



Profesorado. Revista de Currículum y
Formación de Profesorado

ISSN: 1138-414X

mgallego@ugr.es

Universidad de Granada

España

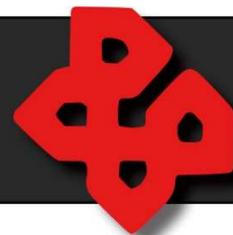
Bolívar Botía, Antonio; López Calvo, Lourdes
LAS GRANDES CIFRAS DEL FRACASO Y LOS RIESGOS DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA
Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 13, núm. 3, 2009, pp. 51-78
Universidad de Granada
Granada, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712871003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



VOL. 13, Nº 3 (2009)

ISSN 1138-414X (edición papel)

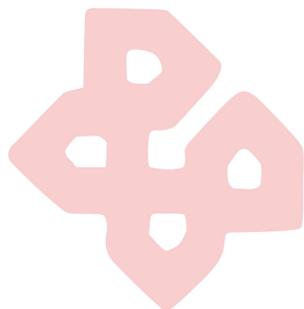
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 24/10/2009

Fecha de aceptación 12/12/2009

LAS GRANDES CIFRAS DEL FRACASO Y LOS RIESGOS DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA

Large numbers of failure and the risk of educational exclusion



Antonio Bolívar Botía
Universidad de Granada
E-mail: abolivar@ugr.es

Lourdes López Calvo
Universidad de Córdoba
E-mail: es1local@uco.es

Resumen:

El artículo hace un análisis descriptivo de las grandes cifras del fracaso escolar en la Educación Secundaria Obligatoria en España (absentismo, repetición, tasa de idoneidad), particularmente en el fracaso en la obtención del título de graduado, así como en alumnos que abandonan prematuramente el sistema educativo. Destacamos, dentro de las regiones autónomas, las referidas Murcia y Andalucía. Igualmente dedicamos un apartado al análisis de cifras y datos, en las medidas particulares para atender la diversidad. Unos índices tan altos de fracaso escolar no están justificados en un país con unos niveles de renta como España, con una buena escolarización en Infantil y Primaria, así como altos índices de población universitaria. Por eso, se formulan apreciaciones críticas sobre dimensiones para incidir en aminorarlo y acercarnos a un "éxito educativo para todos", como promueve la Unión Europea.

Palabras clave: Tasas de graduación en Secundaria Obligatoria, abandono escolar prematuro, fracaso escolar, programas de atención a la diversidad.

Abstract:

The article gives a descriptive analysis of large numbers of school failure in Spanish lower Secondary Education (dropouts, repetition, rates adequacy), particularly in the failure to obtain a graduate degree as well as students who leave school prematurely. We emphasize the regions of Murcia and Andalusia. Also a section is dedicated to the analysis of figures and data, in particular measures to attend to the diversity. Some of these high rates of school failure are not justified in a country with income levels, with good children's schooling in Primary and Early Childhood Education and with high rates of University population. Therefore, critical appraisals are formulated to reduce it and get closer to an "educational success for all", as the European Union promotes.

Key words: Secondary education graduation rates, early leavers, school failure, care programs for diversity.

1. Los datos de fracaso escolar: dimensiones generales

Hablar de “fracaso escolar” y entrar en cuantificar sus dimensiones supone, en nuestra actual coyuntura de modernidad tardía, como bien argumentan Natalia Alves y Ruí Canario (2004), representa un cierto desencanto e incertidumbre sobre las posibilidades de la escuela para ser un instrumento potencial de igualdad de oportunidades. Los ideales de democratización (escuela de masas), con su desarrollo, han tenido su envés (fracaso escolar). La crisis del Estado del Bienestar conlleva aparejada la crisis de la escuela como instrumento fundamental de igualación social. La producción de la exclusión escolar, más que una patología del sistema, empezamos a pensar si no es algo intrínseco a su propio funcionamiento. La nueva modernidad ha generado nuevas fragilidades de las condiciones sociales. De ahí, nuestra especial sensibilidad por dirigir la mirada hacia todos aquellos factores y datos que evidencian una “exclusión escolar”, máxime si son subsidiarios -como muchas veces acontece- de una paralela “exclusión social”.

El progreso educativo de la población española en la última década, paralelo al económico, es innegable y, en algunos extremos, asombroso. Sin embargo, dado que España alcanza la plena escolarización tardíamente (comienzos de los ochenta), eso se deja notar en los problemas que analizamos. Además, como sucede en las sociedades actuales, al igual que porque la economía crezca no disminuye el número de excluidos, por el contrario, en las sociedades tecnológicas avanzadas se presenta un fenómeno creciente de dualización social (Tezanos, 1999); cuando los niveles de escolarización se incrementan, no disminuye el número de jóvenes en riesgo de exclusión, más bien -de acuerdo con las estadísticas- se incrementa. Paradojas del tiempo hace que, además, a medida que se pretende democratizar el sistema educativo y extender su escolaridad, mayor número de excluidos genera. Que en determinados contextos y centros escolares pueda rondar el 40% de fracaso, es inadmisibles en los tiempos actuales. Además, este problema, lejos de coyuntural en unos años determinados, tras su persistencia en la última década, lleva visos de enquistarse y, además, en ascenso.

1.1. ¿Están justificados los índices de fracaso escolar?

Unos índices tan altos de fracaso escolar no están justificados en un país con unos niveles de renta como España, con una buena escolarización en Infantil y Primaria, así como altos índices de población universitaria. Por eso, los datos de fracaso escolar tan elevados no están justificados o lo están por factores y variables que podrían cambiarse. Así un análisis de la OCDE (Fuentes, 2009), aparte de alertar sobre los problemas económicos, argumentaba que esta alta repetición no estaba justificada:

la comparación internacional de los resultados de PISA sugiere que los resultados conseguidos en competencias básicas no pueden ser responsables de la mayor parte de la alta tasa de repetición. Como se señaló anteriormente, debido a la distribución de los resultados de PISA en España, la proporción de alumnos que no alcanzan niveles de competencias básicas en lectura, matemáticas y la ciencia no es sustancialmente más alto que en muchos otros países que, sin embargo, tienen tasas de repetición mucho más bajas (pp. 18-19).

Los datos de PISA 2006 no justifican un fracaso escolar tan elevado, pues hay países con resultados similares y que tienen un fracaso inferior al 15% o incluso al 10%. De modo similar, al comparar los no muy buenos resultados del Informe PISA con datos sobre abandono escolar temprano y tasas de repetición, concluye Martínez García (2009) que uno de los

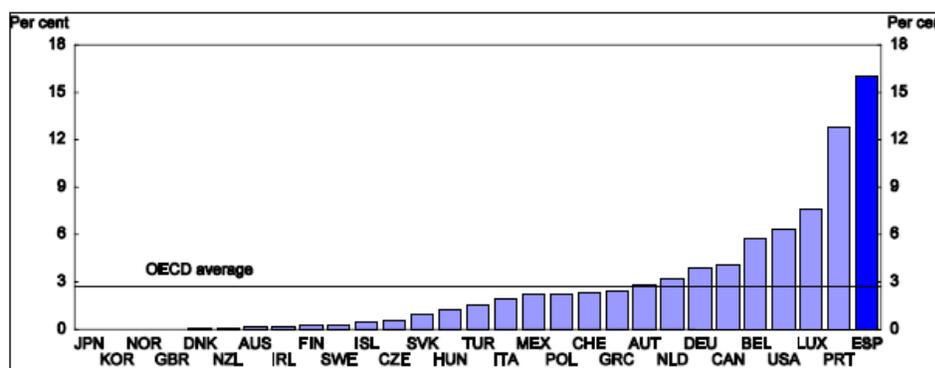
problemas particulares de España es el elevado nivel de exigencia de la ESO y no tanto el bajo nivel de los estudiantes:

¿Se debe este alto grado de repetición a un alto nivel de exigencia de la ESO? Parece que sí, si tenemos en cuenta los datos de PISA. Los jóvenes que están en el curso que les corresponde a los 15 años sacan puntuaciones tan buenas como los mejores países del mundo (estarían en la posición sexta, tras Japón). Por tanto, los resultados bajos en España no tienen tanto que ver con que sea bajo el nivel de exigencia en la ESO, sino que son muchos los alumnos que no superan dicho umbral (casi un 40%) (p. 70).

1.2. Repetición de curso y fracaso

Se da la paradoja de que en comunidades como La Rioja o Castilla y León que, por sí mismas, podrían disputar a Finlandia y a Corea del Sur los primeros puestos de la excelencia en el Informe PISA, también se producen índices relativamente altos de fracaso. Dichas altas tasas están estrechamente relacionadas con la elevada proporción de alumnos que repiten uno o más años de escolaridad, que es de las más altas de los países de la OCDE, según los datos que se disponen del estudio PISA.

Gráfico 1. Tasa de repetición en Secundaria inferior en Países de la OCDE. Pisa 2006 (Fuentes, 2009: 19)



El abandono sin titulación es una primera consecuencia de la repetición, que - además- pedagógicamente no mejora el rendimiento de los alumnos. La alta proporción de jóvenes poco cualificados que entran en el mercado de trabajo arrastrando una tasa y, como corolario, tener la tasa más alta de repetición de curso de la OCDE, además de los propios efectos sociales (no acceder a Secundaria Superior), tiene costes económicos (peores perspectivas de empleo y salarios más bajos). Costes y efectos a los que parecen insensible el profesorado que, según el mismo estudio de la OCDE (Fuentes, 2009), tampoco suelen tener en cuenta esa situación para el mejor interés para el alumno, sino primariamente que cubra los contenidos curriculares prescriptivos e iguales para todos. Esto le lleva a Fuentes a proponer reformas estructurales, que impidan este alto índice de repetición, introduciendo mayores grados de flexibilidad en la gestión del currículum en Secundaria.

De cualquier modo, parece evidente que, en muchos casos, la repetición de curso ha sido un refugio, como consecuencia de no saber adecuar el currículum común comprensivo; por eso, según aparece en los datos, “las comunidades que supieron ver y gestionar el abandono controlaron el fracaso escolar, pero las que lo ignoraron han visto crecer la tasa bruta de fracaso sin saber cómo ni por qué” (Lacasa, 2009: 120). Cuando no se sabe adecuar

el currículum a la población escolar, la salida lógica es hacer que los alumnos repitan curso. Por el contrario, hay Comunidades Autónomas, como el Sistema Educativo Vasco, que tienen un bajo índice de repetición, un alto índice de idoneidad, con unas tasas altas de alumnado que obtiene el graduado en ESO y el que completa la Secundaria Post-obligatoria a la edad correspondiente.

1.3. Objetivos políticos de la UE y fracaso

Últimamente se ha convertido en un lema de las políticas europeas que, como tal, recoge la LOE así como otras leyes educativas autonómicas (Andalucía, Cantabria, Cataluña), lograr el “éxito educativo para todos”, garantizando a todos la adquisición de un conjunto de competencias consideradas imprescindibles para la integración social. A la luz de estas metas o, mejor, como el envés de este objetivo, deben ser leídos los datos de fracaso escolar. No son tanto alumnos que fracasan (“por su culpa” o “por sus condiciones”, se sobreentiende), cuanto que el sistema educativo y social no logra integrar y garantizar las condiciones que permitan el ejercicio activo de la ciudadanía. Al respecto, como decía un comunicado de la Comisión Europea (2008),

El reto al que se enfrenta la Unión Europea consiste, por tanto, en intensificar la reforma de los sistemas escolares para que *todos y cada uno* de los jóvenes, gracias a un acceso y unas oportunidades mejores, puedan desarrollar plenamente su potencial para convertirse en participantes activos en la economía del conocimiento emergente y reforzar la solidaridad social (1.7).

Cuadro 1. Grado de consecución por España de los objetivos europeos (Commission of the European Communities, 2009)

	Objetivo UE 2010	Europa, hoy	España, hoy
Abandono escolar	10%	15%	31%
Reducir el nº de jóvenes de 15 años con dificultades para leer	15,5%	19,8%	21,1%
Titulados Secundaria	85%	76,7%	61,8%
Aumentar Licenciados matemáticas, Ciencias y Tecnologías	15%	27%	16%
Formación continua	12,5%	9,9%	5,1%
Inversión pública educativa		5,2%	4,4%

La llamada *Estrategia de Lisboa*, se apoya en tres pilares: promover el pleno empleo, una economía en la sociedad del conocimiento y el aprendizaje a lo largo de la vida. En este marco, se considera que la Unión Europea (UE) necesita unos ciudadanos capacitados con, al menos, las competencias clave. Una sociedad con creciente multiculturalidad y con peligro de dualización social requiere como objetivos, en la nueva agenda social de la Unión Europea para el año 2010, la participación, cohesión e inclusión social de todos los ciudadanos. Más

específicamente, dentro del Programa “Educación y Formación 2010”, la UE estableció cinco objetivos en materia de educación que deberían alcanzarse como muy tarde en 2010: situar la tasa de abandono escolar por debajo del 10%; reducir a un 17% el porcentaje de alumnos con problemas de comprensión lectora; lograr que el 85% de los jóvenes (a los 22 años) completen la Educación Secundaria; aumentar en un 15% el número de diplomados en Matemáticas, Ciencias y Tecnologías; y lograr que el 12,5% de la población adulta participe en formación continua. La situación actual de Europa y de España en relación con estos objetivos se recoge en el Cuadro 1.

Por eso, estimamos, sin ser dependiente de ellos, la situación de los datos españoles debe ser juzgada a la luz de los objetivos europeos. No es posible pensar los resultados educativos que reflejan las estadísticas, al margen de la consideración de España como un país de la Unión Europea, que tiene marcados unos objetivos educativos. Así lo hace, como ejemplo, el Grupo de Trabajo para la Convergencia Educativa del Parlamento de Andalucía (2009) al analizar la situación educativa de Andalucía. Estos datos comparativos no dejan margen para el optimismo, particularmente cuando, en lugar de seguir una curva descendente, el fracaso escolar en la ESO se ha incrementado en los últimos años. Unido a lo anterior, España se mantiene entre los últimos países desarrollados en cuanto a alumnos que acceden a Secundaria Postobligatoria (Bachillerato, FP de Grado Medio y Enseñanzas Artísticas), ya que el porcentaje de abandono prematuro se sitúa alrededor del 30%, el doble que la media europea.

A nivel de análisis de cifras, entendemos por situaciones de fracaso y riesgo de exclusión educativa, aquellos casos de dificultad de acceso, mantenimiento o abandono en el sistema educativo reglado. Importa, como dice el VI Informe Foessa (López de la Nieta, 2008), aquellos que pueden ser “medidos” a partir de los datos disponibles. Particularmente el número de alumnos que no consiguen el título de Graduado en ESO, el porcentaje de los que abandonan prematuramente el sistema sin conseguir la Secundaria Superior y, por otro, a la repetición o desfase curricular porque, aun cuando permanezcan en los centros escolares, puede implicar riesgos en su trayectoria escolar posterior.

1.4. Diferencias entre comunidades

Como ponen de manifiesto los diversos informes, se advierten fuertes *desigualdades entre las diferentes comunidades autónomas*, hasta el punto que mientras que algunas comunidades autónomas (particularmente del Norte) están cerca de una convergencia con la UE en los objetivos 2010, otras -como Andalucía y Murcia- se encuentran muy alejadas de conseguir acercarse a dichos objetivos. De este modo, el número de titulados en ESO en algunas comunidades (Asturias, Castilla y León, Cantabria, País Vasco y Navarra) superan el 75% , mientras que otras (con Ceuta y Melilla), no alcanzan la media nacional (69,2%). Por su parte, en el curso 2005-06, Andalucía y Murcia tenían, respectivamente, el 66.00 y el 67.5 de tasa bruta de titulados en ESO.

Al respecto, sin entrar en las complejas razones de este hecho, sin duda tiene que ver las *desigualdades en la inversión* en educación de las distintas autonomías. Así, según los datos disponibles correspondientes a 2005, publicados por el MEC (2008), el País Vasco alcanza 8.858 euros anuales, más del doble que en Andalucía (4.211) y que en Murcia (4.320), que son las Autonomías con menor inversión pública por matriculado. Siendo la media nacional de 5.229 euros al año, además del País Vasco, se sitúan por encima de la media:

Navarra, con 6.991 euros por estudiante y año; Asturias (6.492); Castilla y León (6.103); Cantabria (6.039); Galicia (5.947). Por debajo están Castilla-La Mancha, Canarias, Extremadura y Comunidad Valenciana, aparte de las citadas Murcia y Andalucía. Por tanto, casi una correspondencia con resultados escolares obtenidos. No obstante, los recursos invertidos no explican -por sí solos- los rendimientos obtenidos, como ha puesto de manifiesto, entre otros, el Informe McKinsey.

1.5. Problemas con la obtención de datos

En los informes (oficiales o no) que hemos manejado se observa una tendencia malsana. En lugar de tomar los datos como base para una racionalización de la acción pública en educación, cada uno se ve legitimado para hacer su propia instrumentalización de los datos, al servicio de la posición política o ideológica previa. Los partidos o grupos de la oposición para criticar al gobierno; los informes oficiales, sean con gobiernos conservadores o socialistas, dirigidos a contrarrestar los efectos, poniendo de manifiesto que la situación no está mal y que se puede mejorar (Instituto de Evaluación, 2009). De ahí que dichos datos tengan que ser leídos en función de quien los publica y con los propósitos de quien los maneja.

Si se entiende el “fracaso escolar”, como hacía el propio MEC hasta 1999-2000 y continúan haciendo las CC.AA., como el porcentaje de alumnos que no obtienen el título de Graduado en ESO, es preciso hacerlo sobre la totalidad de la población escolar y no sólo de los que finalizan 4º de ESO, porque en tal caso no recoge los que no llegan a matricularse en 4º de ESO, y -de este modo- se disminuye el índice de fracaso. El Colectivo Baltasar Gracián (2009a) constata que no existe ningún dato oficial que estime este factor. Por eso, dice Lacasa (2009), cabe llamar tasa de “*fracaso directo*”. Por el contrario, es mejor medida, como utiliza ahora la Oficina de Estadística del MEC, la “tasa bruta de graduación en ESO” (dividiendo nº alumnos que obtiene Título por el nº de jóvenes de 15 años a 1 de enero del curso y multiplicado por 100; este % restado a 100 es % de fracaso). A este se le puede denominar “*fracaso bruto*”.

En ocasiones, las administraciones públicas, obsesionadas por mejorar las estadísticas, “aunque pretendan muchas veces actuar sobre la realidad, es mucho más fácil actuar sobre los números que describen esa realidad. Y cuando estos datos no dan cuenta de todo el fenómeno, o son fruto de un mal análisis, lo que suele ocurrir es que las medidas actúan modificando el sistema para arreglar las cifras, pero no para arreglar el problema” (Lacasa, 2009: 113). Al respecto, tuvieron que ser los datos europeos (Eurostat y OCDE) sobre el abandono escolar prematuro los que pusieron de manifiesto los alumnos que salían antes de terminar la ESO, hasta entonces silenciados en las estadísticas, de modo que disminuyera la tasa de fracaso (Colectivo Baltasar Gracián, 2009b: 69)

En el análisis del sistema educativo español que hacemos en este trabajo nos centramos en la Secundaria Obligatoria, dentro de ella, en el fracaso en la obtención del título de graduado, así como en los alumnos que abandonan prematuramente el sistema educativo. Dentro de éstas haremos referencia particular a los datos de Murcia y Andalucía. Deliberadamente no entramos en los niveles de competencias medidos por PISA (por ejemplo, comprensión lectora o competencia matemática), que podría ser otro modo de entender y cuantificar el fracaso. Aun cuando los datos de esta prueba internacional puedan ser empleados, no hemos querido entrar en un análisis específico de ellos, ya que nos desviaría

de lo que aquí pretendemos, dado que habría que entrar en los resultados de las Pruebas de Diagnóstico que, al menos en Andalucía, llevan tres años realizándose. Igualmente dedicamos un apartado al análisis de cifras y datos, en la medida que se pueda disponer de ellos, en las medidas particulares para atender la diversidad.

2. Los riesgos de exclusión en la Educación Secundaria Obligatoria

Cuando la LOGSE diseñó el currículum y estructura de la Educación Secundaria, se planteaba que un 90% de los alumnos debía lograr el título de Graduado de ESO. En su lugar, en general en España, uno de cada tres estudiantes no termina la ESO, es decir no obtiene la titulación de graduado. Esto hace, como comenta el Colectivo Baltasar Gracián (2009a), que la pirámide educativa presente una configuración notablemente dislocada:

La extensión de la enseñanza básica y obligatoria hasta los 16 años (100%) primero, y la casi total escolarización en preescolar después, no han logrado superar un elevado fracaso escolar (30%) que, se prolonga en un considerable estrechamiento de la pirámide en la secundaria post-obligatoria en fuerte contraste con los índices internacionales

A su vez, la población universitaria es de las mayores de la UE. Desde otra perspectiva (Rué, 2008) se puede ver una población escolar segmentada en tres tercios: los que sin problemas alcanzan la formación superior, aunque algunos no la terminen; un segundo tercio intermedio, que cursan ciclos formativos y bachillerato, y algunos con formación superior a nivel de diplomatura; y el tercio inferior, ese 30% que obtiene el título de graduado de secundaria. El primero (Educación Superior o terciaria) está por encima de promedios internacionales. Como decía en su Informe el Consejo Económico y Social (2009):

España posee un serio problema de abandono sin titulación de la enseñanza obligatoria, especialmente preocupante en el caso de los varones. Su gravedad radica tanto en la cantidad, próxima al 30 por 100, como en los insuficientes porcentajes de reincorporación posterior al sistema educativo. Un problema que es consecuencia, en gran parte, de los retrasos educativos que en mayor medida se manifiestan por primera vez en los cursos que comprende la ESO (p. 25).

Por lo demás, como ponía de manifiesto el informe de hace una década de la OCDE (1998), el fracaso escolar, además del bajo rendimiento académico del alumnado y el abandono de los estudios sin la obtención del Graduado en ESO o la titulación correspondiente en cada país, tiene un conjunto de graves consecuencias sociales y laborales para el alumnado que no ha alcanzado la formación adecuada.

2.1. Absentismo escolar

El “absentismo”, referido a la etapa obligatoria, se asocia con aquellos alumnos que - estando escolarizados- tienen una asistencia irregular, en grados diversos. Como tal, el absentismo en dicha etapa es inaceptable, dato que todo alumno debe asistir a clase, por lo que la tolerancia debe ser cero. El primer paso para resolverlo es, como dice García Gracia (2009), “visibilizar” el fenómeno, controlando y registrando regularmente la asistencia para identificar su magnitud, disponer de un registro acumulativo, que permita ver su evolución e informar a las instancias locales oportunas (Comisión Local de Absentismo).

A los 15 años hay un porcentaje significativo (2.5%) de personas que *no están escolarizadas*. El Informe Foessa (2008) da un porcentaje de 5.3% en 4º de ESO de no escolarización. Hay, además, alumnos y alumnas que abandonan la escuela antes de acabar la secundaria, particularmente cuando cumplen 16 años, independientemente del curso en que se encuentren. La Encuesta de Transición Educativa e Inserción Laboral (ETEFIL), que es la que proporciona más datos al respecto, junto con los del Informe Foessa (2008), indican que hay alrededor de un 3% de personas que abandonan el sistema educativo sin haber completado la Secundaria Obligatoria antes de cumplir los 16 años, la mayor parte a la edad de 14 y, sobre todo, 15.

Por su parte, el número de alumnos *absentistas* varía, dependiendo de zonas y ciudades. Por tomar un caso reciente (curso 2007-2008), aparecido en *Escuela* (18/12/2008), en la *ciudad de Barcelona* el porcentaje se sitúa entre el 0'3 y el 0'7%, afecta diferencialmente según estratos sociales y económicos y según distritos de la ciudad. El estudio señala que el 0'7% del alumnado se salta entre el 25 y el 75% de las clases, contadas por meses. Un 0'3%, de niños y jóvenes es absentista crónico, falta a más del 75% de las clases. El 60'5% del alumnado no se salta ninguna clase o menos del 25% al mes. En cualquier caso, la franja crítica de los 14-16 años es donde se produce un mayor porcentaje de absentismo.

Por localizar el fenómeno, en Granada, el 4,5% de los niños no acudió con regularidad al colegio el pasado curso en la Zona Norte. Más de 390 alumnos fueron atendidos por bajo rendimiento o pérdida de clases. Sin embargo, el absentismo escolar de la zona Norte ha descendido un 75% en los últimos cinco años. Según los datos de la Delegación de Educación, cuando el proyecto se puso en marcha en el curso 2004/05, el absentismo se situaba en el 17,2%. Desde entonces el porcentaje ha experimentado un descenso hasta el 5,2% registrado en el periodo 2007/08 y el 4,5% el pasado año. Los datos “son difíciles de mejorar” y reflejan “una gran labor integral” desarrollada en los barrios más desfavorecidos de la capital, apuntó ayer la edil de Familia y Bienestar, Ana López Andújar.

El Ayuntamiento, la Junta de Andalucía y varias ONG han logrado reducir el abandono de las aulas por medio de un programa de mediación familiar y el seguimiento preventivo en todos los colegios. El porcentaje disminuye aún más si se tiene en cuenta el total de la provincia. El absentismo afectó en 2008/09 al 1,17% de los estudiantes de Educación Infantil y Primaria de la provincia y al 1,76% de los menores matriculados en institutos de Secundaria, unos porcentajes que se rebajaron a final de curso hasta el 0,29% y el 0,52%, respectivamente (*La Opinión de Granada*, 28/10/2009).

Se requieren planes integrales de intervención con la colaboración entre los centros educativos, la Administración Educativa (Inspección y Servicios Educativos) y, sobre todo, la Administración Local (servicios sociales, salud, etc.). Como ejemplo, la Junta de Andalucía tiene un plan de *Convenios de cooperación* con Entidades Locales (Ayuntamientos, Diputaciones Provinciales y Mancomunidades de Municipios) y con asociaciones sin ánimo de lucro, por el que se conceden subvenciones para el desarrollo de Programas de prevención, seguimiento y control del absentismo escolar y a las actuaciones encaminadas a la atención del alumnado inmigrante.

2.2. Tasa de idoneidad del alumnado en los distintos cursos

La *tasa de idoneidad* es un índice que se corresponde con la tasa de alumnos y alumnas que se encuentran matriculados en el curso académico que les corresponde por su edad o, lo que es lo mismo, que han progresado adecuadamente en su escolaridad, sin haber repetido ningún curso. Es, por tanto, el porcentaje de alumnos que se encuentran en el curso que legalmente les corresponde. Pero la tasa de idoneidad no es la tasa de repetición, pues si un alumno repite varias veces, no disminuye la tasa de idoneidad. Como tal es un indicador que proporciona datos relevantes para conocer los resultados académicos del alumnado e incluso, predictor, de posibles fracasos posteriores. De hecho, existe una elevada correlación entre la “tasa bruta de fracaso” y la “tasa de idoneidad” desde los 8 a los 15 años; por lo que el fracaso ya empieza a configurarse en Primaria, aunque se haga patente en Secundaria (Gaviria, Santín *et. al.*, 2007). Los resultados de las evaluaciones internacionales y de la investigación educativa ponen de manifiesto que la repetición es uno de los factores que, por si solo, predice o está fuertemente asociado al abandono escolar (Benito, 2007).

La tasa de idoneidad desciende significativamente a partir de la implantación (desde 2000) de la LOGSE, menor tasa de idoneidad cuanto mayor es la edad. Según informa el Consejo Escolar del Estado (2009), en el curso 2007/2008 las tasas de idoneidad en las edades de 10, 12, 14 y 15 años, fueron 89,2%, 83,5%, 66,3% y 57,6% respectivamente (ver Cuadro 2). El 42% de los alumnos (50% de los chicos y 36% de las chicas) llega a 4º con retraso por haber repetido uno o más cursos. Esto supone que el 40% de los alumnos circula con dificultad por el sistema y anticipa el elevado índice de fracaso al final de la enseñanza obligatoria. Lejos de mejorar, el índice de idoneidad a los 15 años, que en el 2000 era del 63%, había bajado hasta el 57,7% en el 2006. Como se constataba en informes de los cursos precedentes, a medida que aumenta la edad del alumnado, es mayor la tasa de alumnos y alumnas que han repetido algún curso. Los catorce y los quince años son las edades en las que el alumnado presenta un mayor desfase. Es necesario hacer constar, además, que los datos del curso 2007/2008 no han mejorado respecto al curso precedente.

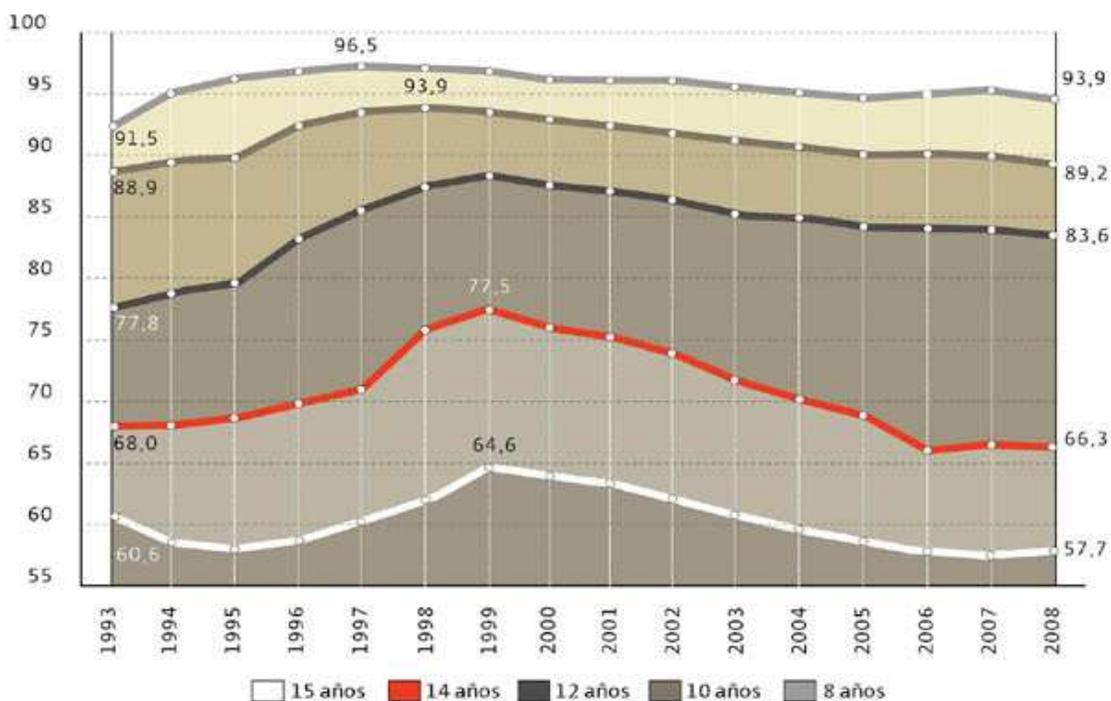
Cuadro 2. Tasas de idoneidad- Curso 2007/2008

Edad	Total	Varones	Mujeres
10 años	89,2%	87,7%	90,8%
12 años	83,5%	81,2%	86,1%
14 años	66,3%	61,4%	71,6%
15 años	57,6%	52,3%	63,3%

Como aparece en el Cuadro 2, en el curso 2007/2008, solamente el 57,7% del alumnado alcanzó 4º de la ESO con 15 años. Del 42,3% del alumnado que acumulaba retrasos antes de 4º de la ESO, el 10,8% lo hace ya en Primaria y un 16,5% lo hace por primera vez en ESO. Entre los varones solamente un 52,3% alcanza 4º de la ESO con 15 años frente al 63,3% de las mujeres. Esta realidad deja patente la paradoja de un sistema educativo en el que supuestamente se favorece la promoción y, al mismo tiempo, tiene elevados índices de repeticiones. Por lo demás, cuando se va alejando la posibilidad de titulación en ESO, con

menor expectativa de titulación, mayor posibilidad de que queden descolgados, abandonando el sistema educativo.

Gráfico 2. Evolución de las tasas de idoneidad 1993-2008



Por lo demás, la evolución temporal de las tasas de idoneidad no ha sido positiva en los últimos años: durante los noventa, año tras año, aumentó ligeramente el porcentaje de alumnos en el curso previsto para su edad en Primaria y fue disminuyendo en Secundaria (Gráfico 2). En Primaria la repetición no se plantea como un problema. Los porcentajes más elevados se dan entre los jóvenes de 14 y 15 años, siendo el porcentaje de repetición superior entre los chicos y en los centros públicos. En 1999 la tasa de idoneidad en alumnos de 15 años llegó a su máximo con un 64,4 % de alumnos que no habían repetido nunca, mientras que era del 77,5 a los 14 años. Desde entonces (y de esto hace ya 10 años) la tasa se invierte y ha ido bajando progresivamente hasta la actualidad. Así, en el curso 2005-2006 el porcentaje de alumnado que se encuentra matriculado en el curso teórico correspondiente a su edad es inferior al del curso 1995-96. Por lo demás se ha ido consolidando la tendencia de que las mujeres alcanzan tasas de idoneidad superiores a los hombres y los centros concertados superior a los públicos (Consejo Escolar del Estado, 2009).

Este es uno de los aspectos más determinantes de los resultados en competencias clave del alumnado de quince años. El estudio PISA indica que son muchos los puntos de diferencia entre el alumnado que cursa 4º de la ESO con 15 años y el alumnado que, a esta edad, ha repetido uno o varios cursos. Cada tres años esta evaluación internacional pone de manifiesto que la repetición de curso, por sí sola, no soluciona ninguno de los problemas de la enseñanza obligatoria: es necesario, por tanto, poner el énfasis en las actividades de refuerzo que puedan paliar los problemas de aprendizaje que han de ser detectados de forma temprana. Este desfase influye también en la baja tasa de titulados en Educación secundaria

obligatoria e incide en el abandono escolar prematuro. Por todo ello, mejorar las tasas de idoneidad es uno de los principales objetivos de esta etapa educativa.

Como en otras dimensiones, también en esta hay *diferencias muy significativas por Comunidades*, en un mapa que recuerda al del fracaso escolar, aunque con excepciones. Andalucía (con Ceuta y Melilla) y Murcia poco tienen que ver con el norte (Navarra y País Vasco). Las comunidades que parecen evitar de manera más satisfactoria el recurso a la repetición del curso son Cataluña, el País Vasco y Navarra. En ellas aproximadamente el 75% de los jóvenes de 14 años están en tercero de ESO, mientras que las tasas rondan el 70% cuando se trata de los 15 años. Después encontramos otras como Madrid, Galicia, Cantabria, Asturias y Castilla y León que, aunque aparentemente tienen más alumnos repitiendo curso, se encuentran todavía por encima de la media.

Comunidades con un fracaso escolar medio, sin embargo, en una trayectoria histórica, suele hacer poco uso de las repeticiones. Por el contrario, Asturias y Castilla y León, comunidades con niveles bajos (en comparación con otras autonomías) de fracaso escolar, tienen niveles de repetición altos. Sin embargo, en otras comunidades los malos resultados en las tasas de idoneidad no hacen sino reforzar el negativo diagnóstico que ya apuntaba el fracaso escolar. En Ceuta y en Melilla, por ejemplo, tan sólo la mitad de los adolescentes de 14 y 15 años están en los cursos de la ESO que les corresponden. En Andalucía, Baleares, Canarias, Castilla-La Mancha, Extremadura o Murcia, el 40% de los chavales de 14 años están en algún curso inferior a tercero de ESO, proporción que aumenta todavía más entre los de 15 años, llegando a proporciones próximas al 50%. Más específicamente, en el caso de Murcia, la promoción de alumnos en Secundaria en el curso 2006/07 es la siguiente: el 72,48% en 1º de ESO, el 69,43% en 2º, el 71,46 en 3º y el 77,05% en cuarto curso. En general, en Secundaria, los porcentajes son peores que en el curso anterior, cuando promocionaron más alumnos.

Cuadro 3. *Relación entre porcentaje de idoneidad y no graduación en 4º ESO. Cursos 2004-2006 (FOESSA, 2008: 387)*

	Idoneidad Alta (Repiten pocos alumnos)	Idoneidad Baja (muchos alumnos repiten)
Alto (% no graduación)	Cataluña	C. Valenciana Extremadura
Baja (% no graduación)	País Vasco Navarra	Andalucía Murcia

Si relacionamos las tasas de idoneidad a los 15 años con el abandono al año siguiente sin haber conseguido el graduado, tenemos cuatro perfiles diferentes según la comunidad autónoma donde los alumnos cursen sus estudios (vid. Cuadro 3). En Valencia, Extremadura o Andalucía y Murcia se repite mucho a lo largo de la enseñanza obligatoria, por lo que tienen tasas de idoneidad por debajo de la media; sin embargo, tienen porcentajes de no graduación altos en el caso de las dos primeras (15,7% y 12,2%) y bajos en el caso de Andalucía (5%). Andalucía es un caso extremo al respecto: con porcentajes de repetición muy altos (por lo que abandonan pocos al año siguiente); y sin embargo, con las tasas de graduación de las más bajas de España. En esta comunidad, al menos hasta ahora y con los

datos disponibles, parece que la repetición no mejora el nivel educativo básico de la población.

En otras como el País Vasco, Navarra y Cataluña se repite poco, por lo que tienen tasas de idoneidad altas, pero mientras que en las dos primeras el porcentaje de no graduados es bajo (6,4% y 5,7%), en la segunda es bastante alto (15%).

La repetición de curso, que en España da lugar a que haya un 20% más de matriculados anuales, en la dimensión económica cuesta en torno a 1.500 millones de euros anuales. Esta cantidad se podría dedicar a unos servicios intensivos de apoyo, cuando el alumno pasara el curso con déficit. Paradójicamente hay graves problemas para conseguir dichos apoyos, mientras que la repetición es algo automático, al arbitrio del profesorado. En el estudio llevado a cabo en el País Vasco (IVEI, 2009), una de las comunidades con más bajo índice de repetición, concluían que *“la repetición de curso parece ser de utilidad, para un porcentaje de alumnado de entre el 30% y el 40%, si se tiene en cuenta que dice aprobar las dos primeras evaluaciones de curso. Entre un 60% y un 70% no obtiene beneficio en los resultados”* (p. 77). No obstante, en conjunto, como muestran los resultados en evaluaciones internacionales (PISA y TIMSS), *“no parece ser una medida eficaz para mejorar las competencias del alumnado con fracaso escolar y para que éste adquiera los aprendizajes que no logró en cursos anteriores”* (p. 47).

Lleva razón Ana Benito (2007) en que, a pesar de los efectos que la alta repetición en España tiene sobre el fracaso y el abandono escolar, ha recibido escasa atención, excepto el referido estudio del IVEI (2009). Prácticamente, en efecto, no ha existido, frente a otros países (Francia o Bélgica), un debate público y pedagógico relevante sobre la conveniencia o no de la repetición (por ejemplo, Crahay, 2004, 2007; Draelants, 2006). En este caso, dada su ineficacia para remediar las dificultades escolares, convendría buscar otras fórmulas, aún cuando sea tan difícil incidir en prácticas asentadas en la cultura profesional. Si bien, las últimas leyes han tendido a aminorar la repetición de cursos, como salida extraordinaria, una ambigüedad de la legislación que deja puertas abiertas, hace que, en muchos casos, se haya convertido en una vía de salida que emplea el profesorado de Secundaria, para aquellos alumnos que no son capaces de satisfacer las exigencias curriculares de cada asignatura. En esta dimensión, como parte de la “gramática escolar” intocables, tampoco la LOE cambia sustancialmente la situación. Predicar de nuevo lo mismo, no lo convierte en realidad.

2.3. El fracaso escolar en las enseñanzas obligatorias: alumnado sin título de Graduado

En cuanto al alumnado titulado en ESO en España, alrededor de un 30% de nuestros jóvenes a los 16 años, como media, no obtiene la titulación. Esta realidad, como reconoce el propio Ministerio, constituye el talón de Aquiles de nuestro sistema educativo, constituyendo actualmente una prioridad incrementar dicho porcentaje, máxime que, tal como diseñó la LOGSE, las puertas para posteriores caminos han estado cerradas para quien no consigue la titulación. Sin ella están abocados a trabajos precarios o mal retribuidos, en otros casos a engrosar la bolsa de paro, a menos que vuelvan al sistema como educación de adultos. Como decía en su Informe el Consejo Económico y Social (2009: 23):

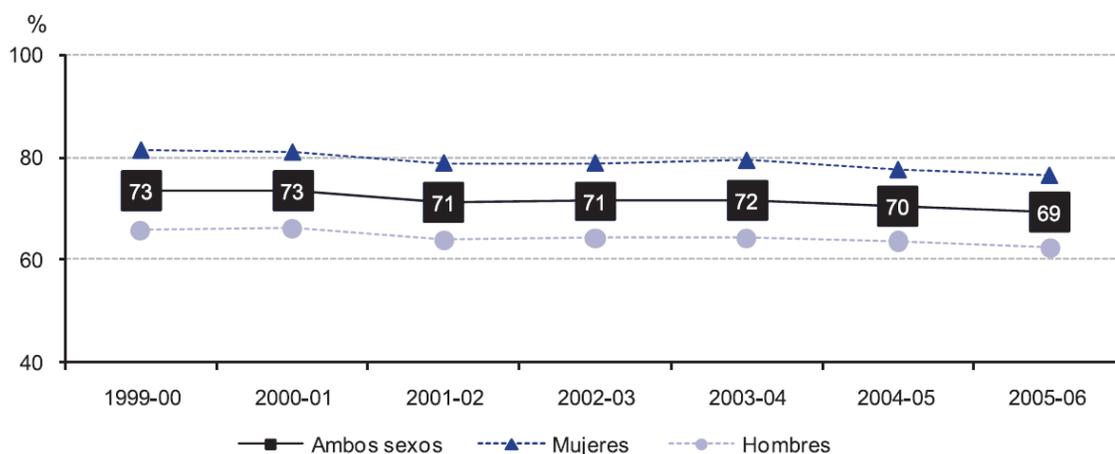
“apenas existen datos que permitan conocer con más detalle las características de estos jóvenes que deciden abandonar los estudios prematuramente y sin titulación alguna. Se trata de un déficit importante si se quieren abordar políticas específicas destinadas a paliar esta situación”.

Un objetivo de nuestro Proyecto de Investigación, junto a otros (Parrilla y Susinos, 2005), ha sido paliar en la medida de lo posible dicha situación (ver en este número el artículo de Portela, Nieto y Toro).

La Encuesta de Población Activa (EPA) indica que en 2006 había un 30,6% de personas entre 16 y 19 años y un 12,6% entre 20 y 24 sin el título básico de graduado en ESO (López de la Nieta, 2008). El Gráfico 3 muestra la evolución de la tasa de titulados. Además, como talón de Aquiles, estos datos persisten incluso en Comunidades (Castilla-León y La Rioja) que obtienen en las pruebas PISA una puntuación cercana a Finlandia o Corea. Como comenta Martínez García (2009), los

“tipos de datos de fracaso escolar son sorprendentes, por no decir escandalosos: comunidades autónomas con un nivel educativo equivalente al de Finlandia tienen tasas de fracaso escolar del 20,9% y del 28,4%, respectivamente”.

Gráfico 3. Evolución de la tasa bruta de titulados en ESO por curso escolar (Instituto de Evaluación, 2009: 60)

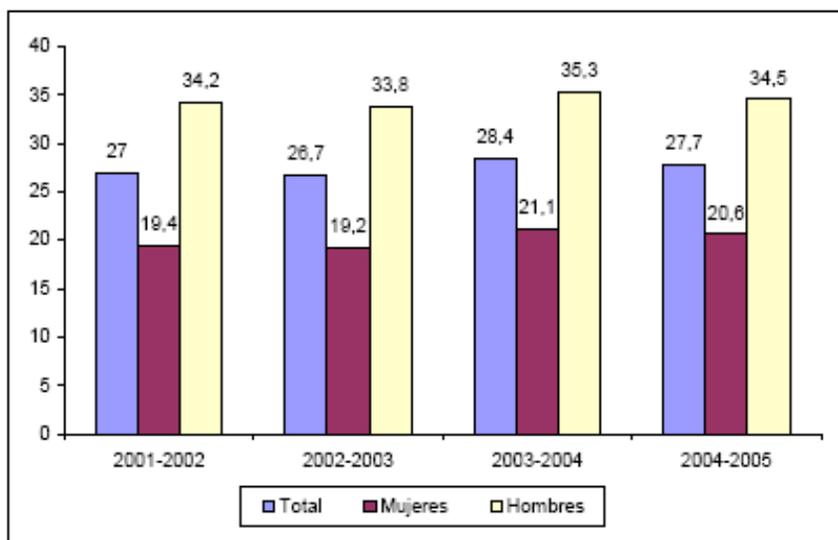


El porcentaje era del 73,4% en 2000 y 69,2% en 2006, es decir se ha producido un incremento de fracaso escolar de 4.2 puntos. Mientras tanto, las previsiones oficiales (Instituto de Evaluación, 2009: 25) hablan de rebajar dicho fracaso para 2010 en 7 puntos (hasta el 23,8%), consiguiendo un 76,2% de titulados en ESO en 2010, cuando la tendencia indica más bien lo contrario. Parece que el discurso oficial está para eso: contrarrestar los efectos negativos.

Lo peor de la tasa de fracaso escolar -por tanto- es que, en lugar de reducirse progresivamente, en los últimos cinco años ha mantenido una tendencia alcista, que no se ha logrado frenar (CC. OO., 2009). En el caso de Andalucía, si en el curso 1999-2000 no acabó la ESO en Andalucía un 26,7 por ciento, en el curso 2005-06 el porcentaje se elevó al 34 por ciento. Por eso, el referido sindicato en su informe comenta (p. 7) que

“para mejorar tan significativamente como indican las previsiones oficiales sería necesario un conjunto de medidas contundentes y efectivas, y no sólo confiar en que la crisis y la falta de empleo derivarán en unos mejores resultados o en la mayor continuidad de los jóvenes en el sistema educativo”.

Gráfico 4. Alumnado que sale de la ESO sin título de Graduado (CES, 2009: 21, a partir datos MEC)



Como es conocido, la variable género en el fracaso escolar juega en contra de los varones, que alcanzan un menor porcentaje de graduación. El Gráfico 3, muestra cómo las mujeres consiguen una mayor tasa de graduación y el Gráfico 4 los varones las mayores tasas de no graduación. Por lo que respecta a los varones titulados en ESO, los niveles de fracaso en el año 2000 fueron un 38,6%, mientras que en 2007 la cifra descendió al 37,2%. Así más del 36% de los muchachos y el 25% de las chicas salen del sistema escolar sin ni siquiera haber cubierto la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO); jóvenes con una formación académica mínima y ni oficio, ni beneficio. El objetivo comunitario de reducir el fracaso escolar al 10% en 2010 se ha convertido para España en algo inalcanzable. Este desequilibrio entre hombres y mujeres se acentúa principalmente en el Bachillerato.

Sin embargo, como muestra el Cuadro 4, según se desprende de la Encuesta de Población Activa (EPA), después de abandonar la ESO, en los cuatro o cinco años siguientes, aproximadamente un tercio de ellos se “reengancha” y continúa estudiando (algo más las mujeres, el 36%) y consigue el título de la ESO. Durante su vida escolar no obtienen el título y lo obtienen después, justamente porque el sistema se vuelve más flexible, al tiempo que por necesidades laborales.

Cuadro 4. Titulados en ESO y a los 22 años

	2000-01	2001-02	2004-05	2007-08
Tasas brutas de titulados en ESO	73.4	71.1	70.4	69.2
% de la población española de 22 años titulada en ESO, según la EPA	90.3	92.1	89.7	86.5

En el curso 2004-05, aunque la tasa de graduados es del 70,4%, a los 22 años, según la EPA-06, un 16% de la población de 22 años, que no había logrado la titulación en la educación obligatoria en la edad escolar, continúa formándose mediante las ofertas de educación no formal o diferentes pruebas de acceso a otros estudios hasta alcanzar esa titulación. Con

motivo de la crisis económica actual se está incrementando muy significativamente en todas las Comunidades la Educación de Personas Adultas (EPA). Sin embargo, aunque obtienen la ESO, lo que no tienen (ese es el *abandono escolar prematuro*: porcentaje de población entre 18 y 24 años que, habiendo completado la ESO, no ha continuado ningún estudio o formación posterior) es Secundaria Superior. Como dice Jorge Calero (2006), la secundaria postobligatoria se convierte en un “cuello de botella” en España, claramente por debajo de los países de nuestro entorno más inmediato. Y una “culpa” muy importante la tiene el fracaso en la obtención del título de graduado.

En el caso español (con un promedio del 30% de no titulados al final del período obligatorio), interesa conocer qué nos diferencia de los demás países de la Unión Europea, cuyo promedio es muy inferior (15%). Diversos argumentos se manejan. Uno primero, que compartiría España con los países de su entorno, estribaría en el descontento de parte del alumnado con su paso por el sistema escolar unido al atractivo de una demanda laboral de mano de obra no cualificada, previa a la crisis económica actual, que ha supuesto una competencia desleal para el sistema de formación. Así se explicaría, por ejemplo, el caso de Baleares, con el índice de fracaso escolar más alto de España (De modo similar, en abandono escolar prematuro, Baleares con el 44,2% tiene la tasa más alta). En segundo lugar, el 30% de jóvenes españoles de 16 que no titulan en ESO (aunque lo hagan más tarde, como acabamos de ver), no pueden seguir estudiando, situación que no se produce en muchos países de nuestro entorno. Introducir fórmulas más flexibles y variadas es algo que, reiteradamente, está reclamando la Unión Europea (2009). Como muestra la encuesta ETEFIL-06 (Encuesta de Transición Educativa Formativa e Inserción Laboral) del INE, el mejor pasaporte para los estudios postobligatorios es estar en posesión del título de ESO, ya que el 94 por ciento de los jóvenes con este título siguieron estudiando.

Según el Informe de Caixa Catalunya (2009) un 7,3% de la población entre 18 y 24 años no dispone de titulación secundaria obligatoria y no sigue estudiando, y un 31% de esta población no dispone de titulación secundaria postobligatoria y tampoco sigue estudiando. Por otro lado, entre los que continúan estudiando, la ETEFIL posibilita una visión diacrónica de los jóvenes que abandonaron la ESO sin terminarla. Según describe el VI Informe FOESSA (López de la Nieta, 2008: 381):

Entre ellos hay un tercio que volvió a tener algún contacto con el sistema educativo en los cuatro años siguientes, sobre todo a través de la Educación Secundaria para Personas adultas (17,8%), los Ciclos Formativos de Grado Medio (15,4%) y, en menor medida, la Garantía Social (8%) aunque muy pocos alcanzaron algún estudio o titulación oficial (26,3%).

Según un Informe reciente de la Comisión Europea (2009) sobre Objetivos Educativos y Puntos de Referencia 2010, los jóvenes de 22 años que han completado sus estudios secundarios (Secundaria Superior) también han disminuido de forma notable en España, al pasar de representar el 66% del total en 2000 al 60% en 2008, 18,5 puntos porcentuales por debajo de la media de la UE. Alemania y Francia, los dos principales motores económicos de la UE, tienen unas cifras superiores a las españolas en 14,1 y 23,4 puntos, respectivamente. El objetivo europeo es lograr que suba hasta el 85%.

A la hora de explicar este fenómeno, algunos de estos informes resultan discutibles. Así, el Informe de Caixa Catalunya (2009) venía a situar en primer plano, de acuerdo con las tesis que se remontan al Informe Coleman de mediados de los sesenta, que el éxito escolar depende del nivel educativo de los padres. Así, mostraba que la proporción de jóvenes que entre los 18 y 24 años que no estudian y no tienen titulación secundaria post-obligatoria es 5,6 veces más alta en los hogares donde el padre tiene estudios primarios que en los que

tiene estudios superiores, y 11,2 veces mayor cuando es la madre la que tiene estudios primarios frente a los hogares donde la madre tiene estudios superiores. El asunto es, sin embargo, como hemos heredado del movimiento de escuelas eficaces, que quiso contrarrestar las tesis de Coleman, es que hay centros escolares que, pese a las determinaciones estructurales, pueden marcar una diferencia en las trayectorias escolares. La educación puede transformar las desigualdades sociales (Aubert, Flecha *et al.*, 2009).

3. Abandono escolar temprano

El último informe *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE (2009)*, cuyos datos corresponden al año 2007, expone la paradoja del caso español, dada la dualización que refleja. Mientras el 29% de los españoles de 25 a 64 años ha completado estudios superiores, lo que nos sitúa un punto por encima del promedio de la OCDE; el problema es que casi la mitad de la población española en esa misma franja de edad, en concreto un 49%, sólo ha finalizado los estudios obligatorios. Aunque este porcentaje ha disminuido año a año (en 1997 llegaba al 69%), todavía nos sitúa muy lejos de las potencias europeas y de la OCDE. De hecho, sólo México (con un 67%) y Portugal (73%) presentan resultados peores que los españoles, mientras que Italia (47%) arroja cifras similares.

Como comentaba J.A. Unión (“El País”, 9/09/2009), el informe muestra la persistencia de ese grave problema del sistema educativo español, esto es, el gran número de jóvenes que abandonan los estudios después de la enseñanza obligatoria sin titulación especializada de ningún tipo: los estudiantes que dicen adiós a las clases después de la ESO. Como consecuencia, los niveles intermedios de formación se quedan peligrosamente desiertos, con bastantes titulados superiores entre población de 25 a 64 años (por encima de la media de la UE), demasiados sin formación más allá de la obligatoria y un escuálido 22% de titulados en bachillerato o FP de grado medio, la mitad de la media de la UE. Más específicamente, en Secundaria Superior en relación con los países de la Unión Europea, mientras la tasa de graduados en programas generales (bachillerato) es muy aceptable, la tasa de graduación en formación profesional de grado medio está en España en el 39%, muy alejada del 51% de la media europea y del 45% de la media de la OCDE. Como comenta en su informe el Grupo de Trabajo para la Convergencia Educativa del Parlamento de Andalucía (2009):

Esto quiere decir que en España desertan del sistema educativo, en el tránsito de la enseñanza básica a la educación secundaria superior, entre un 10 y un 15% de alumnado que en la Unión Europea continúa escolarizado cursando enseñanzas de formación profesional. Por lo tanto, las bajas tasas de graduación en la educación secundaria post-obligatoria proceden del mal comportamiento de la escolarización en la formación profesional de grado medio. En efecto, si se observan las tasas netas de escolaridad del curso 2006/07 en las edades de finalización de la escolaridad obligatoria e inmediatamente después, se observa que en España esta tasa desciende bruscamente desde el 99,2 a los 15 años al 70,0 a los 18 años, mientras que la media de la Unión Europea pasa del 97,8 al 76,8 en el mismo tramo de edad (pp. 10-11).

El indicador de *Abandono escolar prematuro* es, pues, el porcentaje de población de 18 a 24 años que, aunque ha completado la ESO, no sigue ninguna formación posterior, propia de Secundaria Superior (en nuestro caso, Bachillerato o Formación Profesional de Grado Medio). La Unión Europea (Consejo Europeo en 2002), como hemos referido antes, fijó reducir la tasa de abandono escolar temprano por debajo del 10% en 2010, reduciendo

a la mitad el número de personas de 18-24 años cuyo máximo nivel de estudios es la secundaria básica y, posteriormente, dejan de estudiar. Se trata de fomentar que los jóvenes de este tramo de edad continúen su formación para conseguir una cualificación, ya sea de manera reglada (Bachillerato o Formación Profesional) o mediante otro tipo de formación al margen del Sistema Educativo, evitando que un porcentaje de la población se quede fuera de la sociedad del conocimiento. Este objetivo europeo, en estos momentos sólo lo cumplen Finlandia, Austria y cuatro países de la antigua Europa del Este (República Checa, Eslovenia, Polonia y Eslovaquia). En España es el que aparece en el cuadro:

Cuadro 5. Porcentaje de abandono escolar prematuro (MEC y Eurostat, 2009)

996	997	998	998	000	001	002	003	004	005	006	007	008
1,4	1,1	9,6	9,3	9,1	9,2	9,0	0,8	1,7	0,8	9,9	1.0	1.9

Observando dicho porcentaje, nos damos cuenta de que, en el 2000, esta tasa era del 29,1% del total, mientras que en 2007 había aumentado al 31% y 31,9 en 2008, frente al 14,9% de media de la UE (CC.OO., 2009). Si en el 2000 alcanza su mínimo histórico, a partir de entonces no hace más que incrementarse hasta 2008.

Por su parte, Navarra tiene un porcentaje de abandono escolar prematuro de sólo un 15,3%, mientras que en Ceuta y Melilla alcanzan el 54,8%. Únicamente Malta (39%) y Portugal (35,4%) registran peores resultados que España. En el año 2006 la media de los 15 países que conformaban la UE era de 17%. Con la integración de los 12 nuevos miembros, la tasa media de abandono en los 27 países de la UE, bajó a 14,8% en 2007. Ello se debe a que estos países tienen una tasa de abandono escolar considerablemente más baja que el resto de los miembros de la UE. Los Estados miembros con menos abandono escolar son Polonia (5%), Eslovenia (5,1%) y República Checa (5,6%). Por tanto, algo menos del doble de la media de la UE.

Según un último Informe de la Comisión Europea (2009), aunque basado en datos de años anteriores, el porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que han abandonado los estudios en España ha subido del 29,1% en 2000 al 31,9% en 2008, más del doble de la media europea (14,9%) y casi tres veces más que en Alemania (11,8%) y Francia (11,8%). También el Instituto de Evaluación (2009) en su informe reconoce el aumento. Estos datos, dice el (contra)informe de CC.OO. (2009) son “de suma importancia puesto que se refieren al logro o fracaso del objetivo para el 2010 enunciado en primer lugar”. Además, “el abandono escolar prematuro yugula nuestro sistema educativo y sus posibilidades de expansión, mejora y convergencia a niveles europeos”. Precisamente, sobre el objetivo de reducir en 2010 el abandono al 23,9%, CCOO afirma que “parece poco riguroso aventurar una previsión que supondría una mejora de 7,1 puntos porcentuales cuando entre los años 2000 y 2007 ese indicador empeoró en nuestro país 1,9 puntos” (p. 6).

Las diferencias de abandono escolar prematuro entre comunidades autónomas son considerables. El País Vasco, o Navarra tienen un porcentaje de sólo el 15,3% y el 16,8% respectivamente, lo que los sitúa en cifras próximas a las de la UE, Cantabria presenta una tasa de abandono escolar prematuro del 26,8%; en los porcentajes opuestos están Ceuta y Melilla, que suben hasta el 54,8%, Baleares al 44,2%, Murcia al 38,4%, o Andalucía al 38,0%,

porcentajes que ponen a estas autonomías por delante de cualquier país de la UE en abandono escolar prematuro, según Informe sobre inclusión de Caixa Catalunya. Pese a la alta renta *per cápita* de Baleares -la cuarta de España tras Madrid, Navarra, País Vasco y Cataluña -, el 44,7% de los chicos baleares menores de 24 años no tiene estudios de secundaria obligatoria, mientras que en el otro extremo, sólo el 8,4% de las vascas de esa edad desertaron (IVE, 2007a). De acuerdo con el estudio de Gaviria, Santín *et al.* (2007) sobre las Islas Baleares, su alto porcentaje de abandono, aparte de otros factores compartidos con otras comunidades, se debe a que

existe un *efecto 'Balear'* ligado a las características de la economía regional que aumenta la probabilidad de abandono temprano con respecto al resto de España. Es decir, dados dos alumnos en igualdad de condiciones, uno de Baleares y otro del resto de España, el de Baleares tiene mayor probabilidad de abandonar prematuramente la escuela. Los factores más importantes en la explicación de este fenómeno son, por una parte, un mercado de trabajo que ejerce más atracción sobre los jóvenes en edades próximas a la terminación de los estudios obligatorios y, por otra, una baja consideración por parte de las familias de la educación como mecanismo de promoción social (p. 22).

Esta alta tasa de abandono escolar temprano, en Valencia o Baleares, se explica porque resulta más fácil para los jóvenes la incorporación al mercado de trabajo. Ahora, en cambio, en momentos de crisis el paro empieza a pasar factura: a falta de trabajo, estos jóvenes se encuentran sin empleo y sin cualificación, por lo que están volviendo a los estudios. Las Escuelas de Adultos han comenzado a verse desbordadas.

Si bien en la última década ha variado poco; sin embargo es preciso resaltar que en 1992 (antes de los efectos de la LOGSE), este porcentaje era de 40.4 %. De otra parte, es grave que en el curso 2006-2007 -últimos datos conocidos- el abandono subió respecto al anterior en 1,1 puntos: del 29,9% al 31%. En cualquier caso, este abandono escolar temprano que afecta al 31% de jóvenes, dobla el promedio de la Unión Europea. La tarea ahora, para cumplir dichos objetivos europeos, es reducirlo al 10%. Una meta en exceso ambiciosa, pero por la que conviene luchar, para que, si no en 2010, en 2015 se pueda haber conseguido. Esto supone aumentar el número de jóvenes que, una vez finalizada con éxito la educación secundaria obligatoria, continúan y finalizan sus estudios en bachillerato o en los ciclos formativos de grado medio.

Cuadro 6. Evolución del porcentaje de la población (20-24 años) graduada en Secundaria Superior (IVEI, 2007b, basado en INE y EPA)

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
TOTAL	66.0	65.9	63.7	62.2	61.2	61.8	61.6	61.1
Andalucía	58.4	58.6	56.4	54.2	52.8	53.1	52.3	54.0
Murcia	57.2	58.4	56.0	52.9	51.7	53.0	51.9	51.8

En el caso de las Comunidades Autónomas, la evolución del porcentaje de la población que se ha graduado en Secundaria Postobligatoria se ha agravado, ya que la evolución experimentada entre los años 2000 y 2007 ha sido negativa en el computo total y en todas las Comunidades (salvo en Extremadura y Galicia). Lejos pues de acercarnos a los objetivos europeos, nos alejamos. La media de las Comunidades Autónomas era en 2007 del

61,1%, siendo Euskadi con 80,8% la Comunidad que tiene el porcentaje más elevado y Ceuta y Melilla con 37,5% la de porcentaje más bajo. En el caso de Andalucía y Murcia (vid. Cuadro 6), partiendo de una tasa inferior a la media, desciende en estos años (mayor aún en Murcia).

El abandono está sesgado por el género: por cada mujer que abandona sin haber finalizado la ESO hay dos hombres en la misma situación. Así, por ejemplo, en Aragón, un 36,8% de los estudiantes varones dejan de estudiar cuando terminan la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), muchos de ellos sin obtener el título, mientras que la cifra se reduce hasta el 20,2% en el caso de las alumnas. Excepto 5 países que no muestran diferencias por sexo, en 22 restantes de Unión Europea los varones abandonan estudios en mayor proporción que las mujeres. Portugal, Chipre, España y Euskadi (8,6% de mujeres superando expectativas de UE frente al 20,4 de varones) presentan diferencia de 10 puntos (IVEI, 2007a).

Bajar un primer porcentaje es más fácil, alcanzada esa “meseta” es más difícil continuar reduciendo. Así, en el País Vasco se observan dos periodos diferenciados: en el periodo 1992-1999 se observa una evolución positiva de este indicador, pasando de un 25,4% de tasa de abandono escolar a un 13,9%, con pequeñas oscilaciones en los tres últimos años. En el periodo 2000-2006, se han producido oscilaciones ligeras y constantes alrededor de éste porcentaje. Se constata que una vez que se ha logrado bajar 10 puntos en el porcentaje de abandono, resulta difícil mejorarlo en las condiciones actuales.

Concluyendo, los datos nos son buenos. El 31% de los adolescentes no aprueban la ESO; el otro 69% continúa, pero un 28% de ellos no conseguirá un título de bachillerato o FP de grado medio, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). La tasa de los que abandonan en esa etapa es más alta en hombres (35,8%) que en mujeres (23,8%) y, en total, dobla la media europea siendo, además, el único país de la UE donde ha crecido el abandono escolar. Todo un reto, por ahora, invertir la tendencia ascendente y reducir su tasa en más de veinte puntos porcentuales, con lo difícil que es hacerlo. Equivale a tener de aquí a 2012, 570.000 jóvenes más estudien más allá de la educación obligatoria, 200.000 alumnos en el Grado Medio y ampliar la oferta de Programas de Cualificación Profesional hasta llegar a los 80.000, para que tengan un futuro más próspero y para acercarnos a la media de los países europeos”

Conseguir los objetivos europeos -una cuestión de Estado, objetivo prioritario de cualquier posible “pacto” político- supone trabajar, por un lado, por frenar la salida de los IES de miles de jóvenes, tras la Secundaria Obligatoria; por otro, “repescar” a aquellos muchos que abandonaron en su día la formación. Tanto para una cosa como para la otra, se requiere potenciar la posibilidad de hacer Bachillerato, haciéndolo más flexible (como permite ahora la normativa) y, sobre todo, impulsar la Formación Profesional de Grado Medio, donde nos encontramos a 10 puntos de distancia de la media europea en número de titulados.

Se precisa, contra el abandono, un impulso decidido y definitivo de la Formación Profesional en España. El plan presentado por el Gobierno (noviembre 2008) pretende lograr atraer a 200.000 estudiantes más a la FP de Grado Medio y hacer efectiva la educación a lo largo de toda la vida. Para llegar a la consecución de esos retos, la “hoja de ruta” se asienta en cuatro ejes primordiales: la excelencia en la Formación Profesional (creación de Red de Centros de Referencia Nacional), el reconocimiento de la experiencia (evaluar y convalidar las competencias profesionales), la ampliación de la oferta y el carácter europeo de la nueva Formación Profesional.

Según un documento reciente de la Unión Europea (*Progreso hacia la consecución de los objetivos de Lisboa en Educación y Formación*, 2008), España es uno de los sistemas educativos más rígidos e inflexibles: es muy difícil regresar al sistema, una vez se está fuera. Sin embargo, como apunta el documento del MEC, “se podría concluir que, si el sistema lo facilitase, esos alumnos cuyos resultados en Pisa no son peores que los europeos continuarían sus estudios o formación”. Es cierto que el sistema ofrece posibilidades para “reengancharse”, pero la realidad es que muy pocos hacen uso de ellas. Es preciso tomar medidas más “agresivas”. Por eso, para el período 2009-11, dentro del objetivo estratégico nº 3 (fomentar la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa), la Unión Europea (2009) sobre los abandonos prematuros de la educación y formación, continua pidiendo “reforzar los planteamientos preventivos, establecer una cooperación más estrecha entre los sectores de la educación general y de la formación profesional, y suprimir los obstáculos que impiden a los que abandonan prematuramente la escuela regresar a la educación y a la formación”.

4. Alumnos y alumnas en Programas y medidas especiales

Resulta una cierta paradoja que, al tiempo que se han ido incrementando los programas de medidas especiales para prevenir o “paliar” el fracaso escolar, paralelamente, éste se haya ido incrementando. Perciera como si uno y otras se retroalimentan. Sin cuestionar la “bondad” de tales medidas, también es pertinente llamar la atención sobre los efectos potencialmente perversos de políticas educativas que, bajo el pretexto de un “tratamiento especial”, pueden conducir a formas “dulces”, en cualquier caso suavizadas, de exclusión (Canário, Rolo y Alves, 2001).

A partir del desarrollo de la LOGSE primero y, ahora, con motivo del desarrollo e implementación de la LOE, se están poniendo en marcha las medidas de atención a la diversidad que contempla la Ley orientadas a responder a las necesidades educativas concretas del alumnado (vid. en este número artículo de González, Méndez y Rodríguez sobre medidas de atención a la diversidad en Murcia). A su vez, las Administraciones educativas están regulando las diferentes medidas organizativas y curriculares de atención a la diversidad que han de permitir a los centros, en el ejercicio de su autonomía, una organización de las enseñanzas adecuadas a las características de su alumnado. Por ejemplo, Andalucía con una orden de atención a la diversidad, que abre muchas posibilidades y concede altos grados de autonomía al centro escolar (Consejería de Educación, 2008).

Han ido proliferando un conjunto de programas a nivel estatal o autonómico: programas de aprendizaje básico (PAB), programas de refuerzo, orientación y apoyo (PROA), programas de integración, programas de educación compensatoria, diversificación curricular, programas de cualificación profesional inicial (PCPI), plan de reducción del abandono escolar, etc. De este tipo de Programas es más difícil contar con datos medianamente fiables y representativos, en muchos casos no aparecen (“apagones estadísticos”). Algunos de estos programas, como “Diversificación curricular”, no suelen estar cuantificados en ninguna estadística oficial. Refiriéndonos a los dos principales programas, por su extensión, se puede hablar de un 7 % del alumnado (unos 30 mil estudiantes en 2004-05) que ha asistido a Programas de Diversificación Curricular, mientras que la media de los Programas de Garantía Social ha sido de unos 46 mil estudiantes. Normalmente han ido en aumento, así en la región de Murcia, por ejemplo, la diversificación se incrementó en un 300% entre 1996 y 2002, consiguiendo un 80% del alumnado que la cursó la graduación (Escudero *et al.*, 2009).

A los anteriores programas, en el curso 2004-2005, con carácter experimental, se puso en marcha el Plan PROA (*Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo*), promovido por el Ministerio de Educación y Ciencia y cofinanciado al 50% por las Comunidades Autónomas. El Plan, que tiene como objetivo garantizar la atención a los colectivos con mayor riesgo de exclusión social, se concreta en los *Programas de Acompañamiento Escolar* en centros de Primaria y en centros de Secundaria, y el *Programa de Apoyo y Refuerzo* en Secundaria. La tendencia de estos programas experimentales ha sido el crecimiento. Así, a partir del curso 2006-2007, han participado en el Plan PROA las 17 CC.AA. y 2.500 centros. Estos programas de mejora del éxito escolar han contado con un presupuesto de 35 millones de euros en 2008 para financiar las actuaciones destinadas a reforzar la enseñanza en el momento que se detecten dificultades en el aprendizaje, tanto en Primaria como en Secundaria. A su vez, se ha dotado al Plan PROA con 47 millones.

Cuadro 7. Número de centros en los Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA). Curso 2009-10 (MEC, 2009: 25)

	TOTAL	Acompañamiento en Primaria	Acompañamiento en Secundaria	Apoyo y Refuerzo en Secundaria
TOTAL	3.434	1.735	933	766
Andalucía	1.090	600	320	170
Murcia	129	74	39	16

4.1. Alumnado con integración educativa tardía en ESO

Según el Informe del Consejo Escolar del Estado (2009), en el curso 2007/2008 ha descendido ligeramente (-0,5%) el número total de alumnos y alumnas matriculados en ESO y, sin embargo, se ha mantenido la tendencia al aumento del alumnado extranjero (27.586 alumnos/as extranjeros más que en el curso anterior). Cerca de 200.000 estaban matriculados en el curso 2007/08. No obstante, la distribución es muy desigual según las distintas Comunidades Autónomas. Las Administraciones educativas están promoviendo diversas medidas de acogida e integración como la inmersión lingüística y la integración sociocultural, además de las aulas de acogida o enlace y la difusión de material de apoyo específico.

En Andalucía en el curso 2009/10 se cuenta, para la integración de alumnado extranjero, con 933 centros que participan en Programas de *Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)*, como programas de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular, vinculados a profesorado específico, que permiten la integración del alumnado inmigrante en el centro. Asimismo, de modo paralelo, hay Programas de actividades extraescolares de refuerzo educativo para el apoyo lingüístico del alumnado extranjero (441 centros) (Consejería de Educación, 2009).

4.2. Plan para la reducción del abandono escolar

El Gobierno y las Comunidades Autónomas aprobaron (20/11/2008) en la Conferencia Sectorial de Educación un plan con doce medidas contra el abandono escolar. El Plan fomentará la orientación a los jóvenes tanto en los centros escolares como en los que ya han

abandonados sus estudios, y se promoverá el seguimiento de aquellos que hayan dejado de estudios sin conseguir ninguna cualificación. Estas medidas están destinadas a estudiantes, profesores, familias, empresarios y sindicatos así como a los jóvenes que han abandonado sus estudios. La ampliación de las plazas para cualificación profesional, las clases de refuerzo y la implicación de los padres son algunas de estas medidas. La ampliación de las plazas de los *Programas de Cualificación Profesional* ha sido una de las medidas más esperadas. Se ofertarán hasta 80.000 plazas para cada curso. También se pretende que aumenten los titulados en Educación Secundaria Obligatoria, para lo que impulsarán programas de refuerzo que les ayuden a superar las asignaturas. Son los denominados Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo, PROA. Otro de los puntos fundamentales de este proyecto es la apuesta por la *implicación de los padres* en la lucha contra el abandono escolar temprano. Las nuevas tecnologías tendrán un papel muy importante en la formación a distancia y semipresencial. Para el próximo curso se creará una Plataforma Virtual para estudiar Formación Profesional de grado medio y superior a distancia. Este tipo de educación se impulsará en todos los niveles educativos, especialmente en los menores de 25 años sin titulación.

Se intentará promover alternativas para los jóvenes que no tienen ninguna cualificación y que quieren acceder a las titulaciones de Secundaria o Post-Obligatoria. Es lo que se conoce como Escuelas de “Segunda Oportunidad” en otros países europeos. Al respecto, se pueden aprovechar las Escuelas de Educación de Adultos para promover alternativas destinadas específicamente a jóvenes que abandonaron sin ninguna cualificación y que quieren acceder a titulaciones de secundaria obligatoria o postobligatoria. El seguimiento y supervisión del Plan correrá a cargo de una *Mesa Permanente sobre el Abandono Escolar Temprano*, con representación del Ministerio y de todas las Comunidades Autónomas. Como tal órgano, será el encargado de velar por la eficacia y cumplimiento de todas las medidas que el Gobierno está llevando a cabo para luchar contra el abandono escolar, así como proponer otras nuevas.

4.3. De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial

Superando las limitaciones graves de los Programas de Garantía Social (PGS), por su carácter marginal, los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) tienen como objetivos reducir las altas tasas de fracaso escolar y dotar a los jóvenes, como mínimo, de una cualificación profesional de nivel que les permita acceder al mundo del empleo. Los Programas de Cualificación Profesional Inicial comenzaron a anticipar (Canarias, Castilla-La Mancha, Ceuta y Melilla) su implantación en el curso 2007/2008, generalizados en 2008-2009, de acuerdo con el artículo 12 del Real Decreto 806/2006 por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo establecida en la LOE.

Cuadro 8. Centros que impartían Programas de Garantía Social (Consejo Escolar del Estado, 2009)

Centros	2007/08	2006/07	Variación abs.	Variación %
Centros Públicos	1.376	1.269	107	8.4%
Centros Privados	423	322	101	31.4%
Total	1.799	1.591	208	13.1%

En cuanto a datos, en el curso 2007/2008, último de vigencia, los PGS se impartieron en 1.799 centros en todo el ámbito del Estado, de los cuales, 1.376 eran centros públicos y 423 centros privados. Se organizaron un total de 3.901 grupos de alumnos y alumnas, 2.677 en centros públicos y 1.224 grupos en centros privados (Cuadro 8).

Hay, pues, una tendencia de incremento del número de centros, siendo el incremento mayor en los centros privados. En Andalucía en el curso 2007/08, de un total de 342 centros, 283 eran públicos y 59 privados. Mayor era la proporción en la región de Murcia: 39 privados y 90 públicos. En el Cuadro 9 de alumnos se observa cómo han disminuido 2 puntos en los centros públicos y un aumento significativo de la matrícula en centros o entidades privadas.

El alumnado que cursó enseñanzas en los Programas de Garantía Social y en los Programas de Cualificación Profesional Inicial de implantación adelantada en este curso, se elevó a 46.504, de ellos, 31.581 en centros públicos y 14.923 en centros privados y entidades privadas sin fines de lucro. En el Cuadro 9, los alumnos de centros públicos del curso 2007/08 incluyen a los 544 alumnos/as de centros públicos que realizaron Programas de Cualificación Profesional Inicial.

Cuadro 9. Alumnado en Programas de Garantía Social (Consejo Escolar del Estado, 2009)

Centros	2007/08	2006/07	Variación abs.	Variación %
Centros Públicos	31.581	32.224	- 643	- 2.0 %
Centros Privados	14.923	14.127	796	5.6%
Total	46.504	46.351	153	0.3%

4.4. Los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)

Los PCPI, con una vocación clara de reinserción al sistema educativo, ponen a disposición del alumnado en riesgo de exclusión formativa y social una triple vía que evite el abandono educativo, desde la salida profesional homologada mediante el reconocimiento de competencias profesionales, la oportunidad de superar la prueba de acceso a ciclos formativos de grado medio o la posibilidad de obtener el título de graduado en ESO. Quieren constituirse en una fórmula que permita el tránsito entre distintas modalidades de formación y entre la formación y el trabajo, incrementando la flexibilidad del sistema educativo, en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida, mediante la configuración de vías formativas adaptadas a las necesidades e intereses personales. Es, por tanto, una de las principales medidas encaminadas a la consecución del éxito escolar por parte de todo el alumnado.

El Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), la última oportunidad de continuar en el sistema educativo para los jóvenes con fracaso escolar, están estructurados en dos cursos académicos. El primer curso lo componen módulos de carácter obligatorio, divididos a su vez en dos grupos: formación general para ampliar competencias básicas y favorecer la transición desde el sistema educativo al mundo laboral; y módulos específicos, cuyo objetivo es proporcionar al alumnado las competencias de un perfil profesional determinado que incluye un periodo de formación en centros de trabajo. En el segundo curso se imparten módulos de carácter voluntario y que conducen a la obtención del título de

Graduado Secundaria Obligatoria. En el curso 2008/09, el MEC (2009) daba las cifras de 50.579 en PCPI y 3.150 en los Programas de Garantía Social.

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), destinados a favorecer la inserción social, educativa y laboral de los jóvenes mayores de 16 años que no han obtenido el Graduado en Secundaria, han sido un éxito en *Andalucía*, al menos por el grado de demanda. El curso 2009/10, 14.621 alumnos y alumnas se han matriculado en los 422 centros sostenidos con fondos públicos que ofertan estos programas. Por provincias, el mayor número de alumnos se registra en Sevilla, con 2.938, seguida de Málaga con 2.626 alumnos, Córdoba (1.821), Granada (1.511), Jaén (1.098), Córdoba (1.821), Huelva (964) y Almería (861). En algunas provincias, por lo que conocemos directamente, como Granada, se han tenido que incrementar las plazas inicialmente ofertadas por la alta demanda (*Diario Granada Hoy*, 4/10/2009).

5. Coda final

Si bien es evidente, como acaban de poner de manifiesto las cifras reseñadas, que los riesgos existen, lo que nos importa en este apartado final es qué se puede hacer para evitarlos, en cualquier caso para contribuir a aminorarlos. Pues bien pudiera suceder, como desde el Informe Coleman, que las cifras sirvan como excusa para que los centros escolares no tengan su parte de responsabilidad, atribuyendo el fracaso a factores individuales o al contexto sociofamiliar. Por el contrario, en nuestra investigación nos importaba, como ya ha aparecido que, siendo la realidad como es, sin embargo, hay “buenas prácticas” a nivel de escuela que logran aminorar significativamente el número de estudiantes en riesgo.

Como advierte, con razón, María Teresa González (2006), la identificación de condiciones y factores (nivel socioeconómico, estructura familiar, edad, género, etc.) que provocan el riesgo, dado que se ha mostrado estadísticamente con más posibilidad de provocar tales conductas, da lugar a que tales niños/jóvenes sean catalogados como “diferentes” y, de ese modo, se los “patologiza”, individualizando las causas o los efectos de las prácticas escolares realizadas con ellos. De este modo se pasa por alto que el propio centro escolar puede generar fracaso por su funcionamiento. En su lugar, nos importa que hay prácticas escolares que marcan una diferencia positiva en la vida de los alumnos.

Por otra, siendo imprescindible conocer los datos, pues no cabe mejora al margen de éstos, también es cierto que las grandes estadísticas, sin embargo, oscurecen el riesgo escolar, documentan resultados básicamente finalistas, como productos, son poco sensibles a los contextos particulares y pasan por alto los factores, condiciones y dinámicas del orden social y escolar que lo fabrican y no ofrecen conocimientos precisos sobre las medidas que se disponen para afrontarlo, su desarrollo y resultados. Siendo necesario constatar las grandes cifras del fracaso, también es preciso ser conscientes de sus insuficiencias. Como señalan Escudero *et al.* (2009), no aparece por qué y cómo ocurren las cosas de ese modo, o cómo se ha llegado a esos resultados. En último extremo, a pesar de los condicionamientos sociales, como señala el grupo CREA (Aubert, Flecha y otros, 2009):

Conocer esta diferencia no puede servir para que en los centros educativos se rebaje el nivel de exigencia y de aprendizaje instrumental del alumnado de entornos socioeconómicos más desfavorecidos y de familias no académicas a través de la adaptación de los currículos a las dificultades que pueden encontrarse en esos contextos. La cuestión es ¿qué transformaciones son necesarias en el nivel de las prácticas y de los sistemas educativos

para conseguir que todo el alumnado y, sobre todo, el que pertenece a grupos sociales y culturales más vulnerables, obtenga los máximos resultados? (p. 69).

La Comisión de la Comunidades Europeas (2009b), en una comunicación a los organismos europeos sobre el funcionamiento del Programa “Educación y Formación 2010”, recomendaba algo plenamente aplicable al caso español:

Es necesario dedicar más esfuerzos para apoyar la adquisición de competencias clave por parte de los alumnos en riesgo de sufrir fracaso escolar. Es preciso generalizar los actuales esfuerzos destinados a aportar financiación adicional para los estudiantes desfavorecidos, prestar apoyo a las necesidades de educación específica en contextos de inclusión o aplicar medidas orientadas a evitar el abandono escolar prematuro. Es motivo de gran preocupación el creciente número de personas con bajo nivel de capacidad de lectura. Es necesario adoptar, a escala nacional y europea, medidas globales que abarquen todos los niveles de enseñanza, desde la escuela maternal a la formación profesional y la enseñanza de adultos.

Queremos, como coda final, advertir sobre la gravedad de los datos reseñados antes, que no son números sino personas reales que no ven garantizados sus derechos ciudadanos. Es decir, ningún ciudadano debe salir del sistema escolar privado de aquellos recursos básicos, bajo el pretexto de ser el culpable de su propio fracaso (Duru-Bellat, 2009). Sin estas capacidades básicas, se ve seriamente disminuída la propia libertad, marginando al individuo, al no permitirle unos modos de funcionar similares al resto de personas.

Reformulando la propuesta de Amartya Sen sobre la exigencia de tener cubierto el desarrollo de un conjunto de capacidades que permitan la autorealización, con la perspectiva dialógica de Habermas, el filósofo Gustavo Pereira (2008) ha propuesto unos principios de justicia para salir de la desigualdad extrema: *“El primero demanda que las personas, a lo largo de su vida, tengan asegurado un desarrollo de capacidades que les permita superar el umbral de la autonomía. El segundo principio permite que, una vez superado el umbral de autonomía, las personas en distintos momentos de sus vidas tengan diferentes conjuntos de riqueza como consecuencia de sus propias elecciones, siempre y cuando estos resultados no se sustenten en circunstancias arbitrarias tales como diferencia en dotación natural, talento o suerte”* (p. 7). La lógica distributiva del primero exige un conjunto de capacidades como umbral el desarrollo de la autonomía, mientras que el principio contributivo del segundo se dirige a la igualdad de medios, “que habilita -continúa diciendo el autor- la diferenciación en el control de medios a la vez que permite imputar responsabilidad y exige contribución al ciudadano”.

Por lo que nos importa aquí, la aportación más relevante de Sen es que no basta una igualdad de medios, si no se cuenta previamente con una “igualdad de capacidad básica”. En tal caso, los medios no podrán, por falta de capacidades, volverse en recursos (Pereira, 2006). Como hemos defendido uno de nosotros en otro lugar (Bolívar, en prensa), el ejercicio activo de la ciudadanía, cifrado en lo anterior en la posibilidad de ser autónomo en la relación dialógica, que permita el reconocimiento recíproco, exige contar con un umbral de desarrollo de capacidades básicas, en la perspectiva de Sen. Esto es lo que deja de estar asegurado en el fracaso escolar. Más allá de los números, las estadísticas “ocultas”, etc. lo que se esconde (negando su reconocimiento) es que un conjunto de personas ven degradada su condición de ciudadanos. Sin esos umbrales mínimos de capacidades básicas, las personas no pueden alcanzar una situación de autonomía, viéndose gravemente restringida su libertad.

Referencias bibliográficas

- Alves, N. y Canário, R. (2004). Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. *Analise Social*, 169, 981-1010. Disponible: <http://analisesocial.ics.ul.pt/?no=101000100019>
- Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R. y Racionero, S. (2009). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Benito, A. (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43/7. Disponible en <http://www.rieoei.org/1847.htm>
- Bolívar, A. (en prensa). *Competencias básicas y currículum*. Madrid: Síntesis.
- Caixa Catalunya (2009). *Informe de la Inclusión social en España 2009*. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya. Disponible: <http://obrasocial.caixacatalunya.es/osocial>
- Calero, J. (2006). *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. Madrid: Fundación Alternativas. <http://www.falternativas.org>
- Canário, R.; Rolo, Cl. y Alves, N. (2001). *Escola e Exclusão Social*. Lisboa: Educa.
- CC.OO. (2009). *Los objetivos educativos 2010. La situación española*. Madrid: Gabinete de Estudio de la FE de CC.OO. (octubre). Disponible en: http://www.fe.ccoo.es/estudios/11_obj_educ.pdf
- Colectivo “Baltasar Gracián” (2009a). Datos para un diagnóstico. *Revista: Crisis*, nº 15. Disponible en <http://www.colectivobgracian.com>
- Colectivo “Baltasar Gracián” (2009b). El “éxito” de las reformas educativas. *Cuadernos de Pedagogía*, 393, 68-71.
- Comisión Europea (2008): *Mejorar las competencias en el siglo XXI: Agenda para la cooperación europea en las escuelas (Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones)*. Comisión de Comunidades Europeas. Bruselas. Disponible: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:Es:PDF>
- Comisión de la Comunidades Europeas (2009). *Progress toward the Lisbon objectives in education and training. Analysis of implementation at the European and national levels*. Brussels, COM(2009) 640. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SEC:2009:1598:FIN:EN:PDF>
- Comisión de la Comunidades Europeas (2009b). *Competencias clave para un mundo cambiante*. Proyecto de informe conjunto de 2010 del Consejo y de la Comisión sobre la puesta en práctica del programa de trabajo «Educación y formación 2010», Bruselas, SEC(2009) 1598. Disponible: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0640:FIN:ES:PDF>
- Consejería de Educación (2008). *Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía* (BOJA, 22/08/2008).
- Consejería de Educación (2009). *La educación en Andalucía 09/10*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Consejo Económico y Social (2009). *Sistema educativo y capital humano*. Informe 1/2009 del CES. Madrid, 3/03/09. Disponible en <http://www.ces.es>
- Consejo Escolar del Estado (2009). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2007/08*. Madrid: Ministerio de Educación.

- Crahay, M. (2004). Évaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques - Peut-on conclure à propos des effets du redoublement? *Revue Française de Pédagogie*, 148, 11-24.
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* (3^a ed.). Bruxelles: De Boeck.
- Draelants, H. (2006). Le redoublement est moins un problème qu'une solution: comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 52, 3-21. Disponible: <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/052cahier.pdf>
- Duru-Bellat, M. (2009). *Le mérite contre la justice*. Paris: Presses de Sciences-Po.
- Escudero Muñoz, J.M.; González, M.T. y Martínez B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64. <http://www.rieoei.org/rie50a02.pdf>
- Eurostat (2008). *Early school leavers*. Disponible: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/>
- Fuentes, A. (2009). *Raising education outcomes in Spain*. Bruselas: OCDE Economics Department Working Papers. Disponible en www.oecd.org/eco/working_papers
- Gaviria, J.L., Santín, D. et al. (2007). *Estudio sobre el abandono prematuro de la escuela en Les Illes Balears: diagnóstico y tipología de los grupos de riesgo*. Madrid: Instituto de Estudios Educativos y Sociales, Fundación Europea Sociedad y Educación.
- González, M.T. (2006). Absentismo y Abandono Escolar: Una Situación Singular de la Exclusión Educativa. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1). Disponible: <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.htm>
- García Gracia, M. (2009). El absentismo escolar: algunas claves para el desarrollo de intervenciones integradas en el marco de una escuela inclusiva y del territorio. *Monográficos Escuela*, marzo, 4-6.
- Instituto de Evaluación (2009). *Informe 2008: Objetivos educativos y puntos de referencia 2010*. Madrid: Ministerio de Educación. Secretaría General Técnica. Disponible: <http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/internacional/Informe2008.pdf>
- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (IVEI) (2007). *Abandono Escolar en 3º y 4º de la ESO*. Bilbao: Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Disponible: http://www.isei-ivei.net/cast/pub/abandono_ult.pdf
- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (IVEI) (2008). *Finalización de la Secundaria Obligatoria*. Bilbao: Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Disponible: <http://www.isei-ivei.net/cast/sviiec/historial/2008/Rs-8%20cast.pdf>
- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (IVEI) (2009). *Efecto de las repeticiones de curso en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado*. Bilbao: Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Disponible: http://www.isei-ivei.net/cast/pub/Repeticiones_cas.pdf
- Lacasa, J.M. (2009). Los niveles de fracaso escolar como medida de las desigualdades educativas por comunidades autónomas en España. *Papeles de la Economía Española*, núm. 119 (abril): "La educación en España", pp. 99-124.
- López de la Nieta, M. (2008). Sistema educativo y desigualdad. En *VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2008*. Madrid: Fundación FOESSA: Cáritas Española y Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

- Martínez García, J.S. (2009). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 2, n.º 1.
- Ministerio de Educación (2008). *Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2008*. Madrid: MEC, Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación (2009). *Datos y Cifras. Curso escolar 2009/2010*. Madrid: MEC, Secretaría General Técnica.
- OCDE (1998). *Overcoming failure at school*. Paris: OCDE.
- Parlamento de Andalucía (2009). *La educación en Andalucía. Análisis y Perspectivas*. Informe del Grupo de Trabajo por la Convergencia Educativa (diciembre 2009)-
- Pereira, G. (2008). Justicia de medios y capacidades. Un antídoto para un futuro de Morlocks y Eloi. *Revista de Filosofía "Sophia"* (Quito-Ecuador), 2, 1-9. Disponible en: www.revistasophia.com
- Pereira, G. (2006). Capacidades individuales y capacidades colectivas. *Sistema*, nº 195, 35-51.
- Tezanos, J. F. (1999). Tendencias de dualización y exclusión social en las sociedades tecnológicas avanzadas. Un marco para el análisis. En J. F. Tezanos (ed.), *Tendencias en desigualdad y exclusión social. Tercer foro sobre tendencias sociales*, Madrid: Sistema, 11-54.