repitiendo hace que los casos de mayores de 18 años sean muy escasos, y que pasen a la modalidad de educación de adultos. En educación secundaria postobligatoria son pocos los casos de abandono antes de los 18 años, casi todos en el bachillerato (porque los de CFGM han repetido antes). Un 32% se quedan en el sistema sólo hasta cumplir la mayoría de edad (sin contar los de

educación a distancia). Así, la mayoría trata de conseguir el título alargando su escolaridad hasta los 19 años (37%) y con bastante frecuencia (31%) algún año más. Dicho de otro modo, tanto en el segundo ciclo de la ESO como en la enseñanza postsecundaria lo más común es alargar la presencia para procurar conseguir el título, de modo que incluso son muchos quienes abandonan después de haber retomado su formación a través de la educación a distancia. Según los expedientes, los que abandonan al cumplir la edad legal (o antes) lo hacen en los primeros cursos de la ESO.

Un último dato relacionado con éstos en la trayectoria formativa reflejada en los expedientes es el cambio de centro. Como es lógico, prácticamente la totalidad de los alumnos a distancia y de educación de adultos cambian de centro (las excepciones se dan entre aquellos que siguieron la ESO en el centro que imparte el bachillerato a distancia). Los cambios de centro son casi universales entre los matriculados en los últimos cuatro años en postobligatoria, usualmente porque el centro de origen no la ofrece, o no ofrece la opción del bachillerato o de ciclo de CFGM que interesa a los alumnos.

Más interesantes resultan los casos que se dan en la ESO, donde cambian de centro un 42% de los expedientes (26% de los que abandonan en primer ciclo, 54% de los que abandonan en el segundo). Lo que más llama la atención es que los que se incorporan al centro en el que acaban abandonando en los años de duración normal (dos últimos años para los de primer ciclo, cuatro para los de segundo ciclo) han cambiado de centro en proporciones muy altas. De hecho, los matriculados en los dos últimos años que abandonan en primer ciclo de la ESO han cambiado de centro en un 49% de los casos. Pero veamos la relación entre el cambio de centro y el momento de abandono, exclusivamente referido a la ESO.

TABLA 4.9

Ciclo de abandono por cambio de centro

Alumnos ESO

CICLO EN QUE SE ABANDONA		CAMBIO DE CENTRO		TOTAL
		NO	SÍ	
ESO I Ciclo	%	47,3	20,0	35,5
ESO II Ciclo	%	52,7	80,0	64,5
Total	n	169	130	299

Fuente: Muestra de expedientes de alumnos que abandonan, 2008.

El cambio de centro parece tener un resultado positivo en el sentido de retrasar el momento de abandono (tabla 4.9). De hecho, quienes abandonan en la ESO y no cambian de centro terminan por abandonar en primer ciclo casi en la mitad de los casos, frente al 20% de quienes sí cambian de centro. El cambio de centro, así, no es un indicador de peores resultados entre los que abandonan, sino de un cierto interés por continuar la formación (aunque en los casos que analizamos el resultado no acabe siendo positivo).

4.2. Los resultados académicos

El comportamiento académico de los alumnos que abandonan en cada uno de los ciclos es distinto. De esto trata el presente apartado, que analiza las calificaciones obtenidas en las asignaturas cursadas por quienes han abandonado en cada ciclo. Hay que aclarar que las calificaciones que analizamos son las que figuran en el expediente, es decir, las que corresponden a la última calificación de los alumnos, con independencia de las veces que se hayan presentado a la evaluación de la asignatura. Es decir, si han repetido curso, corresponden al año en que lo repiten, no al inicial. Para completar la información de las calificaciones, por tanto, aludiremos al porcentaje de repetidores que acabamos de analizar. Como nota general, hay que apuntar que no disponemos de calificaciones de todos y cada uno de los expedientes, aunque sí conozcamos el momento de abandono, por lo que el número de casos analizados en cada ciclo es algo menor que los presentados en la tabla 4.2.

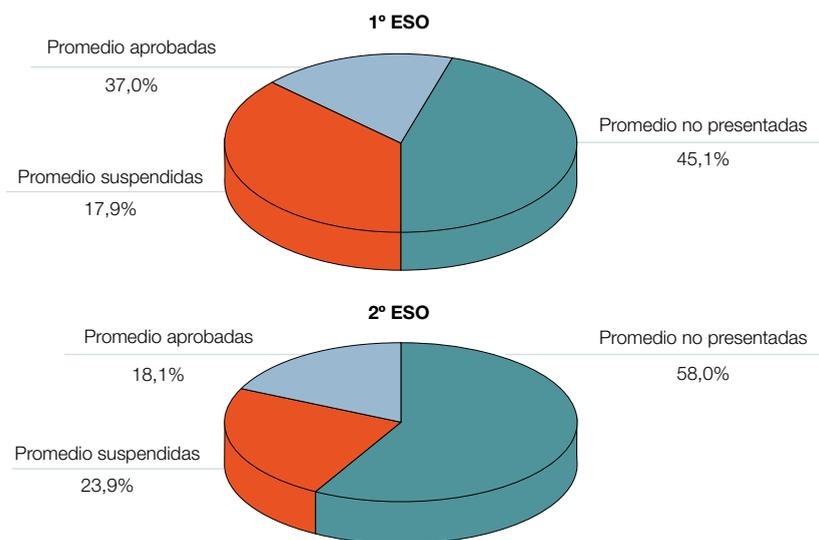
Abandonos en primer ciclo de la ESO y en garantía social

Los expedientes de abandono en este primer ciclo de la ESO son el 13,3% del total de los abandonos, y el 18,1% de los casos que siguen la modalidad formativa habitual.

A raíz de la información obtenida, podemos afirmar que estos alumnos tienen un comportamiento académico, reflejado en la calificación de las asignaturas, que indica claramente una desvinculación de la práctica educativa habitual. Ello se refleja en que su estrategia básica, como indica el gráfico 4.1, es no presentarse a las asignaturas en las que están matriculados de modo obligatorio por su edad. Hablamos de que no se presentan a un 45% de las asignaturas matriculadas, como media, en primer curso, y a un 58% en segundo curso.

GRÁFICO 4.1

Resultados en las asignaturas de los estudiantes que abandonan en primer ciclo de la ESO



Fuente: Muestra de expedientes de alumnos que abandonan, 2008.

Podríamos pensar que el desinterés por ciertas materias o la dificultad percibida provocarían, en principio, que el peso de los expedientes que no se presentan sea mayor en ellas, explicación que implica que son determinadas materias (más difíciles o menos interesantes) y no el sistema lo que deja de interesar a los alumnos. Sin embargo, los datos señalan que no es ésta la realidad: no hay ninguna materia especialmente destacada a la hora de ser abandonada por los alumnos, sino que todas participan de la misma dinámica. Además, esto se acentúa cuando se acerca la fecha de un abandono que parece ya decidido sea cual sea la oferta, lo que explica el fuerte incremento de los no presentados en el segundo curso. Ni siquiera asignaturas en principio menos teóricas, como Educación Física o Educación Plástica, quedan fuera de tal dinámica; y en ellas se llega a proporciones de no presentados superiores al 55% en segundo de la ESO entre los alumnos que abandonan en ese curso. En este sentido, asignaturas que en principio tienen una imagen más ardua o menos atractiva, como Matemáticas o Lengua, no destacan de modo negativo en estos expedientes. Por eso podemos

apuntar que el problema no es el contenido de la asignatura, sino la desvinculación de los alumnos respecto al proceso educativo en general.

Las diferencias por sexo parecen existir en el primer curso, pero desaparecen en el segundo, como se refleja en la tabla 4.10. Las mujeres suspenden menos y se presentan a más asignaturas en primero, pero en segundo las que acaban abandonando en este ciclo se presentan a menos asignaturas aún que sus compañeros.

Este comportamiento en los primeros cursos es específico de este grupo que abandona en primer ciclo, con grandes diferencias con el resto, excepto con los pocos que abandonan en garantía social (tabla 4.11), que tienen unos resultados académicos muy parecidos.

El reducido número de casos no permite muchas conclusiones, pero la estrategia de no presentarse, mayoritaria en los cursos de la ESO, apunta a que quienes abandonan en garantía social son parte del perfil de los que abandonan en el primer ciclo de la ESO. Tampoco establecen diferencias entre asignaturas, ni siquiera entre los módulos formativos de garantía social. Sólo hay que observar que cuando cursan garantía social, gracias a la relación que se establece con los educadores, se consigue que el número de no presentados desaparezca, aunque, dado que los casos que recogemos son de abandono, las asignaturas suspendidas son la mayoría. Pese a que sólo recogemos datos de centros donde imparten la ESO –y, por ello, dejamos fuera buena parte de los cursos de garantía social,

TABLA 4.10

Abandonos en primer ciclo de la ESO. Resultados de asignaturas por sexo

En porcentaje

ASIGNATURAS	1º ESO			2º ESO		
	HOMBRE	MUJER	TOTAL	HOMBRE	MUJER	TOTAL
Promedio de asignaturas aprobadas	29,0	45,4	34,6	17,1	17,9	17,4
Promedio de asignaturas suspendidas	23,8	19,5	22,3	34,6	27,9	32,1
Promedio de asignaturas a las que no se presentan	47,2	35,1	43,1	48,3	54,2	50,5
<i>Número de alumnos con datos</i>	70	36	106	39	23	62

Fuente: Muestra de expedientes de alumnos que abandonan, 2008.

TABLA 4.11

Abandonos en garantía social. Resultados asignaturas

En porcentaje

ASIGNATURAS	ALUMNOS QUE ABANDONAN			
	1º ESO	2º ESO	3º ESO	PGS
Promedio de asignaturas aprobadas	76,7	30,9	2,3	33,3
Promedio de asignaturas suspendidas	–	–	–	66,7
Promedio de asignaturas a las que no presentan	23,3	69,1	97,7	–
<i>Número de alumnos con datos</i>	3	5	4	9

Fuente: Muestra de expedientes de alumnos que abandonan, 2008.

que se cursan en otro tipo de centros (ONG, centros de formación profesional, academias, cámaras de comercio, etc.)—, podemos afirmar que el número de abandonos disminuye, sobre todo porque se evita el mayor problema académico de este perfil, que es optar por no presentarse a las pruebas de evaluación.

Abandonos en el segundo ciclo de la ESO

De este perfil de expedientes podemos analizar la evolución académica en un período más largo —en bastantes casos desde primer curso de la ESO—. Lo primero que hay que destacar es que en el primer curso estos alumnos no obtienen malos resultados académicos, que son incluso similares a los que constatamos en los pocos datos disponibles de quienes van a llegar hasta el bachillerato o los ciclos formativos, y, en cambio, se diferencian claramente de los que terminan por abandonar en el primer ciclo de la ESO, que acabamos de analizar. Dicho de otro modo: quienes abandonan en segundo ciclo no son fácilmente identificables por sus resultados académicos en el primer curso. Como hemos visto en el apartado 4.1, ni siquiera destacan por una menor proporción en la repetición de curso, comparados con los que abandonan en el primer ciclo.

Hay que tener en cuenta, además, que es precisamente en estos cursos donde se produce la diversificación curricular. Se trata de la posibilidad de que, para determinados alumnos mayores de 16 años, puedan establecerse diversificaciones en el currículo del segundo ciclo de la ESO (tercer y cuarto curso), de modo que los objetivos de la ESO y el título correspondiente puedan ser obtenidos mediante una metodología determinada a través de contenidos

(o áreas) diferentes de los establecidos con carácter general, lo que implica la creación de grupos específicos en dichos cursos. Por sus características, la diversificación deja fuera a quienes ya han abandonado en el primer ciclo, es decir, un 32% de los que abandonan la ESO, porcentaje que llega a un 37% si descontamos a quienes lo hacen en educación de adultos. Mediante las calificaciones (tabla 4.12) podemos valorar los resultados de la diversificación desde la perspectiva del alumno (aunque analizaremos más adelante, en el apartado 4.3, los resultados globales de tal modalidad).

TABLA 4.12

Abandonos en segundo ciclo de la ESO. Resultados asignaturas

En porcentaje

ASIGNATURAS	SIN DIVERSIFICACIÓN				CON DIVERSIFICACIÓN	
	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	3º ESO	4º ESO
Promedio de asignaturas aprobadas	91,8	83,5	50,3	39,7	50,9	62,7
Promedio de asignaturas suspendidas	4,6	6,2	13,4	13,9	28,9	12,9
Promedio de asignaturas a las que no se presentan	3,6	10,3	36,3	46,4	20,2	24,4
Número de alumnos con datos	82	155	159	110	42	27

Fuente: Muestra de expedientes de alumnos que abandonan, 2008.

Como apuntábamos, en el primer ciclo de la ESO estos expedientes no parecen destacar, ni para bien ni para mal, en lo académico. Es en tercer y cuarto cursos cuando sus resultados académicos se relacionan con un inminente abandono. En estos cursos podemos diferenciar los resultados de quienes siguen la senda formativa habitual frente a aquellos que entran en diversificación curricular.

Quienes siguen el itinerario estándar y abandonan en este segundo ciclo son más numerosos y tienden a repetir el esquema de resultados académicos de quienes lo hicieron en primer ciclo: no se presentan al 36% y al 46% de las asignaturas como media. Es decir, lo que aparece en su expediente es un aumento de las asignaturas a las que no se presentan, mientras que las que quedan suspendidas permanecen constantes en torno al 13%. Dicho de otro modo: parece que cuando la decisión de abandonar está cerca, la decisión previa que mejor la predice es la renuncia a la evaluación, más que los malos resultados

académicos. Otra cuestión es discernir si se trata de una predicción razonable del alumno, partiendo de la información de la que dispone, o si es más bien una profecía autocumplida, pero no podemos llegar a este nivel de análisis con los datos de los expedientes. Con todo, hay que señalar que quienes cursan este segundo ciclo en educación de adultos se presentan aún menos a examen y provocan un resultado medio aún peor: no se presentan al 54% de las asignaturas de tercer curso ni al 71% de las de cuarto, mientras que quienes asisten a clases ordinarias tienen unos porcentajes del 33% y el 39%, respectivamente.

Entre las asignaturas aparecen diferencias tanto en porcentaje de presentados como de suspendidos. No dejan de presentarse a todas las asignaturas, sino sobre todo a aquellas que entrañan mayor dificultad. Estas asignaturas –Matemáticas, Inglés, Física y Química– tienen resultados diferentes y negativos, probablemente con una influencia concluyente en la decisión final del abandono.

Quienes siguen el itinerario de la diversificación curricular y fracasan en su intento presentan resultados claramente distintos de los que siguen el itinerario habitual. La gran diferencia se encuentra en el porcentaje de no presentados, que se limita a un 20% en tercer curso y 24% en cuarto. Es decir, estos programas tienen éxito en lo relativo a evitar la desvinculación con el itinerario educativo, que hay que valorar especialmente si tenemos en cuenta el perfil de los alumnos a los que se dirigen. La contrapartida negativa es que aumenta el número de suspendidos en tercero, hasta el 29%. Aun así el resultado global de quienes entran en diversificación curricular, si lo comparamos con los que abandonan en este ciclo siguiendo el itinerario habitual, es claramente positivo, a pesar de que en ambos casos se termine abandonando sin haber conseguido el título. El porcentaje de asignaturas aprobadas es del 51% en tercer curso y llega al 63% en cuarto para quienes están en diversificación y abandonan; mientras que quienes siguen el itinerario habitual tienen unas cifras del 50% y el 40% de asignaturas aprobadas.

En cualquier caso, quienes pasan a diversificación curricular son una minoría: el 21% entre los expedientes de los que abandonan en el segundo ciclo de la ESO. Para completar la información, habría que comparar el éxito relativo a la hora de lograr el título (sólo tenemos datos de los que han abandonado), pero parece que los alumnos que fracasan en este grupo tienen mejores resultados relativos que los del itinerario no diversificado.

Los resultados por asignaturas de quienes están en diversificación son bastante distintos de aquellos que siguen el itinerario habitual. Algunas asignaturas *fáciles* o atractivas (Música o Plástica), se convierten en algo que tiende a abandonarse en diversificación, sobre todo en tercer curso. Y en cuarto, las asignaturas abandonadas son las centrales, entre las que destacan las del ámbito sociolingüístico como algo específico de este perfil. Por lo demás, el Inglés y el ámbito científico-técnico –como sucede también con el resto de los alumnos que abandonan en estos cursos– son las asignaturas que presentan una especial dificultad a los alumnos de diversificación. En cuanto a las diferencias por sexo, no se presentan en todos los cursos, sino que se concentran en los años más cercanos al abandono.

TABLA 4.13

Abandonos en segundo ciclo de la ESO. Resultados asignaturas por sexo

En porcentaje

ASIGNATURAS	3º ESO		4º ESO		3º PDC		4º PDC	
	HOMBRE	MUJER	HOMBRE	MUJER	HOMBRE	MUJER	HOMBRE	MUJER
Promedio de asignaturas aprobadas	50,5	50,1	35,9	45,1	52,1	49,8	67,9	57,8
Promedio de asignaturas suspendidas	10,8	16,5	16,8	9,7	28,7	29,0	18,3	7,9
Promedio de asignaturas a las que no se presentan	38,7	33,4	47,3	45,2	19,2	21,2	13,8	34,3
<i>Número de alumnos con datos</i>	<i>86</i>	<i>73</i>	<i>65</i>	<i>45</i>	<i>21</i>	<i>21</i>	<i>13</i>	<i>14</i>

Fuente: Muestra de expedientes de alumnos que abandonan, 2008.

Es difícil señalar una tendencia clara por sexo (tabla 4.13). Las diferencias parecen marcadas por el tipo de itinerario. En nuestra muestra de expedientes, las mujeres se presentan a más asignaturas en el itinerario habitual y a menos en diversificación curricular. En la misma línea, las mujeres que abandonan aprueban más asignaturas en el último año del itinerario habitual, y los hombres en diversificación curricular. Pese a que el resultado final es el abandono, parece que la diversificación curricular tiene más éxito entre los hombres (en el último curso dejan de presentarse al 14% de las asignaturas, frente al 34% de las mujeres).

Abandonos en el bachillerato

Como se ha visto más arriba, el grupo más numeroso de abandonos se registra en el bachillerato. Pese a que los ciclos formativos están infrarrepresentados por la forma en que hemos construido la base de datos (que no incluye información de los centros específicos de formación profesional), este peso numérico es relevante y apunta a un problema básico de fondo: muchos alumnos han sido orientados hacia el bachillerato, un título dirigido a estudios posteriores; probablemente dichos alumnos habrían logrado el éxito escolar (al obtener un título postobligatorio) si hubieran elegido los ciclos formativos de grado medio. Analizar tales casos es, pues, especialmente interesante para señalar algunas características de quienes siguen estudiando pero no alcanzan el éxito.

Entre quienes fracasan ante la obtención del título se dan situaciones diferentes en función de las especialidades del bachillerato (tabla 4.14). En algunas especialidades el fracaso es más frecuente, y podemos ver ciertas diferencias entre los alumnos presenciales y los alumnos a distancia.

TABLA 4.14

Abandonos en bachillerato

Opción de bachillerato por tipo de estudio. En porcentaje

TIPO DE ESTUDIO	OPCIÓN BACHILLERATO				NÚMERO DE ALUMNOS CON DATOS
	CIENCIAS E INGENIERÍA	CIENCIAS DE LA SALUD	CIENCIAS SOCIALES	HUMANIDADES	
Diurno	8,9	20,2	52,4	18,5	168
A distancia	15,6	40,8	29,9	13,6	147
Total	12,1	29,8	41,9	16,2	315

Fuente: Muestra de expedientes de alumnos que abandonan, 2008.

De modo global, el fracaso se concentra en Ciencias Sociales y de la Salud, aunque hay importantes diferencias según la modalidad de estudio elegida. Entre los que cursan la modalidad presencial, más de la mitad de los fracasos se producen en la especialidad de Ciencias Sociales, mientras que quienes eligen Ciencias e Ingeniería son apenas el 9%. Los que cursan el bachillerato a distancia y fracasan se distribuyen de modo distinto, siendo la opción con más fracaso la de Ciencias de la Salud, seguida de Ciencias Sociales.

Para analizar el comportamiento académico reflejado en los expedientes, distinguiremos entre los estudiantes de bachillerato a distancia (46,2% de los casos de abandono en el ciclo) y el resto, y trataremos cada modalidad por separado. De cada uno de estos grupos, analizaremos los resultados académicos previos al bachillerato, por un lado, y los específicos del bachillerato, por otro.

De los que siguen el bachillerato presencial, un 76,2% ha repetido algún curso; entre ellos, un 36,1% ha repetido dos o más cursos, y un 39,7% ha repetido el último curso. Tienen mejores resultados en este sentido que sus compañeros que abandonan en otros ciclos (tabla 4.15), aunque son relativamente frecuentes los que acumulan más de un año de retraso. La base de datos recoge únicamente la información actual del expediente académico, no el número de convocatorias necesarias para aprobar la asignatura. La gran diferencia con los que abandonan en la ESO está en que las asignaturas no presentadas prácticamente desaparecen, a excepción de los casos que comienzan ciclos formativos y luego vuelven al bachillerato (para abandonar sin finalizarlo). Hay que destacar la presencia de expedientes que provienen de diversificación curricular, más numerosos proporcionalmente entre los que fracasan en el bachillerato que en los ciclos formativos.

TABLA 4.15

Abandonos en bachillerato presencial. Resultados asignaturas previas

En porcentaje

ASIGNATURAS	ALUMNOS QUE ABANDONAN EN BACHILLERATO						
	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	3º PDC	4º PDC	1º CFGM
Promedio de asignaturas aprobadas	96,0	97,6	99,4	87,9	58,5	97,1	66,7
Promedio de asignaturas suspendidas	–	1,2	0,6	9,6	41,5	2,9	–
Promedio de asignaturas a las que no se presentan	4,0	1,2	–	2,5	–	–	33,3
<i>Número de alumnos con datos</i>	9	80	82	80	11	10	3

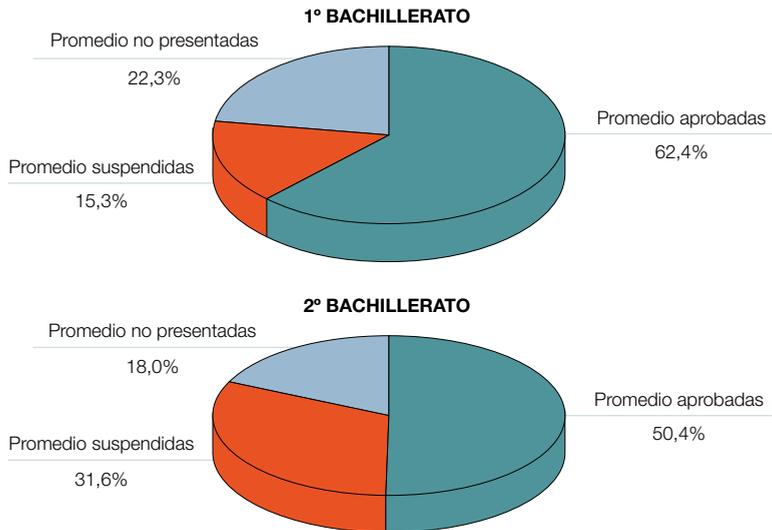
Fuente: Muestra de expedientes de alumnos que abandonan, 2008.

Por asignaturas hay que destacar la práctica ausencia de no presentados o suspendidos hasta cuarto de la ESO, entre los que siguen el itinerario habitual. En cambio, en cuarto curso los suspensos son relativamente abundantes entre estos expedientes de fracaso en el bachillerato, en asignaturas como Matemáticas B (31%), Física y Química (27%) o Inglés (24%).

En los resultados obtenidos en el bachillerato, el panorama cambia bastante (gráfico 4.2). Para estos expedientes la estrategia de no presentarse a la evaluación, aunque aumenta, no llega a ser tan frecuente como entre los que abandonan en la ESO. El problema parecen tenerlo en el momento de aprobar algunas asignaturas, ya que lo que crece es la proporción de suspensos, hasta una cifra que prácticamente no se da en abandonos anteriores: un 32% de las asignaturas suspendidas.

GRÁFICO 4.2

Resultados en las asignaturas de los estudiantes que abandonan en bachillerato



Fuente: Muestra de expedientes de alumnos que abandonan, 2008.

Podemos analizar si existe un comportamiento diferenciado según la especialidad elegida (tabla 4.16). La mayoría de quienes abandonan en el bachillerato presencial lo hacen en la especialidad de Ciencias Sociales (más de la mitad), por lo que los resultados globales de los expedientes del bachillerato responden a las características de los alumnos de esta especialidad. La especialidad con resultados más diferenciados es Ciencias e Ingeniería, donde el porcentaje de asignaturas no presentadas en segundo dobla la media (aunque son muy pocos casos), mientras que en Ciencias de la Salud se da un espectacular incremento de asignaturas suspendidas entre primero y segundo: se salta del 8% (el más bajo) al 38% (el más alto). En cambio, Humanidades es la única especialidad en que quienes abandonan tienen más asignaturas aprobadas en segundo que en primero.

TABLA 4.16

Abandonos en bachillerato presencial. Resultados asignaturas por especialidad en bachillerato

En porcentaje

ASIGNATURAS	CIENCIAS E INGENIERÍA		CIENCIAS DE LA SALUD		CIENCIAS SOCIALES		HUMANIDADES		TOTAL	
	1º BACH.	2º BACH.	1º BACH.	2º BACH.	1º BACH.	2º BACH.	1º BACH.	2º BACH.	1º BACH.	2º BACH.
Promedio de asignaturas aprobadas	59,8	27,1	72,9	50,5	61,8	51,7	52,8	57,5	62,2	50,7
Promedio de asignaturas suspendidas	10,7	31,2	8,3	38,3	16,0	29,6	18,4	24,6	14,5	30,8
Promedio de asignaturas a las que no se presentan	29,5	41,7	18,8	11,2	22,2	18,7	28,8	17,9	23,3	18,5
<i>Número de alumnos con datos</i>	<i>14</i>	<i>6</i>	<i>33</i>	<i>19</i>	<i>88</i>	<i>45</i>	<i>30</i>	<i>14</i>	<i>165</i>	<i>84</i>

Fuente: Muestra de expedientes de alumnos que abandonan, 2008.

Entre las asignaturas no superadas por quienes abandonan en el bachillerato, la opción de no presentarse permanece casi constante en los dos cursos (esto los diferencia de los de otros ciclos). Lo que los aleja de los de otros perfiles son los porcentajes de suspensos. La razón del fracaso en el bachillerato parece ir en la línea de la dificultad que suponen para los alumnos determinadas asignaturas, sobre todo las del ámbito científico, además del idioma inglés.

Ello coincide con datos ya reflejados en los expedientes, sobre todo en cuarto de la ESO. La obtención del título les lleva a olvidar estas dificultades y, al optar por el bachillerato, estos alumnos acaban fracasando.

Como se ha afirmado más arriba, las diferencias por sexo respecto al abandono tienden a desaparecer en el bachillerato. Más allá del hecho de abandonar o no en esta etapa, podemos analizar si los resultados académicos de los alumnos que fracasan son distintos en esta etapa (tabla 4.17). Las mujeres que abandonan tienen mejores resultados a la hora de aprobar asignaturas que sus compañeros, tanto en primero como en segundo. Este balance se debe, más que a un menor número de suspensos entre las mujeres, a que la proporción de asignaturas no presentadas es mucho más baja, sobre todo en segundo curso. En esta línea, en el bachillerato las mujeres tienden a desvincularse menos que los hombres, lo que hace que sus resultados sean mejores, aunque terminen abandonando.

TABLA 4.17

Abandonos en bachillerato presencial. Resultados asignaturas por sexo

En porcentaje

ASIGNATURAS	HOMBRE		MUJER		TOTAL	
	1º BACHILLERATO	2º BACHILLERATO	1º BACHILLERATO	2º BACHILLERATO	1º BACHILLERATO	2º BACHILLERATO
Promedio de asignaturas aprobadas	56,0	48,7	67,4	52,3	62,3	50,8
Promedio de asignaturas suspendidas	18,5	24,6	12,9	35,7	15,4	31,0
Promedio de asignaturas a las que no se presentan	25,5	26,7	19,7	12,0	22,3	18,2
<i>Número de alumnos con datos</i>	<i>81</i>	<i>39</i>	<i>98</i>	<i>53</i>	<i>179</i>	<i>92</i>

Fuente: Muestra de expedientes de alumnos que abandonan, 2008.

El otro gran grupo de los que abandonan en el bachillerato está formado por estudiantes que tratan de obtener el título a distancia. Éstos son antiguos casos de abandono que intentan retomar su formación, pero que vuelven a fracasar en su intento. Tenemos muy pocos casos con información sobre resultados académicos previos a la reincorporación al bachillerato a distancia. Estos casos dan la imagen de alumnos que prácticamente no tienen asignaturas con

un «no presentado»; su perfil no encaja con el de los alumnos que abandonan el bachillerato presencial, ello se comprueba al examinar sus resultados académicos en el bachillerato (tabla 4.18). Como era de esperar al hablar de enseñanza a distancia, la gran diferencia está en la proporción de asignaturas a las que no se presentan, que llegan a una media del 50% en segundo de bachillerato. En cambio, la proporción de suspensos es mucho más baja que en el caso de los alumnos presenciales. Dicho de otro modo: los alumnos a distancia se presentan a asignaturas que llevan preparadas o creen tener más posibilidad de aprobar. Además, hay que tener en cuenta que la enseñanza a distancia opera contra las sinergias de apoyo, incluyendo la benevolencia del profesor, que pueden recibir los alumnos que tienen otro tipo de relación más continuada con sus evaluadores.

TABLA 4.18

Abandonos en bachillerato a distancia. Resultados asignaturas bachillerato

En porcentaje

ASIGNATURAS	ALUMNOS QUE ABANDONAN EN BACHILLERATO A DISTANCIA	
	1º BACHILLERATO	2º BACHILLERATO
Promedio de asignaturas aprobadas	59,9	39,1
Promedio de asignaturas suspendidas	1,3	10,9
Promedio de asignaturas a las que no se presentan	38,8	50,0
<i>Número de alumnos con datos</i>	<i>163</i>	<i>104</i>

Fuente: Muestra de expedientes de alumnos que abandonan, 2008.

Las especialidades en que abandonan estos expedientes difieren respecto a los alumnos presenciales, al presentar un mayor fracaso en Ciencias de la Salud y Ciencias e Ingeniería (tabla 4.19). Podemos analizar sus resultados académicos por especialidad para ver si existe alguna pauta diferenciada. La pauta general de no presentarse resulta no ser tal si se analiza por especialidades y curso. Los estudiantes que aparecen en los expedientes de Ciencias e Ingeniería y Ciencias de la Salud se presentan a casi todas las asignaturas (más incluso que los alumnos presenciales de la especialidad) y tienen una proporción muy alta de asignaturas aprobadas en primer curso. En cambio, los que eligen Ciencias Sociales y Humanidades tienen una proporción muy alta de asigna-

turas no presentadas en primero y tienden a abandonar en este primer curso (de ahí el descenso de expedientes con datos, que se quedan prácticamente en la cuarta parte de los de primero, mientras se mantienen en las otras dos especialidades). En otras palabras: los que eligen las opciones de Ciencias e Ingeniería y Ciencias de la Salud en el bachillerato a distancia suelen aprobar las asignaturas en primero y abandonan en segundo. Mientras que los de Ciencias Sociales y Humanidades que se matriculan no llegan ni a presentarse a los exámenes en tres de cada cuatro casos.

El hecho de que las asignaturas comunes del bachillerato no aparezcan con resultados especialmente malos, apunta a que estos alumnos tienden a intentar aprobar las comunes y luego las específicas del perfil, con las que acaban abandonando.

TABLA 4.19

Abandonos en bachillerato a distancia. Resultados asignaturas por especialidad en bachillerato

En porcentaje

ASIGNATURAS	CIENCIAS E INGENIERÍA		CIENCIAS DE LA SALUD		CIENCIAS SOCIALES		HUMANIDADES		TOTAL	
	1º BACH.	2º BACH.	1º BACH.	2º BACH.	1º BACH.	2º BACH.	1º BACH.	2º BACH.	1º BACH.	2º BACH.
Promedio de asignaturas aprobadas	89,1	45,9	90,4	44,4	22,9	16,7	19,8	29,4	60,2	40,4
Promedio de asignaturas suspendidas	0,5	9,2	1,9	7,3	0,9	16,5	2,8	30,6	1,5	10,1
Promedio de asignaturas a las que no se presentan	10,4	44,9	7,7	48,3	76,2	66,8	77,4	40,0	38,3	49,5
<i>Número de alumnos con datos</i>	<i>23</i>	<i>22</i>	<i>58</i>	<i>59</i>	<i>43</i>	<i>13</i>	<i>20</i>	<i>5</i>	144	99

Fuente: Muestra de expedientes de alumnos que abandonan, 2008.

En el bachillerato a distancia no hay diferencias de resultados por sexo. La proporción de asignaturas aprobadas, suspendidas y no presentadas es idéntica en segundo curso, mientras que en primero los hombres aprueban más asignaturas y las mujeres dejan de presentarse con más frecuencia, pero las diferencias no son relevantes.

Abandonos en ciclos formativos de grado medio

Como se comentaba al principio, estos expedientes están infrarrepresentados en nuestra base de datos, que no incluye información de los centros específicos de formación profesional donde no se imparte la ESO. Aun así, podemos señalar algunas pautas en el proceso previo al abandono. Casi la totalidad de ellos han repetido algún curso (99%), la mayoría antes de entrar en los ciclos, ya que sólo el 13% han repetido el último curso; en cuanto a segundo, apenas tenemos casos. El panorama es así el de unos alumnos que han repetido más que otros, aunque no en CFGM, y que representan un porcentaje bajo sobre el total de los expedientes. Lo primero que debe decirse es que todos los casos (excepto uno) abandonan en el primer curso; es decir, si el proceso formativo continúa con éxito un curso más, la obtención de la titulación postobligatoria parece casi garantizada en CFGM, a diferencia de lo que ocurre en el bachillerato.

El perfil académico es muy similar al de los expedientes de fracaso en el bachillerato presencial: no dejan prácticamente de presentarse a ninguna asignatura, y la proporción de suspendidos es muy baja salvo en cuarto de la ESO. Podemos apuntar un mayor peso de los suspendidos en el último curso de la ESO, aunque hablamos de pocos casos. Llama la atención la baja proporción de expedientes procedentes de diversificación curricular y que fracasen en CFGM, además de que los resultados académicos previos de éstos son bastante mejores que los de quienes acaban en el bachillerato. En resumen, los perfiles académicos de los expedientes del bachillerato presencial y de los alumnos de CFGM que fracasan son muy similares, según los resultados por asignaturas; aunque los expedientes de CFGM han repetido curso con más frecuencia y en más ocasiones: un 58,6% ha suspendido dos o más cursos frente al 36,1% de los del bachillerato presencial. En esta suma no incluimos los expedientes que abandonan con 21 años o más, por considerar que se han reincorporado a CFGM después de una pausa, no necesariamente por repetición de cursos, y que suponen un 25,7% de los que abandonan en grado medio.

Si hablamos de abandono en etapas postobligatorias, fijándonos en los resultados finales más que en los años repetidos, parece que nos hallamos ante una cuestión de orientación, más que de resultados académicos. Quienes terminan en grado medio parecen fracasar menos, una vez que se incorporan a los

estudios postobligatorios. En cuanto a los resultados en los propios CFGM, sólo recogemos los casos de primer curso, ya que en segundo únicamente hemos encontrado un caso, que suspendió el 75% de las asignaturas. Estos alumnos suspenden el 88,7% de las asignaturas y aprueban el 11,3%. El abandono se produce por razones relacionadas con el contenido de la asignatura; no se da ningún caso de no presentados. Ésta es la gran diferencia entre estos expedientes y el resto de los que abandonan, probablemente relacionada con los contenidos y la forma de impartir las materias de estos ciclos formativos. Dado el altísimo porcentaje global de suspensos, prácticamente todas las asignaturas están por encima del 90%. No hay diferencias reseñables por sexo en cuanto al número de asignaturas suspendidas.

4.3. Las medidas de diversificación

Se trata de analizar los procesos de abandono de quienes de algún modo son clasificados como alumnos «especiales». Lo primero que debe señalarse es que estamos hablando de expedientes que siguen la modalidad educativa convencional: sólo hay tres casos identificados que hayan pasado por diversificación curricular en educación a distancia, y ninguno en educación de adultos. Los centros disponen de tres herramientas para clasificar a estos alumnos y poner en marcha mecanismos que posibiliten su éxito escolar: son la educación compensatoria (ANCE), las adaptaciones curriculares significativas (ACS) y la consideración de algunos alumnos que presentan necesidades educativas especiales (ACNEE); además, está la diversificación curricular, cuyos resultados por asignaturas se han analizado; más adelante nos referiremos específicamente a ella.

Entre los alumnos que abandonan siguiendo la modalidad habitual, un 6,4% de los expedientes tiene necesidades educativas especiales; un 11,6% requiere educación compensatoria y un 13,3%, adaptaciones curriculares significativas. En total, un 24% de los expedientes de la modalidad habitual que fracasan se hallan en alguno de estos tres grupos. En algunos casos coinciden dos o más de estas clasificaciones en el mismo expediente, pero no es lo habitual, tal como se ve en la tabla 4.20. Hay que señalar que en muchos de los expedientes considerados no aparece el dato referido al uso de estas herramientas con cada alumno concreto. Esto es debido a que tal información es gestionada por el

departamento de orientación del centro y no siempre ha sido posible acceder a ella, aunque hayamos podido consultar el resto del expediente. Por eso el número de casos es más bajo que la base de datos total.

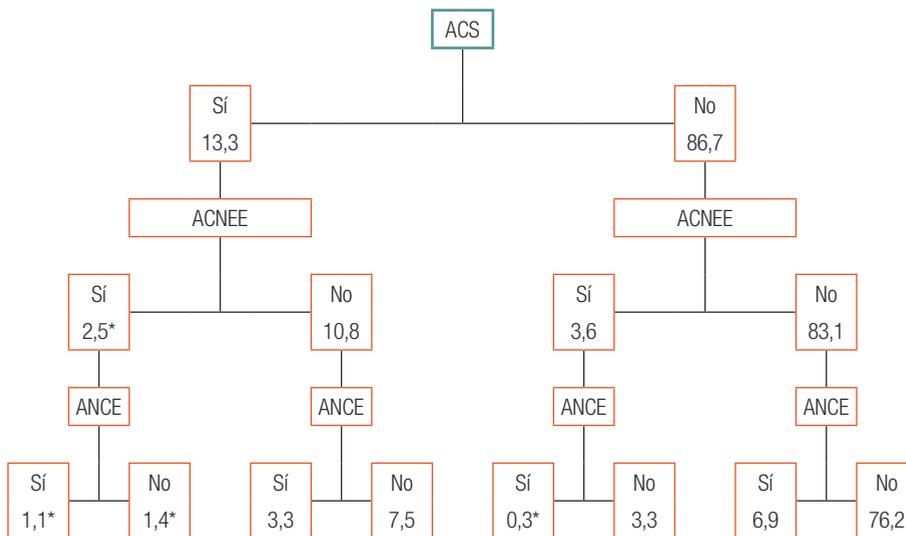
El programa de diversificación curricular es también independiente de estas tres herramientas de clasificación. En conjunto, sólo un 15% de los expedientes con diversificación curricular está en alguna o varias de las otras categorías de clasificación de alumnos.

En nuestra base de datos sólo recogemos la información de estudiantes que han abandonado prematuramente, por lo que no tenemos datos de quienes logran la titulación obligatoria (y abandonan sin intentar continuar), ni de quienes, acogidos en algún momento a dichas medidas, consiguen un título de secundaria postobligatoria.

TABLA 4.20

Alumnos con necesidades educativas especiales: educación compensatoria y adaptaciones curriculares significativas

Porcentajes sobre el total



Fuente: Muestra de expedientes de alumnos que abandonan, 2008 (* n<10).

Con tales limitaciones, podemos analizar el momento de abandono de los expedientes situados en cada una de dichas clasificaciones o procesos por separado. Comenzaremos por el más restrictivo: el de los alumnos con necesidades educativas especiales (tabla 4.21) y, por tanto, con dificultades de aprendizaje. Son alumnos con dificultades mayores que el resto para acceder al currículo común de su edad (sea por causas físicas, sensoriales, intelectuales o emocionales, o bien por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar, o bien por una historia de aprendizaje desajustada). Para compensar esas dificultades, necesitan unas condiciones especialmente adaptadas a su situación, en los diferentes elementos de la propuesta curricular ordinaria, así como la provisión de unos recursos específicos distintos de los que la escuela ofrece a la mayoría de los alumnos.

TABLA 4.21

Ciclo en que abandonan los alumnos con necesidades educativas especiales

En porcentaje

CICLO EN QUE ABANDONAN	ACNEE		TOTAL
	NO	SÍ	
ESO I Ciclo y PGS	28,9	60,9	30,9
ESO II Ciclo	47,2	30,4*	46,1
Bachillerato / CFGM	23,9	8,7*	22,9
<i>Número de alumnos con datos</i>	339	23	362

Fuente: Muestra de expedientes de alumnos que abandonan, 2008 (* n<10).

Los alumnos con necesidades educativas especiales que abandonan (sin contar a los que consiguen un título obligatorio y sólo entonces abandonan, o logran un título postobligatorio), lo hacen en la etapa obligatoria en el 91,3% de los casos. Además, el abandono tiende a producirse en el primer ciclo de la ESO. Sólo el 9% de los alumnos con necesidades educativas especiales están identificados como minoría étnica, con lo que esta dinámica no puede explicarse por la influencia de la etnia, al menos según los expedientes; hay que señalar que los casos en que se registra la pertenencia a una minoría étnica son muy escasos.

Entrar en programas de educación compensatoria requiere un refuerzo para que alumnos con determinadas dificultades puedan alcanzar el nivel de sus

compañeros. La educación compensatoria se suele organizar en forma de grupos de apoyo con pocos alumnos (máximo ocho), fuera del aula de referencia, durante parte del horario escolar (máximo de ocho horas semanales); está dirigida a alumnos que presentan un desfase curricular y dificultades de aprendizaje, así como al alumnado inmigrante con dificultades derivadas del desconocimiento del castellano (en este caso pueden ampliarse las horas semanales en programas intensivos de aprendizaje de la lengua). Otra modalidad es el apoyo en el aula ordinaria a algunos alumnos, mediante la presencia de profesores de apoyo. En principio es una herramienta que, por una parte, identifica necesidades concretas de determinados alumnos y, por otra, pone en marcha herramientas para satisfacerlas o completarlas. Es interesante observar su relación con el momento de abandono (tabla 4.22).

TABLA 4.22

Ciclo en que abandonan los alumnos de educación compensatoria

En porcentaje

CICLO EN QUE ABANDONAN	ANCE		TOTAL
	NO	SÍ	
ESO I Ciclo y PGS	25,4	73,8	31
ESO II Ciclo	48,9	26,2	46,3
Bachillerato / CFGM	25,7	–	22,7
<i>Número de alumnos con datos</i>	319	42	361

Fuente: Muestra de expedientes de alumnos que abandonan, 2008.

Pese a que son alumnos con menos dificultades que los anteriores, los resultados de los que abandonan son peores en su distribución en la etapa obligatoria: casi tres de cada cuatro abandonan en el primer ciclo de la ESO. Si bien las dificultades idiomáticas de los extranjeros son parte del foco de la educación compensatoria, éstos sólo son un 33%, entre ellos un 24% de habla materna distinta del español, en nuestra base de datos. Dicho de otro modo: aunque son una parte importante, los extranjeros no explican por sí solos la dinámica negativa en lo relativo al momento de abandono de la educación compensatoria. Es llamativo que no figure ningún caso de abandono en postsecundaria. Ello puede indicar un éxito rotundo de las medidas, de manera que quien se titula en ESO y continúa, obtiene siempre el título postobligatorio. Pero es probable

que este dato indique (si bien no podemos saberlo con nuestra información) que son pocos (o ninguno) los que continúan estudiando en etapas postobligatorias.

Las adaptaciones curriculares significativas no suponen sólo un refuerzo ocasional del alumno, sino un cambio en algunos contenidos y asignaturas con respecto al conjunto de sus compañeros. Se ponen en marcha cuando se constata la falta de éxito de otras medidas. Consisten en una modificación del currículo (objetivos, contenidos y criterios de evaluación) adaptado al caso de cada estudiante. Este alumno tendría una programación paralela diferente de la del resto de sus compañeros. Dependiendo de la gravedad del déficit, la adaptación curricular se realizará en el aula ordinaria (con profesor de apoyo) o en un aula de apoyo. Necesita ser aprobada por el servicio de inspección, y requiere asimismo la implicación del departamento de orientación del centro. Es, pues, una herramienta que provoca una diferenciación parcial de la pauta general, en función de las necesidades de los alumnos. Veamos cuáles son sus resultados entre los expedientes de abandono (tabla 4.23).

TABLA 4.23

Ciclo en que abandonan los alumnos con adaptación curricular significativa

En porcentaje

CICLO EN QUE ABANDONAN	ACS		TOTAL
	NO	SÍ	
ESO I Ciclo y PGS	26,8	58,3	31,0
ESO II Ciclo	47,0	41,7	46,3
Bachillerato / CFGM	26,2	–	22,7
<i>Número de alumnos con datos</i>	<i>313</i>	<i>48</i>	<i>361</i>

Fuente: Muestra de expedientes de alumnos que abandonan, 2008.

Los resultados son algo mejores que los de educación compensatoria, ya que al menos en dos de cada cinco se llega hasta el segundo ciclo de la ESO. De nuevo, la falta de datos de titulados en la ESO que abandonan sin intentar continuar su formación o de los que se titulan en postsecundaria nos impide un análisis completo de su efectividad. Pero la inexistencia de abandonos prematuros en bachillerato o CFGM nos vuelve a dejar ante la disyuntiva entre el

éxito total de quienes intentan continuar o una renuncia masiva a continuar la formación de los que entran en este programa.

Tanto la adaptación curricular significativa como la educación compensatoria aparecen así como buenas herramientas de diagnóstico (todos los alumnos que incluyen tienen problemas y son potenciales casos de fracaso). Con las limitaciones de los datos, parece que hay una ausencia notoria de estos alumnos en postobligatoria. Lo que sí podemos afirmar, comparando los dos tipos de medidas, es que cuanto más intensiva es una medida y más se modifica el currículo, más tarde abandonan quienes lo hacen en etapas obligatorias.

Por último, aunque ya hemos apuntado algunos datos en el apartado anterior, queda hablar de la diversificación curricular. Mediante esta herramienta, los alumnos designados siguen un currículo académico con unas asignaturas diferentes de las del itinerario habitual en tercero y cuarto de la ESO. Para determinados alumnos mayores de 16 años pueden establecerse diversificaciones en el currículo del segundo ciclo de ESO (tercer y cuarto cursos), de modo que los objetivos de esta etapa y el título correspondiente puedan ser conseguidos con una metodología específica mediante contenidos (incluso áreas) distintos de los establecidos con carácter general. Significa la creación de grupos específicos en esos cursos.

Hay algunos casos de diversificación curricular entre los que abandonan en el bachillerato a distancia, lo cual es más de lo que consiguen las dos últimas herramientas que hemos analizado. En la tabla 4.24 se presenta la situación de los que siguen la modalidad presencial.

TABLA 4.24

Ciclo en que abandonan los alumnos de diversificación curricular

En porcentaje

CICLO EN QUE ABANDONAN	DIVERSIFICACIÓN		TOTAL
	NO	SÍ	
ESO I Ciclo y PGS	24,4	–	21,2
ESO II Ciclo	40,3	71,7	44,5
Bachillerato / CFGM	35,3	28,3	34,3
<i>Número de alumnos con datos</i>	<i>360</i>	<i>60</i>	<i>420</i>

Fuente: Muestra de expedientes de alumnos que abandonan, 2008.

Dadas sus características, en este programa todos los expedientes llegan al segundo ciclo de la ESO. Hay que destacar que un 28,3% de dichos alumnos continúan su formación en ciclos postobligatorios, aunque fracasen en ellos, y llegan casi a un tercio si incluimos los casos del bachillerato a distancia. Faltan los datos de titulados en ESO y en bachillerato y CFGM, pero la presencia de estos casos indica que esta herramienta puede tener más éxito que cualquiera de las anteriores (son frecuentes los casos en que los estudiantes continúan y, por tanto, tienen al menos el título de ESO). En este caso la atención personal y diversificada es efectiva (otra cuestión es que no todas las herramientas utilizadas lo sean).

Lo llamativo es que la opción de tales alumnos, al menos los que no logran su título postobligatorio, es mayoritariamente el bachillerato, donde fracasan el 70% de los que lo hacen en postobligatoria. Lo expuesto vuelve a apuntar a un problema de orientación: el bachillerato requiere períodos formativos largos para lograr una capacitación profesional (mínimo de cuatro años), por lo que resulta muy llamativo que esos alumnos con dificultades de aprendizaje, que tienen que abandonar el itinerario habitual para lograr su título obligatorio, terminen fracasando mayoritariamente al optar por el bachillerato para su formación post-obligatoria, en lugar de hacerlo por los ciclos formativos de grado medio.

4.4. Los problemas disciplinarios

Los problemas de disciplina son aludidos frecuentemente como algo asociado al fracaso escolar. Tratamos en este apartado de ofrecer algunos apuntes sobre esta realidad partiendo de la información recogida en los expedientes. Esta información se centra en el año de abandono, lo que impide un seguimiento de la trayectoria disciplinaria de los expedientes. Aun así, podemos llegar a algunas conclusiones. Los centros recogen datos sobre problemas disciplinarios de cada alumno con una gradación según su gravedad: apercibimientos o amonestaciones, faltas leves, faltas graves y expulsiones. También incluimos aquí los avisos específicos a los padres, casi siempre relacionados con este tipo de problemas, así como la respuesta de ellos. Un último comentario sobre la información disponible es que estos datos sólo aparecen en los expedientes presenciales (no figuran ni en educación de adultos ni en educación a distancia, ya que no tienen sentido en ninguno de ambos casos), por lo que los datos

presentados son exclusivamente de los expedientes que siguen la modalidad habitual.

El 28% de los expedientes refleja algún tipo de problema disciplinario. Esta información es relevante: los alumnos con problemas de disciplina son poco más de una cuarta parte de los que fracasan. En otras palabras, la mayoría de los alumnos que fracasan no se han visto envueltos en ningún problema disciplinario, con lo que la idea de partida no parece obedecer a la realidad. No podemos comparar los problemas de disciplina de quienes abandonan con los de los estudiantes que siguen sus estudios, pero sí afirmar que los problemas de disciplina no afectan al 72% de los alumnos que abandonan. Con los datos presentados en la tabla 4.25, podemos analizar si existe alguna relación con el momento del abandono. En la tabla presentamos, junto a los porcentajes horizontales que nos informan de la distribución de los alumnos con medidas disciplinarias en cada ciclo, los porcentajes verticales, que nos permiten comparar el momento del abandono en función de la existencia o ausencia de medidas disciplinarias.

TABLA 4.25

Ciclo en que abandonan los alumnos con medidas disciplinarias

En porcentaje

	EN CADA CICLO		EN FUNCIÓN DE LA PRESENCIA DE MEDIDAS DISCIPLINARIAS	
	NO	SÍ	NO	SÍ
ESO I Ciclo y PGS	40,3	59,7	11,8	44,7
ESO II Ciclo	62,5	37,5	27,0	41,5
Bachillerato / CFGM	91,9	8,1	61,3	13,8

Fuente: Muestra de expedientes de alumnos que abandonan, 2008.

Los expedientes de alumnos sometidos a medidas disciplinarias son especialmente frecuentes entre los que abandonan en primer ciclo de la ESO (llegan a ser el 60%); siguen teniendo una importante presencia entre los que abandonan en el segundo ciclo (37%) y son minoritarios en la etapa postobligatoria (8%). Los expedientes con algún problema de disciplina son el 46% de los que no llegan a terminar la ESO. Si se observan los porcentajes verticales, el 86% de estos expedientes con problemas de disciplina no obtienen el título

obligatorio, frente al 39% de los expedientes que no tienen tales problemas. Es decir, los alumnos con problemas de disciplina tienden a abandonar antes que los que no los tienen, aunque sólo en el primer ciclo de secundaria llegan a ser mayoría entre los que abandonan.

Según la cantidad de expedientes en que se registra cada uno de estos problemas de disciplina, los más graves son efectivamente los menos frecuentes. Así, son objeto de expulsión un 9% de los expedientes; amonestados por faltas graves, un 12%; por faltas leves, un 24%, y advertidos, un 19%. Aunque en principio el orden de gravedad de los problemas hace pensar que quienes tienen un problema de cierta gravedad han debido de tener otros menores, los datos registrados no reflejan exactamente lo esperado, y se dan casos de expulsados sin faltas graves, leves o amonestaciones, aunque son una minoría. Estos casos también aparecen asociados a las faltas graves y con más frecuencia a las leves. En la tabla 4.26 se presenta la distribución de los distintos tipos de problemas disciplinarios en forma de árbol, con porcentajes sobre el total.

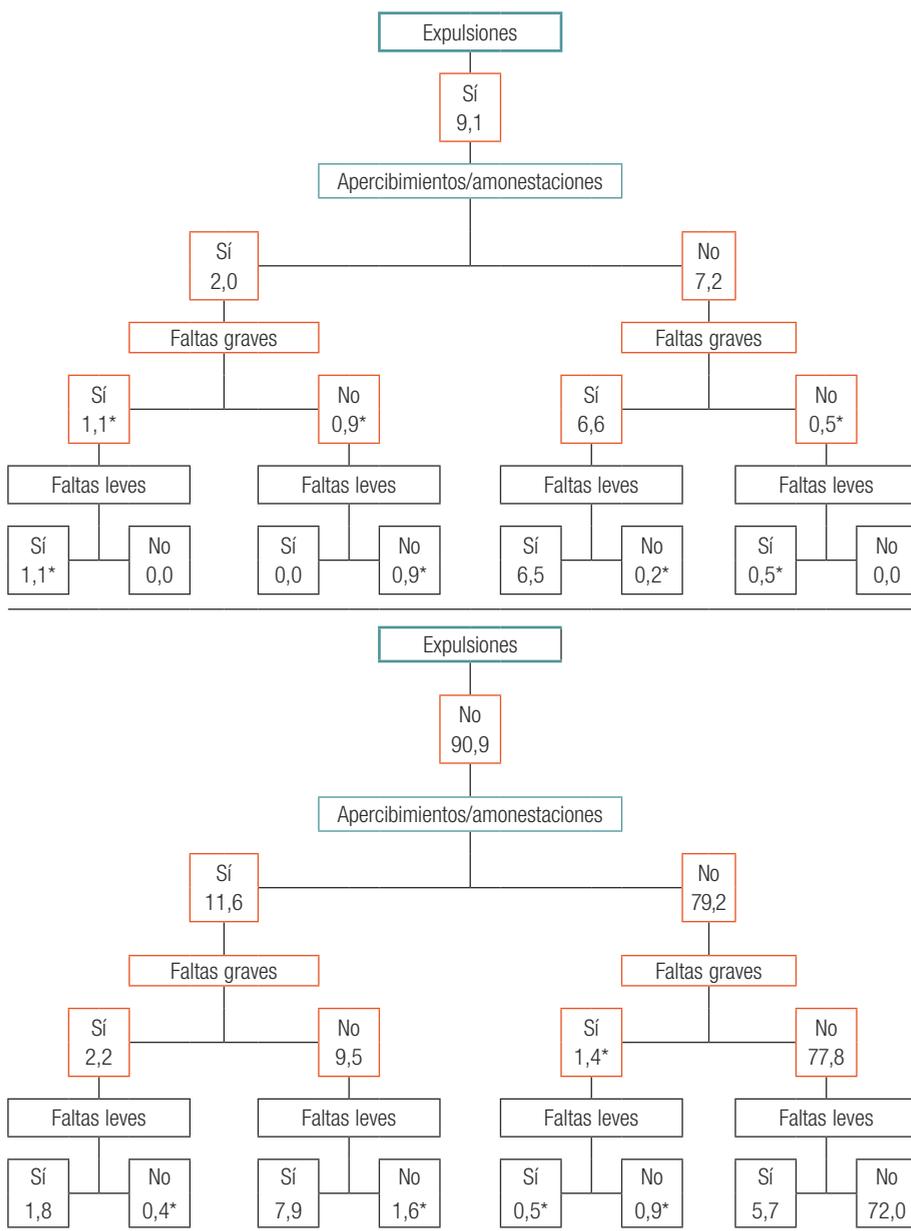
Lo anterior significa que podemos analizar la relación entre cada tipo de problema de disciplina y el momento del abandono, por separado y de modo independiente. Desde aquí podemos comprobar si hay coherencia entre la gravedad del problema y el momento del abandono. A efectos de simplificar, se ofrecen en la tabla 4.27 los datos de quienes presentan cada uno de los problemas concretos, por lo que la suma de casos no coincide con el total.

Lo más destacado de estos datos es que no responden a la dinámica esperada, sino que todos los estudiantes objeto de una medida disciplinaria presentan una trayectoria de fracaso muy parecida, sin que tenga un gran peso la gravedad del problema disciplinario. Todos los grupos tienen un abandono en secundaria obligatoria en torno al 85%, y no se detecta un peor resultado al aumentar la gravedad, ni siquiera en abandono temprano, que está en todos los grupos entre el 45% y el 50%. En definitiva, no hay una gradación en los resultados académicos de los alumnos con problemas de disciplina, sino que la relación es dicotómica: quien tiene algún problema de disciplina, por leve que sea, tiende al abandono en la etapa obligatoria con mucha más frecuencia que el resto de los que abandonan prematuramente.

TABLA 4.26

Expulsiones por apercibimientos y amonestaciones por faltas graves y leves

Porcentajes sobre el total



Fuente: Muestra de expedientes de alumnos que abandonan, 2008 (* n<10).

TABLA 4.27

Ciclo en que abandonan los alumnos según el tipo de problema disciplinario

En porcentaje

CICLO EN QUE ABANDONAN	SIN MEDIDAS DISCIPLINARIAS	APERC./ AMONEST.	FALTAS LEVES	FALTAS GRAVES	EXPULSIONES	TOTAL
ESO I Ciclo y PGS	11,8	49,1	45,7	45,5	50,0	21,0
ESO II Ciclo	27,0	38,0	40,6	37,9	37,0	31,0
Bachillerato / CFGM	61,3	13,0	13,8	16,7	13,0*	48,0
<i>Número de alumnos con datos</i>	408	108	138	66	54	567

Fuente: Muestra de expedientes de alumnos que abandonan, 2008 (* n<10).

Un último dato disponible es el número de cada uno de los problemas que se recogen en los expedientes, de modo que podemos suponer que quienes abandonan antes, deberían tener más problemas de disciplina, independientemente de la gravedad de tales problemas. En la tabla 4.28 se presenta la media de problemas de cada uno de los tipos de quienes tienen al menos uno. Sólo en los apercibimientos y amonestaciones parece existir la tendencia a que sean más frecuentes en los alumnos que abandonan antes. En el resto de las sanciones, en principio más graves, el número medio de problemas registrados se mantiene casi constante.

TABLA 4.28

Número promedio de problemas disciplinarios, según el tipo de problema

Alumnos con problemas de disciplina

MOMENTO DEL ABANDONO	APERCIBIMIENTOS Y AMONESTACIONES	FALTAS LEVES	FALTAS GRAVES	EXPULSIONES
ESO I Ciclo y PGS	6,74	2,10	1,93	2,67
ESO II Ciclo	3,02	3,02	1,92	2,25
Bachillerato / CFGM	1,57	2,26	1,82	1,71*
<i>Número de alumnos con datos</i>	4,66	2,49	1,91	2,34

Fuente: Muestra de expedientes de alumnos que abandonan, 2008 (* n<10).

Los problemas de disciplina se suelen achacar a la responsabilidad de los padres, y en principio son un epígrafe potencial de los avisos que el centro envía a los padres. El 70% de los padres de alumnos de secundaria presencial (incluyendo bachillerato y ciclos formativos) reciben avisos específicos. Ello implica que no son sólo los padres de alumnos con problemas los que reciben estos avisos, sino que el 93% de los padres de los alumnos de primer ciclo de la ESO y el 83% de los de segundo ciclo han sido convocados a reuniones en el centro. Dados los altos porcentajes, podemos pensar que se trata de convocatorias ordinarias que han quedado recogidas en el expediente del alumno. La cifra asciende al 98% en ambos casos para los padres de alumnos con medidas disciplinarias. En el bachillerato sólo reciben avisos el 44% de los padres, y el 50% de los que tienen problemas disciplinarios. Por tanto, aunque existe cierta relación y casi todos los padres cuyos hijos tienen problemas son avisados a lo largo de la ESO, en la cantidad de avisos no parece haber grandes diferencias entre los alumnos que tienen problemas de disciplina y los que no reciben estas advertencias.

La respuesta de los padres de estos alumnos —es decir, si acuden a las reuniones específicas sobre sus hijos propuestas por el centro— es otra forma de medir la implicación de los padres con hijos disciplinariamente problemáticos. Los datos apuntan a que estos padres responden mejor a los requerimientos del centro para acudir a reuniones que los que tienen hijos sin problemas de disciplina (tabla 4.29). Si tenemos en cuenta sólo a los que han recibido avisos del centro, los padres de hijos con problemas acuden a las reuniones en un 72% de los casos, frente al 50% de los padres de hijos sin problemas. Si lo analizamos por ciclos, la diferencia positiva se mantiene en todos ellos, aunque se reduce algo en segundo ciclo porque el número de padres de alumnos sin problemas que acuden a reuniones aumenta hasta el 71% (con problemas, 74%). En el primer ciclo de la ESO (añadidos los PGS) y en postsecundaria, las diferencias superan los quince puntos porcentuales a favor de los padres con hijos problemáticos.

En definitiva, si nos fijamos en este indicador, los problemas disciplinarios no se asocian a una menor implicación de los padres ante los requerimientos del centro, sino todo lo contrario: estos padres dan una respuesta positiva al centro con más frecuencia que el resto.

TABLA 4.29

Porcentaje de padres que responden positivamente a las convocatorias del centro, por problemas de disciplina del alumno y ciclo en que abandonan

CICLO EN QUE ABANDONAN	ALUMNOS CON MEDIDAS DISCIPLINARIAS		TOTAL
	NO	SÍ	
ESO I Ciclo y PGS	48,5	65,9	58,4
ESO II Ciclo	71,2	74,3	72,4
Bachillerato/CFGM	29,6	100*	36,7

Fuente: Muestra de expedientes de alumnos que abandonan, 2008 (* n<10).

4.5. El absentismo

Es un lugar común considerar el absentismo como antesala del abandono (Rué, 2003). De lo que se trata es de medir la relación entre absentismo y fracaso partiendo de los datos recogidos en los centros educativos. De nuevo, para completar el análisis, necesitaríamos saber la frecuencia del absentismo entre quienes no abandonan prematuramente sus estudios. No obstante podemos afirmar que el absentismo está presente con una frecuencia muy alta (por encima del 90%) entre los que abandonan. Contamos con información referente a faltas de asistencia justificadas, faltas de asistencia no justificadas y retrasos, pero sólo respecto al año de abandono, por lo que no podemos hacer un análisis de la evolución. No tenemos datos sobre educación de adultos –y no procede considerar aquí la educación a distancia–, por lo que nos ceñimos a los alumnos que siguen la modalidad presencial habitual.

Casi todos los expedientes recogen faltas de asistencia no justificadas (el 91%); la mitad de ellos tienen faltas justificadas, y en un 22% de los casos se constatan faltas de puntualidad. Este panorama paradójico, en el que la situación más grave es la más frecuente, tiene relación con la naturaleza de los expedientes: no todos los centros recogen la totalidad de los datos, sino que tienden a limitarse a la información que consideran más relevante, es decir, la más grave. Los casos sin información son el 10%, que corresponden a las faltas no justificadas; llegan al 43% en el caso de faltas justificadas, y alcanzan el 63% en la información sobre impuntualidad y retrasos, lo que obliga a centrar el análisis en las faltas no justificadas.

Podríamos analizar la mera presencia o ausencia de faltas no justificadas, pero su alta incidencia da poco margen de comparación. Suele haber algunos expedientes más con faltas no justificadas en el segundo ciclo de la ESO (95%) y algo menos en el primer ciclo (85%), pero no podemos deducir ninguna tendencia en este sentido. Otra cosa es que analicemos el número medio de faltas de cada período (contando sólo a quienes han tenido ausencias no justificadas).

Como puede comprobarse en la tabla 4.30, el número medio de faltas no justificadas es muy alto entre los que abandonan prematuramente. Destaca especialmente la media de horas de clase perdidas en el primer ciclo de la ESO (una media de 225,9 en el último curso, entre los que abandonan en ESO I y PGS), que resulta coherente con el análisis que hacíamos (apartado 4.2) del comportamiento académico de quienes abandonan en esos momentos tempranos. Queda por resolver la cuestión de si quienes abandonan antes tienden a incurrir en más ausencias no justificadas, aunque los datos no apuntan en esta dirección (tabla 4.31).

TABLA 4.30

Número medio de clases con faltas de asistencia no justificadas por ciclo en que abandonan los alumnos

CICLO EN QUE ABANDONAN	FALTAS DE ASISTENCIA NO JUSTIFICADAS EN EL ÚLTIMO CURSO
ESO I Ciclo y PGS	225,92
ESO II Ciclo	124,94
Bachillerato/CFGM	136,27
Total	148,46

Fuente: Muestra de expedientes de alumnos que abandonan, 2008.

TABLA 4.31

Faltas de asistencia según el ciclo en que abandonan los alumnos

En porcentaje

CICLO EN QUE ABANDONAN	FALTAS DE ASISTENCIA NO JUSTIFICADAS					TOTAL
	NINGUNA	1-50	51-100	101-200	MÁS DE 200	
ESO I Ciclo y PGS	34,7	13,0	7,6*	18,4	33,1	19,4
ESO II Ciclo	16,3*	37,0	32,8	41,9	23,1	32,5
Bachillerato/CFGM	49,0	50,0	59,7	39,7	43,8	48,1
<i>Número de alumnos con datos</i>	<i>49,0</i>	<i>138</i>	<i>119</i>	<i>136</i>	<i>121</i>	563

Fuente: Muestra de expedientes de alumnos que abandonan, 2008 (* n<10).

El panorama que presenta la relación entre el absentismo (medido por faltas no justificadas) y el momento del abandono no es nada claro. Al observar el abandono temprano, comprobamos que los que faltan a más de 200 clases abandonan antes, pero los que no faltan nunca a clase les superan en porcentaje. Si observamos la relación con el acceso a ciclos postobligatorios, parece algo menor a partir de las 100 ausencias a clase no justificadas, pero la diferencia con los no absentistas o los que faltan poco a clase es poco significativa. En definitiva, con los datos que tenemos y al contrario de lo que podíamos suponer, un mayor absentismo no conlleva un abandono más temprano, aunque, insistimos, hablamos siempre de casos de fracaso.

4.6. Apuntes finales sobre el proceso de fracaso

De los elementos analizados podemos sacar algunos datos concluyentes. Las dos realidades casi universales entre los que fracasan son la repetición de curso (88%) y el absentismo (91%) en los estudiantes presenciales.

Sólo un 27% de los que abandonan lo hacen alcanzada la edad legal o antes, según la ETEFIL (un 24% en los expedientes). Según los expedientes, suelen hacerlo en primer ciclo (aquí el 38% antes de edad legal, y el 49% a los 16). En segundo ciclo sólo el 23% abandona al cumplir 16 años. Quienes cambian de centro en la ESO abandonan menos en el primer ciclo que los que no lo hacen (20% frente al 47%).

En la muestra de expedientes analizados, los problemas de disciplina sólo afectan seriamente al 28% de los que abandonan. Dichos problemas se concentran en quienes abandonan en primer ciclo la ESO (son el 60% de éstos) y casi desaparecen en el bachillerato (8%). Entre los que tienen problemas de disciplina, el 86% de los que abandonan no obtiene el título obligatorio. No importa la gravedad del problema o de la sanción: todos tienen resultados de abandono parecidos (sean apercibimientos o expulsiones). Los padres de estos alumnos suelen dar más respuestas positivas a los requerimientos del centro que el resto (no parece ser un problema de desvinculación entre familia y centro, ni de padres que no se preocupan por sus hijos).

Las medidas de diversificación utilizadas son buenas en el diagnóstico (identifican a los alumnos con más problemas), pero no tanto en el tratamiento. En el

caso de las medidas pensadas para casos en principio menos graves, como son la educación compensatoria y la adaptación curricular significativa, logran el triste resultado de conseguir que ni uno solo de los expedientes analizados en el estudio continúe en postsecundaria. Los alumnos con más problemas, con necesidades educativas especiales, lo logran en el 9% de los casos. El programa con más éxito es el de diversificación curricular, con al menos un 28% en postobligatoria, aunque llega tarde para muchos alumnos (al aplicarse en tercero de la ESO). El problema es que la mayoría de los que luego fracasan terminan en el bachillerato, lo que remite a los problemas de orientación antes señalados.

Podemos establecer perfiles de comportamiento académico en función del momento de abandono:

1. Quienes abandonan en primer ciclo de la ESO tienen una desvinculación respecto a todas las asignaturas, tienden a no presentarse a exámenes y abandonan en cuanto cumplen la edad legal o, muy a menudo, antes de los 16. Este perfil es el que aparece entre los que abandonan en garantía social.
2. Quienes abandonan en segundo ciclo de la ESO tienen mejores resultados en los primeros cursos. Los que siguen el itinerario habitual establecen diferencias entre asignaturas, y dejan de presentarse a Matemáticas, Inglés y Física y Química. Los de diversificación curricular tienen más suspensos y suelen dejar de presentarse con menor frecuencia a los exámenes, lo que provoca que los resultados para los que abandonan sean mejores que para los que siguen el itinerario habitual. También concentran problemas en asignaturas como Inglés y otras del ámbito científico-técnico. La diversificación tiene mejores resultados con hombres que con mujeres.
3. El bachillerato concentra los abandonos en Ciencias Sociales (presencial) y Ciencias de la Salud (a distancia). Los presenciales llegan con alguna asignatura suspendida de la ESO (10%). En esta etapa desciende el número de no presentados, sobre todo entre mujeres, lo que provoca que tengan mejores resultados que los hombres. En el bachillerato a distancia se dan mayores diferencias en los resultados según la especialidad: es alto el abandono en primer curso en Ciencias Sociales y Humanidades (alumnos que no se presentan a exámenes), mientras que en segundo curso los peores resultados se concentran en el resto de las especialidades.

4. Los fracasos en CFGM son pocos, el 22% de postsecundaria (aunque con las limitaciones apuntadas). Todos ellos han repetido curso. El abandono en este ciclo se da en primer curso por suspender asignaturas (no por dejar de presentarse a sus exámenes). El perfil académico previo, excepto en la repetición de curso, es similar al del bachillerato; optar por una u otra vía apunta de nuevo a una cuestión de orientación que privilegia la vía academicista del bachillerato como la más deseable.

V. Las motivaciones del fracaso escolar

Queda pendiente de analizar cómo explican su decisión de abandonar, y el proceso que los lleva a la misma, aquellos que han abandonado antes de conseguir un título postobligatorio. Esta cuestión se aborda desde la explotación de diversas fuentes complementarias: se cuenta con información de algunas preguntas de la ETEFIL, con una serie de entrevistas en profundidad a jóvenes que han abandonado recientemente y, con entrevistas breves a los directores (y orientadores en muchos casos) de los centros en los que se han recogido los expedientes. De lo que se trata es de presentar de modo sistemático estas percepciones del fracaso.

Entre las cuestiones que vamos a abordar se encuentran los factores de expulsión del sistema frente a los factores de atracción del entorno exterior. La voluntad de independencia y de autonomía, la valoración comparada del estudio y el trabajo, y las aspiraciones académicas de los que abandonan prematuramente son cuestiones básicas. Se trata de acercarse a la forma de vivir y experimentar el proceso de la escolaridad, incluyendo la imagen global del sistema educativo que tienen quienes lo abandonan. Todo ello sin olvidar las causas que explican el fracaso escolar según los docentes.

5.1. Ir al trabajo o irse de la escuela

Una de las informaciones más interesantes que permite analizar la ETEFIL es la razón aducida por los estudiantes para abandonar los estudios. Se reconstruye el muestrario de las opciones que ofrece la encuesta en cuatro grandes categorías: los abandonos a causa del empleo (es decir, o bien por la incorporación a un empleo, o bien por la intención de buscarlo), el cambio de estudios, el rechazo explícito a éstos y la sensación de imposibilidad para realizarlos. En casi la mitad de los abandonos tempranos con la secundaria incompleta, es el

rechazo la causa principal de abandono, mientras que en un tercio de ellos la causa es la incorporación al mercado de trabajo.

Las diferencias por sexo remiten básicamente a la importancia relativa de la incorporación al mercado de trabajo como razón esgrimida. Entre los chicos, un tercio exacto afirma que abandonó para incorporarse a un empleo o para buscarlo, y entre las chicas, esta proporción es de un cuarto.

Pero cuando se contemplan las diferencias derivadas del nivel de estudios de los padres o de la titularidad del centro, resulta más complicado sacar conclusiones. El cambio de estudios es la razón menos aducida para el abandono por los hijos de los que no tienen estudios completados, y el rechazo se hace más explícito. Las otras diferencias significativas en el interior de la tabla son pequeñas y difíciles de interpretar. Estas diferencias según el origen social se trasladan al contexto institucional. Entre los que estudiaban en centros concertados la proporción que afirma abandonar por cambio de estudios es cinco puntos porcentuales mayor. En las categorías mayoritarias, sin embargo, las diferencias apenas son significativas: una proporción ligeramente más alta en los centros públicos que se va al mercado de trabajo, y ninguna diferencia significativa en los niveles de rechazo.

TABLA 5.1

Motivo del abandono según sexo, estudios de los padres y titularidad del centro

En porcentaje

		MOTIVO DEL ABANDONO			
		EMPLEO	CAMBIO DE ESTUDIOS	RECHAZO	IMPOSIBILIDAD
Sexo	Hombre	33,1	13,6	46,6	6,6
	Mujer	24,2	16,4	50,7	8,8
Máximos estudios de los padres (recodificados)	Sin estudios	27,7	10,9	53,0	8,3
	Obligatoria	31,1	15,2	46,7	7,0
	Bachillerato	29,8	16,7	41,9	11,6
	Profesional	26,8	18,1	43,6	11,4
	Superior	28,2	17,6	45,8	8,4
Titularidad del centro	Público	30,6	13,7	47,9	7,8
	Privado o concertado	27,3	18,6	48,6	5,4

Fuente: ETEFIL 2005.

Las diferencias en las motivaciones por edad de abandono son pequeñas, aunque las razones relacionadas con la imposibilidad de seguir los estudios aumentan con la edad, mientras que el rechazo disminuye.

En la tabla 5.2 figuran los motivos tanto de la elección de estudios como los de abandono de los que terminan la ESO. Deben hacerse tres consideraciones sobre esta tabla. La primera es que se ha recodificado la oferta de categorías que comprendía el cuestionario en seis grupos en el primer caso y cinco en el segundo. Las categorías que se presentan en el cuadro se explican por sí mismas. Tres de ellas responden a una concepción instrumental de los estudios, bien para conseguir un empleo después de terminar los estudios, bien para proseguir después otros estudios de nivel superior, bien para ahorrar esfuerzos en los estudios.⁽¹⁾ En segundo lugar, la cuestión sobre la motivación para elegir unos estudios u otros no se plantea, como es lógico, a los que abandonan después de terminar la ESO. En tercer lugar, algunos de los que han completado ciclos formativos o bachillerato responden a las motivaciones del abandono. Esto quiere decir que han abandonado y más tarde han vuelto a incorporarse a los estudios. Las preguntas sobre el abandono y la elección se aplican *al primer abandono y a la primera elección de estudios*, de modo que los estudiantes que han abandonado o que han comenzado estudios más de una vez sólo responden en la primera ocasión.

Las diferencias más importantes entre los distintos grupos se dan en las opciones de carácter instrumental. Sin duda, la capacitación para el empleo entre los que inician sus estudios en formación profesional es el doble que entre los del bachillerato, aunque no puede considerarse la opción mayoritaria. Son también estos grupos los que manifiestan en mayor medida que eligieron sus estudios porque «les gustaban». Continuar los estudios para pasar a estudios superiores (como la universidad) es la razón esgrimida con más frecuencia –tras el supuesto del gusto– entre los que optan por el bachillerato, pero es muy minoritaria entre los estudiantes de ciclos formativos. Por último, la facilidad como motivación en la elección de los estudios es más frecuente en los que obtienen malos resultados y no logran terminar, tanto el bachillerato como la formación profesional, aunque

(1) Frente a éstas, aparece como mayoritaria la opción del gusto. La categoría «de gustaban» puede considerarse un tipo de no-respuesta: es muy probable que incluya a todos los estudiantes que eligen sus estudios sin una razón muy clara, además de tener un fuerte componente de deseabilidad social, y, por lo tanto, se debe tener cuidado en su interpretación.

de nuevo sea casi el doble entre los que terminan formación profesional. Esto mismo ocurre cuando los estudiantes eligen unos estudios por indiferencia o *de rebote*. Parte de las opciones están ligadas al origen social y, por lo tanto, su distribución en la tabla 5.2 se explica por esta razón.

TABLA 5.2

Motivos para la elección de estudios de los alumnos que terminan la ESO, según sus trayectorias posteriores

En porcentaje

		FALLAN		SIGUEN		SE TITULAN	
		BACHILLERATO	CF	BACHILLERATO	CF	BACHILLERATO	CF
Motivación para la elección de estudios	«Le gustaban»	48,4	59,9	53,5	51,0	55,9	58,9
	Instrumental: empleo	9,7	16,8	9,1	6,1*	6,1	16,3
	Instrumental: estudios	18,8	4,5	24,8	16,3	30,0	10,5
	Instrumental: facilidad	17,0	8,7	7,5	15,0	5,0	8,1
	Influencia del entorno	2,3	1,6*	1,2*	1,4*	1,0	2,2
	Indiferencia o «rebote»	3,9	8,4	3,9	10,2	2,1	4,0

Fuente: ETEFIL 2005 (* n<10).

La distribución de las razones de abandono o su racionalización cambia asimismo según la trayectoria posterior (tabla 5.3). El logro de un empleo es la principal razón para un tercio de los que abandonan tras comenzar la formación profesional y de una cuarta parte para los que lo hacen con el título de secundaria. Hemos de llamar la atención sobre el hecho de que la salida de los estudios con la formación profesional terminada tiene, en cuanto al empleo, una distribución similar al abandono con los estudios profesionales sin terminar. Esto sugiere que existe una dificultad al analizar los abandonos en ciclos formativos, puesto que si bien una parte de ellos son propiamente fracaso por no completar los estudios elegidos, otra parte se deben, según muy diversas fuentes, al *éxito* de la elección, en el sentido de que los estudiantes de los últimos cursos de formación profesional encuentran trabajo sin excesiva dificultad –en comparación con otros grupos y según la especialidad de formación profesional–, dándose el caso de que los propios centros tienen que negociar con las empresas del sector la retención de los estudiantes hasta la finalización del ciclo. Desde este punto de vista, algunas especialidades de la

formación profesional corren el peligro de morir de éxito, ante las dificultades para adaptar los ritmos educativos con los empresariales.

TABLA 5.3

Motivos del abandono según el momento y el tipo de estudio

En porcentaje

MOTIVO DEL ABANDONO	TRAYECTORIA POSTERIOR						
	NO INICIAN POSTSECUNDARIA	FALLAN		SIGUEN		SE TITULAN	
		BACHILLERATO	CF	BACHILLERATO	CF	BACHILLERATO	CF
Logra un empleo	24,3	18,6	31,3	13,0*	8,9*	11,5	29,1
Alcanza el nivel deseado y/o busca un empleo	26,9	17,1	19,9	10,9*	16,1*	15,8	44,9
Cambio de estudios	15,0	8,9	5,5	10,9*	10,7*	26,1	10,0
Rechazo	23,3	25,0	21,5	15,2*	23,2	13,9	5,6
Imposibilidad	10,6	30,4	21,8	50,0	41,1	32,6	10,3

Fuente: ETEFIL 2005 (* n<10).

Cabe destacar las diferencias entre el rechazo a los estudios y la imposibilidad de terminarlos como razones del abandono para los que no completan la ESO. Se trata de un indicador fiable de resistencia, ya que un 23% de los que no finalizan ESO y una cuarta parte de los que abandonan el bachillerato lo hacen por estas razones. La proporción de los que han terminado el bachillerato después de abandonar es del 14% –son estudiantes *reciclados*–, mientras que entre los que terminan los ciclos formativos la proporción es del 6%. La imposibilidad –es decir, razones personales, familiares o económicas– es la razón manifestada por un 45% de los que se reincorporan después de haber abandonado, y por una tercera parte de los de bachillerato, terminen sus estudios o no.

Es interesante comprobar que las razones de chicos y chicas para abandonar los estudios son diferentes. La tabla 5.4 muestra que el logro de un empleo –real o deseado– es motivo más frecuente entre los hombres que entre las mujeres. Esto es especialmente relevante en los que no inician estudios postsecundarios y los que abandonan en ciclos formativos. El rechazo como razón, sin embargo, es más frecuente entre las chicas que no inician estudios postsecundarios o las que terminan con un título de bachillerato.

TABLA 5.4

Motivo de abandono, según trayectoria educativa por sexo

En porcentaje

MOTIVO DEL ABANDONO		TRAYECTORIA POSTERIOR						
		NO INICIAN POSTSECUNDARIA	FALLAN		SIGUEN		SE TITULAN	
			BACH.	CF	BACH.	CF	BACH.	CF
Logra un empleo	Hombre	64,9	61,5	59,4	50,0*	60,0*	60,4	59,2
	Mujer	35,1	38,5	40,6	50,0*	40,0*	39,6	40,8
Alcanza el nivel deseado y/o busca un empleo	Hombre	68,3	59,1	73,8	80,0*	44,4*	54,5	53,5
	Mujer	31,7	40,9	26,2	20,0*	55,6*	45,5	46,5
Cambio de estudios	Hombre	34,5	63,0	52,9	40,0*	33,3*	46,8	51,1
	Mujer	65,5	37,0	47,1	60,0*	66,7*	53,2	48,9
Rechazo	Hombre	47,8	58,1	62,1	42,9*	53,8*	44,8	48,0
	Mujer	52,2	41,9	37,9	57,1*	46,2*	55,2	52,0
Imposibilidad	Hombre	41,5	41,4	64,2	43,5	65,2	40,4	50,5
	Mujer	58,5	58,6	35,8	56,5	34,8*	59,6	49,5

Fuente: ETEFIL 2005 (* n<10).

5.2. La transición a la vida adulta

Abandonar los estudios se concibe como una transición a la vida adulta. El proyecto de vida adulta está marcado por los roles sociales vinculados al género. En esta línea, a la hora de tomar la decisión de abandonar los estudios, uno de los motivos fundamentales aludidos en las entrevistas, en coherencia con lo que se acaba de mostrar, es iniciar la vida laboral, o bien buscar un trabajo, o bien dar pasos hacia una vida adulta de otro tipo (vida en pareja con hijos o sin ellos). Para la práctica totalidad de los que abandonan prematuramente, el trabajo encarna la vida real, lo importante, frente a la formación como momento preparatorio y menos importante:

–Lo importante... Es que lo importante en esta vida es trabajar. ¡Eso es lo importante en esta vida!

(E3.6)

Esta importancia del trabajo está muy presente en la clase obrera. También en los inmigrantes: muchos de éstos sólo continúan su formación mientras esperan los «papeles» (E5.1), o porque les obliga la empresa, al ser menores y exigirse el título de graduado para el contrato.

–Sí, fue en el trabajo, me obligaron. Fue que aún era menor de edad en ese tiempo y me obligaron.

(E5.3)

Y empieza a ser parte del discurso de los gitanos. Ellos mismos consideran este interés por el trabajo como un «adelanto», como algo nuevo. En palabras de una joven:

–¡Porque sí!, porque es un adelanto eso. Es que... que sí. ¡Hay que trabajar! ¡Porque sí!... Si no, ¿cómo vas a hacer luego en un futuro? Como tú dices: «¿Qué vas a hacer sin trabajar?» Te mueres de hambre trabajando... y últimamente te mueres de hambre, por eso. ¡Hay que trabajar! Eso es muy claro. Eso en mi casa siempre, ¡hay que trabajar porque sí! Con mi cuñado, que se casó mi hermana, él como que no era de mucho trabajar. Y hasta mi padre: «que hay que trabajar, que hay que trabajar, que hay que trabajar». Él ahora, al revés. Él ahora se lo dice a mi padre que hay que trabajar. A él al principio le costaba muchísimo.

(E4.9)

Pese a esta importancia percibida, hay que señalar que muchos de los entrevistados dejan el trabajo en el terreno de lo teórico. Es decir, aunque en el momento de abandonar «tenía en la cabeza que quería trabajar» (E1.4), en realidad reconocen que no se han planteado en serio la búsqueda de trabajo. En algunos casos parece haber algún intento; narran experiencias ocasionales de búsqueda, pero sin éxito ni persistencia. Para las mujeres, las responsabilidades domésticas cubren este espacio, y afirman que «prefiero estar en casa» (E4.4), como se analiza en detalle más abajo.

En cualquier caso, la idea compartida por todos sobre el trabajo en el momento de abandonar es que se trata del medio para dejar de perder el tiempo. Una experiencia educativa con escaso éxito y la obligatoriedad de permanecer en el centro aunque no se haga nada, acaba provocando, como mínimo, aburrimiento. Frente a esto, coge fuerza la idea de «ponerte a trabajar por hacer algo útil» (E2.1), como forma de salir del tedio de unos estudios de los que se desconectaron hace tiempo.

La otra idea generalizada es la asociación del trabajo con el dinero. Gracias al dinero «haces lo que quieres» (E1.4), lo que permite escapar al control y la dependencia de los progenitores. Esto significa que, en el momento del

abandono, la idea es tener dinero para los gastos propios, vinculados al ocio y el consumo. En general, lo que buscan es la independencia: respecto de la familia y la escuela, y también para el consumo.

–Quería ponerme a trabajar, ganar mi dinero para poder salir de fiesta y comprarme mis caprichos.

(E3.5)

Para estos alumnos lo interesante está fuera del centro, donde uno puede hacer lo que quiere y, en este sentido, sentirse libre. Sobre todo en lo relativo a los horarios de ocio nocturno. Escapar del control paterno es muy importante en la adolescencia, cuando se toman estas decisiones.

–Y ya yo digo: «Bueno, ahora me voy a vivir fuera de casa y hago lo que quiero». ¡A la libertad, fui!

(E1.4)

El ocio nocturno de fin de semana es lo real, la vida, frente a los estudios (que son mera preparación) e incluso frente a un trabajo rutinario. El consumo de alcohol y la fiesta son los sitios donde hay que estar, la vida misma. De hecho es para muchos jóvenes lo que más se acerca a la felicidad, pero para ello hace falta dinero.

–Nunca he faltado a lo que era la vida, así, humana. Bueno, el domingo agua, que es muy buena. Feliz, feliz... uno nunca está feliz. Pero bueno: ¡mientras no me falte dinero para salir de fiesta y eso!

(E5.3)

En el caso de algunos inmigrantes, los objetos de consumo encarnan el deseo de ser uno más. Los españoles disfrutaban de una serie de cosas porque sus padres se las proporcionan. Los jóvenes inmigrantes quieren poseer los mismos objetos y, dada su situación familiar, tienen que trabajar para poder comprarlos.

–¡Sí!, ¡sí!, mi idea era acabar los estudios bien. Pero, todo comenzó, no digo cuando uno empieza a querer la... estas cosas. Tener este dinero para sus propias cosas y tal, sin estar pidiéndole a los padres. La mayoría de... digamos aquí de los españoles, tienen eso. La mayoría. En cambio, uno, cuando está aquí, uno viene a querer realizar la vida. Mis padres, por ejemplo, aquí, ¡es distinto!, ¿sabes? No pueden dar... esto... lo mismo que dan los demás.

(E5.1)

En cualquier caso, la «remuneración económica» (E3.5), el hecho de que «a fin de mes voy a cobrar algo» (E3.2), es casi siempre la primera razón aludida cuando afirman que prefieren trabajar a estudiar. Sin embargo, una vez que llevan un tiempo trabajando, se dan cuenta de que no basta con tener dinero para los caprichos, que hay cosas más importantes.

–Yo, hasta los 16 años, he sido un inmaduro totalmente, y bueno, pues eso, nadie estaba encima de mí y yo: «¡Bah, estoy de puta madre!, estoy trabajando, estoy ganando dinero», porque estaba aquí donde trabajo. «Tengo mi dinero, le doy algo a mi madre pero tengo dinero, tengo mi moto, tengo todo de mis...». O sea, me pagué mi moto y estoy como un rey. Yo decía: «¡Soy feliz!». Pero claro, pasa el tiempo y te das cuenta de que tener una moto no es lo más importante, tener una videoconsola no es lo más importante.

(E3.3)

Pronto descubren que el mundo del trabajo no es, en muchos casos, como esperaban. Las primeras experiencias laborales de quienes abandonan prematuramente en algunos casos son la causa última del abandono: dejas de estudiar porque te han ofrecido cuidar de un anciano (E5.11) o cuidar un niño (E3.6) o, incluso, porque te han hecho una oferta que luego ni siquiera llega a materializarse, de modo que ese empleo que actúa de detonante definitivo puede ser más una excusa que una causa.

–¡Lo hubiera dejado! Pero esa oferta también era como una excusa para dejar de estudiar. Y nada... Igual lo hubiera...

(E5.1)

Los sectores en los que encuentran trabajo son los que acumulan empleo no cualificado: además de los relativos al cuidado de niños y ancianos ya aludidos, la limpieza es otro sector habitual para las chicas. La hostelería (bares, cafeterías) es el más habitual para ambos sexos. La agricultura en explotaciones familiares es el inicio para algunos chicos (donde duran pocos meses).

Los datos de la Encuesta de Población Activa sobre los ocupados que tienen entre 16 y 19 años confirman este panorama. Con los datos sobre ocupación (tabla 5.5) se observa la concentración de los jóvenes en servicios de restauración, personales y comerciales, así como en trabajos no cualificados. La distribución por sector de actividad también es coherente con el panorama que

ofrecen las entrevistas, concentrándose en la hostelería y el comercio, además de la agricultura y otros servicios.

TABLA 5.5

Presencia porcentual en algunas ocupaciones y ramas de ocupados jóvenes (16-19) y ocupados en edades laborales centrales (30-49)

	DE 16 A 19 AÑOS	DE 30 A 49 AÑOS
5. Trabajadores de servicios de restauración, personales, protección y vendedor de comercio	32,9	15,7
9. Trabajadores no cualificados	24,5	14,0
A. Agricultura, ganadería, silvicultura y pesca	7,5	3,9
G. Comercio al por mayor y al por menor, reparación de vehículos de motor y motocicletas	23,8	15,4
I. Hostelería	12,7	6,8
S. Otros servicios	3,6	2,0

Fuente: EPA 2009. Primer trimestre.

Las condiciones de trabajo que narran los entrevistados son malas, no sólo por los bajos sueldos, sino también por los horarios que dificultan las relaciones personales o la vida familiar; aparte de la inestabilidad: casi todos declaran haber pasado por más de un puesto de trabajo desde que dejaron los estudios.

El medio para acceder a un trabajo suele ser en muchas ocasiones a través de conocidos. Algunos, sobre todo los alumnos de clase media, debido al poder de sus redes sociales, piensan que encontrar trabajo es fácil, ya que no tener formación ni ningún título no supone un problema para encontrar empleo, o incluso para «tener un oficio» (E2.1), salvo que quieras presentarte a oposiciones.

Sin embargo, la falta de formación sí es un problema para los de otros estratos sociales. Aunque tengan contactos, incluso de familiares lejanos con los que han trabajado irregularmente, en el momento de formalizar la relación, el título (del que se carece) resulta imprescindible. Las redes no parecen brindar la seguridad que ofrecen a los de clases superiores, ni aunque esté la familia implicada.

–Como siempre he tenido un «enchufillo», por ahí, para trabajar y ganarme dinero... Pero, claro, una vez que tienes que entrar por contrato y necesitas graduado no me han cogido en ningún lado. Pero ahora ya no me cogen y...

¡necesitas para todo! Como siempre he estado con mi familia, trabajando y cosas de éstas, pues pensaba que iba a ser igual de fácil... ¡pero no!

(E3.1)

La excepción a estas condiciones de trabajo la brinda el ejército, que es la aspiración de algunos entrevistados, y el empleo actual, con el que otras entrevistadas se declaran muy satisfechas después de haber pasado por otros empleos como limpieza y bares. Así pues, casi todos los entrevistados acaban reconociendo la necesidad de la formación, una vez que la han abandonado y han conocido lo que el mercado laboral les ofrece. Es casi un tópico lo de «Prefiero estudiar a estar sirviendo copas» (E1.2), o la tarea que sea. Aunque saben que hay empleos para los que no se exige ningún tipo de formación o título, como en hostelería, la opinión general es que «no tener graduado cierra muchas puertas» (E3.3), ya que «te lo exigen hasta para barrer la calle» (E3.1). Por ello la mayoría se arrepiente de no haber aprovechado el tiempo y obtenido un título.

Quienes optaron por garantía social como una formación más cercana al empleo que se quiere desempeñar se encuentran con que, por un lado, la preparación recibida no es suficiente para hacer bien el trabajo deseado («los medios no eran suficientes como para salir realmente preparado» [E3.3]), y por otro, las empresas no valoran el título a la hora de seleccionar personal.

—He ido a dos peluquerías con los títulos, pero una te dice que «porque no tienes demasiada experiencia», ¡pero si es para aprendiz es porque tú vas a aprender!, ¿no? ¡No hace falta experiencia, no sé...! Y otras veces porque no sé.

(E4.2)

Cuando los no titulados en la ESO buscan trabajo, saben bien que «incluso el graduado sólo es poquísimo» (E3.1). Lo que consideran que realmente puede ser útil son los ciclos formativos de grado medio, de los que dicen que apenas les hablaron en el instituto. En resumen, no es fácil encontrar trabajo «sin oficio» (E3.5). Además de esta necesidad general de mejor formación, algunos hablan de la necesidad de un título para un empleo concreto, como el de bachillerato para ser sargento (E1.6) o la ESO para ser policía (E3.3).

Prácticamente todos están de acuerdo, un tiempo después de abandonar los estudios, sobre su valor en el mercado laboral, principalmente el de las titulaciones superiores. Esto dicen los que se quedan atrás, en primaria: «Con una carrera te puedes poner donde quieras a trabajar» (E4.2). Aunque quien

llega más lejos, y ha completado la ESO, no lo tiene tan claro. En cambio los gitanos consideran la formación especialmente necesaria porque su forma tradicional de vida está en extinción:

–Sí, yo creo que ya en los tiempos que estamos, lo mínimo es ir al colegio, aprender a leer y a escribir mínimo. Pero yo creo que ya estamos en otros tiempos, ya eso de casarse a los trece, catorce años, eso ya no se lleva. Y hay que sacar la carrera y esas cosas, ¿no? Porque vemos cómo está la vida y ya, como nosotros los gitanos: al mercado, que esa frase es nuestra. ¡Eso se va a acabar! Por eso, lo recomendable, al menos desde mi punto de vista, es que estudies, que hagas algo en la vida.

(E4.7)

En algunos casos, los que han abandonado prematuramente se quejan, además, de que lo que les falta es el título y no los conocimientos, y este hecho les impide trabajar porque se les exige esa credencial. Les falta «obtener el diploma, pero saberlo ya lo sé» (E5.3).

Pese a este discurso de valoración de la educación, se trata de jóvenes que han abandonado su formación, al menos de momento. Un problema aludido para no retomar los estudios es que, cuando comienzan a trabajar, ya no pueden seguir estudiando, dadas las condiciones laborales: duración de la jornada o cambios de turno.

El proyecto de transición a la vida adulta no sólo se traduce en búsqueda de empleo. Hay quien abandona su formación para vivir en pareja o tener descendencia. Entre las mujeres entrevistadas esta opción es mucho más frecuente de lo esperado. Es casi universal entre las gitanas, muy frecuente en el mundo rural y está presente entre las mujeres urbanas. Para los hombres, sólo es parte del discurso cuando justifican por qué no pueden dejar de trabajar para reanudar los estudios, ya que se tienen responsabilidades familiares (E3.5).

Para muchas mujeres, la familia sigue siendo el objetivo vital fundamental, aunque sean de las que abandonan más tarde sus estudios. Y asocian su realización personal más a estas realidades que al empleo.

–Yo quería, pues lo que querían todas las crías de nuestra edad: ¡encontrar un buen chico! Lo que tengo ahora: un buen chico y a formar una familia. Llegaremos peor o llegaremos mejor a fin de mes, pero sabes que está ahí.

(E3.6)

En bastantes casos, tener una pareja y tomar la decisión de irse a vivir con él es lo que precipita el abandono de los estudios, que no se retoman aunque la relación se rompa. La relación parece colmar las aspiraciones de libertad de estas adolescentes.

–Pues eso: yo me pensaba que me iba a ir a la libertad; a decir «ahora voy a tener yo mi casa, hago lo que me da la gana, salgo cuando me da la gana, me organizo como me da la gana». A eso era.

(E1.4)

También para las alumnas gitanas formar una pareja, muchas veces casándose o, al menos, prometiéndose, es con bastante frecuencia la razón que aducen para dejar los estudios. El peso de la pareja es razón suficiente: «Hablé con mi novio y ya lo dejé» (E4.4). Incluso sucede en los raros casos en que continúan hasta tercero de la ESO: «Me casé y lo dejé» (E4.6). No se plantean otro futuro que «seguro, casada y con hijos. Y sin hacer nada» (E4.9). Esta responsabilidad doméstica incluye también cuidar de los hermanos pequeños, razón aludida para abandonar incluso en primaria. En cualquier caso, afirman que la opción de la responsabilidad doméstica es mucho más atractiva que el esfuerzo de ir al centro educativo.

–Recoger la casa y luego... pues ver la tele o salir por ahí a dar vueltas. ¡Mejor que en el instituto se está!

(E4.4)

En resumen, a quienes abandonan prematuramente, el trabajo les parece más atractivo que los estudios, lo consideran como el mundo real, lo importante. Les permite abandonar la sensación de pérdida de tiempo que tienen en el sistema educativo, y también hacer frente a sus propios gastos en un primer momento. Pero los trabajos que obtienen no les satisfacen por las malas condiciones: salarios bajos y horarios agotadores; entonces reconocen la importancia de la formación para el empleo, pero ya es demasiado tarde, porque las responsabilidades, los horarios e incluso la falta de hábito y el mal recuerdo del período formativo les impiden volver a clase. También hay que destacar que la familia sigue siendo la opción vital básica, también a la hora de abandonar los estudios, de bastantes mujeres.

5.3. El valor del estudio y el trabajo

En la ETEFIL se pide que se valore la importancia de cinco aspectos de la vida en una escala de 1 a 5, y este inocente elemento del cuestionario permite realizar algunas distinciones importantes en la configuración de las actitudes de los jóvenes (tabla 5.6). El panorama general no plantea sorpresas: la valoración de la familia es en general elevada, seguida en puntuación del tiempo de ocio, el trabajo, los estudios y la participación social. De modo coherente con la idea de que la maduración personal es más temprana en las mujeres, las chicas dan una puntuación más elevada a la familia y a los estudios, y los chicos al tiempo de ocio. No obstante, de las diferencias por sexo en las puntuaciones otorgadas a cada uno de estos factores sólo son significativas las relacionadas con el tiempo de ocio, la familia y la formación.⁽²⁾

Si nos fijamos en la edad a la que los estudiantes terminan la ESO, resulta un panorama ligeramente diferente. Aquí las diferencias entre estudiantes que terminan la ESO y los que no lo hacen son significativas en las valoraciones del trabajo y de la formación, y, con un nivel de confianza del 94,4%, en la del tiempo de ocio. No obstante, son complejas de interpretar y antes de hacerlo hay que tener en cuenta cuál es el peso de los estudios de los padres en las diferencias en la valoración relativa del trabajo y de los estudios.⁽³⁾ En resumidas cuentas, los estudiantes con más retraso tienden a favorecer la importancia del trabajo, y los que llevan mejor los estudios tienden a favorecer la importancia de éstos. Las diferencias por sexo responden, por una parte, al éxito relativo de chicos y chicas en el sistema educativo y, por otra, a una mayor valoración de la familia y una menor valoración relativa del trabajo por parte de las mujeres.

Estos resultados pueden ser interpretados de diversas maneras. En la primera, de acuerdo con el principio de limitación de la disonancia cognitiva, cada uno valora la realidad según su nivel de éxito en el sistema educativo. De este modo, en la distribución de las valoraciones respectivas del trabajo y los

(2) Las diferencias observables entre chicos y chicas en la valoración de la participación social y el trabajo no son significativas con un nivel de confianza del 95%. Debe tenerse en cuenta, además, que cuando son significativas, las diferencias son muy leves.

(3) También aquí las diferencias significativas se establecen en la valoración relativa del trabajo y la de los estudios, con diferencias de 0,26 puntos en las medias, en el primer caso, y de 0,30, en el segundo, entre los valores máximos y mínimos.

estudios aparece el *efecto* del rendimiento de los chicos en el aula, y no su causa. La segunda interpretación posible es que los resultados en el sistema educativo sean una consecuencia de la valoración personal de los estudios y el trabajo. Esto es, los estudiantes que valoran los estudios como algo importante tienden a hacer un esfuerzo mayor en el aula, mientras que se esfuerzan menos o salen lo antes posible del sistema quienes valoran más el trabajo. Esta relación entre la valoración del trabajo y de la formación y el esfuerzo dedicado a los estudios se liga a un tercer factor, de origen social, que podría cobijarse bajo el concepto de culturas de clase, según el cual, entre los hijos de familia trabajadora la valoración del trabajo es más elevada y la de los estudios menos, mientras que entre los pertenecientes a la clase media se refuerza la valoración de los estudios como componente del desarrollo personal, la construcción de la propia biografía y la responsabilidad pública.

TABLA 5.6

Valoración dada a distintos aspectos según sexo, edad de salida de la ESO y nivel educativo de los padres

Jóvenes con la ESO terminada

		TIEMPO DE OCIO	PARTICIPACIÓN SOCIAL	TRABAJO	FAMILIA	FORMACIÓN
Sexo	Hombres	2,18	1,40	2,01	2,66	1,75
	Mujeres	1,94	1,42	1,98	2,80	1,87
Edad de salida de la ESO	Hasta 16 años	2,03	1,41	1,92	2,72	1,91
	Más de 16 años	2,11	1,40	2,16	2,75	1,58
Nivel educativo de los padres	Sin estudios	2,01	1,37	2,17	2,82	1,62
	Obligatorios	2,06	1,39	2,10	2,79	1,66
	Bachillerato	2,07	1,38	1,92	2,78	1,85
	FP	2,03	1,43	2,02	2,66	1,86
	Universidad	2,11	1,43	1,84	2,67	1,96

Fuente: ETEFIL 2005. Elaboración propia.

Nota: puntuaciones de 1 a 5.

La tabla 5.7 muestra los promedios en la valoración de los cinco ítems propuestos a los jóvenes en el cuestionario de la ETEFIL.

TABLA 5.7

Valoración de los distintos aspectos de la vida según la trayectoria tras la ESO

NIVEL DE LOGRO EN EL SISTEMA	TIEMPO DE OCIO	PARTICIPACIÓN SOCIAL	TRABAJO	FAMILIA	FORMACIÓN
No termina ESO	2,13	1,29	2,41	2,84	1,33
No inicia postsecundaria	2,19	1,37	2,32	2,78	1,33
Falla bachillerato	2,08	1,37	2,27	2,79	1,49
Falla CF	2,17	1,34	2,38	2,85	1,27
Sigue estudiando bachillerato	2,02	1,46	1,99	2,69	1,84
Sigue estudiando CF	2,01	1,43	2,21	2,67	1,68
Terminan bachillerato	2,04	1,42	1,84	2,72	1,98
Terminan ciclos formativos	2,05	1,38	2,21	2,76	1,61
Total	2,05	1,41	1,99	2,74	1,81

Fuente: ETEFIL 2005.

Nota: puntuaciones de 1 a 5.

También aquí tan sólo las diferencias en la valoración del trabajo y la formación son significativas al 95%. El gusto por el ocio, la participación y la familia están al parecer uniformemente repartidos entre los jóvenes, excepto con las diferencias por sexo. De nuevo las valoraciones respectivas del trabajo y de la formación son adecuadas al nivel de éxito en el sistema educativo. En cuanto al valor que se concede a la educación, las puntuaciones son más elevadas entre los que terminan el bachillerato que entre quienes se quedan en los niveles previos, y algo menos entre los que aún lo estudian. Asimismo, son más elevadas en la secundaria académica que en la profesional. Obsérvese que no existen diferencias significativas en la valoración del empleo entre quienes no terminan la ESO y los que abandonan una vez terminada ésta. En la valoración de la importancia del trabajo existe un patrón similar e inverso. Los más orientados al trabajo son precisamente los que van a entrar en el mercado o han tenido un contacto más temprano con él, pero los que alcanzan un nivel de bachillerato tienden a considerarlo, en general, menos importante.

5.4. Las aspiraciones y expectativas académicas

Cuando miran hacia atrás, sobre todo al recordar lo que pensaban en primaria, muchos de los que luego abandonan prematuramente aspiraban a profesiones vinculadas a títulos universitarios. Querían ser médicas (E1.4), psicólogas (E1.6), periodistas (E3.1), abogados (E3.5), profesoras (E4.9), informáticos (E4.5), banqueros (E4.3) o arquitectos (E5.9). También hay quien se conforma desde el principio con sacar el título obligatorio. Hay que señalar que cuando se habla de este momento inicial nadie alude a los títulos de ciclos formativos de grado medio, que sólo aparecen más adelante, cuando se reformulan las expectativas.

En esta línea de tener unas aspiraciones académicas prácticamente nulas están los que consideran que lo académico debe acabarse una vez adquiridos los conocimientos mínimos que son útiles (como aprender a dividir). El criterio de valoración es la utilidad concreta, por ejemplo, aprender mecánica para arreglar su propio coche. Y este tipo de conocimientos a los que se aspira se adquieren, según ellos, fuera del ámbito escolar, más en la línea del aprendizaje clásico que aprende viendo cómo otros lo hacen.

—Yo cuando mi primo... con mi padre, que cuando he arreglado así algún coche o algo, ¡pues yo me pongo ahí y aprendo! Yo le quito, ¿yo qué sé?, algo por ahí. Yo estoy aprendiendo y sólo para mí, sólo para la familia.

(E4.1)

Los entrevistados reconocen la influencia del entorno en general y la familia en particular a la hora de fijar sus expectativas académicas. Si bien al final de las entrevistas suelen aparecer los padres relacionados con la definición de las expectativas, cuando se habla de influencias citan, en primer lugar, al grupo de pares, a los amigos. La clave es la presión para no destacar, no ser distinto del resto del grupo, con lo que las expectativas personales se ajustan a lo mayoritario en el ámbito de relaciones de cada alumno.

Respecto a los gitanos entrevistados, la presión es especialmente fuerte en este sentido, ya que estudiar es algo «raro» (E4.5), y dicen que no conocen a nadie que haya terminado primero de la ESO (E4.4). El grupo de pares les hace cambiar de idea si tienen interés por estudiar. Pero no son los únicos. También los inmigrantes aluden a que la relación con los amigos influye negativamente en las expectativas académicas.

–Yo estudiaba bien: hacía todas las tareas, me ponía a estudiar, sacaba buenas notas. Nada, ¡bien! Hasta que no comencé con los amigos y tal... Bueno, ¡ya despreocupé los estudios!

(E5.1)

Pero la presión del grupo de pares no se da únicamente entre los que no logran la titulación obligatoria, también la sufren los buenos estudiantes. Hay casos en que «me agobiaba de estudiar» (E1.6), confiesan, cuando es el único miembro del grupo de amigos que estudia bachillerato. Por último, aunque la mayoría de las entrevistas hablan de la presión del grupo de pares en sentido negativo, también hay casos de una presión positiva en que los amigos empujan a seguir estudiando.

–¡Porque sí!, porque todo el mundo tenía la ESO y, ¿yo qué sé? Veía a mis amigas del instituto, o las de antes, con las del «cole», y todas tenían graduado. Y yo: «¡joé, me lo tengo que sacar!».

(E3.2)

Sin embargo, en la narración de las entrevistas, se toma esta decisión de abandono a los 16 años, después de experiencias de fracaso, en el propio instituto o en primaria. El argumento es claro: si no he aprobado lo más fácil (primaria), para qué esforzarme en lo más difícil.

–Sabía perfectamente: «Yo la ESO no me la saco. ¡No tengo ni primaria aprobado!, ¿voy a aprobar la ESO?».

(E3.2)

La sensación de que el esfuerzo es demasiado grande y no merece la pena sacar el título obligatorio se va incrementando conforme se acumulan asignaturas y cursos suspendidos, a la vez que se consolida en muchos la idea de que llevan demasiado tiempo dentro del sistema («Ya me he tirado mucho tiempo aquí, ya no quiero ir al colegio» [E4.3]). En este sentido, abandonar el centro a los 16 años se considera casi como algo inevitable («No tenía otra posibilidad» [E2.1]). Sobre todo porque es un esfuerzo inútil si no consiguen un título que ven muy lejano. Más aún cuando creen que el título obligatorio resulta inútil si no continúan estudiando y esforzándose algunos años más. El horizonte queda demasiado lejos.

–Fue, ¿yo qué sé?, no te entraban las ganas. Te salían preguntas: «¿Para qué voy a estar allí si no voy a hacer nada?». No sé si me entiendes: «¿Para qué voy a estar si no voy a coger ninguna carrera?».

(E4.5)

En otros casos, cuando se tiene muy claro lo que se quiere, surge una resistencia a seguir el camino común, más teórico. Hay un deseo explícito de adquirir una formación más práctica, que se identifica con la garantía social, a la que no se les permite entrar por la edad. No obstante, una vez que empiezan a cursarla, se dan cuenta de que la garantía es una «salida en falso» (E3.3) y no ofrece los conocimientos esperados. De hecho, cuando entran en garantía social cursan al mismo tiempo la ESO para completar la formación: el ajuste a las expectativas académicas mejora el interés y los resultados.

–Cursé segundo de la ESO, lo repetí. Y fue como una pérdida de tiempo grande el segundo año en la ESO ¡porque no me sirvió para nada el estar allí! Realmente yo me quería salir para poder hacer una garantía social. Fue, no sé, ¡aburrido!, ¡muy aburrido!, ¡muy aburrido!, era como, ¡uf!, no sé. Fue desagradable, el tener que ir allí todos los días obligado. No podía hacer lo que me gustaba: la cocina, que era por donde yo quería tirar. Porque cursaba seis horas de garantía social por la mañana, ¿eh? Me iba a las tres y media o a las dos y media a mi casa, ¡y a las cuatro y media tenía que volver al mismo centro a cursar el graduado!

(E3.3)

Este ajuste de expectativas se relaciona también con el momento del abandono. En el caso de los que tienen la ESO y han abandonado en el bachillerato, la aspiración no es un ciclo de grado medio, sino acceder a los de grado superior. También para los extranjeros es una formación más apetecible, porque se tarda menos tiempo que en una carrera universitaria. Sorprende, sin embargo, que, después de la experiencia laboral, los titulados en la ESO aspiran no a un grado medio (al que podrían acceder) sino al grado superior.

Mucho más común, sea cual sea el momento de abandono, es el hecho de trasladar las expectativas académicas a la generación siguiente. Esto aparece con más frecuencia en las mujeres. El seguimiento de los estudios y el estímulo de las aspiraciones académicas, sobre todo de las hijas, promete ser la forma de lograr, aunque sea vicariamente, esas aspiraciones que ellas no han tenido o podido realizar.

–No, yo tengo en el futuro... Lo que tengo claro es enseñarla a ella a estudiar. Ponerme con ella, como no se pusieron mis padres conmigo. Estudiar para que lea y todo. Hacer todo lo posible para que estudie y pueda ser una persona el día de mañana. Ponerse con ella. Lo mejor si una niña es vaga, no ya decir: «¡Vete a la habitación!» Porque un niño en la habitación hace de todo menos estudiar. Te vas a la habitación con ella, te sientas. O, si no quieres estar con ella, te lees tú antes la lección, y luego la preguntas.

(E3.6)

En resumen, las expectativas académicas son un factor de motivación percibido como fundamental. Están marcadas por el grupo de pares (a fin de no destacar ni para bien ni para mal) y por la familia. Pero se redefinen con la experiencia educativa, sobre todo con los retrasos que acumulan esfuerzos pendientes. Esto se agrava al darse cuenta de que lo obligatorio no es suficiente y deberían seguir estudiando. Por eso en algunos casos se buscan alternativas formativas al margen del sistema (carné de conducir, música, cursos) o se trasladan las expectativas a la siguiente generación.

5.5. La vivencia de la escolaridad

Cuando los que abandonan prematuramente hablan de su experiencia, se detienen con mayor detalle en lo relacionado con su vivencia de la escolaridad; hablan de lo que les pasaba en el centro educativo como explicación de su decisión de abandonar. Para abordar y organizar la información recogida se agrupa en tres grandes bloques temáticos. En el primero se aborda la escolaridad como proceso, fijándonos en la importancia atribuida a los momentos de cambio y en la dificultad de recuperar retrasos. En el segundo, hablaremos sobre las relaciones con la comunidad educativa de estos alumnos, tanto profesores como compañeros y familia. Y en el tercero, queda tratar lo que tiene que ver con situaciones personales a las que se alude como explicación de la decisión de abandonar: la adolescencia como momento difícil, la incapacidad intelectual percibida, los gustos, etcétera.

Comenzaremos por la escolaridad como *proceso*. Los momentos de cambio de etapa, especialmente si conllevan un cambio de centro, resultan críticos. El momento más aludido es el paso de primaria a secundaria, del colegio al ins-

tituto. La impresión general es que es el que más riesgo implica de deserción del sistema.

—Y luego el paso al instituto, pues es un poco más radical. Y ahí, normalmente, es donde te sueles perder, ¿no? O sea, o eres estudioso desde el primer momento y se te da bien el tema, pero un chico más o menos aplicado, como era yo, difícilmente... ¡difícilmente va a seguir estudiando!

(E2.1)

Las razones aludidas es que supone un cambio importante en las relaciones entre profesores y alumnos. En el colegio la relación se recuerda como más cercana, con un seguimiento individual de cada alumno. Al cambiar de centro y pasar al instituto se produce un aumento del número de alumnos por clase y una multiplicación de los profesores por grupo y por alumno, lo que explicaría en parte esta falta de seguimiento personal. La experiencia de muchos de estos alumnos es que cuando han estado en grupos más pequeños (antes o después de este momento) les ha ido mejor. Pero la razón más aducida es que los profesores del instituto sólo prestan atención a los mejores alumnos; y respecto al resto, lo único que pretenden es que no molesten en clase, reduciendo el seguimiento a lo referido a asistencia y disciplina y olvidándose del aprendizaje.

—Yo creo que es mejor el colegio porque en el instituto, no sé... Son mucha gente y pocos profesores, o algo. Porque, por ejemplo, uno va mal en el instituto y como que se olvidan de él. Le ponen partes y cosas, pero como que se olvidan de él. El colegio no, ¡están más atentos!, mucho menos niños, mucha menos gente. Pero como que están más atentos.

(E4.9)

Una segunda razón, a la que aluden quienes han estudiado en determinados colegios (por ejemplo, en colegios públicos en barrios deprimidos así como los que provienen de pueblos pequeños), es que el paso al instituto supone un incremento importante en la exigencia y la dificultad. Se pasa de entenderlo todo a no entender nada de modo inesperado. La experiencia en primaria era poder seguir las clases sin grandes dificultades, aprobando curso a curso. El paso al instituto se supone que es una continuación de esa dinámica, pero en muy poco tiempo estos alumnos se dan cuenta de que no va a poder ser así. Hay un cambio de nivel para el que no están preparados, en el que no reciben

apoyo ni seguimiento suficientes, y que muchos consideran el momento en que desconectaron del sistema educativo, principalmente los que no llegan a alcanzar el título de la ESO.

En este sentido, quienes tienen hermanos mayores consideran un error el cambio de centro al llegar a la ESO. Su experiencia es que, cuando se impartía el primer ciclo de la ESO en el mismo centro que primaria, o la antigua EGB de ocho años completa, se llegaba más lejos en los estudios. Por tanto, consideran un grave error el adelanto del momento de cambio de centro. En cambio, los alumnos que han ido a colegios concertados, en los que no se produce tal cambio, no notan una especial dificultad en este momento de su trayectoria. Por ello hay quien afirma que si hubiera ido a un colegio concertado desde primaria (y no desde secundaria como es su caso), habría llegado más lejos en sus estudios.

—Pues si yo hubiera entrado a ese colegio que entré, el concertado, desde un principio, ¡seguro que hubiera sacado igual que los demás!

(E4.6)

Hay un colectivo para el que este paso del colegio al instituto es especialmente dramático: los gitanos. Supone para muchos de ellos la vía de escape del sistema. De hecho, a la hora de organizar los contactos para las entrevistas, muchos gitanos no entraban en el diseño inicial (que se modificó por esta razón) simplemente porque nunca habían ido al instituto. Los únicos para los que este paso a secundaria no resulta traumático son los que han estudiado primaria en colegios concertados. Tanto es así que los únicos gitanos entrevistados, hombres y mujeres, que han terminado la ESO o han llegado al segundo ciclo de la ESO han cursado secundaria y en muchos casos primaria en centros concertados.

Aunque este paso de primaria a secundaria es el más comentado en las entrevistas, no es el único que entraña dificultades. Para algunos fue el paso de la ESO al bachillerato el que marcó su decisión. En este caso, no se alude a cambios en la relación con los profesores, sino sólo al aumento de dificultad y el consiguiente aumento del número de suspensos, en coherencia con los datos de los expedientes.

El paso a los programas de garantía social tampoco se percibe siempre como algo positivo. La razón es que el nivel es tan bajo que algunos, sobre todo los

que llegaron hasta el segundo ciclo de la ESO, tienen la sensación de que están repitiendo contenidos y se acaban aburriendo. Pero, además, al provenir de una selección negativa de alumnos, el ritmo de las clases y, por consiguiente, los contenidos se resienten.

—Sí, pero el ritmo de la clase se reventaba muchísimo porque, ahí estaba «lo mejor de cada casa», digamos. El que nadie estudiaba, el que nadie... el que no tenía nada que hacer y... Yo fui ahí porque yo quería ir. Pero ahí había gente que te decía: «Y tú, ¿por qué estás aquí?», «pues porque me ha obligado mi madre a venir», o «porque no hay otro curso libre para ir», y estaban porque... Se sentaban allí y, pues eso, a lo que hacía yo antes, ¡a reventar la clase! Muchas veces no te dejaban aprender todo lo que podías aprender.

(E3.1)

Además de los cambios de centro y ciclo, hay otro problema relacionado con la continuidad del proceso. Muchos de los entrevistados afirman que cuando se produce una desconexión ocasional, por cualquier razón, con el ritmo habitual de un curso, es muy difícil recuperar ese retraso. De modo que se va acumulando hasta provocar el abandono del sistema. En esta línea, cuentan como ausencias relativamente cortas (15 días sin ir a clase), o dificultades en un período por problemas concretos, que en principio los alumnos consideran fácilmente recuperables, acaban resultando imposibles.

—En el primer año, cuando le pasó esto a mi madre estaba como... Empezaba el segundo trimestre y decía «¡venga! que lo voy a coger bien, ¡lo voy a sacar todo!», pero ahí ya... Me quedaba ahí y ¡ay! no podía. Ni iba para arriba, ni iba para abajo.

(E1.2)

El proceso en estos casos es que una desvinculación ocasional acaba provocando que el curso no se supere o queden asignaturas pendientes. El curso siguiente tiene así una cantidad de contenidos que superar cada vez mayor: los que corresponden y lo que ha quedado pendiente. Esta situación provoca desánimo, ya que no se trata de hacer un poco más de esfuerzo para superar un curso, sino de multiplicar el esfuerzo varias veces para poder aprobar todas las asignaturas (y alcanzar el título). Y todo esto en alumnos que se caracterizan por su falta de interés y constancia en el estudio.

–No, el último año, bueno, los dos últimos años intenté hacer algo, pero con tantas que traía de atrás... ¿Yo qué sé? Estabas en clase y te decían que los exámenes no los puedes aprobar, porque si tienes de antes, de segundo... Y luego ibas a segundo, ibas a recuperaciones de segundo y es que ¡es imposible! Es que era mucho estudiar, para encima... ¡No estoy acostumbrado!

(E3.1)

Estos retrasos suponen además, en el caso de repetir curso, que vuelven a escuchar lo mismo. Lo que podría ser una ventaja para superar el contenido de las asignaturas pendientes, se convierte en un problema de aburrimiento (muy perjudicial en la adolescencia) y un motivo más para abandonar. A esto hay que añadir la diferencia de edad en el caso de que se repita más de una vez: «al lado de tus compañeros, eres la madre» (E1.4). Todo junto les provoca una sensación de incapacidad personal que los empuja hacia el abandono.

–¿Qué iba a intentar si me quedaban todas? Todas las del primer trimestre, más las del segundo, más las del tercero, ¡uf! Dime tú, lo que no estudiaba nunca lo tenía que estudiar en una semana. ¡Qué va!, ya nada. Ni lo intenté.

(E1.4)

Una última cuestión es la vivencia de los procesos de diversificación. Las clases de refuerzo (compensatoria) se suelen valorar positivamente, aunque no siempre. Para algunos, tener que estar más horas haciendo algo que no les gusta les fomenta el desánimo y el deseo de abandono. Más relevante aparece la composición de los grupos de estas clases extra: al acumularse alumnos con problemas de disciplina resultan inútiles para el resto. Lo que podría explicar en parte el nulo éxito de estas medidas en cuanto a los resultados escolares de sus destinatarios, antes analizados.

–Y entonces, claro, entramos en compensatoria ahí, y ahí entraba... quién tuviera interés el primer año entraba, y luego en segundo, si veían que tú realmente querías sacar el graduado, pues te seguían metiendo. Pero, claro, había gente que... Los chavales que te digo, que eran gitanos, pues que no tenían otra cosa y... estaban allí porque tenían que estar. No dejaban seguir el ritmo de la clase normal y ¡ni les culpo, porque después lo hice yo!

(E3.3)

Los programas de diversificación curricular también son valorados positivamente. El problema radica en aquellos que, por su resultado final de fracaso,

hubieran podido aprovechar este recurso y no lo han hecho. Algunos alumnos que acaban abandonando sin título de la ESO rechazaron en su momento entrar en ellos porque tenían la imagen de que eran «de tontitos» (E2.1), y prefirieron intentarlo (y fracasar) en educación de adultos, o directamente abandonar sin título antes que entrar en un recurso etiquetado de este modo.

–No, es que, de todas formas, yo no he querido nunca. Porque para mí la diversificación (que no es así, pero bueno...), yo pensaba que era para tontos. Gente tonta. Y a mí: «¿Yo?, ¿ir con gente tonta?» Yo decía: «¡Es que me están llamando tonto!».

(E3.1)

Los alumnos tienen una opinión mucho peor de los procesos menos formalizados pero perfectamente reconocidos de clasificación de alumnos. Una práctica habitual en los centros es la de separar a los alumnos a partir del segundo año en clases buenas y malas, acumulando los problemas en una única aula. Esto empuja a los propios alumnos a ser coherentes con su etiqueta, es decir, a ser malos («porque en ese instituto donde estaba yo nos hacían los malos, y luego la mejor clase para otro lado» [E3.1]). Más habitual aún es la costumbre de los profesores de hacer separaciones dentro del aula, dejando a los mejores en la parte de delante, y atrás a los que tienen peores resultados, que de este modo reciben menos atención y seguimiento, al margen de cuestiones disciplinarias.

–Porque había uno que daba sociales que a los que no estudiábamos... ¡desde el primer día ya nos colocaba! Y empezaba: «Tú has aprobado el otro curso, tal tal..., pues delante. Y los demás atrás». Y a los de delante les daba ejercicios, y a los de atrás nos daba el libro, un cuaderno y nos teníamos que copiar todo el libro. O sea, con los dibujitos y esas bobadas. Y luego, cuando tenías el examen, con cero, ¡claro!

(E3.2)

Un segundo gran bloque de causas relacionadas con la vivencia de la escolaridad y su relación con el fracaso tiene que ver con las relaciones dentro de la *comunidad educativa*. En general, los alumnos consideran que el ambiente del centro es fundamental para su propio éxito. Este ambiente está definido precisamente por las relaciones que establecen tanto con alumnos como con profesores. Es uno de los cambios positivos más comentados cuando se siguen formando en instituciones que no forman parte del sistema (en garantía social,

por ejemplo). De hecho, se dan casos en que esa experiencia de un ambiente distinto motiva que se retome la educación formal.

—El buen rollo que había ahí con toda la gente... porque éramos chicas y chicos. Era muy buen rollo, ¡todos muy amigos! Luego las «profes» Digo: «como el año pasado me lo pasé tan bien, me apunto». Pero me lo he sacado, ¡me lo saqué! ¡Tengo primero de la ESO aprobado! Porque he estado también el año pasado... mientras hacía cocina estuve en el centro de educación de adultos, sacándome el graduado.

(E3.2)

Asimismo, y comprobada la importancia que los alumnos conceden al ambiente del centro al que acuden, hay que hablar de las relaciones de los alumnos que abandonan con los distintos miembros de la comunidad educativa. En primer lugar, de las relaciones con los profesores. En general, tienen una imagen muy positiva, al menos de la mayoría, y se han sentido ayudados y apoyados por ellos. Cuando la relación se hace más cercana, los resultados de estos alumnos mejoran. Reconocen el esfuerzo que les han dedicado, incluso después de abandonar, animándoles a retomar su formación.

—¡Me costó! Porque los profesores me llamaban: «Que tienes que venir ¿cómo no lo vas a hacer [matricularse en garantía social]?» El secretario me llamaba también mucho, la orientadora también ha estado mucho:«¡Que tienes que hacerlo, que tienes que hacerlo!» Yo creo que por aburrimiento lo hice. Yo decía: «Bueno, ya como que me dejen de aburrir: lo hago y, si apruebo, bien, y si no, bueno...».

(E1.4)

Pero al mismo tiempo casi todos insisten en la importancia que tuvo en su trayectoria algún mal profesor, aunque los demás fueran buenos. Los malos profesores, en opinión de los alumnos que abandonan, suelen ser pedagógicamente nulos o muy malos. Se cuentan casos de profesores que no explican nada, que sólo siguen un libro; que dicen a los alumnos que lo hacen mal, pero no les comentan ni les resuelven los fallos concretos que han cometido; que tienen una alta tasa de suspensos porque son «raros» (E1.6); y, sobre todo, que no se complican la vida con los alumnos menos brillantes: los colocan al final de la clase o buscan otra forma de ignorarlos sistemáticamente. Los alumnos

con problemas de disciplina y absentismo se consideran a sí mismos el resultado de esta actitud de algunos profesores.

–Gente maja, a veces; depende de los profesores. Había algunos que eran majos y otros unos asquerosos.

–¿Te exigían mucho?

–No, pero eran unos bordes. Sólo hacían caso a los que estudiaban. A los que pasaban los ignoraban y los castigaban.

(E3.2)

Algunos profesores, en lugar de resolver problemas, los crean. El peso de los malos profesores, en este sentido, tiene graves consecuencias para los alumnos y acaba convirtiendo en inútiles los esfuerzos de sus propios compañeros. A los profesores les gusta pensar que un buen profesor es capaz de «salvar» a alumnos del fracaso (Pennac, 2008), pero la realidad que cuentan los alumnos es la contraria: unos pocos malos profesores aniquilan el trabajo de muchos buenos. Los propios alumnos reconocen el cansancio y la pérdida de interés por su propio caso de los buenos profesores. El sistema no parece premiarlos ni reconocer su esfuerzo, del mismo modo que no premia a quienes son capaces de acercarse a la forma de pensar y razonar de los alumnos.

–Había profesores de muchos tipos. Había profesores que te ayudaban, que de alguna forma te facilitaban el trabajo, que te decían en el recreo que si te querías quedar: «Pues quédate y yo te... vas despacio». Y yo, pues sí, lo hacía. Pero claro, llegó un momento en que el profesor decía: «Y ¿por qué tengo que perder yo todos los recreos, todo el horario?» ¡No sé! se cansaron también un poco y...

(E3.3)

El hecho de sufrir alguna medida disciplinaria no siempre se vive como un castigo, sino todo lo contrario: expulsar a quien no quiere estar en clase es más bien un premio. Por eso acaban provocando su expulsión en más de una ocasión.

–Sí, al revés, ¡si yo creo que es lo que buscas! Y a ver si nos echan a los que estemos a la vez y ¡hala!, tres días que nos pasamos de vacaciones. Si yo creo que eso no es castigo ninguno, tres días sin instituto, pues uno, así que sale así... ¡qué más vas a desear si no quieres venir al instituto! Y si encima te lo dan, pues ¡que no vienes!

(E1.4)

Otras consecuencias de los problemas de disciplina no se viven con la misma satisfacción por parte de los alumnos. En general, consideran injusto que si tienen los conocimientos suficientes, les suspendan una asignatura por cuestiones de disciplina, y achacan el problema a su relación con el profesor de la asignatura. En cualquier caso, dentro de esta dinámica, las sanciones disciplinarias tienden a reforzar la intención de desertar de los estudios.

–Es que fue muy raro. El año pasado, no sé, así, pensando... Y ya como los profesores me echaban de clase y todo... y dije: «¡bah, si es que no pinto nada aquí! Cuando haga los 16 me salgo». Y me salí.

(E1.2)

El último gran bloque relacionado con el abandono se presenta bajo el epígrafe de la *situación personal* del que abandona. Con esto se alude, en primer lugar, al momento del ciclo vital en el que se toman estas decisiones, que es la adolescencia. Como comenta una entrevistada hablando de su hermana pequeña, quien parece seguir sus mismos pasos, «es que se cree más mayor que nadie» (E1.4). El problema es que en muchos casos el abandono prematuro es consecuencia de decisiones que se toman cuando se tienen 12 o 13 años, que es un momento en que «no piensas» (E1.4). En ese momento, lo habitual es no pensar en el futuro o en las consecuencias de las acciones, sino en el presente, en las satisfacciones del día a día.

–En ese momento yo creo que no pensaba en mi futuro. Yo pensaba el día a día y fuera!: «Ahora voy, me lo paso bien, estoy con mis amigos, juego al fútbol y voy a la banda». Pero no pensaba en el futuro.

(E3.1)

Ello provoca que muchos alumnos adolescentes, al creerse más maduros que lo que son, permanezcan impermeables ante cualquier crítica u opinión disonante con lo que ellos piensan y hacen en relación con los estudios. La respuesta casi universal cuando se habla de sus resultados académicos es: «Me daba igual todo» (E4.4), o «Es que pasaba de todo completamente» (E1.2).

Otra línea de argumentación relacionada con las características individuales, que no es incompatible con la anterior, es la de quienes se consideran intelectualmente incapaces de alcanzar el nivel exigido. Es llamativo que estas afirmaciones las hagan solamente mujeres, que piensan que «no soy para estu-

diar» (E3.2), «soy muy mala para estudiar» (E1.4) o «me veo como tonta para sacarme estas cosas» (E1.2).

Frente a la incapacidad intelectual, la alternativa es el gusto. Dicho de otro modo, «no es que no sea capaz, es que no me gusta estudiar». En el caso de los gitanos entrevistados, esto se asocia a la idiosincrasia de esta minoría.

—Es lo que pasa, que es que no me gusta estudiar. ¡No me gusta estudiar! Y, hombre, quien quiere algo, algo le cuesta, como se diga ese refrán. Claro que no me gusta estudiar. Pero como somos así.

(E4.3)

Otros estudiantes insisten en que es el gusto y no la capacidad lo que les impide seguir, como en el caso de quien intenta cursar bachillerato y se desanima al primer suspenso, pero para demostrar que posee la capacidad suficiente, insiste en otras aficiones y prácticas que requieren esfuerzos de aprendizaje, como la música.

En definitiva, el paso del colegio al instituto es un momento especialmente arriesgado, y se vincula a un cambio en la relación profesor-alumno: los profesores del instituto sólo hacen caso a los que tienen buenos resultados; del resto, únicamente les preocupa que no molesten. En este sentido, se consideran mejores los centros concertados, no sólo por la atención a los alumnos sino también porque no han de cambiar de centro, lo cual es especialmente beneficioso para los gitanos. La experiencia demuestra que cualquier retraso resulta muy difícil de recuperar, porque se acumulan esfuerzos pendientes y acaba provocando un desánimo que conduce al abandono.

Las herramientas de atención especial se valoran positivamente; no obstante, la educación compensatoria se critica porque concentra a alumnos con problemas de disciplina que impiden aprovecharla a los interesados. Por otra parte, la diversificación curricular se considera algo «de tontitos», así que algunos alumnos prefieren no obtener el título a entrar en este programa. Lo que realmente molesta a los alumnos es la separación entre clases buenas y malas no vinculadas a recursos, o la separación situacional en las aulas: los que atienden, delante, y los que no hacen nada, detrás. La respuesta a estas medidas es que asumen la etiqueta que se les pone, es decir, acaban actuando como malos alumnos.

Los profesores están muy bien valorados por los que fracasan, en general. Pero unos pocos malos profesores hacen mucho daño al provocar el deseo de abandono: muchos narran que el inicio de sus problemas académicos está en la relación con un mal profesor. Las sanciones que imponen, más de una vez se consideran un premio y no un castigo, pero sobre todo refuerzan la intención de abandonar. Y todo esto sucede en plena adolescencia, cuando estos alumnos se creen «mayores que nadie» y son impermeables a las críticas, opiniones o sugerencias, porque «les da igual todo».

5.6. La escuela vista desde el fracaso

Al recopilar las ideas sobre el sistema educativo de quienes lo han abandonado antes de tener un título postobligatorio, lo primero que hay que decir es que el propio concepto de abandono prematuro o fracaso se invierte desde su perspectiva. Lo viven como un logro personal, sobre todo porque salen de una situación, de un entorno tanto académico como personal en el que no están a gusto. Abandonar es dar un paso adelante, positivo, en su itinerario personal.

—Porque yo ahora estoy a gusto. ¡Y ahora estoy haciendo lo que a mí me da la gana! Antes, en el instituto, como vivía con mi madre y tenía que ir a clase, no podía hacer nada. Y ahora, como trabajo y todo me lo pago yo, pues ¡hago lo que me da la gana!

(E1.6)

En este sentido, el título obligatorio les exige un sacrificio y un esfuerzo muy importantes a estos alumnos, un título que no es útil en el mercado laboral a no ser que se continúe la formación durante muchos más años. Si se tiene claro que no se va a continuar la formación, abandonar, aunque sea sin ningún título, les parece lo más racional: «Si no vas a continuar estudiando, ¿para qué seguir esforzándote?» La imagen de obligatoriedad de una presencia inútil en clase se asocia a una falta de libertad, a sentirse encerrados en un entorno rutinario. La imagen de referencia la brindan ellos mismos: «El colegio parece una cárcel» (E4.1).

La escuela, el sistema educativo, tiene así la imagen de ser algo inútil, al menos para ellos. «Es aburrida, yo creo que no me ha servido mucho» (E3.3). Están convencidos de que su experiencia en la escuela ha consistido en una mera

presencia sin sentido («porque a veces me parecía que aquí no hacía nada, ¿sabes?, que estaba por estar» [E1.2]). Muchos de ellos resumen así esta permanencia: «He aprendido mucho, pero no me ha aportado nada» (E1.6); es decir, se adquieren conocimientos que los alumnos consideran inútiles. Por eso una opinión bastante común es que «con primaria yo creo que ya te valdría, si no quieres hacer una carrera» (E3.2). Esto es, proponen reducir la escolaridad eliminando el paso por el instituto. En esta línea, algunos de ellos defienden que todo lo que es realmente necesario se aprende fuera de la escuela.

Para lo único que consideran útil el paso por el sistema educativo es para conocer a gente diferente, «para hacer amigos» (E1.6). De hecho, algunas chicas se arrepienten del temprano abandono de la escuela, sobre todo, porque es un lugar donde relacionarse con otros (E4.9). Bastantes de ellos hablan de cómo debería ser la escuela ideal. Los argumentos apuntan dos líneas de opinión. Por un lado, están los que piensan que debería tener una orientación más práctica y más sencilla; lo cual exigiría unos profesores más implicados con los alumnos, principalmente con los que muestran desinterés. Por otro, los que van en la línea de reforzar la disciplina tradicional, «como un profesor de los años setenta» (E3.3), y creen firmemente que sería preferible repetir curso a la promoción automática; están convencidos de que en su caso, si se les hubiera obligado a repetir a tiempo, habrían mejorado el resultado final (E3.1). Reproducen, en definitiva, el debate pedagógico habitual en el medio y en los medios. Con respecto al itinerario formativo que impone el sistema, la gran crítica es que la obligación de una formación uniforme hasta los 16 años incita al abandono.

—¡Lo peor que pueden hacerle a alguien es tenerle hasta los 16 años obligado a estar en el instituto!

(E3.3)

Además la situación actual impone, según ellos, un credencialismo excesivo e irracional. Para tener un título con valor hay que estudiar demasiado, después de acabar los estudios obligatorios. La propia exigencia de títulos se percibe como algo nuevo y excesivo, frente a un modelo de aprendizaje clásico, en que se entraba pronto en la empresa y se iba ascendiendo, que es el que han vivido en la familia y consideran como el ideal.

—Antes la gente no tenía sus estudios y tenía sus buenos trabajos. Mi padre nunca ha tenido estudios, y mi padre llegó a ser informático, jefe informático de una gran empresa. Y empezó a trabajar con 14 años ¡imagina qué estudios tendría! Y, hoy en día, ¡te piden el título hasta para barrer la calle! Entonces, son cosas que la vida cambia mucho. ¿Por qué antes no y ahora sí?

(E3.6)

En definitiva, lo que la sociedad considera un fracaso, es considerado un logro personal por parte de la mayoría del alumnado, al permitirles tomar decisiones y madurar cuando abandonan el sistema educativo. Piensan que la obligatoriedad uniforme es inútil y convierte a los centros educativos en cárceles. Pero incluso los conocimientos adquiridos carecen de utilidad, porque lo importante se aprende fuera de la escuela. En este sentido, son críticos con un credencialismo que exige títulos para todos e impide otras formas más vinculadas a la práctica laboral. Lo que más valoran del colegio es la posibilidad de conocer gente diferente, como ámbito de relación donde hacer amigos.

5.7. Las razones del fracaso según la profesión docente

Además de las entrevistas con los alumnos que abandonan prematuramente, se ha preguntado a los directores y orientadores de los centros donde se han recogido los datos de los expedientes de alumnos acerca de las que ellos consideran las causas del fracaso escolar. Estas entrevistas han sido bastante breves en general; en la mayoría de los casos ha contestado el director y, en algo menos de la mitad, también el orientador (el Anexo metodológico contiene más detalles).

Un primer análisis sobre el contenido de estas entrevistas trata de identificar cuáles son todas y cada una de las causas atribuidas al fracaso, intentando poner orden en las respuestas ofrecidas por los docentes. Hay cuatro grandes grupos de causas: unas vinculadas a la sociedad en general, otras a la familia, un tercer grupo a la institución educativa y, por último, las que pueden atribuirse al alumno como individuo. En total, se han agrupado en 21 causas diferentes del fracaso escolar. Estas causas son:

1. CAUSAS SOCIOCULTURALES

1.1. Pérdida de valor de los estudios. «Presumir de suspensos». No se percibe relación entre estudio, trabajo y sueldo.

- 1.2. Satisfacción inmediata: no se valora el esfuerzo ni la satisfacción diferida. Se quiere dinero inmediato. Ocio nocturno temprano. En cuanto al futuro: «ya me lo solucionará alguien».
- 1.3. Barrio o zona (periféricos, marginales) en la ciudad, o zona deprimida (pueblos pequeños) en área rural. Incluye a los que vienen de un centro de primaria determinado. También la idea de comunidades cerradas, que impiden conocer otras opciones.
- 1.4. Ser gitano, en especial las chicas a partir de los 12 años.
- 1.5. Ser inmigrante, mal escolarizado, con bajo nivel formativo para su edad en el momento de acceso, que habla otro idioma o se incorpora a mitad de curso.

2. CAUSAS FAMILIARES

- 2.1. Clase social de los padres. Profesión. Nivel de estudios. Situación laboral (paro, desarraigo laboral).
- 2.2. Empleo de los hijos en el ámbito familiar (futuro) y como ayuda (actual).
- 2.3. Expectativas de utilidad de la formación y la cultura. Percepción familiar de la necesidad del título y del sistema educativo como algo impuesto: no hay sanción si se fracasa en la escuela.
- 2.4. Familias desestructuradas y problemáticas.
- 2.5. Quiebra de la familia de origen (divorcio, familias reconstituidas, monoparentales). Fin del modelo tradicional familiar (madre en casa). Poca convivencia con los hijos, ausencia paterna.
- 2.6. Relación de la familia con el centro educativo: falta de implicación o de interés de la familia, incomparecencia a reuniones.

3. CAUSAS INSTITUCIONALES

- 3.1. Currículo común obligatorio, impuesto y rígido que impide diversificar, muy teórico y poco flexible. No hay alternativa para los que lo rechazan, que van «obligados».
- 3.2. Bajo nivel educativo en primaria, por promoción automática o por características de los centros concretos.

- 3.3. El sistema no compensa las deficiencias de origen sociocultural, porque faltan medios (por ejemplo, trabajadores sociales en centros educativos).
- 3.4. El paso de primaria a secundaria supone un cambio de la relación profesor-alumno, una peor atención directa al alumno y una relajación del control.
- 3.5. Los docentes: no hay renovación en la forma de enseñar, están poco formados pedagógicamente. No saben cómo recuperar los retrasos de los alumnos.
- 3.6. Otras instituciones con responsabilidad en el tema (ayuntamientos, inspección) no se preocupan, o no son eficaces en su respuesta ante las situaciones planteadas desde los centros; por ejemplo, se hacen partes de absentismo pero no se toman medidas.
- 3.7. Imagen del centro concreto: dependiendo de la reputación, provoca la concentración de alumnos con unas características determinadas (buenas o malas).

4. CAUSAS ATRIBUIBLES AL INDIVIDUO

- 4.1. Falta de capacidad intelectual por naturaleza.
- 4.2. No le gusta estudiar, desinterés por el contenido.
- 4.3. El desfase entre el conocimiento del alumno y el del grupo genera aburrimiento y desmotivación.

La identificación y codificación de las causas atribuidas al fracaso por parte de los docentes ha permitido hacer un análisis cuantitativo. Una vez codificadas las respuestas, se incluyen como variable en la base de datos de los expedientes. De este modo se puede ponderar el peso de las respuestas de los centros en función del número de alumnos con abandono prematuro que tenían. Los resultados se presentan en la tabla 5.8.

Lo primero que hay que destacar es el número de respuestas que da cada uno de los centros: más de 7,5 respuestas de media. Por tanto, los docentes ven el fracaso como algo complejo que requiere una explicación multidimensional.

TABLA 5.8

Causas de fracaso según los directores

Multirrespuesta. Porcentajes por centro y por número de alumnos con abandono prematuro

	PORCENTAJE DE CENTROS (1 CENTRO = 1 CASO)	PORCENTAJE SEGÚN EL NÚMERO DE EXPEDIENTES DE ALUMNOS (1 EXPEDIENTE = 1 CASO)
1.1 Pérdida de valor de los estudios	33,3	52,3
1.2. Satisfacción inmediata	40,7	27,9
1.3. Barrio/zona (inc. pueblos pequeños)	51,9	39,7
1.4. Ser gitano	37,0	32,4
1.5. Ser inmigrante	33,3	17,3
2.1. Clase social de los padres	55,6	35,1
2.2. Empleo familiar	29,6	12,6
2.3. Utilidad de la formación para la familia	66,7	82,2
2.4. Familias desestructuradas	51,9	71,0
2.5. Quiebra de la familia de origen	44,4	28,3
2.6. Relación familia-centro educativo	25,9	20,4
3.1. Currículo común obligatorio rígido	48,1	37,4
3.2. Bajo nivel en primaria	29,6	17,7
3.3. El sistema no compensa las deficiencias. Faltan medios	33,3	57,3
3.4. Paso a secundaria. Nueva relación profesor-alumno	14,8	17,1
3.5. Docentes poco formados pedagógicamente	25,9	19,0
3.6. Poca preocupación de otras instancias (ayuntamientos, inspección)	11,1	11,9
3.7. Imagen del centro que concentra alumnos	18,5	14,9
4.1. Falta de capacidad intelectual por naturaleza	29,6	19,7
4.2. No le gusta estudiar	33,3	21,4
4.3. El desfase alumno-grupo genera aburrimiento, desmotivación	40,7	26,8
<i>Número medio de respuestas</i>	<i>7,56</i>	<i>6,63</i>

Fuente: Entrevistas a directores, 2009. Muestra de expedientes de alumnos que abandonan, 2008.

El análisis de las respuestas por bloques temáticos indica que la dimensión social más importante a la hora de explicar el fracaso es el lugar donde se vive, que es el único aludido por más del 50% de los centros. Llama la atención que prime la situación concreta, lo diferente, frente a explicaciones de «degeneración» social general vinculadas a la pérdida de valores o del prestigio del estudio. Los gitanos y los inmigrantes, por el hecho de serlo, se consideran en mayor riesgo de fracaso, en especial el caso de los gitanos, lo cual es muy coherente con los análisis presentados desde otras fuentes, aunque sea políticamente incómodo.

En las cuestiones relativas a la familia, vuelve a aparecer como muy importante la clase social, pero lo más importante es la utilidad que cada familia en concreto (y no en abstracto, en la sociedad en general) atribuye a los estudios. Junto a esto llama la atención la escasa importancia relativa que se da a la relación entre la familia y el centro educativo, o a la posibilidad de lograr un empleo en negocios familiares sin necesidad de formación.

Las causas vinculadas a lo educativo tienen dos características llamativas. En primer lugar, son las más numerosas, porque es probablemente lo que los docentes conocen con más detalle. En segundo lugar, son las que concitan menor acuerdo. Sólo parece haber gran cantidad de centros en los que los entrevistados critican la rigidez del currículo obligatorio (casi la mitad). Y sólo uno de cada tres se queja espontáneamente de la falta de medios. Hay que destacar también que en algo más de la cuarta parte de los centros se considera que los profesores tienen deficiencias de formación pedagógica. En claro contraste con el discurso de los alumnos, son una minoría los directores que ven en el paso de primaria a secundaria un factor importante para explicar el fracaso escolar.

Tampoco las características de los alumnos como causa generan grandes consensos. Es llamativo que sea una característica no adscriptiva, como es el desajuste de nivel entre el grupo y los que abandonan, la que se menciona en más respuestas. También hay que señalar que es más frecuente la referencia a las preferencias individuales que a la capacidad intelectual como causa del fracaso.

En conjunto, tres de las cuatro causas que logran más de un 50% de acuerdo se refieren a la familia, y la cuarta es el barrio. Es decir, la familia sigue siendo

la gran causa del fracaso según los profesores. En el otro extremo, las tres que no llegan a obtener el acuerdo de la cuarta parte de los centros se refieren al sistema educativo. La excepción a esta pauta es la importancia otorgada a la rigidez del currículo obligatorio único. Los profesores, leído de otra manera, abogan por la diversificación de itinerarios para solucionar el fracaso.

Al analizar los resultados de incorporar las respuestas de los directores a la base de datos de alumnos que han abandonado, de manera que el peso de la opinión de cada equipo directivo equivale al número de alumnos que han abandonado prematuramente el curso 2007-2008, se obtiene una información relevante. Llama la atención, en primer lugar, la caída en el número de respuestas medias: quienes trabajan más con quienes abandonan, atribuyen a menos causas el fenómeno.

La familia sigue ocupando los puestos de honor entre las causas señaladas por los profesores. El cambio más destacado tiene que ver con una causa atribuida al sistema educativo. Ya no es el diseño global (el currículo común) la causa que concita más acuerdo entre los docentes. La causa más importante entre las educativas es que el sistema educativo no es capaz de compensar las deficiencias de origen sociocultural. En este sentido se denuncia una falta de medios para hacer real la igualdad de oportunidades.

La pérdida de valor social de la educación y la formación incrementa también su importancia si se tiene en cuenta la experiencia con alumnos que abandonan prematuramente, desplazando y aventajando claramente a la explicación vinculada a la zona de origen. En coherencia con esto, la clase social de los padres pierde mucha importancia como explicación del fracaso (cae 20 puntos).

Dentro de la pérdida de peso porcentual de la mayor parte de las explicaciones, cabe destacar la modificación que se produce en cuanto a la importancia de la pertenencia a minorías de los alumnos. Mientras que ser gitano, aunque pierde porcentaje, gana en importancia ordinal al subir un puesto, recordemos que estamos hablando de los porcentajes en función del número de alumnos que abandonan prematuramente. Hay entonces que destacar que ser inmigrante pierde mucha importancia: baja cinco puestos y más de 15 puntos porcentuales.

Si se analiza la tabla desde la perspectiva de los grupos de causas, vemos que quienes hablan desde la experiencia dan más importancia al sistema educativo

y a la sociedad y algo menos a la familia (aunque las dos que suscitan más acuerdo sigan siendo explicaciones familiares), que si no se ponderan los datos por el número de alumnos que abandonan. También llama la atención que un elemento familiar acabe ubicado entre los menos citados, acompañando a los referidos al sistema educativo, que siguen siendo los que concitan menos acuerdos.

VI. Las dificultades de la institución escolar en su edad tardía

A pesar del bien conocido malestar del gremio docente y su discurso sobre la falta de atención social a la enseñanza, lo cierto es que la historia de la institución escolar en los últimos decenios podría resumirse en una conocida expresión: *morir de éxito*. Después de una primera fase elitista y especializada, y una segunda y fructífera fase de expansión universalista, la institución ha entrado en su tercera edad, en la que cada nuevo avance en el reclutamiento o cada novedad en su modo de funcionamiento resuelven un problema pero crean otros, en una espiral que parece no tener fin. Parte del círculo vicioso reside precisamente en el éxito: al anticiparse la edad de escolarización, los niños llegan con nuevos problemas de socialización y autonomía elementales todavía no resueltos; al prolongarse la obligatoriedad y postergarse la opción del abandono, los adolescentes son sometidos a una presión difícil de manejar para ellos, para sus familias y para la institución; al hacer efectiva la universalidad incorporando de grado o por fuerza a los sectores más reacios, se abren nuevos frentes internos de rechazo, resistencia y ruptura; por haber sustituido al aprendizaje en el ámbito laboral y supeditado el acceso a las enseñanzas profesionales al éxito en el ámbito académico, se pone a prueba su validez como mecanismo de cualificación de la fuerza de trabajo; tras haber ganado a las iglesias la batalla por el papel principal en la moralización fuera del ámbito familiar, se le plantean demandas que van mucho más allá de la enseñanza; al haber convencido, en fin, a la sociedad de la imprescindibilidad de los aprendizajes y los diplomas escolares, se ve enfrentada a expectativas que no puede satisfacer y convertida en fuente de frustración y objeto de polémicas diversas.

Este conjunto de cambios no ha sido propiciado tan sólo por la institución, la cual, a pesar de su capacidad de expansión y de convicción, difícilmente hubiera podido imponerlos por sí misma. Han llegado junto con la sociedad de la

información y el conocimiento. Tal cambio de época trae consigo, entre otros, dos fenómenos que están desbaratando la escuela tradicional y sus objetivos, cuestionando su validez en términos tanto instrumentales como expresivos.

La información y el conocimiento experimentan hoy una explosión sin precedentes, fundamentalmente en su aplicación a la producción, lo que aumenta de manera rápida y espectacular su valor económico y los convierte en un bien escaso (la información estratégica y el conocimiento productivo, no cualquier conocimiento o información), con la consecuencia de que del acceso a ellos depende cada vez más la capacidad de las personas para situarse ventajosamente en la jerarquía económica y social, e incluso de no quedar fuera de la corriente principal.

La estratificación social gira cada vez más estrechamente en torno a la educación. Sin embargo, esto desata una espiral credencialista en la que, al mismo tiempo que aumenta el valor de la educación en general, cae el de la mayoría de los títulos en particular. Es un proceso comparable al de la inflación monetaria, en el que la unidad dineraria pierde valor sin que deje de ser cada vez más necesario el dinero. La consecuencia es una escalada de pretensiones, que se traducen en demandas políticas, y de expectativas, que corren el riesgo de traducirse en frustración. En la vida ordinaria de los escolares esto significa que, por un lado, reciben desde todas partes el mensaje, que en gran medida interiorizan, de que deben estudiar más y más; mientras, por otro lado, les llegan sin parar indicaciones de que el esfuerzo tal vez no valga la pena, porque no se les puede garantizar lo que se les promete. Esta contradicción se expresa en todos los niveles de la educación, desde la convicción de un sector no desdenable de adolescentes de que estudiar no sirve para nada hasta el indudable impacto, por no decir la alarma social, logrado por expresiones como las que nos hablan del desempleo de los licenciados, la universidad como fábrica de parados, un futuro de mileuristas, etcétera.

El descrédito de la educación incide sin duda en las relaciones del alumno con la institución escolar, aunque también hay que decir que, nueva paradoja, repercute más en los peor informados, los que no provienen de un medio familiar y social altamente escolarizado, para quienes la escuela podría haber sido una tabla de salvación.

Por otra parte, la sociedad de la información y el conocimiento ha supuesto la pérdida del monopolio que sobre ellos ostentaba la institución. En el proceso

de modernización de la sociedad, del que la escuela fue al mismo tiempo su producto y el instrumento principal, la institución, que extendía la cultura de la elite a las clases populares, representó para éstas, fuera en las aldeas rurales, fuera en los barrios industriales de las ciudades, una ventana abierta al resto del mundo, muchas veces la única. De ahí que lograra fácilmente una clara influencia sobre la familia –el docente en lugar del padre– y sobre la comunidad –el docente como parte de las fuerzas vivas–, y que ejerciera a menudo tal fascinación sobre los hijos más inquietos de esos medios populares, que descubrirían así su vocación de desertores del arado y del taller, es decir, de profesores. Hoy, la situación es exactamente la contraria. En medio de la profusión de oportunidades de la ciudad, la ubicuidad de los medios de comunicación y difusión y el desarrollo de internet, la escuela tiene que hacer lo imposible para mantener la atención de los escolares. El pionero en señalarlo fue Herbert Simon (1971): en un mundo rico en información se produce, en consecuencia, escasez de aquello que la información consume, que es la *atención* de sus receptores. En esta nueva *economía de la atención* (Goldhaber, 1997; Lanham, 2006), en la que una avalancha de información y de conocimiento tiene que competir por el tiempo y el interés del alumno, la escuela no se beneficia ya de ninguna superioridad aparente. El profesor puede vencer, pero tiene muy difícil convencer. Esto no sucede, como a menudo se pretende, porque el alumno no sea capaz de apreciar el valor, las excelencias y las ventajas del saber escolar, sino porque éstas, a no ser que vengan acompañadas de una elevada capacidad del profesor para seleccionar la información y el conocimiento, para convencer del acierto de esa selección y para organizar de modo eficaz y eficiente su asimilación, sencillamente no existen. No sólo no existen, sino que en el contexto de la institución tienden a tornarse invisibles aun cuando existan.

El profesor no se siente obligado a justificar la pertinencia de lo que enseña, ya que la escolaridad es obligatoria y el currículo está cerrado y prediseñado. La *arbitrariedad cultural* de la que nos hablaron, no hace tanto, Bourdieu y Passeron (1970), no es el secreto que se desvela al iniciado al final del camino, sino una presunción, en parte justificada y en parte no, pero en todo caso difícil de combatir, que empapa la actividad escolar del principio al fin; es decir, un estigma institucional.

En estas circunstancias, la institución se muestra en gran medida desprovista de sentido: ni es atractiva ni resulta útil, ni vale en sí misma ni compensa lo que ofrece a cambio de aquiescencia. Únase a esto que los alumnos acuden en buena parte forzados y los profesores están desarmados (y no nos referimos al orden y la disciplina, aunque también) y se tendrán ya las principales coordenadas de la situación en que se halla la institución del conocimiento en la sociedad del conocimiento. Se quiera ver o no, uno de los objetivos de las sucesivas reformas educativas es retener en las aulas, por la fuerza de la ley, a muchos alumnos que, de otro modo, ya las habrían abandonado. Naturalmente, esto se ha hecho *por su bien*, pero eso no garantiza que ellos también lo vean así. Lo que sí es seguro es que la última institución basada en la conscripción se enfrenta ahora a un público más crecido y, dentro de él, a un sector más disconforme que nunca con ser sometido a una condición de adolescencia forzosa, a una actividad intelectual que no le interesa, a una disciplina que no aguanta, a un trato que no soporta y a un retraso en su incorporación al mercado de trabajo y, en general, a la vida adulta.

Quizá no hayamos reflexionado lo suficiente sobre el hecho de que, en los últimos años, las matanzas sin sentido, calificables como *síndrome Amok* (un comportamiento asesino, indiscriminado, producto de un estallido de rabia aparentemente no provocado), ocurran, cada vez en mayor proporción, en escuelas de secundaria: contando desde la más famosa de todas, la de la escuela de Columbine, ha habido hasta hoy siete en las aulas de secundaria, tres en la educación superior y sólo cuatro fuera del sistema educativo, si bien una de ellas por un recién escapado de éste.⁽¹⁾ Con menos espectacularidad pero tal vez no con menos dramatismo, algo parecido cabría decir de la proliferación de casos de acoso, maltrato y violencia entre escolares, que recoge el informe del Defensor del Pueblo de 2007. No obstante, hay que evitar el sensacionalismo en este terreno (Fernández Enguita, 2007a).

(1) Littleton (Columbine High School), Colorado, Estados Unidos, 1999; Erfurt (Gutenberg), Alemania, 2002; Carmen de Patagones (Islas Malvinas), Argentina, 2004; Tuusula (Jokela), Finlandia, 2007; Emsdetten (Geschwister Scholl), Alemania, 2007; la policía alemana frustró otro intento en Colonia, en 2007; Kauhajoki (Seinajoki), Finlandia, 2008; Winnenden (Albertville), Alemania, 2009. Podrían añadirse otras en instituciones de postsecundaria o universitarias, como el Dawson College de Westmount, Canadá, Virginia Tech en Blacksburg, 2007, o la Northern University of Illinois en DeKalb, 2008; En el mismo periodo otras cuatro matanzas sucedieron fuera de los recintos escolares: la sede de un parlamento (Zug, Suiza, 2001); unos almacenes, obra de un joven de diecinueve años que acababa de desertar de secundaria (Omaha, 2007); una fiesta adolescente aunque perpetrada por un adulto (Crandon, Winsconsin, 2007) y una estación de metro (Tokio, 2008).

En cuanto al profesorado, no se encuentra en las mismas condiciones para introducirnos en la sociedad del conocimiento que cuando lo hizo en la sociedad industrial. La escuela fue un instrumento esencial y útil en la construcción de la modernidad, entre otras cosas, porque sus agentes, la profesión docente, dominaban plenamente el nuevo soporte del conocimiento, la lectoescritura, al que debían incorporar al conjunto de la población, y la dominaban desde la caligrafía hasta la expresión literaria, siendo también los grandes lectores y, a veces, los escritores de la época. Hoy no cabe decir lo mismo, ni de lejos, sobre su dominio de la informática y de internet, unos instrumentos que la mayoría de sus alumnos maneja sin problemas y muchos de ellos con verdadera destreza, pero que para muchos docentes son todavía una caja negra inescrutable. El ejército que nos llevó con éxito a la *galaxia Gutenberg* no está en las mismas condiciones para llevarnos a la *galaxia Internet*. Una percepción aguda y una conciencia difusa de esto se hallan presentes, seguramente, en el profundo malestar indiferenciado de los profesores ante la sociedad, ante la cultura y, sobre todo, ante los medios de comunicación y la red, en la que habitualmente se representan de forma caricaturesca para mejor descalificarlos, lo cual acrecienta la desmotivación de muchos profesores (Esteve, 1994; Fernández Enguita, 2009a,b).

6.1. Las preocupantes dimensiones del fracaso

Los objetivos educativos de la Unión Europea, plasmados en Lisboa, establecen las condiciones para la incorporación de Europa a la sociedad de la información y la economía del conocimiento. Estos objetivos se elaboran en términos de la finalización de una etapa secundaria postobligatoria, lo que en España corresponde al bachillerato o a los ciclos formativos de grado medio, que deberían ser alcanzados por el 85% de los estudiantes. ¿En qué grado se alcanza esto en nuestro país? En un 62%, (tabla 2.20, pág. 65) que es lo que representan los titulados anuales en esa etapa respecto de los potenciales titulables, la población en edad. Esto significa 23 puntos por debajo del objetivo fijado pero que ya no se alcanzará en 2010.

Una condición necesaria, aunque no suficiente, para que la población estudiantil obtenga el título postobligatorio es que se mantenga escolarizada los años necesarios para hacerlo. Pero los datos nos dicen que no es así, que la escolarización hasta los 18 años (que por descontado no significa haber alcanzado el

curso adecuado) llega apenas al 70%, lo que nos sitúa hasta un 25% por detrás de otros países de la Unión Europea (tabla 2.22, pág. 68).

Estos datos se refieren a cohortes escolares o biológicas, con lo cual no pueden recoger el no desdeñable porcentaje de jóvenes que retornan al sistema educativo después de abandonarlo, que, como vimos con anterioridad, ascienden a un tercio. Un indicador que sí lo hace (aunque tampoco del todo, pero casi) es el de titulados entre los jóvenes de 18 a 24 años, es decir, los que lo hicieron en tiempo y forma o hasta con seis años de retraso (retrasos mayores son muy improbables). Entonces nos encontramos con el 31% de los jóvenes que ni tienen un título postobligatorio ni siguen una formación destinada a obtenerlo (gráfico 2.16, pág. 69), el doble que la media de la Unión Europea.

El hecho es que terminan, pero ¿cómo lo hacen? El 16,7% de los alumnos de los ciclos formativos de grado medio están repitiendo alguno de los cursos en un momento dado (tabla 2.19, pág. 63) y puede que hayan repetido o vayan a repetir otro, y el 48,9% lleva al menos un año de retraso (tabla 2.18, pág. 63). Lamentablemente, no podemos saber, con los datos disponibles, cuántos de los futuros titulados parten de esta situación, o en qué proporciones los que se encuentran en ella se bifurcarán en titulados y no titulados. La situación en el bachillerato no es mejor: apenas promocionan en un curso el 76,7% de los alumnos de primero y el 73,2% de los de segundo (tabla 2.17, pág. 59).

Las tasas netas de escolaridad nos dicen algo más al respecto, a saber: que están escolarizados en la enseñanza correspondiente a su edad el 87,6% de los jóvenes de 16 años, el 75,7% de los de 17 y apenas el 38% de los de 18 (gráfico 2.8, pág. 51). Así que no lo están el 12,4, el 24,3 y el 62%, respectivamente. Podría decirse que cumplimos los objetivos de retención formulados en Lisboa para los alumnos de 18 años con los de 16, es decir, que el abandono del sistema se adelanta dos años sobre lo previsto o lo deseado.

Si damos un paso más en nuestra marcha retrospectiva, toca ahora encontrarnos con quienes abandonan el sistema después de obtener la graduación en la ESO. ¿Qué sucede en la ESO? El 28,4% de los jóvenes la abandonan sin el título de graduación (tabla 2.11, pág. 47). La tasa bruta de graduación, indicador parecido pero distinto y más realista, que se refiere, no a los alumnos registrados, sino al conjunto de la población en edad, se reduce al 69,2% (tabla 2.13, pág. 49).

¿Qué ha sucedido antes? Primero, que un porcentaje pequeño, pero no desdénable, ha abandonado la escuela antes de tiempo, es decir, antes de la edad legal que le permitiría hacerlo. La tasa de escolarización a los 15 años es ya de sólo el 98% (tabla 2.4, pág. 38), lo que quiere decir que falta el 2,1% de los alumnos. Y, entre los que no se han ido, muchos ya repiten: en porcentajes por cursos, 17,1 en primero, 15,5 en segundo, 18,7 en tercero y 12,8 en cuarto (tabla 2.6, pág. 40). A los 15 años han llegado a cuarto curso de la ESO, que es el que les corresponde por la edad, sólo el 57,4% de los alumnos (tabla 2.8, pág. 42). De hecho ya reunían esa condición, a los 14 años, sólo el 66,5% y, a los 12, sólo el 84,1% (gráfico 2.5, pág. 43).

A pesar de que la primaria suele quedar fuera del foco de atención, en parte porque los porcentajes de fracaso son inferiores, pero también, sin duda, por la extendida inclinación a convertir la ESO en el escenario exclusivo de todos los males y, por tanto, considerar únicamente a la LOGSE o a las reformas en general como el causante de ellos, lo cierto es que todo empieza en primaria, con tasas de repetición por ciclo que son ya del 2,3% en primero, 2,5% en segundo y 3,5% en tercero (tabla 2.2, pág. 34) —en realidad dobles, al haber sido calculadas por los repetidores en el segundo curso de cada ciclo (en el primer curso de cada ciclo no se puede repetir) sobre el total de alumnos de los dos cursos del ciclo—. Las tasas de idoneidad se resienten con estas repeticiones, y así caen ya al 94,5% a los 8 años y al 90% a los 10 años (gráfico 2.3, pág. 35).

En definitiva, el proceso conducente a la fractura final entre titulados y no titulados en secundaria postobligatoria, permanencia y abandono, éxito y fracaso, se descompone en el tiempo en una secuencia de obstáculos y déficits menores, y lo que al final registramos como fracaso o abandono acumulado está formado o viene precedido por otra serie de fracturas anteriores, sean definitivas o provisionales, a las cuales cada quien puede elegir qué significación dar en el diagnóstico del sistema.

6.2. Las fracturas sociales a la hora del fracaso: clase, etnia y género

El fracaso escolar, en cualquiera de sus formas y grados, no es neutro ni imparcial ante las desigualdades sociales. En particular, y como ya vimos en el capítulo 3, está sensiblemente influido por las divisorias de clase, género y

etnia. No volveremos aquí ni sobre lo más obvio y general ni sobre los detalles ya discutidos con anterioridad, pero vale la pena detenernos en algunos aspectos que no estaban previstos en el guión o que no forman parte de la conciencia común ni de la crítica habitual.

Empecemos por la clase social. La escuela ha cargado desde hace mucho con la sospecha de estar al servicio de la clase capitalista. Si vivimos en una sociedad capitalista, si el capital es la fuerza económica más poderosa, si –como escribió Marx– «la clase que posee los medios de producción material posee también los medios de producción espiritual», nada más lógico que deducir que la escuela estaría al servicio de esta clase,⁽²⁾ y lo estaría de dos maneras: globalmente, al desempeñar funciones útiles para el capital y el capitalismo (cualificar la fuerza de trabajo, reproducir la división del trabajo, reducir los costes laborales para los empleadores, legitimar el orden social, cooptar a los mejores elementos de las clases populares, etc.), un aspecto del que podemos prescindir al analizar el fracaso, así como individualmente, al situar a los hijos de la clase capitalista en una posición de ventaja ante sus requisitos y mecanismos de selección, asegurándoles el éxito escolar, abriéndoles la puerta a las mejores oportunidades sociales y legitimando así sus privilegios sociales ante ellos mismos y ante los demás, y éste es el aspecto en que debemos ahora detenernos. Porque la sorpresa, sólo relativa, es que quienes están en posición de ventaja no son los hijos de la clase capitalista, menos aún los de las clases propietarias en general, aunque los primeros no estén en mala posición y puedan permitírselo mejor que otros dado que tienen medios que ayudarían a contrarrestarla llegado el caso.

Quienes parten de una posición privilegiada son, digámoslo así, los hijos de las *clases escolarizadas*, en primer término los de la *clase profesional-directiva* (Ehrenreich y Ehrenreich, 1971) y en segundo, los de la *clase media funcional* o *clase de servicio*. Los primeros son una minoría altamente educada que ocupa las profesiones en sentido estricto, sean liberales o burocráticas, y la cúspide de la jerarquía de las organizaciones, sean éstas públicas o privadas. Lo primero es así porque los colectivos profesionales han conseguido monopolizar la oferta de sus servicios, entre otros medios, a través de la exigencia de credenciales académicas, escasas para el ingreso en ellos; lo segundo,

(2) Dos obras de gran impacto fueron, en su momento, las de Baudelot y Establet (1976) y Bowles y Gintis (1976).

porque la complejidad de las organizaciones, tanto más en la sociedad del conocimiento, requiere una gestión cualificada, y porque nuestras sociedades han eliminado la compra y transmisión de los cargos; esta práctica cesó, primero y totalmente, en los públicos, y, después, en buena parte de los privados. De hecho, la sociedad del conocimiento propicia una permeabilidad de ida y vuelta entre el sector profesional y el sector directivo como no lo había hecho la sociedad industrial entre el directivo y el propietario, lo que permite hablar del conjunto como una única clase social.

Así pues, la escuela es –como muchos decían y algunos todavía dicen– un instrumento del capital, pero no del capital *económico* sino del capital *cultural, escolar*. Un viaje de ida y vuelta, por cierto, obligado para una parte de las ciencias sociales, pero innecesario por entero para el sentido común, pues qué podía esperarse sino que triunfaran en la escuela quienes ya traían de casa un capital escolar. Este capital cultural o escolar, que unas familias poseen y otras no, es objeto de una distribución tan desigual y probablemente tan injusta como la del económico (la propiedad) o el organizacional (la autoridad), con el problema añadido de que cuando no se posee, no se puede transmitir, pero cuando se posee no es seguro que se transmita: de ahí que el fracaso escolar alcance, aunque sea en escasa medida, a las clases medias y cultas. Este hecho, por un lado, facilita su conversión en un problema público, cuya importancia se acrecienta cuanto más exigente es la sociedad del conocimiento y cuanto mayor es la deslegitimación del saber escolar por el mayor acceso al conocimiento (de todo tipo) de la sociedad; y, por otro, le otorga una pátina meritocrática, pues se trata de un privilegio que no se puede transmitir enteramente a voluntad. En todo caso, su posesión no es una mera consecuencia de la posesión del capital económico, no es un mero epifenómeno ni una mera legitimación de éste, sino que tiene una dinámica propia, constreñida por unas características específicas (diferentes formas de adquisición, de acumulación, de valorización, de transmisión, de deterioro...) y configurada por las reglas del juego, en parte compartidas y en parte producto del equilibrio entre las fuerzas implicadas y sus estrategias.⁽³⁾

Merece una reflexión aparte la pauta de fracaso y abandono de los gitanos. Sabemos por informes diversos, nunca exactos en sus datos, ya que no existe

(3) Tesis, por cierto, que ya fue defendida por Lerena (1976), aunque con otra terminología y sin que se le prestara la atención que sin duda merecía.

un censo étnico de los alumnos, pero sí coincidentes, que su educación ha mejorado sensiblemente en términos cuantitativos, siendo escolarizados notablemente en infantil, universalmente en primaria, masivamente en el primer ciclo de la ESO, mayoritariamente en el segundo, minoritariamente en postobligatoria e, incluso, excepcionalmente en la universidad (ASGG, 2001; FSG, 2006). Pero lo característico es que la gran mayoría no supera la ESO y que casi monopolizan el abandono en el primer ciclo. El grupo ha pasado de una situación en la que era escolarizado, digamos, según su disposición a ello, con su aquiescencia o al menos su resignación, a otra en la que se le ha impuesto la escolarización hasta los 16 años por medio de la fuerza legal y de su exigencia como requisito para la obtención de prestaciones sociales, rentas de inserción, oportunidades de realojamiento, etcétera. Al permanecer más tiempo en la escuela empeoran sus relaciones con el profesorado y con la institución; el resultado es un mayor absentismo y, en todo caso, altas tasas de fracaso y abandono (Fernández Enguita, 1999).

Un efecto indirecto de esto es que, si antes podían abandonar a voluntad, justo cuando el choque entre su idiosincrasia y la de la institución cobraba cierta intensidad, ahora, obligados a permanecer, han de pasar por experiencias dañinas para su autoestima y se ven más empujados a actuaciones que vienen a reforzar los estereotipos negativos sobre su carácter, cultura y costumbres. En su afán por tratarlos formalmente igual que a los demás, es decir, por imponerles las mismas condiciones, se favorece en cierto modo su estigmatización: *si no se integran es porque no quieren, ya que oportunidades no les faltan*. Si seguimos por esta vía, la presión combinada de las administraciones educativas, los servicios sociales, las políticas de vivienda y el deterioro de sus viejas condiciones de vida terminará por conseguir, tal vez en dos o tres generaciones, que permanezcan todos en las aulas al menos por el período obligatorio, y entonces podremos contar la historia como un éxito, pues ya dice el refrán que *bien está lo que bien acaba*. Sin embargo la pregunta es si no había otra opción que hacerles pasar por esta mezcla de internamiento forzoso y fracaso anunciado. Todo parece indicar que el enfoque de la política educativa dirigida a los gitanos está muy lejos de captar la naturaleza especial de su rechazo a la escuela, y que los aparentes éxitos formales tienen un coste poco razonable.

En cuanto a los inmigrantes, los resultados indican que serán las minorías de mañana. Aunque no tenemos datos suficientes para pormenorizar de acuerdo

con los distintos orígenes, sabemos por la evidencia casuística y por la evidencia científica acumuladas en países de mayor tradición receptora que cada minoría específica es un caso, yendo desde el más o menos malo hasta el verdaderamente bueno, si bien numéricamente tienen más peso los primeros que los segundos. Aquí encontramos unos resultados sistemáticamente inferiores asociados a la condición de no nacional o al uso en el hogar de una lengua distinta de las nativas, como era previsible. No lo era tanto, y por ello preocupa, que las expectativas de los alumnos inmigrantes de segunda generación sean sensiblemente inferiores a las de los recién llegados, como si hubieran asumido su paso *de inmigrantes a minorías*.

Historia bien distinta es la que discurre a lo largo de la divisoria de género. Las mujeres superan ya a los hombres en todos los indicadores (idoneidad, repetición, calificaciones, permanencia, promoción, terminación) y en todos los niveles educativos. Sólo en algunos sectores minoritarios su escolarización puede ser objeto todavía de restricciones, como cuando las familias musulmanas o gitanas más tradicionales las retiran de las aulas al llegarles la primera menstruación o para que no las compartan con los chicos. De no mediar estas costumbres atávicas, lo que sucede es que sobrepasan ampliamente a los hombres, como de hecho sucede entre los dos grupos considerados (Fernández Enguita, 2007b). Esta superioridad académica femenina se ha intentado explicar atendiendo a un ritmo más rápido de maduración, una inteligencia más adaptada a la escuela (por ejemplo, Alexopoulos, 1996), una mayor aptitud verbal (por ejemplo, Colom y García-López, 2002), una más alta capacidad de trabajo (Li, 2006), una disposición más conformista ante la norma y la disciplina escolares (Simmons y Blyth, 1987), una mayor identificación expresiva e instrumental con la institución (Fernández Enguita, 2003), mejores destrezas no cognitivas (Jacob, 2002), una estrategia compensatoria para el mercado de trabajo (Goldin *et al.*, 2006), una estrategia matrimonial (DiPrete y Buchmann, 2004)... Si bien hay motivos para celebrar el avance de las mujeres, también los hay para preocuparse por el retroceso de los hombres. En nuestros datos, éstos aparecen como más despegados de las exigencias de los estudios y más atraídos por el mercado de trabajo, pero nada permite saber si se trata de una causa, de un efecto o de ambas cosas. De hecho, esta situación ha dado lugar a una amplia preocupación pública dentro y fuera de nuestras fronteras (Bischoping y Bell, 1998); ha empezado a provocar debates sobre

una eventual separación de los sexos en esas edades –como, dicho sea de paso, los provocó también cuando algunos grupos feministas creyeron ver ahí la posibilidad de promover el logro académico de las mujeres– y, en cualquier caso, está suscitando interrogantes sobre la eventual existencia de factores y mecanismos en la institución, los procesos y los agentes escolares que perjudican a los alumnos varones (Hoff Sommers, 2000), cuestiones que chocan fácilmente con la barrera de la corrección política pero que no por ello pueden ser desdeñadas ni ignoradas.

Merecería la pena investigar si hay algo en la escuela que perjudica a los estudiantes masculinos con independencia de sus habilidades cognitivas y de su trabajo académico. El hecho de que la superioridad académica femenina sea precisamente mayor cuanto más patriarcal es la cultura del grupo requiere una reflexión. Las mujeres superan a los hombres casi en cualquier parte, pero en España lo hicieron sensiblemente antes que en el Reino Unido, entre los alumnos de origen magrebí más que entre los españoles nativos (Colectivo Ioé, 2002) y entre los gitanos más intensamente que entre los payos (Fernández Enguita, 2007b). Este acrecentamiento diferencial de la ventaja puede deberse a que, precisamente en las culturas más patriarcales, la mujer tiene más que ganar con la educación, o que la escuela es, en mayor medida, el único lugar que le ofrece la posibilidad de mejorar, pero también, pura y simplemente, a que la cultura escolar choca cada vez más abiertamente con los valores masculinos tradicionales. Esto sería coherente con el hecho de que *todos los varones sean iguales, pero algunos más que otros*; es decir, que todos salen perjudicados pero en especial los de entornos culturales más tradicionales, ya que, a fin de cuentas, la desaparición de muchas de las diferencias entre las articulaciones de los roles de género propias de las culturas mencionadas es una cuestión de tiempo: España es, en muchos aspectos, el pasado del Reino Unido, como los gitanos son el de los payos, etcétera. Responde también a la extensa e intensa feminización del profesorado y su presumible e innegable efecto sobre los métodos de enseñanza, aprendizaje, organización del aula, evaluación... y sobre el modelo del buen alumno que puede estar convirtiéndose, cada vez más, en la buena *alumna*.

Es interesante hacer notar algunos fenómenos menores pero relevantes en la articulación de estas distintas fracturas sociales. Uno ya bien conocido es la superposición de etnia y clase, que significa que una parte de las desventajas de las minorías está simplemente asociada a su clase social, si bien hay

otra que deriva específicamente de la etnicidad o de la no nacionalidad, que a su vez suelen ir juntas pero son distintas, pues la primera es una condición cultural y la segunda es política.

Otro dato menos conocido tiene que ver con la relación entre clase y género: hemos venido suponiendo que las mujeres alcanzaban o sobrepasaban a sus compañeros de clase en el escenario escolar, pero esto se da más entre los alumnos procedentes de familias de clase media que entre las de clase trabajadora, como lo sugieren la literatura acumulada sobre las pautas educativas de clase y, según nuestros datos, el hecho de que las diferencias de sexo en los indicadores de éxito o fracaso son bastante inferiores entre el alumnado de la escuela privada y concertada que entre el de la escuela pública.

Por último, en la articulación de etnia y género cabe destacar lo contrario: parece como si la mayor intensidad patriarcal de una cultura se tradujera en una mayor ventaja escolar de las mujeres –siempre que se relajen las restricciones sobre ellas, claro está–. Es obvio que los escasos casos de éxito escolar entre los gitanos son un logro de las mujeres gitanas, no de los hombres, y algunos datos, sin duda insuficientes, apuntan a lo mismo entre la población de origen magrebí, lo cual, dado su carácter paradójico, tendría que explicarse como parte de una estrategia reactiva de las mujeres de estos grupos.

En fin, hay que hacer notar el efecto de una condición social sobrevenida: *las rupturas familiares*. Lamentablemente, nuestros datos sólo permiten decir, en sentido estricto, que toda forma familiar distinta de la conyugal se asocia a peores resultados escolares según cualquier indicador. Pero sabemos también que estas familias *de otro tipo* no son el resultado de una elección original (madres o padres solteros que en algún caso podrían reunirse en hogares conyugales, cada cual aportando sus propios hijos) sino de la ruptura más o menos prolongada y conflictiva de familias convencionales. Así pues, no nos dicen nada sobre la bondad intrínseca de las distintas clases de familia, pero sí los costes de la inestabilidad familiar para los hijos, al menos en la infancia y la adolescencia.

6.3. Soluciones estériles y problemas desenfocados

La información obtenida a través de los expedientes, aun con todas sus limitaciones, nos invita a señalar, siempre con prudencia y con carácter tentativo,

que algunas soluciones prometidas no parecen serlo y algunos problemas casi unánimemente apuntados podrían estar mal formulados por basarse en supuestos erróneos.

La solución de dudoso funcionamiento a que nos referimos es el paquete formado por la orientación y la diversificación. Esta última, la diversificación, se ha convertido ya casi en mantra de nuestra política educativa, dado el propósito dominante de llegar a resultados iguales o similares desde puntos de partida distintos; mientras que la primera, la orientación –quizá la medida más destacable de los noventa–, sería la condición previa de su adecuado tratamiento. Sin embargo lo que encontramos es, primero, que los alumnos objeto de medidas de diversificación siguen teniendo grandes probabilidades de fracasar. Esto puede significar que el diagnóstico es bueno pero el tratamiento es menos bueno, lo cual salvaría a los orientadores pero no a los profesores. O puede significar que el diagnóstico es una profecía que se da cumplimiento a sí misma, una mera forma de etiquetado que desencadena unos efectos no deseados en vez de prevenirlos; una forma de práctica clínica dañina. O bien que estamos ante un diagnóstico puramente superfluo, que nos dice que van a fracasar los que van a fracasar, sencillamente, porque mide lo mismo que cualquier otra evaluación escolar, una sospecha que se ha cernido siempre sobre los tests de inteligencia y otros instrumentos psicopedagógicos.

Lo segundo que encontramos, siempre relacionado con la orientación, es la claramente mayoritaria inclinación de los adolescentes a cursar, después de la ESO, el bachillerato: tres cuartos de los alumnos que continúan, frente al cuarto restante que opta por los ciclos formativos de grado medio. En cualquier caso, consideramos excesivo el número de alumnos que va al bachillerato; ello muestra además el desdén que existe por los estudios profesionales de larga tradición, propio tal vez de un país de hidalgos, pero no de nuestra estructura ocupacional. Si miramos las trayectorias posteriores, la ETEFIL nos hace saber que de cada 100 alumnos que terminaron la ESO en 2001, en el lapso de cuatro años, 73 entraron en bachillerato, pero de éstos, 44 llegaron a la universidad y 12 a los CFGS, mientras que de los 18 restantes, 3 fueron luego a los CFGM que habían desestimado inicialmente, 3 no terminaron el bachillerato y 12 no prosiguieron estudios después del mismo. De nuevo, no ha funcionado la orientación, dadas la descompensación a favor de los estudios de corte académico y la cantidad de gente que los sigue para, una vez ter-

minados, no ir ni a la universidad ni a los CFGS. Cabe preguntarse si esto no será el resultado de la *psicologización* de la orientación escolar y profesional, una mezcla de normalización y catalogación de los alumnos que no beneficia su trayectoria académica y con escasa correspondencia con el mundo exterior, en particular, del trabajo.

El problema, probablemente mal formulado, es el de la relevancia de la familia en el fracaso escolar. No nos referimos aquí al peso del capital cultural, el conocimiento de la dinámica educativa, los recursos económicos o las expectativas escolares, que están fuera de duda, sino a la idea de que la gravedad del fracaso, el abandono, el rechazo o el bajo rendimiento se deben a la escasa atención prestada por las familias a la educación y su poca colaboración con la escuela y los profesores. Según este relato, las familias no apoyan a la escuela, se alinean con los adolescentes en contra de sus profesores, etcétera. Si esto fuera cierto, debería serlo especialmente en el caso de los alumnos que presentan problemas de disciplina, pero lo que nos dicen los expedientes es que las familias de estos alumnos son bastante más diligentes que el resto a la hora de atender a las llamadas del centro. Es posible que hagan más caso simplemente porque no tienen más remedio, pero aun así no se sostiene la imagen de las familias alejadas, opuestas o indiferentes. Hagamos notar también otro detalle que no debe pasar desapercibido: los problemas graves de disciplina no parecen tener antecedentes, según los expedientes, en problemas leves anteriores, lo cual desafía toda lógica y toda experiencia y lleva a pensar que no es que no haya antecedentes, sino que no se les ha prestado atención. Es decir, que se descuida la disciplina, esta vez por parte del centro, hasta que se convierte en un asunto grave.

Los testimonios de los alumnos nos hablan una y otra vez de familias que los presionan para que estudien, mientras que el empujón personal e inmediato en sentido contrario les llega por lo general de otro entorno, en concreto del grupo de iguales. Pero el grupo de iguales tiene su origen y su caldo de cultivo en el centro mismo, no fuera de él, siendo a menudo, incluso, el único motivo que los alumnos más proclives al abandono encuentran para permanecer en la escuela. Las actitudes antiescolares, pues, salvo tal vez para grupos muy determinados y culturalmente muy distantes de la corriente principal, no tienen su origen en la familia, sino en la escuela, donde al descuido de la institución se une la dinámica autoalimentada del grupo de pares en la adolescencia; esta

situación favorece la conversión de conductas episódicas en estrategias sistemáticas de rechazo.

6.4. Efectos perversos y callejones sin salida

Si una parte de los problemas viene de fuera, sea de la evolución social en general o de las circunstancias concretas del medio del alumno o de su condición personal en él, otros son propiamente escolares. Entre éstos hay que considerar, al menos, la repetición de curso, la transición y el cambio de centro de primaria a secundaria, la naturaleza ambivalente de la diversificación y la falta de continuidad de la formación profesional.

¿Qué sentido tiene la repetición de curso? Para algunas personas, sin duda mucho, de lo contrario el hecho de que, en primaria o en la ESO, los alumnos puedan pasar de curso con varios suspensos no habría causado tanto revuelo. Repárese bien en el fondo y la forma del asunto: el motivo de la polémica es que el alumno no tenga que repetir curso por haber suspendido una o una minoría de asignaturas. En cambio, nadie se sorprende porque tenga que repetirlo completo habiendo aprobado una o una mayoría de ellas. Esta asimetría desafía cualquier medida racional encaminada a mejorar la eficacia, la eficiencia o la justicia, y sólo puede entenderse como un caso de inercia mental en la perspectiva del castigo. Es como cuando el padre le dice al niño que no ha llamado a la puerta, que no ha saludado al entrar, que no ha cerrado o que lo ha hecho mal: «Sal y vuelve a entrar», con la finalidad expresa de que repita todo el proceso, no sólo aquello en lo que erró. Existe una amplia evidencia de que la repetición de curso sirve de poco (Jimerson *et al.*, 1997) o de nada (Holmes, 1989; Paul y Troncin, 2004).

Es difícil sorprenderse de que el alumno obligado a repetir radicalice su desafección o su rechazo a la escuela, o caiga en ellas si no lo había hecho antes. En primer lugar, es descalificado y estigmatizado; en segundo lugar, no sólo tiene que repetir aquello en lo que falló sino también todo aquello en que no lo hizo, que normalmente es la mayor parte; en tercer lugar, es separado de sus compañeros y, posiblemente, de los profesores con los que en otras circunstancias habría continuado; en cuarto lugar, es colocado con otros alumnos más jóvenes, lo que seguramente implica una separación y un desfase en unas edades que se caracterizan por un desarrollo y un ritmo rápidos a la hora de

quemar etapas; en quinto lugar, sus nuevos compañeros también son presuntamente más capaces (al menos de momento), pero como además son menores, todo le empuja a oponer la jerarquía de la edad y la experiencia a la del logro académico y la escuela, revolviéndose ostensiblemente contra ésta.

Al igual que el absentismo, la repetición puede considerarse un espléndido predictor y casi con seguridad una causa del abandono. Así lo sugieren nuestros datos y así se asume en la literatura académica internacional (por ejemplo, Rumberger, 1995). La comparación entre comunidades autónomas muestra una relación lineal directa entre repetición y abandono (CES, 2009: 25). La paradoja es que algunas investigaciones señalan que la menor edad es un factor de abandono al principio. Según un estudio francés, los alumnos nacidos en diciembre tienen el triple de posibilidades que los nacidos en enero del mismo año de llevar uno o dos cursos de retraso al llegar a sexto (Ferrier, 2003); en cambio, nuestros resultados muestran que cada mes adicional de edad del alumno aumenta la posibilidad de abandono. Pero la contradicción es sólo aparente: el estudio francés se refiere a los primeros años de escolaridad y refleja la mayor dureza del currículo escolar para los alumnos de menor edad cuando pequeñas diferencias en ésta representan notables diferencias de madurez y de aprendizaje previo, sea escolar o no; nuestros datos se refieren a los alumnos de mayor edad, de hecho a los que ya acumulan retrasos y se encuentran en una edad en que es posible abandonar el sistema legalmente. No hay contradicción alguna: menor edad significa menor bagaje, y se nota especialmente al comienzo de la escolaridad, y mayor edad significa mayor frustración en relación con la institución, y se hace más patente al final de ésta. El denominador común es evidente: la incapacidad de la escuela para atender siquiera a la forma más elemental de diversidad, la que separaría a los alumnos, si fueran clónicos, por el mero paso del tiempo. O, mejor: la incapacidad pasiva de responder adecuadamente; esto es, no ser capaz de compensar las pequeñas diferencias de edad debidas a que los niños nacen a lo largo del año natural, y una gran capacidad para responder de forma desmesurada a las dificultades de aprendizaje (la repetición en aras de la homogeneidad del grupo y no del desarrollo del alumno). Un breve repaso a los sistemas escolares revela, además, que el recurso a la repetición no es universal: cobra dimensiones de problema nacional en Francia, España y Portugal; resulta raro o excepcional en los países nórdicos, el Reino Unido e Irlanda, y muy limitado en el resto de Europa (Eurydice, 2005).

Si el recurso a la repetición es hijo de la enseñanza tradicional (el *mal francés*, ha sido denominado en el país vecino, y ha resultado contagioso), otros efectos perversos son hijos de las reformas recientes. Uno al que no se ha prestado la debida atención es el brusco paso de la educación primaria a la Educación Secundaria Obligatoria. El cambio de centro siempre ha supuesto y supondrá por sí mismo un problema en la educación: lo saben bien los centros privados y las familias que los eligen, que ofrecen y buscan, respectivamente, evitarlo. Se discutió en profundidad, por ejemplo, en la larga reforma comprehensiva del Reino Unido, donde se propusieron una variada gama de fórmulas que tenían en cuenta si la escolarización secundaria se cursaba en uno o más centros, entre los 12 y los 18 años (Fernández Enguita, 1986). En España ha supuesto el sometimiento de la ESO a los modos y maneras del bachillerato, que no son precisamente un ejemplo de atención a las necesidades del alumno.

Para empezar, el alumno pasa de depender fundamentalmente de un profesor principal, ya que no único (el llamado *maestro-tutor*, y ya es mal síntoma que haya habido que llamarlo así para recordar que su papel no era simplemente el de enseñante), con el que mantenía una relación global, multifacética y sin duda con un componente afectivo, a depender de casi una docena de profesores, cada uno dedicado a su asignatura y con sus propios criterios. Esto supone, en primer lugar, la pérdida de la singularidad del maestro, sustituido ahora por exiguos segmentos de docente; en segundo lugar, la sustitución de la unidad de criterio (bueno o malo), que conllevaba la preeminencia del maestro-tutor, por la dispersión y la inconsistencia, ante la yuxtaposición de criterios distintos ofrecidos por docentes a los que no se puede imponer coordinación alguna. Sobre el papel, esta descorporización de la función tutelar, producto de la sustitución de un maestro por muchos profesores, debía ser compensada por los departamentos de orientación y tutoría, pero es de dominio público que éstos no funcionan como es debido. La inconsistencia de criterios conlleva asimismo un descrédito del criterio del adulto, que es más de lo que necesitan los adolescentes para revolverse contra ellos y contra la institución a esas edades.

A la vez, la asignación general de la ESO a los Institutos de Enseñanza Secundaria (en el sector público) ha supuesto la imposición en la mayor parte del territorio nacional, por la vía de los hechos, de la eufemísticamente denominada *jornada continua*, es decir, matinal, en un ejemplo claro de intensificación del trabajo discente en aras de la reducción de la jornada docente. Tengan o no

dificultades escolares por la mañana, puedan o no acceder a otras actividades formativas por la tarde, la mayoría de los alumnos de la ESO en el territorio español se han visto embutidos por la fuerza en una organización horaria ya difícil para sus mayores en el bachillerato o la formación profesional, siempre que sus padres no hayan optado por llevárselos a la enseñanza privada. Al mismo tiempo, han pasado a depender de un profesorado con mejor formación disciplinaria, pero con nula formación pedagógica, en su mayoría imbuido de una visión selectiva y meritocrática del sistema escolar que se compadece mal con la universalización de esa etapa obligatoria. De hecho, los testimonios de los alumnos coinciden en que el paso de la primaria a la ESO, de la escuela al IES, es un salto para todos difícil, para muchos traumático y para algunos el comienzo del fin.

Una consecuencia más de la minuciosa división del trabajo por asignaturas, a la vez que de la falta de formación pedagógica del profesorado de secundaria y de la pretensión de que los alumnos de hoy, que son todos, se comporten como los de antaño, que eran unos pocos, y además auto y heteroseleccionados, es que el profesor no se considera obligado a ocuparse en modo alguno de nada que no sea su asignatura. Se produce así una dimisión generalizada de la función adulta de tutela sobre un alumnado que sigue siendo adolescente, en todo caso no adulto y todavía necesitado de supervisión, con el consiguiente abandono de los espacios y tiempos *no disciplinarios*, que pasan por ello a ser *indisciplinados*: patios, pasillos, comedores, descansos entre las clases, recreos, entradas y salidas... Es lo que expresan una y otra vez los alumnos cuando afirman que «la mayor novedad de la ESO fue comprobar que los profesores *pasan* de nosotros».

Otro efecto perverso de las reformas comprensivas en España ha sido, sin lugar a dudas, la transformación de la vía profesional en un callejón sin salida, más cercano a una opción poco rentable. La reforma de las enseñanzas medias de los ochenta, que desembocó en la LOGSE, se llevó a cabo entre otras cosas, o tal vez fundamentalmente, para acabar con el problema de la *doble titulación* al final de la Educación General Básica. En aquel momento la formación profesional era la única vía para los que no obtenían el título de Graduado Escolar, *la vía de los fracasados*. Con el fin de *dignificarla*, se pensó entonces que sólo se pudiera acceder a ella una vez terminada la formación académica general: desde el título de graduado en ESO a los ciclos formativos de grado

medio y desde el de bachillerato a los de grado superior. Es decir, se cerraba la puerta de los primeros a los segundos y se impedía entrar en los primeros a quienes no terminaran con éxito la ESO.

Se da así la paradoja de que nuestro sistema educativo expide hoy un tercio de la futura fuerza de trabajo (ese 30% de no graduados en la ESO o ese 34% que no accede a ningún tipo de enseñanza postobligatoria) sin ninguna cualificación profesional. Con la intención de *prestigiar la formación profesional*, se cerró el acceso a la misma a los que no obtuvieran el título de graduado en la enseñanza obligatoria. El resultado de esta medida es que hoy sale más gente que nunca del sistema educativo sin cualificación para el trabajo, a pesar de haber pasado por una formación académica más larga, al menos medida en años. No nos explicamos por qué no puede haber para ellos una vía paralela que permita un desarrollo profesional continuado, aunque no sea equivalente al de los ciclos formativos reconocidos como de grado medio y superior.

Además, el hecho de que no se pueda acceder directamente a los ciclos de grado superior desde los de grado medio tiene el efecto indirecto de desacreditar a éstos, puesto que en principio son una vía corta y sin futuro; resumiendo: inflar la matrícula de bachillerato que, por lo demás, nunca ha llegado a ser un ciclo integral o multilateral, es decir, no enfocado unilateralmente a la universidad, y no en vano se desprendió del adjetivo polivalente; y cerrar la puerta a quienes, con el paso de los años y la maduración personal, comprenden tardíamente el valor del estudio.

Por último, hay que mencionar la promesa frustrada de la diversificación. La mala conciencia de la institución escolar por tratar a todos de una forma estandarizada viene de lejos, pues ya estaba presente en la propuesta (la Ley General de Educación y su normativa de desarrollo) de una enseñanza *individualizada* que nunca llegó a traducirse en nada. Pero fue la LOGSE la que trajo el lema de la *diversificación*, en parte como un reconocimiento necesario pero también como una manera de contentar a las diversas sensibilidades en pro y en contra de la reforma.

El problema es que la diversificación no parece haber traído más que unos pocos logros, pero también unos cuantos inconvenientes. Del lado de las fortalezas, podríamos hacer constar el limitado éxito de los cursos de garantía social entre una parte de los alumnos; del lado de las debilidades, el relativo estigma

que acompaña a esos mismos cursos, más aún a los de educación compensatoria, y la convicción mayoritaria entre los alumnos de que con esos grupos y medidas de diversificación se pierde más que se gana, sea por las expectativas institucionales o por las malas compañías. En general, el alumno no percibe en la diversificación una ayuda adicional ni mucho menos un esfuerzo especial de la escuela, sino una descalificación de su persona. Y aunque los profesores demandan más medidas de diversificación, todo indica que piensan en diferenciar los objetivos perseguidos con los alumnos, incluidos, por supuesto, los de la enseñanza obligatoria, no en diversificar los medios y los recursos para alcanzar unos mismos objetivos.

6.5. Indiferencia y desenganche o todos los tonos del gris

Las dicotomías del tipo éxito frente a fracaso, terminación frente a abandono y otras similares a las que estamos ya tan habituados tienen la virtud de simplificar el panorama y establecer posibilidades de comparación en el espacio y en el tiempo: el fracaso aumenta o disminuye, es superior en el norte o en el sur, afecta más a este grupo que a aquél, etcétera. No se trata de dicotomías simplemente imaginarias, sino bien reales, por cuanto se identifican con puertas de acceso a estudios ulteriores, a tipos de empleo o a otras oportunidades de la vida adulta que no garantizan traspasar, pero que sí pueden cerrar con plena eficacia.

Como explicamos en el primer capítulo, estas formas de denotación binaria no reflejan el continuo distributivo del rendimiento o la permanencia. Ni la dicotomía éxito-fracaso es capaz de recoger la enorme variedad de los aprendizajes y los resultados, ni siquiera la de la calificación aritmética; ni la dicotomía abandono-permanencia resulta adecuada para expresar la casuística de la salida de las aulas, y mucho menos la amplia gama de actitudes de adhesión o desapego por parte del alumno hacia la escuela. Éste es precisamente el mayor problema con que se encuentra nuestra visión del problema, valga la redundancia: que la fijación en las manifestaciones extremas de incumplimiento del programa de la institución –el fracaso y el abandono– y la consiguiente reclasificación de todo lo demás, por exclusión, como éxito o permanencia, puede llevar fácilmente a ignorar una realidad más profunda y omnipresente: la del creciente alejamiento de la institución.

Todo induce a pensar que no estamos ante dos tipos de alumnos: uno de ellos a la medida de la institución y otro que tiene un problema –algo que recuerda demasiado la distinción entre el *buen* y el *mal alumno*–, sino ante un fenómeno de fondo que afecta a la generalidad del alumnado, aunque con diferentes grados de intensidad, en diversas formas y con distintos resultados. Nos referimos al problema del *desenganche* o, si se prefiere un término menos coloquial, la *desvinculación* generalizada de los adolescentes respecto de la institución escolar. Esta desvinculación no debe concebirse en términos binarios (está o no está, lo consigue o fracasa, lo adora o lo odia), sino como un continuo, tal vez blanco o negro en los extremos (según desde cuál de ellos se mire, probablemente) pero caracterizado, sobre todo, por la profusión de grises entre ellos. Al igual que entre la calificación máxima y la mínima, incluso entre el aprobado y el suspenso, están las dificultades para pasar, las oscilaciones, los cálculos de mínimos, las trayectorias en dientes de sierra, entre la permanencia y el abandono está el absentismo en todos sus grados y formas; entre la conformidad con las exigencias de la institución y el fracaso o el rechazo se sitúan todos los grados y formas de desvinculación o desenganche. Se trata de un fenómeno multiforme sobre el que ni siquiera existe un consenso terminológico, es por esto por lo que se habla de desmovilización (Ballion, 1995), descuelgue (Glasman, 2000), desenganche (Rumberger, 2001), absentismo virtual (García Gracia, 2001) o absentismo interior (Blaya, 2003), no afiliación (Coulon, 1993) no pertenencia (Charlot *et al.*, 1992), etcétera.

Hay que empezar por decir que la educación representa algo secundario en la vida de los adolescentes y jóvenes, algo bien distinto de lo que parece exigir el advenimiento de la sociedad de la información y de lo que esperan las familias que apuestan por la educación de sus hijos como primer y principal instrumento de conquista o de conservación de un estatus social deseable. Las *Encuestas Juventud* en España revelan, por ejemplo, que los estudios son uno de los asuntos de menor importancia en la vida de los jóvenes, *muy importante* sólo para un 40%, sensiblemente por detrás de la familia (81%), la salud (75%), la amistad (63%), el trabajo (58%), el dinero (49%) o el ocio (47%), a la par con la sexualidad (40%) y por delante apenas de la religión (8%) y la política (7%) (INJUVE, 2008: 24). Tanta parece ser su falta de legitimidad que encabeza la lista de instituciones cuyas normas pueden ser violadas, de modo que trampear en exámenes y oposiciones está mucho mejor visto que emborracharse en público, no pagar el transporte, impedir dormir a los veci-

nos, robar en grandes almacenes, explotar a los inmigrantes, enfrentarse a la policía o dañar la propiedad pública (ibídem: 29).

La pérdida simultánea de valor instrumental y expresivo está en la base de este desenganche generalizado. La primera más aparente que real, y la segunda más real de lo que aparenta, pero ambas con peso en las actitudes de los alumnos. Por un lado, la promesa de movilidad social a cambio de conformidad con la institución se derrumba, ya que la vieja correspondencia entre diploma y ocupación no se mantiene, con lo cual el alumno no puede sino preguntarse si vale la pena el esfuerzo requerido (Glasman, 2000; Elliott, 1998). Por otro lado, la reducción de la diversidad y la riqueza del conocimiento, ahora disponible en todos los medios y formatos, a la austeridad, la rigidez y la eventual esterilidad de las asignaturas convierte a la institución y la experiencia escolares en una vivencia del aburrimiento, que pasa a convertirse en su faceta principal y omnipresente (Moncada, 1985; Finn, 1989; Newman, 1992).

Podemos sugerir la hipótesis de que la infravaloración instrumental será más común entre los estudiantes de las clases populares, menos familiarizados con el valor real general y particular de los títulos académicos en el mercado de trabajo, más vulnerables a las informaciones sensacionalistas y más proclives a reacciones impresionistas y a efectos de composición, en particular a la idea de que los títulos no sirven, porque no garantizan un buen empleo, ni siquiera un empleo, y por tanto a racionalizar su fracaso o su abandono y quitarse así de en medio a la primera (algo que confirman siempre las entrevistas).

Por el contrario, la pérdida de valor expresivo se producirá probablemente entre los alumnos de clase media, más familiarizados con las oportunidades de la información y la cultura por otros medios y, por tanto, mejor situados para cuestionar y relativizar el valor de la escuela. En cierto modo, el alumno de clase popular tiene la suerte de poder encontrar en su medio social, comunitario y seguramente familiar, los valores, significados, símbolos y pautas necesarios para la elaboración de una cultura y el soporte de una actitud antiescolares: afirmación del trabajo manual y menosprecio del intelectual, culto a distintas formas de *fisicalidad* (la fuerza para los hombres, la sensualidad y la reproducción para las mujeres), solidaridad de grupo frente a la carrera individual (Willis, 1978; Grignon, 1971). El alumno de clase media, en cambio, se encontrará más solo en este desenganche, pues su clase social, comunidad, cultura, familia, grupo de iguales presionan todavía a favor de la

institución (Fernández Enguita, 1988), de ahí que su fórmula más probable sea el desenganche puramente individual, el *absentismo interior* al que antes nos referíamos. Pero, si es así, todo indica que una sociedad cada vez más mesocrática tendrá como consecuencia una expansión inusitada de este tipo de desenganche.

En definitiva, todo lleva a pensar que, si el abandono escolar no es mayor, es más por la presión exterior y la falta de opciones fuera de ella, que por el atractivo intrínseco de la escuela. La línea roja que separa el éxito del fracaso, la permanencia del abandono, es mucho más delgada y dúctil de lo que nos gusta creer. Una buena indicación de ello es que los que se van no lo recomiendan, pero los que se quedan tampoco lo celebran. En las entrevistas vemos una y otra vez que quienes han abandonado creen haber hecho algo lógico y justificado, pero no creen haberse hecho ningún bien a sí mismos ni sugieren que lo hagan otros, sino todo lo contrario, y por lo general tienen planes de retorno, o de acceso a algún tipo de estudio o formación, aunque la mayoría no se harán realidad. Respecto a los que se quedan, no se ven a sí mismos ni son vistos mejor por ello, sino incluso, a menudo, como más pasivos, infantiles, etcétera.

En el fondo, se puede contemplar la desescolarización como una forma de migración, de la escuela al trabajo, y como todas las migraciones tiene dos caras: *push and pull*, lo que expulsa del lugar de origen y lo que atrae al lugar de destino. Cuando el atractivo del destino aumenta, como sucede en las zonas de gran actividad turística, el movimiento se intensifica. Lo que hace de las Islas Baleares o la Comunidad Valenciana escenarios privilegiados del fracaso y el abandono no es, desde luego, la peor calidad de su escuela, sino las mejores o aparentemente mejores oportunidades fuera de ella. En sentido opuesto intervienen, claro está, las expectativas familiares, la presión del grupo social, etcétera. Ahora bien, si el flujo depende del *pull*, de la atracción exterior, es porque el *push*, la repulsión interior, puede darse por sentado, y eso a pesar de la fuerza centrípeta que, con independencia de la institución, ejerce el grupo de iguales dentro de ella, pues los alumnos en general y los que abandonan en particular no se cansan de hacer constar que lo mejor o lo único que vale la pena de la escuela para ellos es precisamente eso: los amigos. La institución debería sin duda reflexionar sobre sí misma y dejar de consolarse con el supuesto de que todos los males vienen de lo que se hace o se deja de hacer fuera de ella.

Bibliografía

- ALEXOPOULOS, D.S. (1996): «Sex differences and IQ», *Personality and Individual Differences*, 20, 445-450.
- ASOCIACIÓN SECRETARIADO GENERAL GITANO (2001): *Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en educación primaria*, Madrid: Asociación Secretariado General Gitano.
- BALLION, R. (1995): «La démobilisation scolaire», conferencia presentada en el Collège Saint-Exupéry, Vélizy.
- BARLOW, M. (2003): *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*, París: ESF.
- BAUDELOT, C.H., y R. ESTABLET (1976): *La escuela capitalista en Francia*, Madrid: Siglo XXI.
- BAUM, S., y K. PAYEA (2005): *The benefits of higher education for individuals and society*, Nueva York: College Board.
- BERNSTEIN, B. (1971): *Theoretical studies towards a sociology of language*, Londres: Routledge and Kegan Paul.
- BISCHOPING, K., y S. BELL (1998): «Gender and contradictory definitions of university accessibility», *Review of Higher Education*, 21, 179-194.
- BLAYA, C. (2003): «Absentéisme des élèves: recherches internationales et politiques de prevention», presentado en el Observatoire Européen de la Violence Scolaire, Universidad Victor Segalen, Burdeos.
- BOURDIEU, P. (1980): *Le sens pratique*, París: Les Éditions de Minuit.
- (1966): «L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture», *Revue Française de Sociologie*, 3, 325-347.
- BOURDIEU, P., y J.C. PASSERON (1970): *La reproduction: éléments d'une théorie du système d'enseignement*, París: Les Éditions de Minuit.

- (1964): *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, París: Les Éditions de Minuit.
- BOWLES, S., y H. GINTIS (1976): *Schooling in capitalist America*, Nueva York: Basic Books.
- BUCHMANN, C., T. DiPRETE y A. MCDANIEL (2007): «Gender inequalities in education», *ISERP Working Paper 2007/15*, Nueva York: Columbia University.
- CALERO, J. (2007): *Desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/CIDE.
- y X. BONAL (1999): *Política educativa y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español*, Barcelona: Pomares-Corredor.
- CASTELLS, M., y G. ESPING-ANDERSEN (1999): *La transformación del trabajo*, Barcelona: Los Libros de la Factoría.
- CHARLOT, B., E. BAUTIER y J.Y. ROCHEX (1992): *École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*, París: Armand Colin.
- COLECTIVO IOÉ (2002): *Inmigración, escuela y mercado de trabajo. Una radiografía actualizada*, Barcelona: Fundación "la Caixa".
- COLOM, R., y O. GARCÍA-LÓPEZ (2002): «Sex differences in fluid intelligence among high school graduates», *Personality and Individual Differences*, 32, 445-451.
- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL (CES) (2009): *Sistema educativo y capital humano*, Madrid: CES.
- COSTA-LASCOUX, J. (2002): «Absentéisme scolaire», presentado para la Maison des Enseignants de Grenoble.
- COULON, A. (1993): *Ethnométhodologie et education*, París: Presses Universitaires de France.
- DAVIS, K., y W.E. MOORE (1972): «Algunos principios de estratificación», en R. BENDIX y S.M. LIPSET (eds.): *Clase, status y poder*, Madrid: Euramérica, 155-170.
- DE LANDSHEERE, G. (1992): *Évaluation continue et examens. Précis de docimologie*, Bruselas: Labor.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2007): *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria, 1999-2006*, Madrid: Defensor del Pueblo. En línea: http://www.defensordelpueblo.es/herramientas/admin_eventos/uploads/ViolenciaEscolarSenado.pdf.
- DiPRETE, T.A., y C. BUCHMANN (2006): «Gender-specific trends in the value of education and the emerging gender gap in college completion», *Demography*, 43(1), 1-24.

- ENTORF, H., y N. MINOIU (2005): «What a difference immigration policy makes: a comparison of PISA scores in Europe and traditional countries of immigration», *German Economic Review*, 6:3, 355-376.
- EDVINSON, L., y M.S. MALONE (1997): *Intellectual capital: realizing your company's true value by finding its hidden brainpower*, Nueva York: Harper Business.
- EHRENREICH, B., y J. EHRENREICH (1979): «The professional-managerial class», en P. WALKER (ed.): *Between labour and capital*, Montreal: Black Rose, 5-45.
- ELLIOTT, J. (1998): *The curriculum experiment: meeting the challenge of social change*, Buckingham: Open University Press.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (2005): «El fracaso escolar: nuevas formas de exclusión educativa», en J. GARCÍA MOLINA (coord.): *Exclusión social, exclusión educativa: lógicas contemporáneas*, Madrid: Diálogos, 83-108.
- ESTEVE, J. (1994): *El malestar docente*, Barcelona: Paidós.
- EURYDICE (2005): *Key data on education in Europe 2005*, Bruselas: Eurydice.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2009a): «Cuadernos de quejas», *Revista de Libros*, 148, 40-42.
- (2009b): «El anti-Cándido. Todo va mal, pero irá a peor. Alcance y funciones de la visión apocalíptica de la enseñanza por el profesorado», *Papeles de Economía Española*, 19, 59-68.
- (2007a): «Vivir de la alarma social. El caso Piñuel, o cómo hacer pasar una chupaza por investigación dando al público lo que quiere oír». En línea: <http://oscykla.usal.es/contadorpapers/publicaciones.php>.
- (2007b): «Ethnic group, class and gender in education: paradoxes in the schooling of Moroccan and Roma students», en C. MCCARTHY (ed.): *Transnational perspectives on popular culture and public policy: redirecting cultural studies in neoliberal time*, Nueva York: Peter Lang.
- (2003): «Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación», *Papeles de Economía Española*, 1, 15-28.
- (2000): *Educación, economía y sociedad en España: los desafíos del trabajo en la era global*, Madrid: Fundación Santillana.
- (1999): *Alumnos gitanos en la escuela paya: un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*, Barcelona: Ariel.
- (1990): «La tierra prometida: la contribución de la escuela a la igualdad de la mujer», *Revista de Educación*, 290, 21-41.

- (1989): «El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social?», en F. ORTEGA, E. GONZÁLEZ GARCÍA, A. GUERRERO y M.E. SÁNCHEZ (comps.): *Manual de sociología de la educación*, Madrid: Visor, 312-328.
- (1986): *Integrar o segregar*, Barcelona: Laia.
- FERNÁNDEZ ENGUIA, M., y E. TERRÉN (2008): «De inmigrantes a minorías: temas y problemas de la multiculturalidad», *Revista de Educación*, 345, 15-21.
- FERRIER, J. (2003): «L'avance et le retard scolaires à l'école élémentaire et au collège», *Les Cahiers de l'Éducation*, 28, 9-18.
- FERRY, L., y A. COMTE-SPONVILLE (2003): *L'ennui à l'école*, París: Albin Michel.
- FIELD, S., B. KUCZERA y B. PONT (2007): *No more failures. Ten steps to equity in education*, París: OECD.
- FINN, J.D. (1989): «Withdrawing from school», *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO (2006): «El acceso del alumnado gitano a la enseñanza secundaria. Resumen de resultados y primeras conclusiones», *Gitanos*, 34-35.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J., M. RUBIO GÓMEZ y O. BOUACHRA (2008): «Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación», *Revista de Educación*, 345, 23-60.
- GARCÍA GRACIA, M. (2001): «Prácticas de intervención contra el absentismo en secundaria y culturas de centro en zonas socialmente desfavorecidas. El caso de la ciudad de Barcelona», comunicación presentada en el VIII Congreso Español de Sociología, Salamanca.
- GIL-VERONA, J.A. *et al.* (2003): «Diferencias sexuales en el sistema nervioso humano. Una revisión desde el punto de vista psiconeurobiológico», *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 3(2), 351-361.
- GLASMAN, D. (2003): «Quelques acquis d'un programme de recherches sur la déscolarisation», *Ville-École-Intégration Enjeux*, 132, 8-18.
- (2000): «Le décrochage scolaire: une question sociale et institutionnelle», *Ville-École-Intégration Enjeux*, 122, 10-25.
- GLOVER, I., y M. HUGHES (1996): *The professional-managerial class: contemporary British management in the pursuer mode*, Avebury: Aldershot.
- GOLDHABER, M.H. (1997): «The attention economy and the net», *First Monday*, 2(4).
En línea: http://www.firstmonday.org/issues/issue2_4/goldhaber.
- GOLDTHORPE, J. (2000): *On sociology*, Oxford: Oxford University Press.

- GOLDIN, C., L.F. KATZ e I. KUZIEMKO (2006): «The homecoming of American college women: the reversal of the college gender gap», *The Journal of Economic Perspectives*, 20(4), 133-156.
- GRAÑERAS, M., R. LAMELAS, A. SEGALERVA, E. VÁZQUEZ, J.L. GORDO y L. MOLINUEVO (1998): *Catorce años de investigación sobre las desigualdades de educación en España*, Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- GRIGNON, C. (1971): *L'ordre des choses: les fonctions sociales de l'enseignement technique*, París: Les Éditions de Minuit.
- GRISAY, A. (1986): «Que peut-on “prescrire” en matière d'évaluation-bilan», en J.M. DE KETELE (dir.): *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive?*, Bruselas: De Boeck, 165-177.
- (1984): «Les mirages de l'évaluation scolaire. Rendement en français, notes et échecs à l'école primaire», *Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Études*, 5 y 6, 29-42 y 9-23.
- (1982): *Rendement en français, notes et échecs à l'école primaire: les mirages de l'évaluation scolaire*, Lieja: Laboratoire de pédagogie expérimentale de l'Université de Liège.
- HARRIS, J.R. (1998): *The nurture assumption*, Nueva York: Free Press.
- HAYWOOD, T. (1995): *Info-rich, info-poor: access and exchange in the global information society*, Londres: Bowker-Saur.
- HOFF SOMMERS, C. (2000): *The war against boys*, Nueva York: Simon & Schuster.
- HOLMES, C.T. (1989): «Grade level retention effects: a meta-analysis of research studies», en L.A. SHEPARD y M.L. SMITH (eds.): *Flunking grades: research and policies on retention*, Londres: Falmer Press, 16-33.
- y K.M. MATTHEWS (1984): «The effects of nonpromotion on elementary and junior high school pupils: a meta-analysis», *Review of Educational Research*, 54(2), 225-236.
- INSTITUTO DE LA JUVENTUD (INJUVE) (2008): *Sondeo de opinión. 1.ª encuesta 2008. Conclusiones tema 2: valores e identidades*, Madrid: Instituto de la Juventud.
- (2005): *Informe 2004. Juventud en España*, Madrid: Instituto de la Juventud.
- JACOB, B.A. (2002): «Where the boys aren't: non-cognitive skills, returns to school and the gender gap in higher education», *Economics of Education Review*, 21, 589-598.
- JENCKS, C. et al. (1972): *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America*, Nueva York: Basic Books.

- JIMERSON, S., E. CARLSON, M. ROTERT, B. EGELAND y L. SROUFE (1997): «A prospective, longitudinal study of the correlates and consequences of early grade retention», *Journal of School Psychology*, 35(1), 3-25.
- LABOV, W. (1972): *Language in the inner city: studies in the black English vernacular*, Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- LANHAM, R. (2006): *The economics of attention: style and substance in the age of information*, Chicago: University of Chicago Press.
- LECLERCQ, D., J. NICAISE y M. DEMEUSE (2004): «Docimologie critique: des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves», en M. DEMEUSE (ed.): *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation*, Lieja: Éditions de l'Université de Liège.
- LEITHWOOD, K., y D. JANTZI (2000): «The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school», *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- LERENA, C. (1976): *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona: Ariel.
- LI, S. (2006): «What are Jane's secret weapons? Decomposing the gender gap in U.S. college attendance», presentado en la reunión anual de la American Sociological Association, Montreal. En línea: http://www.allacademic.com/meta/p103384_index.html.
- MARCHESI, A. (2003): *El fracaso escolar en España*, Madrid: Fundación Alternativas.
- MARTÍNEZ, J.S. (2007): «Fracaso escolar, clase social y política educativa», *El Viejo Topo*, 238, 45-49.
- MERTON, R.K. (1957): «Social structure and anomie», en *Social theory and social structure*, Nueva York: The Free Press.
- MONCADA, A. (1985): *El aburrimiento en la escuela*, Barcelona: Plaza & Janés.
- MÜLLER, W., y W. KARLE (1993): «Social selection in educational systems in Europe», *European Sociological Review*, 9, 1-23.
- MUÑOZ DE BUSTILLO, R., J.I. ANTÓN PÉREZ, F.J. BRAÑA, E. PINO y E. FERNÁNDEZ MACÍAS (2008): *Políticas activas de empleo para jóvenes frente al abandono escolar*, Madrid: Consejo Económico y Social.
- MUÑOZ-REPISO, M. et al. (1992): *Las desigualdades en la educación en España*, Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- NAVARRETE, L. (2007): *Jóvenes y fracaso escolar en España*, Madrid: Instituto de la Juventud.

- NEWMAN, F.M. (1992): *Student engagement and achievement in American secondary schools*, Nueva York: Teachers College Press.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE) (2008a): *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2008. Informe español*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- (2008b): *Education at a glance. OECD indicators*, París: OECD.
- (2005): *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*, Madrid: Santillana.
- PAGE, L. (2004): *Social inequalities in educational choices and behavior toward risk*, París: Universidad de París.
- PAJARES BOX, R. (2002): *Resultados en España del estudio PISA 2000. Conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- PARSONS, T. (1976): «La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana», en A. GRAS (ed.): *Sociología de la educación: textos fundamentales*, Madrid: Narcea, 53-60.
- PAUL, J., y T. TRONCIN (2004): «Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire», *Haut Conseil de l'Évaluation de l'École*, 14.
- PENNAC, D. (2008): *Mal de escuela*, Barcelona: Mondadori.
- PERRENOUD, P. (1995): *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Ginebra: Droz.
- (1990): *La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*, Madrid: Morata.
- (1989): «La triple fabrication de l'échec scolaire», *Psychologie Française*, 34(4), 237-245.
- RAVON, B. (2000): *L'échec scolaire. Histoire d'un problème public*, París: In Press.
- REICH, R. (1991): *The work of nations. Preparing ourselves for 21st-century capitalism*, Nueva York: Vintage.
- ROOS, J., N.C. DRAGONETTI y L. EDVINSON (2001): *Capital intelectual: el valor intangible de la empresa*, Barcelona: Paidós.
- ROSENTHAL, R., y L. JACOBSON (1968): «Pygmalion in the classroom», *The Urban Review*, 3(1), 16-20.

- RUÉ DOMINGO, F. (2003): «El absentismo escolar como reto para la calidad educativa», *Documento de trabajo 163*, Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- RUMBERGER, R.W. (2001): «Why students drop out of school», presentado en la *Conference on Dropouts in America: How severe is the problem? What do we know about intervention and prevention? Civil rights project*, Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- (1995): «Dropping out of middle-school: a multilevel analysis of students and schools», *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.
- SALAS, M. (2004): «El fracaso escolar: estado de la cuestión. Estudio documental sobre el fracaso escolar y sus causas», presentado en el *I Congreso anual sobre fracasos escolar*, Palma de Mallorca.
- SAN SEGUNDO, M.J. (1997): «Educación e ingresos en el mercado de trabajo español», *Cuadernos Económicos de ICE*, 63, 105-123.
- SCHULTZ, T.W. (1972): «Inversión en capital humano», en M. BLAUG (ed.): *Economía de la educación. Textos escogidos*, Madrid: Tecnos, 15-32.
- SHAVIT, Y., y H.P. BLOSSFELD (1993): *Persistent inequality: changing educational attainment in thirteen countries*, Boulder, CO: Westview.
- SIMMONS, R., y D. BLYTH (1987): *Moving into adolescence: the impact of pubertal change and school context*, Londres: Aldine Transaction.
- SIMON, H.A. (1996): *The sciences of the artificial*, Cambridge, MA: The MIT Press.
- (1971): «Designing organizations for an information-rich world», en M. GREENBERGER (ed.): *Computers, communication, and the public interest*, Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press, 37-72.
- SMITH, M. (1990): *Flunking grades. Research and policies on retention*, Bristol: Falmer Press.
- THORNDIKE, E.L. (1920): «A constant error in psychological ratings», *Journal of Applied Psychology*, 4, 25-29.
- TODD, E. (1998): *La ilusión económica. Sobre el estancamiento de las sociedades desarrolladas*, Madrid: Santillana.
- TURLEY, L., R. MARTÍN SANTOS y C. CEJA (2007): «Social origin and college opportunity expectations across cohorts», *Social Science Research*, 36(3), 1200-1218.
- VÁZQUEZ, R. (1981): *Las enseñanzas medias en España*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- WILLIS, P. (1977): *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*, Nueva York: Columbia University Press.

Índice de gráficos y tablas

Gráficos

2.1	Tasas netas de escolarización por sexo a los 3 años	32
2.2	Porcentaje de alumnos repetidores de enseñanza primaria en el último curso de cada ciclo, por sexo	34
2.3	Tasas de idoneidad en la edad de 8 y 10 años, por sexo	35
2.4	Porcentaje de alumnos que a los 12 años ha completado la educación primaria, por sexo	36
2.5	Tasas de idoneidad a los 12, 14 y 15 años	43
2.6	Tasas de idoneidad a los 15 años, por sexo	43
2.7	Tasa bruta de población que termina la ESO. Graduado en secundaria, por sexo	50
2.8	Tasas de escolaridad neta entre los 16 y 18 años, por sexo	51
2.9	Distribución de los estudiantes matriculados en bachillerato y ciclos formativos de grado medio (CFGM)	56
2.10	Alumnos de bachillerato por sexo y titularidad del centro	57
2.11	Distribución por edad del alumnado de segundo curso de bachillerato, por sexo	58
2.12	Porcentaje de alumnado de bachillerato que promociona curso por sexo	60
2.13	Porcentaje de alumnado de bachillerato que promociona curso por titularidad del centro	60
2.14	Tasas de graduación en las enseñanzas profesionales de grado medio	61
2.15	Tasa bruta de graduación en CFGM por sexo	64
2.16	Abandono educativo temprano (UE-España)	69
4.1	Resultados en las asignaturas de los estudiantes que abandonan en primer ciclo de la ESO	103

4.2	Resultados en las asignaturas de los estudiantes que abandonan en bachillerato	111
-----	--	-----

Tablas

2.1	Tasas netas de escolarización por edad y enseñanza	31
2.2	Tasas de repetición en educación primaria por ciclo y sexo	34
2.3	Porcentaje de alumnos con retrasos acumulados en la educación primaria, por sexo y comunidad autónoma	37
2.4	Tasas netas de escolarización por edad, sexo y enseñanza	38
2.5	Distribución porcentual por edad del alumnado de 4º de la ESO	39
2.6	Tasas de repetición en la ESO, por curso y sexo	40
2.7	Porcentaje de alumnos de ESO que promocionan curso, por sexo	41
2.8	Situación del alumnado de 15 años en el sistema educativo	42
2.9	Tasas de idoneidad en las edades de 12, 14 y 15 años	44
2.10	Porcentaje de alumnos que cursan programas de diversificación curricular en segundo ciclo, por curso, sexo y titularidad del centro	46
2.11	Distribución porcentual del alumnado que sale de la ESO sin título de graduación por comunidades autónomas	47
2.12	Distribución porcentual del alumnado que sale de la ESO según el resultado obtenido, por sexo y por tipo de centro	48
2.13	Tasa bruta de población que termina la ESO. Graduado en secundaria	49
2.14	Tasa de escolaridad neta entre los 16 y 18 años, por comunidades autónomas	52
2.15	Tasas netas de escolarización por edad, sexo y tipo de enseñanza	53
2.16	Alumnado matriculado por enseñanza	54
2.17	Porcentaje de alumnos de bachillerato que promociona curso, por comunidades autónomas	59
2.18	Distribución porcentual de los alumnos según edad y comunidades autónomas	63
2.19	Tasa de repetición por sexo y tipo de centro en CFGM	63
2.20	Tasa bruta de población que finaliza bachillerato y ciclos formativos de grado medio	65

2.21	Tasa bruta de población que finaliza bachillerato y CFGM, por comunidades autónomas	66
2.22	Tasas netas de escolaridad de los 15 a los 18 años por países de la UE	68
2.23	Nivel de formación de la población joven (UE-España)	69
3.1	Indicadores de fracaso escolar según la ocupación de los padres	74
3.2	Indicadores de fracaso según el nivel educativo de los padres	75
3.3	Nivel de estudios de los padres de los alumnos que abandonan ESO sin finalizar	76
3.4	Máximo nivel de estudios de los padres de los alumnos que terminan la ESO según sus trayectorias posteriores	77
3.5	Ciclo en que se abandona por clase social agrupada	79
3.6	Ciclo en que se abandona en función de los estudios de los padres	80
3.7	Indicadores de riesgo de abandono según el sexo del alumno	82
3.8	Titulados en ESO que llega hasta cada punto de la trayectoria educativa posterior	83
3.9	Ciclo en que se abandona, por género	83
3.10	Indicadores de riesgo de fracaso según el origen	86
3.11	Indicadores de riesgo de fracaso según la lengua hablada en casa	87
3.12	Ciclo en que se abandona, por nacionalidad	88
3.13	Diversos indicadores de riesgo de fracaso según el tipo de hogar	89
3.14	Ciclo en que abandona por tipo de familia	90
4.1	Ciclo en que se abandona	93
4.2	Ciclo en que se abandona por tipo de estudio	94
4.3	Edad de abandono por sexo, estudios de los padres y titularidad del centro	96
4.4	Itinerario después de la ESO por edad al terminarla	96
4.5	Momento de abandono según estudios de los padres y titularidad del centro	98
4.6	Cursos que ha repetido por ciclo en que abandona	98
4.7	Repetidores del último curso por ciclo en que abandonan	99
4.8	Edad de abandono por ciclo en que se abandona	100
4.9	Ciclo de abandono por cambio de centro	101

4.10	Abandonos en primer ciclo de la ESO. Resultados de asignaturas por sexo	104
4.11	Abandonos en garantía social. Resultados asignaturas	105
4.12	Abandonos en segundo ciclo de la ESO. Resultados asignaturas	106
4.13	Abandonos en segundo ciclo de la ESO. Resultados asignaturas por sexo	108
4.14	Abandonos en bachillerato	109
4.15	Abandonos en bachillerato presencial. Resultados asignaturas previas	110
4.16	Abandonos en bachillerato presencial. Resultados asignaturas por especialidad en bachillerato	112
4.17	Abandonos en bachillerato presencial. Resultados asignaturas por sexo	113
4.18	Abandonos en bachillerato a distancia. Resultados asignaturas bachillerato	114
4.19	Abandonos en bachillerato a distancia. Resultados asignaturas por especialidad en bachillerato	115
4.20	Alumnos con necesidades educativas especiales: educación compensatoria y adaptaciones curriculares significativas	118
4.21	Ciclo en que abandonan los alumnos con necesidades educativas especiales	119
4.22	Ciclo en que abandonan los alumnos de educación compensatoria	120
4.23	Ciclo en que abandonan los alumnos con adaptación curricular significativa	121
4.24	Ciclo en que abandonan los alumnos de diversificación curricular	122
4.25	Ciclo en que abandonan los alumnos con medidas disciplinarias	124
4.26	Expulsiones por apercibimientos y amonestaciones por faltas graves y leves	126
4.27	Ciclo en que abandonan los alumnos según el tipo de problema disciplinario	127
4.28	Número promedio de problemas disciplinarios, según el tipo de problema	127
4.29	Porcentaje de padres que responden positivamente a las convocatorias del centro, por problemas de disciplina del alumno y ciclo en que abandonan	129
4.30	Número medio de clases con faltas de asistencia no justificadas por ciclo en que abandonan los alumnos	130
4.31	Faltas de asistencia según el ciclo en que abandonan los alumnos	130

5.1	Motivo del abandono según sexo, estudios de los padres y titularidad del centro	135
5.2	Motivos para la elección de estudios de los alumnos que terminan la ESO, según sus trayectorias posteriores	137
5.3	Motivos del abandono según el momento y el tipo de estudio	138
5.4	Motivo de abandono, según trayectoria educativa por sexo	139
5.5	Presencia porcentual en algunas ocupaciones y ramas de ocupados jóvenes (16-19) y ocupados en edades laborales centrales (30-49)	143
5.6	Valoración dada a distintos aspectos según sexo, edad de salida de la ESO y nivel educativo de los padres	148
5.7	Valoración de los distintos aspectos de la vida según la trayectoria tras la ESO	149
5.8	Causas de fracaso según los directores	168
A.1	Casos de la muestra según el ámbito y la titularidad del centro	212
A.2	Entrevistas realizadas en los centros, según el ámbito y la titularidad	213
A.3	Entrevistas diseñadas y realizadas	216

Anexo metodológico

ETEFIL y PISA

ETEFIL

La Encuesta de Transición Educativa-Formativa e Inserción Laboral fue realizada en 2005 para analizar las trayectorias de diferentes grupos de titulados del sistema educativo en el curso 2000-2001. Es una encuesta con una intención retrospectiva y, por lo tanto, tiene las ventajas y los inconvenientes de este tipo de fuente de información. Su diseño es algo complejo, pues consta de 11 muestras realizadas por separado a los distintos grupos que se seleccionaron en el diseño del estudio. En este trabajo hemos utilizado dos: la de los salidos de la ESO en el curso citado y la de los que abandonaron la secundaria obligatoria a lo largo de ese curso. Obsérvese que estas muestras no son equivalentes, pues en una de ellas el suceso por el que se define la muestra atañe a una cohorte y a los retrasados de las cohortes anteriores, y en la otra, el abandono en la ESO constituye un flujo que afecta a esa cohorte y a las siguientes.

Los datos de la ETEFIL nos permiten examinar con cierto detenimiento y con algunas limitaciones serias las trayectorias y las motivaciones de dos grupos distintos de abandono prematuro: los fracasos puros de los que abandonan el sistema educativo antes de terminar la ESO y los que no alcanzan ningún nivel educativo posterior a ésta. El interés de la información reside, en primer lugar, en que se realiza un seguimiento de las trayectorias de los estudiantes que abandonan el sistema durante los cuatro años posteriores a la finalización –o no finalización– de un ciclo. En segundo lugar, porque se combina información sobre las motivaciones del abandono y las actitudes hacia el trabajo

con información objetiva sobre las actividades posteriores al cierre del ciclo correspondiente.

Sin embargo, las limitaciones son ciertamente serias y deben tenerse en cuenta a la hora de realizar una lectura de los datos. La primera de ellas es que los datos se refieren a individuos que terminan un ciclo (bien o mal) en el año 2001, y a su seguimiento posterior en los cuatro cursos siguientes. Esto significa que el retrato de las actitudes y motivaciones que nos ofrece corresponde al curso 2000-2001, un momento inmediato a la implementación completa del sistema de la LOGSE pero que no es el actual. La información sobre los volúmenes de individuos en cada estado son, por lo tanto, puntuales y se refieren a un momento ya algo lejano en el tiempo. En segundo lugar, el diseño muestral de la ETEFIL, organizado para estudiar por separado a distintos grupos de estudiantes, complica el análisis global y no permite extraer conclusiones sobre el conjunto de la cohorte, ya que los criterios de selección para cada una de las 11 muestras independientes son de hecho diferentes.

El problema más grave en nuestro caso es que tenemos una muestra de estudiantes que terminan la ESO, y otra con estudiantes que no terminan la ESO en el año para el que se recoge la información. Como hemos dicho, mientras los primeros constituyen una cohorte, la de los que terminan en el curso 2000-2001, los segundos no. El hecho de abandonar a la vez, en el mismo año (que es lo que define la segunda muestra), no constituye un acontecimiento que reúna a este grupo dispar de estudiantes más que de un modo nominal; por lo tanto, no hay un efecto período que pueda interpretarse como tal. Así pues, mezclar una muestra con la otra para trabajarlas conjuntamente resulta muy dudoso desde el punto de vista metodológico.

En tercer lugar, el cuestionario de la ETEFIL carece de algunas informaciones que habrían sido extremadamente importantes a la hora de analizar el abandono. La primera de ellas es un indicador fiable del origen social, un factor reconocido como de extrema importancia a la hora de analizar el proceso de abandono, así como otros procesos en la educación. Hay que señalar que esta ausencia no se justifica por el hecho de que la encuesta estaba dirigida al análisis de los procesos de integración laboral, pues también en éstos el origen social de los jóvenes tiene un peso explicativo específico. La segunda es la existencia de indicadores de competencia educativa mínimos: repeticiones de curso, calificaciones, absentismo o faltas disciplinarias. Por lo tanto, en este

estudio hemos utilizado la ETEFIL para realizar un tipo de análisis para el cual no ha sido diseñada. A pesar de estos problemas, hemos podido extraer algunas conclusiones de interés.

PISA

Los bien conocidos estudios PISA consisten en pruebas de competencia sobre lectoescritura, ciencia y matemáticas que se aplican a muestras de alumnos de quince años de los países de la OCDE y de algunos terceros países invitados. Además de la información relativa a las habilidades intelectuales de los alumnos, contienen información de mucho interés sobre la organización de los centros, las condiciones en las que se imparte la enseñanza, las aspiraciones y percepciones de los propios alumnos y las estrategias educativas del profesorado. Constituyen una fuente rica y diversa de información sobre el estado del sistema educativo, y específicamente de los ciclos de secundaria, que va mucho más allá de la usualmente publicada por la prensa, que por lo general se limita a los datos de la puntuación promedio del alumnado.

En esta investigación hemos optado por utilizar los datos españoles relativos al año 2003, debido a que incluían información de las expectativas del alumnado sobre su propia educación no incluidas en la ronda más reciente. Para encontrar información actualizada sobre el estudio PISA puede consultarse la página web oficial de la OCDE, en: <http://path.to/ocde>

Expedientes

Se ha elaborado una base de datos de expedientes de alumnos, donde se ha recogido la información académica, disciplinaria y de orientación correspondiente a los alumnos que han abandonado los estudios antes de obtener un título postobligatorio en el curso anterior a la realización del trabajo de campo (curso 2007-2008). Se recogen los casos en que se abandona sin título en cualquier curso de Educación Secundaria Obligatoria, ciclos formativos de grado medio, bachillerato o programas de garantía social.

Para la elaboración de la muestra nos hemos puesto en contacto con 66 centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria, 38 de gestión pública

y 28 concertados. Estos centros están ubicados en 15 localidades distintas, 5 urbanas y 10 rurales, pertenecientes a las comunidades autónomas de Madrid y Castilla y León. Ante el alcance y el plazo del estudio, por un lado, y la diversidad de las bases registrales por comunidades autónomas, e incluso en su uso por provincias, por otro, se optó por limitar la recogida a este ámbito territorial. Nos han permitido el acceso a la información solicitada 47 de ellos y han rechazado colaborar los otros 19. De los que se han brindado a colaborar, 12 (todos centros concertados) no tenían ningún caso de abandono sin lograr el título en el curso de referencia. Con lo que en nuestra base de datos figuran los expedientes correspondientes a 35 centros. De ellos 27 son centros públicos y 8 concertados, 23 son urbanos (de 5 localidades distintas) y 12 rurales (de 6 localidades).

Con la información suministrada por estos 35 centros disponemos de los expedientes de 856 alumnos que abandonaron prematuramente en el curso 2007-2008. En la tabla A.1 se presenta su distribución según la titularidad del centro y el ámbito.

TABLA A.1

Casos de la muestra según el ámbito y la titularidad del centro

ÁMBITO DEL CENTRO	TITULARIDAD DEL CENTRO		
	PÚBLICO	CONCERTADO	TOTAL
Urbano	690	10	700
Rural	151	5	156
Total	841	15	856

Fuente: elaboración propia.

Hay que señalar que hemos incluido en esta muestra a alumnos que han abandonado prematuramente después de haber retomado sus estudios, bien a través de la educación de adultos para completar la ESO (177 casos), bien a través de educación a distancia para bachillerato (47 casos). Todos los casos tanto de educación a distancia como de educación de adultos pertenecen al mismo centro.

Por último, hay que señalar las importantes diferencias en el número de casos recogidos en cada centro. Dejando al margen las enseñanzas a distancia y de

adultos, el número de abandonos prematuros reunidos en cada centro va desde 1 hasta 67.

La selección de la muestra no ha sido aleatoria, sino que se ha concentrado en algunas localidades y, para los centros rurales, en una provincia (Salamanca), donde contábamos con el apoyo de la Dirección Provincial de Educación, lo que nos permitió ser exhaustivos en la recogida de datos. La dificultad de acceso a una información considerada sensible nos ha impedido seguir un procedimiento muestral aleatorio; en consecuencia, nuestra muestra no es estadísticamente representativa. En cambio, consideramos que es *tipológicamente* representativa, ya que hemos reunido información de cada uno de los distintos tipos de alumnos en un número suficiente para poder analizar su proceso académico. Sin embargo, no podemos presentar información sobre errores muestrales o nivel de confianza.

Entrevistas a directores y orientadores

Se aprovecharon las visitas a los centros de la muestra de expedientes para hacer una serie de entrevistas abiertas al director (en todos los casos) y a los orientadores (en algunos casos). En total se consiguió que respondieran a la entrevista en 26 de los 35 centros con alumnos que abandonan prematuramente, y en 2 que no tiene ningún abandono prematuro este curso. La distribución de las mismas se presenta en la tabla A.2.

TABLA A.2

Entrevistas realizadas en los centros, según el ámbito y la titularidad

	PÚBLICO		CONCERTADO		TOTAL
	DIRECTOR	DIRECTOR Y ORIENTADOR	DIRECTOR	DIRECTOR Y ORIENTADOR	
Urbano	12	3	3	1	19
Rural	5	4		–	9
Total	17	7	3	1	28

Fuente: elaboración propia.

El hecho de poder contar con la información de los expedientes y con la opinión de los docentes en los mismos centros nos ha permitido incorporar el resultado codificado de las entrevistas en la base de datos de los expedientes.

Entrevistas a jóvenes que han pasado por un proceso de fracaso escolar

Además de la información más objetiva, para abordar la realidad del fracaso escolar hay que entender cómo sus protagonistas construyen los significados en torno a este fenómeno. Las personas actuamos en función de cómo entendemos la realidad que nos rodea, más allá de los condicionantes más «objetivos». Necesitamos, por lo tanto, unas técnicas para acceder al modo en que se vive el proceso desde dentro.

La técnica que nos permite reconstruir la experiencia individual es la entrevista abierta, en la que el individuo manifiesta su imagen del mundo, pero partiendo de sus acciones y las explicaciones y justificaciones de las mismas, como el «hilo de Ariadna» que nos guía por el mapa de significados, sobre el modo en que entiende la realidad, y el papel que ocupa el llamado fracaso escolar en su vida. En nuestro estudio, hemos incidido en los momentos que subjetivamente los entrevistados consideren fundamentales en su proceso educativo, y, especialmente, los que consideren vinculados al fracaso.

Para reunir la diversidad de discursos existentes, tenemos en cuenta una serie de variables que pueden generar discursos diferentes sobre nuestro objeto de estudio, y las utilizamos para hacer un diseño estructural de nuestra muestra intencional. Hablamos siempre (es nuestro criterio de selección) de personas que están fuera del sistema escolar con la titulación obligatoria como máximo, y que lo han abandonado hace poco, con una edad entre 18 y 26 años. Las variables que potencialmente generan discursos diferenciados son:

- El género: hombres y mujeres (2 valores).
- La formación alcanzada: sin título obligatorio, con título y abandono, con título y fracaso en el intento de seguir (3 valores).
- El colectivo o ámbito al que pertenece: gitano, inmigrante, clase obrera, clase media, mundo rural (5 valores).

En principio, hemos cruzado las tres variables para elaborar nuestro diseño muestral. En dos colectivos hemos considerado que había que hacer variaciones en esta pauta para recoger su realidad y diversidad interna: los gitanos y los inmigrantes.

Los gitanos se diferencian dentro de los abandonos sin título obligatorio, en función del curso en que abandonan, en dos grupos: primer ciclo (1º y 2º) o segundo ciclo (3º y 4º) de la ESO. Se añaden los abandonos en primaria (que no llegan a incorporarse al instituto). En cambio, no incluimos los abandonos postobligatorios por su escaso número dentro de esta minoría.

Los inmigrantes se diferencian, dentro de los que abandonan sin título o sólo con el título obligatorio, en función de la lengua materna: castellano u otro idioma.

Según nuestro diseño muestral inicial, tenemos 36 entrevistas, de las cuales sólo hemos conseguido llevar a cabo 28. Las dificultades se han concentrado en las mujeres inmigrantes. A continuación presentamos la tabla A.3 con la muestra diseñada, señalando los casos en que no se llevó a cabo la entrevista; el resto constituye la muestra realizada. También figuran los códigos correspondientes a cada entrevista tal como se cita en el texto. En los casos en que aparecen dos números, se han realizado dos entrevistas con el mismo perfil.

Los contactos con las personas entrevistadas se consiguieron a través de algunos de los institutos incluidos en la base de datos (5 entrevistas), a través de contactos personales del equipo o personas cercanas al mismo (6 entrevistas), y el resto a través de asociaciones de inmigrantes, de gitanos, de entidades de acción social, del ejército, de parroquias, de concejales de ayuntamiento o de dueños de negocios orientados a una clientela inmigrante.

TABLA A.3

Entrevistas diseñadas y realizadas

MUNDO RURAL (6 teóricas, 4 realizadas)

	SIN TÍTULO ESO	CON TÍTULO Y ABANDONA	CON TÍTULO Y FRACASO EN INTENTO DE SEGUIR
Hombre	1.1	1.3 (no)	1.5 (no)
Mujer	1.2	1.4	1.6

CLASE MEDIA URBANA (6 teóricas, 4 realizadas)

	SIN TÍTULO ESO	CON TÍTULO Y ABANDONA	CON TÍTULO Y FRACASO EN INTENTO DE SEGUIR
Hombre	2.1	2.3 (no)	2.5
Mujer	2.2	2.4 (no)	2.6

CLASE OBRERA URBANA (6 teóricas, 5 realizadas)

	SIN TÍTULO ESO	CON TÍTULO Y ABANDONA	CON TÍTULO Y FRACASO EN INTENTO DE SEGUIR
Hombre	3.1	3.3	3.5
Mujer	3.2	3.4 (no)	3.6

GITANOS (8 teóricas, 9 realizadas)

		SIN TÍTULO ESO	CON TÍTULO Y ABANDONA
Hombres	No llega a cursar ESO	4.1	
	Abandono I ciclo ESO	4.3	4.7
	Abandono II ciclo ESO	4.5	
Mujeres	No llega a cursar ESO	4.2 y 4.9	
	Abandono I ciclo ESO	4.4	4.8
	Abandono II ciclo ESO	4.6	

INMIGRANTES (10 teóricas, 6 realizadas)

		SIN TÍTULO ESO	CON TÍTULO Y ABANDONA	CON TÍTULO Y FRACASO EN INTENTO DE SEGUIR
Hombres	Lengua: castellano	5.1	5.5 (no)	
	Lengua: distinta del castellano	5.3	5.7	5.9
Mujeres	Lengua: castellano	5.2 (no)	5.6 (no)	
	Lengua: distinta del castellano	5.4 (no)	5.8 (no)	5.10 y 5.11

Fuente: elaboración propia.

Nota de los autores:

Queremos agradecer la colaboración para contactar con los entrevistados de Cáritas Salamanca, Cruz Roja Salamanca, Secretariado Gitano (Salamanca y Madrid), Asociación Búlgara Aibe Balkan, Salamanca Acoge, Asociación Semilla (Madrid), Asociación de Inmigrantes Hispanoamericanos (Salamanca), Asociación de Senegaleses (Salamanca), Asociación ATIME (Asociación de Trabajadores e Inmigrantes Marroquíes en España, Madrid), Federación de Asociaciones de Inmigrantes (Madrid), APLA (Amigos del Pueblo Latinoamericano), Asociación Rumiñauhi Hispanoecuatoriana (Madrid), KARIBU (Asociación de Subsaharianos), Asociación Gabriela (Búlgaros de Segovia), Asociación de Argentinos-Casa Argentina de Salamanca, Ejército Español (Salamanca, Burgos y Alicante), Parroquia de Santa Teresa (Salamanca), Ayuntamiento de Collado Villalba, Consejería de Educación de Madrid, Delegación Provincial de Salamanca de la Consejería de Educación de Castilla y León, y los Institutos Tierra de Ciudad Rodrigo, Las Canteras (Collado Villalba), Universidad Laboral (Zamora), el Instituto de Iberoamérica de la Universidad de Salamanca y la organización de la Semana Latina en Salamanca.

Glosario de siglas y términos

ACNEE: Alumno con Necesidades Educativas Especiales.

ACS: Adaptaciones Curriculares Significativas.

AEP: Abandono Escolar Prematuro.

AET: Abandono Educativo Temprano.

ANCE: Alumno con Necesidades de Compensación Educativa.

BUP: Bachillerato Unificado Polivalente. Corresponde a la ordenación según la LGE, vigente hasta la LOGSE.

Certificado: Documento que acredita que se han cursado el número de años correspondientes al nivel, pero sin conseguir los objetivos formativos mínimos.

CF: Ciclos Formativos.

CFGM: Ciclos Formativos de Grado Medio.

CFGS: Ciclos Formativos de Grado Superior.

CINE (ISCED): Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (en inglés, ISCED: *International Standard Classification of Education*). Es la norma de referencia para comparar sistemas educativos. Los niveles iniciales son: 0 pre-primaria, 1 primaria, 2 secundaria obligatoria y 3 segundo ciclo de secundaria o secundaria postobligatoria.

CINE 3A y 3B: Estudios secundarios que dan acceso directo a los estudios CINE 5A y CINE 5B (educación terciaria o superior).

CINE 3C: Estudios no dan acceso a los de nivel 5 (superior o terciaria) sino al mercado de trabajo, a otros programas de nivel 3 y a programas de nivel 4 (postsecundaria no superior, o no terciaria).

COU: Curso de Orientación Universitaria. Corresponde a la ordenación según la LGE, vigente hasta la LOGSE.

Edad legal: Edad en la que la escolarización es obligatoria (de 6 a 16 años).

EGB: Educación General Básica. Corresponde a la ordenación según la LGE, vigente hasta la LOGSE.

ESO: Educación Secundaria Obligatoria.

ESO I C: Primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria.

ESO II C: Segundo Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria.

ETEFIL: Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral (véase el Anexo).

FP: Formación Profesional. Corresponde a la ordenación según la LGE, vigente hasta la LOGSE.

FP-I: Formación Profesional de Primer Grado. Corresponde a la ordenación según la LGE, vigente hasta la LOGSE.

FP-II: Formación Profesional de Segundo Grado. Corresponde a la ordenación según la LGE, vigente hasta la LOGSE.

GRADUADO: Documento que acredita el logro de los objetivos formativos mínimos de una etapa formativa, equivale al título correspondiente.

LGE: Ley General de Educación, en vigor desde 1970 hasta la aprobación de la LOGSE en 1990.

LOE: Ley Orgánica de Educación (2006).

LOGSE: Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo en España (1990-2002).

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

PDC: Programas de Diversificación Curricular.

PGS: Programas de Garantía Social.

PIRLS: *Progress in International Reading Literacy Study* (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora) llevado a cabo por la Asociación Internacional de Evaluación Educativa (IEA en sus siglas en inglés).

PISA: *Programme for Indicators of Student Achievement* o Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Rendimiento de los Alumnos; en otras palabras, Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (véase el Anexo).

RETASO: Diferencia entre el curso que se debería cursar por edad y el curso en que se está matriculado.

Tasa bruta de finalización (o de graduación): Resultado del cociente entre el alumnado que termina las enseñanzas conducentes a una titulación (o titulaciones equivalentes) y el total de la población de la edad teórica de finalización de dichas enseñanzas.

Tasa de idoneidad: resultado del cociente entre los efectivos escolares que se encuentran matriculados en el curso teórico adecuado para su edad y la población de dicha edad.

Tasa neta de escolarización (o de escolaridad): Resultado del cociente entre los efectivamente escolarizados y el total de la población de la edad correspondiente.

TIMSS: *Trends in International Mathematics and Science Study* (Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias), llevado a cabo por la Asociación Internacional de Evaluación Educativa (IEA en sus siglas en inglés).

UE: Unión Europea.

Colección Estudios Sociales

Disponible en internet: www.laCaixa.es/ObraSocial

Títulos publicados

1. LA INMIGRACIÓN EXTRANJERA EN ESPAÑA (*agotado*)
Eliseo Aja, Francesc Carbonell, Colectivo Ioé (C. Pereda, W. Actis y M. A. de Prada), Jaume Funes e Ignasi Vila
2. LOS VALORES DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA Y SU RELACIÓN CON LAS DROGAS (*agotado*)
Eusebio Megías (director), Domingo Comas, Javier Elzo, Ignacio Megías, José Navarro, Elena Rodríguez y Oriol Romani
3. LAS POLÍTICAS FAMILIARES EN UNA PERSPECTIVA COMPARADA (*agotado*)
Lluís Flaquer
4. LAS MUJERES JÓVENES EN ESPAÑA (*agotado*)
Inés Alberdi, Pilar Escario y Natalia Matas
5. LA FAMILIA ESPAÑOLA ANTE LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS (*agotado*)
Víctor Pérez-Díaz, Juan Carlos Rodríguez y Leonardo Sánchez Ferrer
6. VEJEZ, DEPENDENCIA Y CUIDADOS DE LARGA DURACIÓN (*agotado*)
David Casado Marín y Guillem López i Casasnovas
7. LOS JÓVENES ANTE EL RETO EUROPEO (*agotado*)
Joaquim Prats Cuevas (director), Cristòfol-A. Trepal i Carbonell (coordinador), José Vicente Peña Calvo, Rafael Valls Montés y Ferran Urgell Plaza
8. ESPAÑA ANTE LA INMIGRACIÓN (*) (*agotado*)
Víctor Pérez-Díaz, Berta Álvarez-Miranda y Carmen González-Enríquez
9. LA POLÍTICA DE VIVIENDA EN UNA PERSPECTIVA EUROPEA COMPARADA (*agotado*)
Carme Trilla
10. LA VIOLENCIA DOMÉSTICA (*agotado*)
Inés Alberdi y Natalia Matas
11. INMIGRACIÓN, ESCUELA Y MERCADO DE TRABAJO (*)
Colectivo Ioé (Walter Actis, Carlos Pereda y Miguel A. de Prada)
12. LA CONTAMINACIÓN ACÚSTICA EN NUESTRAS CIUDADES
Benjamín García Sanz y Francisco Javier Garrido
13. FAMILIAS CANGURO
Pere Amorós, Jesús Palacios, Núria Fuentes, Esperanza León y Alicia Mesas
14. LA INSERCIÓN LABORAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDADES (*agotado*)
Colectivo Ioé (Carlos Pereda, Miguel A. de Prada y Walter Actis)
15. LA INMIGRACIÓN MUSULMANA EN EUROPA (*agotado*)
Víctor Pérez-Díaz, Berta Álvarez-Miranda y Elisa Chuliá

16. POBREZA Y EXCLUSIÓN SOCIAL
(*agotado*)
Joan Subirats (director), Clara Riba,
Laura Giménez, Anna Obradors, Maria
Giménez, Dídac Queralt, Patricio Bottos
y Ana Rapoport
17. LA REGULACIÓN DE LA
INMIGRACIÓN EN EUROPA
Eliseo Aja, Laura Díez (coordinadores),
Kay Hailbronner, Philippe de Bruycker,
François Julien-Laferrière, Paolo Bonetti,
Satvinder S. Juss, Giorgio Malinverni,
Pablo Santolaya y Andreu Olesti
18. LOS SISTEMAS EDUCATIVOS
EUROPEOS ¿CRISIS O
TRANSFORMACIÓN?
Joaquim Prats y Francesc Raventós
(directores), Edgar Gasòliba (coordi-
nador), Robert Cowen, Bert P. M.
Creemers, Pierre-Louis Gauthier, Bart
Maes, Barbara Schulte y Roger Standaert
19. PADRES E HIJOS EN
LA ESPAÑA ACTUAL
Gerardo Meil Landwerlin
20. MONOPARENTALIDAD E INFANCIA
Lluís Flaquer, Elisabet Almeda
y Lara Navarro
21. EL EMPRESARIADO INMIGRANTE
EN ESPAÑA
Carlota Solé, Sònia Parella
y Leonardo Cavalcanti
22. ADOLESCENTES ANTE
EL ALCOHOL. LA MIRADA
DE PADRES Y MADRES
Eusebio Megías Valenzuela (director),
Juan Carlos Ballesteros Guerra,
Fernando Conde Gutiérrez del Álamo,
Javier Elzo Imaz, Teresa Laespada
Martínez, Ignacio Megías Quirós y
Elena Rodríguez San Julián
23. PROGRAMAS
INTERGENERACIONALES.
HACIA UNA SOCIEDAD
PARA TODAS LAS EDADES (*)
Mariano Sánchez (director), Donna
M. Butts, Alan Hatton-Yeo, Nancy A.
Henkin, Shannon E. Jarrott,
Matthew S. Kaplan, Antonio Martínez,
Sally Newman, Sacramento Pinazo,
Juan Sáez y Aaron P. C. Weintraub
24. ALIMENTACIÓN, CONSUMO
Y SALUD (*)
Cecilia Díaz Méndez y Cristóbal Gómez
Benito (coordinadores), Javier Aranceta
Bartrina, Jesús Contreras Hernández,
María González Álvarez, Mabel Gracia
Arnaiz, Paloma Herrera Racionero,
Alicia de León Arce, Emilio Luque
y María Ángeles Menéndez Patterson
25. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN
ESPAÑA. HACIA LA SOCIEDAD
DEL CONOCIMIENTO (*)
Oriol Homs
26. DEPORTE, SALUD
Y CALIDAD DE VIDA (*)
David Moscoso Sánchez y Eduardo
Moyano Estrada (coordinadores),
Lourdes Biedma Velázquez, Rocío
Fernández-Ballesteros García, María
Martín Rodríguez, Carlos Ramos
González, Luis Rodríguez-Morcillo
Baena y Rafael Serrano del Rosal
27. LA POBLACIÓN RURAL DE
ESPAÑA. DE LOS DESEQUILIBRIOS
A LA SOSTENIBILIDAD SOCIAL (*)
Luis Camarero (coordinador), Fátima
Cruz, Manuel González, Julio A.
del Pino, Jesús Oliva y Rosario
Sampedro
28. EL CUIDADO DE LAS PERSONAS.
UN RETO PARA EL SIGLO XXI (*)
Constanza Tobío, M.^a Silveria Agulló
Tomás, M.^a Victoria Gómez y M.^a Teresa
Martín Palomo
29. FRACASO Y ABANDONO ESCOLAR
EN ESPAÑA (*)
Mariano Fernández Enguita, Luis Mena
Martínez y Jaime Riviere Gómez

(*) Versión en inglés disponible en internet

El papel utilizado en esta publicación es Coral Book 1.2 Ivory de 80 g para el interior y Creator Star de 300 g para la cubierta. Ambos papeles, distribuidos por Torraspapel, ostentan la certificación FSC, marca de manejo forestal responsable, que garantiza la sostenibilidad del proceso de fabricación.

ELEMENTAL
CHLORINE
FREE
GUARANTEED





El fracaso escolar en España es un problema bien conocido y estudiado. Este libro pretende avanzar en su comprensión, insistiendo en los procesos que llevan a la situación final de abandono prematuro y centrando el análisis en la situación, la trayectoria y los discursos de los jóvenes que son considerados fracasados escolares.

Para ello recopila las cifras disponibles, analiza la influencia de factores externos, y se detiene en la trayectoria escolar y en la forma de entender su propio abandono de quienes lo han hecho prematuramente.

Se hace una reflexión que intenta recoger las múltiples dimensiones necesarias para explicar el fracaso y el abandono prematuro, que van desde las nuevas coordenadas de la educación en la sociedad de la información a las dinámicas internas y los instrumentos del sistema escolar, pasando por las grandes fracturas sociales y la tendencia a la desvinculación generalizada de los adolescentes respecto de la institución educativa.



Obra Social
Fundación "la Caixa"