

Fracaso escolar y abandono temprano, o por qué suspendemos tanto

Julio Carabaña*

1. Introducción

Las tasas de ‘fracaso escolar’ y de ‘abandono escolar temprano’ funcionan en el discurso público, y supongo que también en el privado, como sólidas pruebas de las deficiencias de nuestra enseñanza¹. Son objeto de conferencias, congresos y estudios donde se ponderan sus consecuencias, se averiguan sus causas y se dictaminan sus remedios. Recientemente, la crisis económica las ha puesto aún de más actualidad, si es que ello era posible, pues son muchos los que tienen por costumbre explicar por las carencias de la enseñanza todo lo que no pueden explicar de otro modo. Esta vez, parece que la enseñanza —a la que se suele llamar ‘educación’— va a ser la clave para cambiar el modelo productivo de la construcción a las altas tecnologías. Los organismos oficiales europeos están entre los más eximios practicantes de esta retórica sobre la ‘educación’ como clave para la economía, hasta hace poco para el desarrollo y el crecimiento (Eurydice, 1994) y desde la declaración de Lisboa para convertir a Europa en la economía más avanzada del mundo basada en el conocimiento. Para el Gobierno y la oposición, los economistas y pedagogos, los sindicatos y empresarios, nuestras elevadas tasas de fracaso escolar ya no son úni-

camente una rémora para el logro de los objetivos de Lisboa, sino un grave impedimento para salir de la crisis económica y financiera que ahora se extiende por el mundo.

Para ilustrar el uso que los políticos pueden llegar a hacer del fracaso escolar, sin más, por cierto, que exagerar levemente la retórica usual en los documentos oficiales de la Unión Europea y de la OCDE, bien puede valer el texto de una pregunta formulada en el Congreso de los Diputados al Presidente del Gobierno:

“La tasa de fracaso escolar alcanzó el curso 2005-2006 la cifra del 30,8 por 100, un 1,2 por 100 más que en el ejercicio anterior. O, lo que es lo mismo, la política educativa de su Gobierno expulsa del sistema a uno de cada tres jóvenes españoles. O, lo que es lo mismo, la política educativa de su gobierno lleva al riesgo de la exclusión social a más del 30 por 100 de los jóvenes españoles que no reciben el instrumento de formación necesario para tener autonomía de vida personal. O lo que es lo mismo, Sr. Presidente, la política educativa de su Gobierno tiene efectos regresivos, contribuye a la desigualdad de los ciudadanos españoles; más aún, fomenta la desigualdad y contribuye a más desigualdad entre aquellos ciudadanos más desfavorecidos, aquellas clases sociales que más necesitan la acción del Estado” (Doña Rosa Díez, del Grupo Mixto, el miércoles 10-12-08).

Desde otra perspectiva, los excelentes reportajes sobre los indicadores en cuestión que Lacasa ha dejado en las páginas de la revista *Magisterio*, sin más sensacionalismo que el inexcusable en un periódico y con un rigor que ya quisieran para sí muchos estudios sociológicos, reflejan asimismo la importancia que se da a nuestro asunto, al tiempo que nos sirven ya preparados datos fundamentales.

* UCM.

¹ Aclaración de términos:

‘Fracaso escolar’.- No conseguir el título en EGB o ESO.

‘Tasa bruta de fracaso escolar’.- Número de ‘fracasados’ en un curso escolar/ número de alumnos en la edad teórica de terminar la EGB (14 años) o la ESO (16 años).

‘Secundaria Superior’.- BUP y FP1 con la LGE, Bachiller o Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) con la LOGSE.

‘Abandono temprano’ o ‘prematureo’.- Personas de 18 a 24 años que no estudian ni han terminado Secundaria Superior.

Tabla 1

EVOLUCIÓN DEL FRACASO ESCOLAR POR PROVINCIAS (2002-06)

En el conjunto de España, el fracaso escolar pasó del 28,9% en 2002 al 30,8% en 2006.

	2002 %	2003 %	2004 %	2005 %	2006 %	Var. 2002-06 %
Guipúzcoa	13,7	15,9	9,7	12,1	11,9	-1,9
Asturias	16,7	14,0	19,8	14,8	16,5	-0,2
Soria	24,7	16,5	19,6	15,6	16,7	-8,0
Salamanca	18,8	19,4	14,3	14,8	17,9	-0,9
Álava	18,9	21,7	17,0	21,1	18,3	-0,6
Vizcaya	19,2	19,2	15,0	18,1	19,8	+0,7
Lugo	27,5	20,0	22,5	21,7	21,4	-6,1
Navarra	20,9	20,3	17,1	18,3	22,3	+1,4
Cantabria	23,3	21,1	22,8	23,0	22,4	-0,9
Burgos	23,5	22,5	18,8	20,8	22,5	-1,0
Valladolid	20,3	23,3	21,3	20,7	22,6	+2,2
León	21,5	24,3	18,8	21,4	22,8	+1,3
Ávila	29,7	29,6	26,2	21,8	23,1	-6,5
La Coruña	22,5	21,8	21,3	22,0	23,3	+0,8
Segovia	24,7	22,8	17,3	24,9	24,6	-0,1
Palencia	15,4	29,5	24,2	25,2	24,8	+9,4
Orense	25,8	22,0	24,2	24,9	25,0	-0,8
Zaragoza	25,1	23,9	23,8	23,4	27,3	+2,2
Zamora	31,9	28,8	27,9	27,0	27,3	-4,5
Barcelona	24,5	24,9	24,3	27,4	27,5	+3,0
Lérida	20,2	22,6	23,3	23,4	28,0	+7,8
Pontevedra	25,8	27,7	26,0	26,5	28,2	+2,4
Gerona	22,0	24,8	23,8	28,0	28,5	+6,5
La Rioja	32,9	30,2	28,2	28,4	28,6	-4,3
Guadalajara	24,5	25,1	30,3	24,5	28,7	+4,2
Madrid	25,4	25,7	25,9	26,1	29,2	+3,8
Jaén	32,8	32,5	31,4	30,9	30,2	-2,6
Granada	32,8	31,1	30,2	31,0	30,3	-2,5
Huesca	23,1	23,9	41,5	35,3	31,1	+8,0
Badajoz	35,4	32,4	31,2	30,7	31,2	-4,1
Ciudad Real	35,4	32,8	30,7	30,8	32,1	-3,3
Murcia	34,7	33,8	34,0	33,3	32,5	-2,2
Cuenca	39,1	31,6	31,3	29,1	32,5	-6,6
Córdoba	32,7	31,5	32,7	32,2	32,6	-0,1
Cádiz	33,8	33,1	31,8	35,5	32,7	-1,1
Cáceres	37,7	33,7	34,6	36,5	34,4	-3,3
Tarragona	29,0	31,1	32,0	32,6	34,4	+5,5
Málaga	32,7	31,5	33,4	35,6	34,5	+1,8
Las Palmas	32,6	31,6	35,4	35,6	34,8	+2,2
Albacete	32,9	32,2	32,6	29,7	35,2	+2,3
Toledo	38,4	36,6	34,6	32,1	35,9	-2,4
Sevilla	34,0	35,3	35,1	35,6	35,9	+1,9
Teruel	25,0	28,5	29,3	27,1	36,3	+11,3
Valencia	29,4	29,6	30,0	33,8	36,5	+7,1
Huelva	37,2	36,6	37,8	37,4	36,7	-0,5
Santa Cruz de Tenerife	38,4	35,7	31,2	34,6	37,1	-1,3
Melilla	43,4	49,4	47,2	42,3	37,5	-5,8
Baleares	33,5	36,8	37,2	38,0	38,0	+4,5
Castellón	35,0	34,0	34,8	36,8	38,8	+3,8
Almería	36,8	38,2	38,2	40,2	39,4	+2,6
Alicante	36,8	35,1	35,7	38,3	44,0	+7,2
Ceuta	47,3	53,4	42,6	50,1	52,0	+4,7

Fuente: Elaboración propia sobre datos de Mepsyd e INE.

Bajo el título 'El fracaso escolar se extiende por el nordeste de España', Lacasa publicó el 25-3-2007 la tabla 1, con la siguiente introducción como nota de prensa:

"El periódico semanal *Magisterio* publica en exclusiva y por primera vez desde que se implantó la LOGSE el fracaso escolar por provincias. Los primeros análisis de los datos, correspondientes al periodo 2002-2006, indican que el fracaso fue ganando terreno en esos años por el nordeste español, dejando al tercio noroccidental con una tasa sensiblemente menor. Aún así, ninguna provincia española tiene un fracaso bajo en términos europeos, ya que ni una se encuentra por debajo del 10 por 100. Se aproxima Guipúzcoa, con un 12 por 100, aunque por debajo del 20 por 100 se encuentran también Asturias, Soria, Salamanca, Álava y Vizcaya. Por debajo, una cuarta parte de las provincias españolas se encuentra con más de un 35 por 100 de fracaso, todas ellas en la mitad sur. Los últimos lugares los ocupan Ceuta, Alicante y Almería. Por sexos, las diferencias se amplían mucho más, siendo más de siete veces menor la probabilidad de fracasar de las mujeres nacidas en Soria que de los hombres alicantinos. El fracaso escolar se calcula a partir de la tasa bruta de graduados en ESO, e indica el porcentaje de población que no obtiene el título de Educación Secundaria Obligatoria. En 2006 ese porcentaje fue del 30,8 por 100 de los estudiantes" (Lacasa, 2007a).

Simplemente dos anotaciones: 1. La connotación epidémica del enunciado 'el fracaso se extiende' y 2. La ambigüedad de la comparación con Europa. Se sugiere que en la Europa real se considera bajo un fracaso del 10 por 100, pero en realidad se trata de un objetivo para la Europa ideal prevista en Lisboa.

El mismo Lacasa publicó meses después (25-5-2007) en la misma revista los datos de la tabla 2, bajo el titular: "Adiós, Europa, adiós". La nota de prensa que remitía al artículo completo estaba redactada en los términos siguientes:

"*Magisterio*, el periódico profesional de la enseñanza, analiza los últimos datos de Eurostat y el MEC, concluyendo que ya es matemáticamente imposible –incluso si se regalara un título de Bachillerato o FP de Grado medio a todos los alumnos de 17 años matriculados en el sistema educativo– alcanzar los objetivos de Lisboa en 2010. A los datos de 2006 sobre abandono educativo temprano y de nivel de logro educativo de los jóvenes (este último aparecido recientemente y que publica por primera vez *Magisterio*), que muestran el estancamiento de nuestro sistema educativo, se han de sumar los de escolarización y graduación en los últimos años en España, también estancados, y que permiten augurar que al menos hasta 2009 estos indicadores seguirán estancados o sufrirán va-

riaciones muy pequeñas. El nivel de logro educativo de los jóvenes es el porcentaje de población entre 20 y 24 años que ha obtenido un título de secundaria superior (Bachillerato o FP de Grado Medio), y el objetivo de Lisboa para 2010 es conseguir un 85 por 100. El dato de 2006 para España es del 61,6 por 100, dos décimas inferior al de 2005 y una décima superior al de 1996. Desde 1995, este indicador ha crecido menos de tres puntos o, más exactamente, creció hasta 2000 siete puntos, y ha perdido más de cuatro desde 2000 hasta la actualidad. De cara a 2010, el análisis de las tasas de escolarización permite concluir que ya no hay alumnos suficientes, entre los 16 y los 18 años, para alcanzar el objetivo de Lisboa, un 85 por 100 (por ejemplo, en 2005 habían abandonado sin título el 25 por 100 de los jóvenes de 17 años, que entrarán en el indicador de la UE en 2008). Es decir, aunque el cien por cien consiguiera el título, España se quedaría fuera. Con el abandono educativo temprano pasa otro tanto de lo mismo: la ligera mejoría del último año es insuficiente para alcanzar el objetivo del 10 por 100, y las tasas de graduación y escolarización de los últimos años permiten afirmar que el indicador va a entrar en una fase de estancamiento, a pesar del optimismo con que el Ministerio interpreta estos datos" (Lacasa, 2007b).

Nótese cómo el fenómeno decisivo –hay menos del 85 por 100 de estudiantes entre los jóvenes de 16 a 18 años– se deja de lado ante la constatación de que nos quedaremos fuera de Europa.

En otro artículo publicado en esta misma revista (Carabaña, 2004) mostré, o al menos creí mostrar, que el fracaso escolar no tenía ni de lejos las terribles consecuencias laborales y sociales que comúnmente se le atribuyen, y que, desde luego, no conduce a la exclusión social ni significa incapacidad para la vida, habiendo muy poca diferencia en ocupaciones e ingresos entre los alumnos que obtienen el título en la Enseñanza Básica y los que no. También intenté mostrar que medido con un criterio objetivo, como son las pruebas PISA, no hay más alumnos de nivel bajo, ni por tanto más fracaso escolar en España que en el resto de Europa.

El estudio que sigue abunda en este último punto. Insiste en primer lugar con los datos de PISA y con otros indicadores en que el sistema español de enseñanza es perfectamente comparable a los sistemas del centro de Europa y de la OCDE. Sostiene, en segundo lugar, la tesis de que el 'fracaso escolar' y el 'abandono escolar temprano' no son indicadores válidos ni fiables, ni de la calidad de la enseñanza ni del aprendizaje de los alumnos, sino artificios resultantes de la ordenación del sistema, y más precisamente de la titulación final de la etapa básica. Propone, para terminar, dos remedios posibles: o eliminar la titula-

Tabla 2

EVOLUCIÓN DE LAS TASAS DE GRADUACIÓN EN ENSEÑANZA POSOBLIGATORIA (20-24 AÑOS) EN ESPAÑA

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
España	59,0	61,5	63,7	64,6	65,2	66,0	65,0	63,7	62,2	61,2	61,8	61,6
Mujeres	64,4	67,4	69,3	70,4	71,7	71,9	71,4	70,3	69,2	68,4	68,5	69,0
Hombres	53,7	55,6	58,1	58,8	58,7	60,1	58,8	57,4	55,5	54,4	55,4	54,6

Fuente: Eurostat

EVOLUCIÓN DEL ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO ENTRE LOS 18 Y 24 AÑOS EN ESPAÑA

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
España	33,8	31,4	30,0	29,6	29,5	29,1	29,2	29,9	31,3	31,7	30,8*	29,9
Mujeres	29,2	26,1	24,8	24,1	23,6	23,4	22,7	23,1	25,0	24,6	25,0*	23,8
Hombres	38,4	36,7	35,3	35,3	35,3	34,7	35,6	36,4	37,3	38,5	36,4*	35,8

Fuente: Eurostat * : significa que hay una ruptura de la serie debido a un cambio metodológico en la EPA.

ción al final de la ESO o, caso de mantenerla, convertirla en un examen nacional que aprueben los necesarios para lograr los objetivos políticos del momento.

2. En el pelotón europeo

He insistido muchas veces en los últimos años (v. g., Carabaña, 2007a, 2007b, 2008) en que, una lectura desapasionada de las puntuaciones alcanzadas por los alumnos españoles en los estudios PISA —realizados en 2000, 2003 y 2006—, muestra que llegan a los 15 años con un nivel de ‘competencias’ (es lo que dicen medir las pruebas PISA) en Lectura, Matemáticas y Ciencias Naturales semejante al de los alumnos de Europa Central y Estados Unidos y superior al de los países de la Europa Meridional. No soy, desde luego, el único que sostiene este punto de vista, que es también el de la OCDE (por ejemplo PISA, 2008:61), el Instituto de Evaluación español (puede verse IE, 2007:18) y prestigiosos sociólogos (véase Pérez Díaz y Rodríguez, 2003:447). Más precisamente, en ciertas regiones españolas, como La Rioja y Castilla y León, los resultados son comparables a los de los mejores países europeos, mientras que en otras, como Andalucía, se quedan al nivel de los países meridionales como Italia, Portugal o Grecia (Carabaña, 2008).

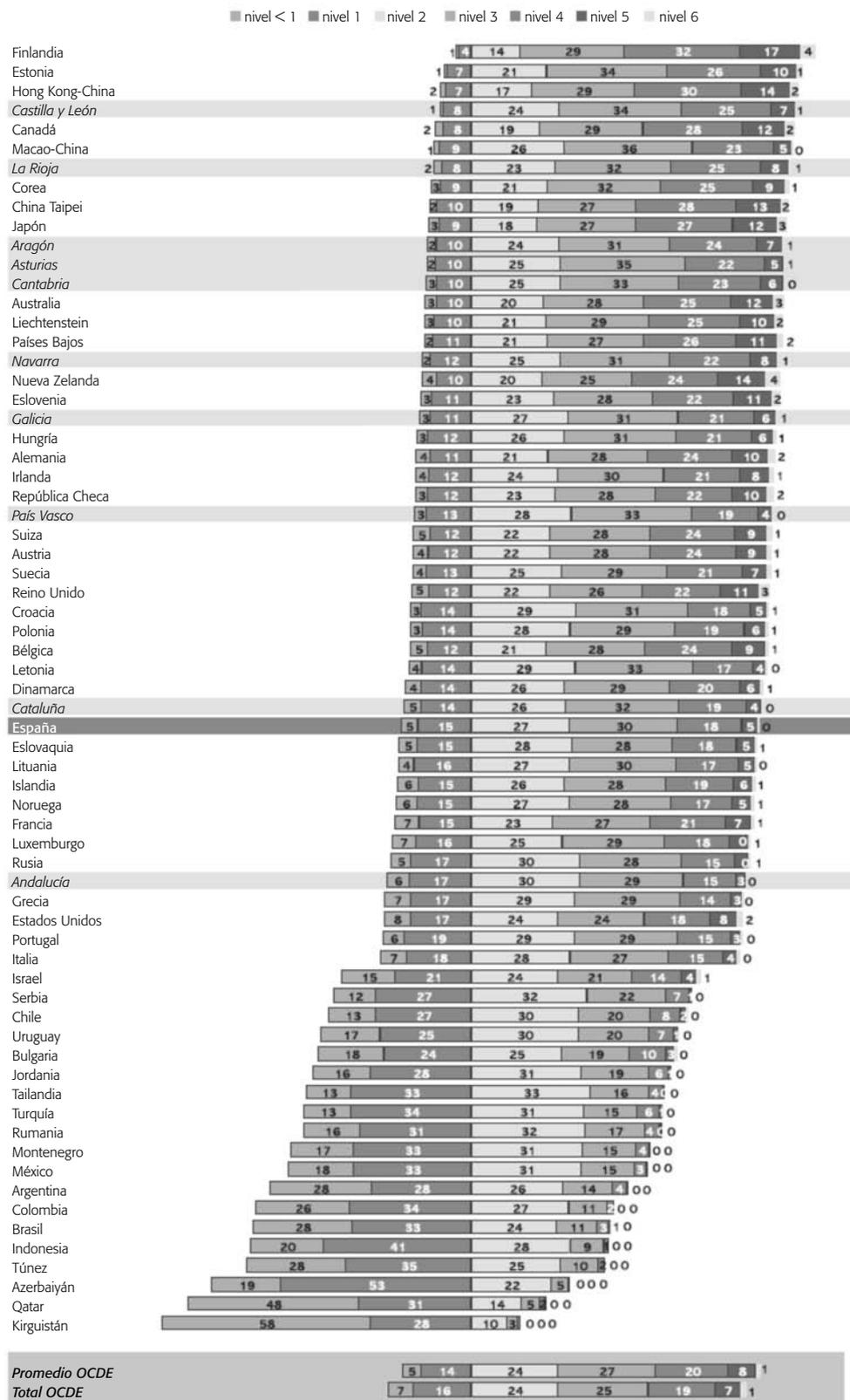
También he insistido muchas veces en los últimos años en que, según los mismos datos PISA, el porcentaje de

alumnos con aprendizaje bajo era en España menor de lo que las medias harían esperar, debiéndose ello a que también tenemos pocos alumnos con resultados altos. Los resultados de nuestros alumnos son efectivamente más iguales que los de la mayor parte de los países, hecho que muchos, siguiendo a la OCDE, han celebrado como ‘equitativo’ (PISA, 2005b; Pajares, 2005). Erróneamente, a mi entender, pues el conocimiento no es algo limitado que se reparta desde fuera quitando a unos para añadir a otros, sino algo ilimitado de lo que los alumnos pueden adquirir tanto como quieran sin necesidad de quitárselo a nadie. Es, pues de celebrar que haya pocos alumnos con resultados malos, pero no por eso hay que dejar de deplorar que haya pocos alumnos con resultados buenos. Ciñéndonos a lo que aquí tratamos, aún cuando en los dos estudios PISA de 2003 y 2006 España se ha aproximado a la media en alumnos de nivel bajo, sigue siendo cierto que, contra lo que suele creerse, *no es un fracaso escolar’ alto lo que distingue a España de los países más ricos y avanzados*. Así lo refleja claramente el gráfico 1, que incluye también a las comunidades españolas (CCAA) españolas con muestra propia en PISA 2006.

No se crea, sin embargo, que los informes PISA fueron los primeros que trajeron buenas noticias sobre la calidad del sistema español de enseñanza. Nuestras escuelas están entre las mejores de Europa, según la mayor parte de los indicadores publicados por la OCDE en sus *Panoramas de la educación*, desde hace bastantes años. Así, según la edición

Gráfico 1

PORCENTAJE DE ALUMNOS POR NIVELES DE RENDIMIENTO EN CIENCIAS



Países ordenados según el porcentaje de alumnos en los niveles < 1 y 1.

de 2007, la esperanza de vida escolar para un alumno de cinco años que accede a la enseñanza obligatoria en España (17,2 años) es casi la misma que la de la media de la OCDE (17,7); un 40 por 100 de españoles entre 25 y 34 años ha obtenido título en enseñanzas superiores, porcentaje sobre la media de la OCDE (32 por 100) y de la UE (30 por 100); el 40 por 100 de los estudiantes españoles de enseñanza superior proceden de familias cuyo cabeza es trabajador manual; por encima de países como Finlandia (29 por 100), Irlanda (18 por 100) o Francia (19 por 100); los profesores españoles son de los mejor pagados de la OCDE (pese a que entre 1996 y 2005 sus salarios han descendido), estando en la media de la OCDE sus horas de trabajo y por debajo los alumnos que atienden. Y todo ello con un gasto total por alumno relativamente bajo, inferior al de la media de la UE19, lo que nos hace líderes en eficiencia.

Hay, sin embargo, un aspecto en el que quedamos por debajo de la mayor parte de los países de la OCDE, que es la titulación en estudios secundarios de nivel no obligatorio, es decir, Bachillerato y Formación Profesional. Esto es lo que intentan medir los dos indicadores recogidos en la tabla 2, y el reflejado en la tabla 4, tomada del *Panorama de la Educación* de la OCDE. De todos los indicadores contenidos en los gruesos volúmenes que publica este organismo es éste casi el único que merece cada año los titulares de la prensa y los comentarios de los expertos.

En la sección siguiente, que es la central de este estudio, explicaré que esta baja tasa de terminación de la Secundaria Superior, que se corresponde con un elevado 'abandono escolar temprano' no tiene que ver con lo que los alumnos saben, sino que es en parte un producto de la ordenación del sistema, es decir, de lo que las leyes disponen sobre titulación en Secundaria Obligatoria y paso a Secundaria Superior y, en parte, un resultado de tradiciones arbitrarias y además injustas.

3. La ordenación del fracaso escolar

La tesis central de este estudio es que *las tasas de fracaso escolar' o de 'abandono escolar temprano' no sirven como indicadores de la calidad de la enseñanza básica ni media. En realidad, el 'fracaso escolar' es una consecuencia del diseño del sistema, y el 'abandono temprano' una consecuencia directa del 'fracaso escolar'*. Puesto un tanto crudamente, no es que los alumnos españoles sean menos capaces que los alemanes o italianos de pasar a la secundaria superior, sino que el sistema no les deja.

Veamos en primer lugar cómo el fracaso escolar resulta de la ordenación del sistema.

Podemos considerar el 'fracaso escolar' como el resultado de la interacción entre un hecho universal y necesario —la distribución normal del aprendizaje de los alumnos— y el establecimiento de una titulación al final de la enseñanza básica (EB). Si, como hicieron la LGE de 1970 y la LOGSE de 1990 se diseña el sistema de modo que al final de la EB no haya una simple certificación de lo cursado y aprendido, sino una titulación que abre la puerta a ciertas posiciones laborales y, sobre todo, a la continuación de cualesquiera estudios medios, entonces el sistema produce legal y necesariamente fracaso escolar (cf. Carabaña, 2003). El proceso se completa cuando la titulación se interpreta como logro de unos mínimos necesarios para la vida laboral y social.

He aquí una breve historia del 'fracaso escolar' por diseño. El origen de la noción misma del fracaso escolar en España está en el título de Graduado Escolar establecido por la LGE, que legalmente significaba capacidad para comenzar Bachillerato, pero al que paulatinamente se pasó a atribuir el significado de mínimo para la vida. En el espíritu de la LGE los españoles estaban obligados a cursar ocho años de EGB, en compañía de sus coetáneos, aprendiendo al ritmo que cada cual pudiera buenamente llevar, al cabo de los cuales se certificaba lo que hubieran conseguido. En consonancia con tal ideología, la LGE definía la Educación General Básica por su duración, ocho años, y no por cualesquiera objetivos mínimos; sustituía los exámenes por la evaluación continua, eliminando, incluso, la terminología de aprobado-suspenso evocadora de la división propia de los títulos; establecía como criterio básico de agrupación y de progreso la edad, hasta el extremo de prohibir la repetición de curso; dejaba la 'recuperación' —en horas extra e incluso en verano— como el único procedimiento admitido para la homogeneización académica de los grupos de edad y, por último, obligaba a expedir a todo el mundo un Certificado de Escolaridad cuya validez era tan poca que todos los alumnos estaban igualmente obligados a adquirir una Formación Profesional (FP1) antes de buscar trabajo (merece, quizás, un paréntesis recordar que la escolarización hasta los 16 años, estudiando FP, es obligatoria desde la LGE).

Claro que esta obligación de cursar FP valía sólo para los alumnos que no hicieran Bachillerato. En este punto fue donde la LGE introdujo un título académico, un corte que en principio parecía sólo un aspecto más de la certificación. Los profesores distinguirían a los alumnos que en los ocho años de Enseñanza Básica alcanzaran un nivel a su juicio suficiente para cursar Bachillerato con el título de Graduado Escolar. Esta pequeña incongruencia en un sistema por lo demás coherente fue bastante para subvertirlo. De la simple certificación se pasó a la doble titulación y de la doble titulación a la división de los alumnos en exitosos y fracasados.

No se trató de desidia, ni de inconsecuencia, ni de hipocresía, sino de las consecuencias no intencionadas de la introducción de un título. La prueba de que esto ocurre invariablemente en cuanto la titulación se mezcla con la certificación —una especie de Ley de Gresham de la enseñanza, según la cual la información mala de los títulos desplaza en el sistema de enseñanza a la información buena de los certificados— es que el mismo fenómeno se repitió casi exactamente con la LOGSE, que, tras años de crítica a la doble titulación, la restableció agudizada. En efecto, el título de graduado en ESO no se define por referencia al ingreso en Bachillerato, sino a unos presuntos aprendizajes mínimos, y además capacita también para estudiar FP.

La LOCE empeoró todavía más la deriva al identificar expresamente titulación en ESO con cualificación en general. Para justificar su necesidad, diagnostica que “una cuarta parte del alumnado no obtiene el título de Graduado en ESO y abandona el sistema sin titulación ni cualificación”, sugiriendo que se necesita la titulación para acceder al mundo laboral. En esta negación de toda salida a los no titulados en la Enseñanza Básica puede verse el fin de un proceso. El título comenzó con la LGE significando un máximo (“no estás preparado para estudiar Bachillerato”) y terminó con la LOCE significando un mínimo (“no estás preparado para trabajar”). La LOE, su sucesora, no ha corregido, sino acaso acentuado, esta ecuación entre título y mínimos.

Ahora bien, ¿tiene realmente sentido esta idea de mínimos? La idea extendida por sus propagandistas es que existen realmente unos umbrales objetivamente determinables por debajo de los cuales los individuos no podrían integrarse laboral ni socialmente. Estos umbrales son los que se incorporan a la EB como objetivos mínimos a alcanzar por todos los alumnos. Quienes fracasan en la consecución de estos mínimos muy probablemente también fracasan al integrarse socialmente. Los fracasados escolares son los futuros excluidos sociales.

¿Cómo se establecen ‘los’ aprendizajes básicos? Los textos legales son más bien ambiguos al respecto. Para empezar, definen la Escolaridad Obligatoria por su duración, no por unos logros mínimos. Y en realidad, nunca establecen estos umbrales tan importantes para la vida. La incongruencia tiene sin duda que ver con el hecho de que la idea de unos mínimos sociolaborales es incoherente desde cualquier punto de vista, una idea que no tiene sentido sociológico, está reñida con la psicología y resulta pedagógicamente inviable.

La idea de mínimos tiene poco sentido sociológico, por mucho que sea una idea vieja entre los sociólogos. For-

mulada primero por Parsons (1962), la idea de que al aumentar la complejidad de las sociedades modernas aumenta también la formación mínima necesaria para participar en ellas ha sido repetida hasta la saciedad por todos los teóricos de la sociedad postindustrial, la sociedad del riesgo, la sociedad de la información, etc. Pero muchos otros han observado precisamente lo contrario, que los aumentos globales de complejidad y la división del trabajo hacen cada vez menos necesaria la cualificación laboral, de tal modo que conseguir un trabajo rutinario en un entorno seguro es cada vez más fácil con, por otro lado, la ayuda de los desarrollados mecanismos de protección social de los estados modernos. Precisamente, la conjunción entre riqueza, división del trabajo e instituciones de protección hace cada vez más fácil integrar laboralmente a los individuos que, por las razones que sean, no alcancen cualesquiera mínimos. Las sociedades avanzadas son más capaces de acomodar en su seno las diversidades que las sociedades del pasado. En cuanto a otros tipos de integración social (la familiar o la comunitaria) no son hoy ni más complicados, ni más sencillos que antes.

La idea de mínimos está reñida con la Psicología porque la distribución de las facultades humanas responde a un continuo, y las capacidades escolares no son una excepción, sean estas la inteligencia general, inteligencias múltiples, inteligencia emocional, facultades físicas, sentido del ritmo u oído musical. Este hecho incontestable tiene una consecuencia bastante obvia: se sitúen los mínimos donde se sitúen, siempre habrá alguien incapaz de alcanzarlos. Y no se objete a esto que las aptitudes escolares (sean cuales sean) no son algo innato e inmutable, sino ambiental y modificable. Pues cualquier modificación o mejora dan de nuevo como resultado otra distribución continua, y aún puede que el cultivo de las capacidades aumente su desigualdad en vez de disminuirla.

Por último, y a consecuencia de todo lo anterior, la idea es pedagógicamente impracticable. En el plano de la ordenación académica basta con ver que los legisladores nunca han fijado realmente mínimos. Pero suponiendo que hubiese realmente mínimos objetivamente definibles, ninguna didáctica lograría que todos los alcanzaran, ni siquiera dedicando a ello todo el tiempo del alumno. Por poner un ejemplo, en la ESO hay alumnos de 18 años que siguen sin calcular fracciones. ¿Alguien puede establecer que el cálculo de fracciones es ‘esencial’ para vivir como miembros activos de la sociedad? Y suponiendo que así fuera, ¿se puede prohibir abandonar la escuela a quien no las aprenda, incluso si es mayor de edad?

En suma, la idea de llevar a todos los alumnos a un mínimo tiene muy dudoso apoyo sociológico, va contra hechos psíquicos elementales y no es pedagógicamente factible.

Ahora bien, sería posible que el fracaso escolar resultara del diseño del sistema y sin embargo, fuera un buen indicador de su calidad si la distinción entre fracaso y éxito se hiciera con criterios uniformes y objetivos, por mucho que fueran arbitrarios. Pero, si por un lado el fracaso escolar es una construcción legal arbitraria, por otro no hay criterios objetivos para su determinación, que se deja a la particular estimación de los profesores y los centros, con lo que la arbitrariedad se convierte en injusticia. Y de la suma de decisiones particulares resulta un indicador poco válido y poco fiable.

José S. Martínez ha desarrollado recientemente este punto (Martínez, 2008). El gráfico 2 refleja la evolución de la tasa bruta de fracaso escolar, entendido como el cociente (por cien) entre los alumnos que en un curso académico determinado no obtiene el título de enseñanza básica y los efectivos de la generación con la edad a la que teóricamente se obtiene. Como puede apreciarse, a los pocos años de la implantación de la LGE se acercó al 40 por 100 y desde entonces descendió de modo continuado hasta llegar al 17 por 100 en vísperas de la implantación de la LOGSE a mediados de los noventa. Terminada esta a fines del siglo pasado, la tasa de fracaso subió hasta más o menos el 30 por 100, donde se mantiene desde entonces.

A la vista de estos datos puede decirse sin faltar a la verdad, que el fracaso escolar con la LOGSE es mayor que con la LGE. Cosa bien distinta es entender la expresión co-

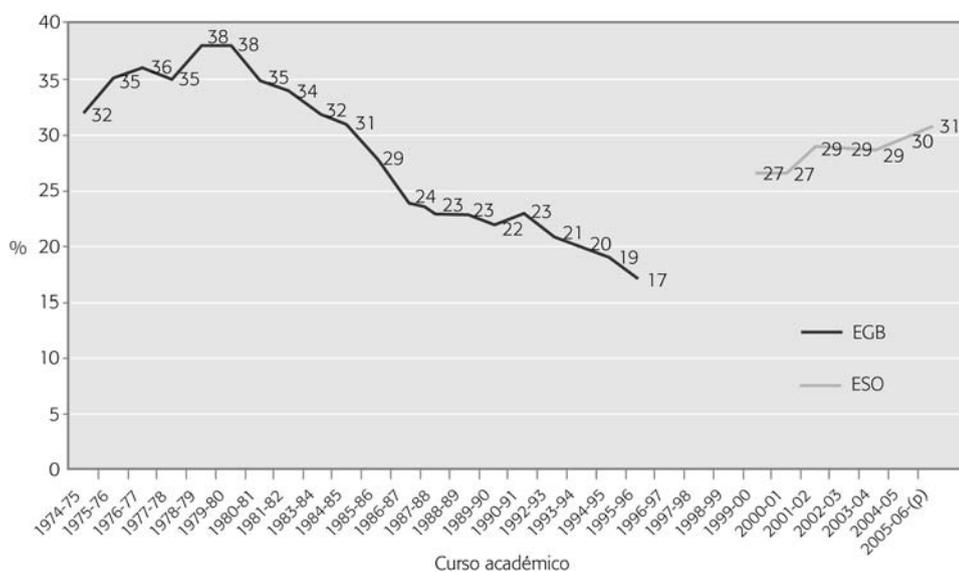
rrrectamente. No significa que con la LOGSE el nivel académico haya descendido y la calidad de la enseñanza haya empeorado. Significa simplemente que para obtener el título de graduado en ESO se exige relativamente más que se exigía para obtener la graduación en EGB.

Podemos imaginar lo ocurrido sin gran dificultad. Con la LOGSE, al otorgarse el título dos años después que con la LGE, hay que suponer que el nivel medio de los alumnos habrá mejorado. ¿Cómo es que los alumnos fracasan más pese a que saben más? Si se hubiera mantenido como criterio de titulación el viejo de la EGB, es claro que el fracaso escolar habría disminuido. Si se hubiera dificultado el criterio de titulación en lo mismo que los alumnos mejoraron por término medio, es claro que el fracaso se habría mantenido. Para que el fracaso haya aumentado es preciso que el criterio de titulación se haya elevado en relación al aprendizaje medio de los alumnos durante los dos años que la ESO añade a la EGB. Es preciso que con la LOGSE los 'mínimos' necesarios para la integración socio-laboral se hayan aumentado más de lo que los alumnos son capaces de aprender en dos años adicionales de escuela.

¿Cómo puede haber ocurrido esto? Parecería lógico, dada la crucial importancia de estos mínimos y de la propia tasa de fracaso escolar, que esta elevación del nivel de exigencia fuera obra de los legisladores, pero no lo es: las leyes regulan detalles mínimos de la organización escolar, pero dejan en manos de la Administración todo lo relativo

Gráfico 2

TASAS BRUTAS DE FRACASO ESCOLAR



Fuente: INE (EGB, tomado en Viñao (2004)) y en la Web del MEPSD (ESO)

al currículo. En defecto de la voluntad popular, parece que al menos debería ser obra de la Administración, pero tampoco: sus decretos regulan los programas, pero no el nivel al que los alumnos aprueban. En la realidad, los niveles de exigencia provienen de tradiciones conservadas por la experiencia de los profesores y por los contenidos de los libros de texto. Una hipótesis plausible es que los criterios de titulación de la LOGSE se han derivado del Bachillerato, por la simple razón de que el currículo de la ESO es el mismo del BUP (la unificación se consiguió doblando en FP las enseñanzas académicas para sustituir las suprimidas enseñanzas técnicas) y de que los profesores hegemónicos en la ESO son los de Bachillerato.

El hecho, valga o no la explicación anterior, es que el 'fracaso escolar' ha aumentado, al tiempo que el aprendizaje de los alumnos aumentaba, lo que implica que las tasas de titulación en la ESO son una mala medida del aprendizaje de los alumnos.

Además, no sólo se rige el título de ESO por un patrón que varía en el tiempo, en medida que nadie controla, a nivel global, sino que varía también enormemente por regiones, dependiendo de la tradición y de las circunstancias locales, a su vez influidas por las diversas administraciones y por las normas de las aulas y los centros. Se ve claramente hasta qué punto notas y títulos son arbitrarios comparándolos a escala de CCAA con los resultados de las pruebas PISA.

La tabla 3 compara las tasas de fracaso escolar con la proporción de alumnos por debajo del nivel 2 en la prueba PISA 2006 de Ciencias. Se ve que si bien algunas veces varían proporcionalmente (caso de Andalucía y Cataluña), otras veces no guardan proporción. Así, las tasas de fracaso escolar en Aragón y La Rioja están muy cerca de la media española, pero en PISA tienen la mitad de alumnos que el conjunto de España por debajo del nivel 2. En estas CCAA parece que se exige mucho más que la media española para otorgar el título de graduado en ESO. En cambio, en el País Vasco la tasa de fracaso escolar es de solo 17 por 100, cuando, de guardarse la misma proporción que en el resto de España con los resultados de PISA, debería ser de casi el 25 por 100. En el País Vasco se exige menos de la media española para conceder el título de ESO.

La tabla 3 permite ver también el nivel de injusticia con que se otorga el título de graduado en ESO, para lo que basta comparar la puntuación PISA (en Ciencias, 2006) con la que por término medio se obtiene en cada comunidad autónoma con muestra propia. Esta puntuación es la del percentil correspondiente a la tasa de fracaso escolar de la comunidad autónoma. En el País Vasco se obtiene el título de graduado en ESO con 416 puntos PISA, mientras que en La Rioja se necesitan 474, en Aragón, 467 y en Castilla y León, 460. Es verdad que estas son las CCAA con diferencias más extremas y que, en el resto, la

Tabla 3

FRACASO ESCOLAR, ABANDONO TEMPRANO Y PUNTUACIONES CORRESPONDIENTES EN PISA 2006. ESPAÑA Y COMUNIDADES CON MUESTRAS EN PISA 2006.

Ambos sexos

	Fracaso escolar	Pisa, % nivel<2	Pisa, puntuación percentil fracaso	Pisa, medias	Abandono Temprano	Pisa medias Reescaladas
España	31	20	445	488	31,0	31
Andalucía	34	23	437	473,8	38,0	30,0960133
Aragón	29	12	467	513,4	26,8	32,61099
Asturias	16	12	428	508,5	21,6	32,3014918
Cantabria	22	13	446	509,4	26,8	32,3599725
Castilla-León	22,5	9	460	519,8	23,2	33,0231629
Cataluña	28,4	19	442	491,4	31,5	31,217902
Galicia	25	14	447	504,5	22,1	32,0489689
La Rioja	28,6	10	474	519,6	30,4	33,0056873
Navarra	22,3	14	440	511,3	16,8	32,4811648
País Vasco	17	16	416	494,7	15,3	31,4238678

Fuente: Ministerio de Educación, Cifras de la educación en España. Elaboración propia a partir de los datos PISA 2006.

puntuación está más cerca de la media nacional de 445, de modo que cuando se compara el fracaso escolar de Andalucía con Cataluña se están comparando básicamente la misma cosa. Pero también es verdad que la baja tasa de fracaso escolar de comunidades tan importantes como País Vasco o Asturias no refleja el aprendizaje de sus alumnos, sino una tradición de puntuar más alto y aprobar más fácil.

Si esto pasa a escala de CCAA, puede imaginarse cuál será el grado de diversidad de criterios de cada centro. Se impone la conclusión de que el título de ESO, como antes el de EGB, no sólo es una convención administrativa carente de fundamento, sino que refleja muy imperfectamente el aprendizaje de los alumnos y, como indicador de la calidad de la enseñanza, deja mucho que desear en cuanto a fiabilidad y validez. Más aún, en la medida en que tiene consecuencias sociales, la diversidad de criterios con que se concede es gravemente injusta.

4. La ordenación del abandono temprano

El fracaso escolar es un indicador local, sin equivalente en las estadísticas internacionales. Por eso está siendo sustituido, o por lo menos completado, con el 'abandono escolar temprano', el más mediático de todos los indicadores que contiene el *Panorama de la Educación* que anualmente publica la OCDE. Se entiende por tal el abandono de la escuela sin haber obtenido un título de Secundaria no Obligatoria, de tipo académico o de tipo profesional. Es un indicador más ambicioso que el fracaso escolar, pues ya no se trata de completar la enseñanza básica, sino un nivel no obligatorio. Pese a que no se trata de enseñanza definida como básica, la OCDE justifica la elevación del listón con las mismas referencias a los mínimos que antes valían para el fracaso escolar:

"La creciente demanda de habilidades en los países de la OCDE ha convertido las titulaciones de la segunda etapa de educación secundaria en el requisito mínimo para acceder con éxito al mercado laboral. [...] Aunque muchos países permiten que los alumnos abandonen el sistema educativo al finalizar la primera etapa de educación secundaria, en los países de la OCDE los jóvenes que dejan los estudios antes de obtener una titulación en la segunda etapa de educación secundaria suelen tener grandes dificultades para acceder al mercado laboral (véanse indicadores A8 y A9)" (OCDE, 2009: 46).

En realidad, si falsa es la historia de la exclusión laboral en relación al fracaso escolar, más lo es todavía cuando

se cuenta de la titulación en secundaria de segundo nivel. Así lo confirman los indicadores A8 y A9, a los que el texto remite. El indicador A8 es la tasa de paro, no de los jóvenes sino de la población de cualquier edad, que, como es bien conocido, apenas difiere por nivel de estudios para los hombres, ni en España ni en ningún país de la OCDE. El indicador A9 son los ingresos laborales. Según esta tabla, en España, en 2004, si los ocupados de 25 a 34 años con un título de secundaria no obligatoria ganaban 100, los que se quedan en la secundaria obligatoria ganaban 94; en el resto de países incluidos en la comparación, la ratio es muchas veces menor, pero rara vez baja de 80. Más precisamente, y según la ECV², en el año 2004 y en España, las personas de 25 a 30 años sin título de EGB ('fracasados' escolares) ganaban 9.998 euros y con el título de EGB ('exitosos') ganaban 10.807 euros. La secundaria superior no aumentaba grandemente los ingresos: con título de FP1 se ganaba por término medio 11.732 euros, con el de FP2 11.871 y con el de Bachillerato poco más que sin él, 10.925 euros. En estos datos no es fácil apreciar las dificultades para acceder al mercado laboral de los jóvenes que abandonan la escuela 'prematuramente'.

Lo que aquí se mantiene es que, si el indicador es intrascendente, es porque, como el fracaso escolar, no refleja el aprendizaje de los alumnos, sino que es un resultado del diseño de los sistemas.

En efecto, antes de la LOGSE, los títulos que se sumaban eran los de BUP y FP1. Después de ella, han sido sustituidos por Bachillerato y Ciclo Formativo de Grado Medio (CFGM). Una de las consecuencias más previsibles de la LOGSE era la disminución del número de alumnos en Formación Profesional, pues, como antes hemos dicho, la LOGSE exige el diploma de ESO para ingresar en FP. Como ni la LOCE ni la LOE han cambiado esto, los 'fracasados escolares' dejan de estudiar forzosamente en el sistema formal (los estudios de 'garantía social' y sus sucesores no forman parte de este sistema). La LOGSE ordenó el sistema como si pretendiera reducir el número de alumnos de Formación Profesional, y así lo declararon muchos, si no abiertamente, sí con el eufemismo de la 'dignificación'. Y algo parece haber logrado, a juzgar por los datos.

La tabla 4 refleja las tasas de graduación en secundaria no obligatoria para el año 2006, separando los que terminan estudios generales (Bachillerato) y los que finalizan los profesionales en los países de la OCDE. La piedra de escándalo es que únicamente el 72 por 100 de los españoles obtiene un título de Secundaria Superior, frente al

² Encuesta de Condiciones de Vida, realizada en España por el INE con un diseño común para la UE. Las cifras de ingresos por niveles de estudios han sido obtenidas por el autor de los datos de 2005.

Tabla 4

TASAS DE GRADUACIÓN EN SECUNDARIA SUPERIOR. (2006)

Porcentaje de graduados sobre la edad típica de terminación total, estudios de tipo general y profesional

	Total (sin duplicaciones)			Estudios generales		Estudios profesionales	
	H+M	Hombres	Mujeres	H+M	Mujeres	H+M	Mujeres
	(1)	(2)	(3)	(12)	(13)	(14)	(15)
Países OCDE							
Australia	m	m	m	68	74	41	45
Austria	m	m	m	17	20	50	38
Belgium	m	m	m	37	43	58	60
Canada ¹	80	77	84	77	82	8	7
Czech Republic	90	88	92	18	23	72	69
Denmark	86	78	96	55	66	51	56
Finland	95	91	100	51	61	88	97
France ¹	m	m	m	51	59	63	60
Germany	103	102	104	40	45	63	59
Greece	100	96	104	63	72	35	30
Hungary	85	81	90	70	77	18	14
Iceland	90	81	100	66	76	55	54
Ireland	86	81	93	63	65	53	69
Italy	86	84	88	31	41	69	62
Japan	93	92	93	70	73	23	21
Korea	93	92	94	66	67	27	27
Luxembourg	72	69	74	28	33	44	41
Mexico	42	38	46	38	42	4	4
Netherlands	m	m	m	36	39	66	67
New Zealand	74	63	85	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)
Norway	91	80	103	56	68	42	40
Poland	80	76	84	59	70	36	26
Portugal	m	m	m	40	50	13	13
Slovak Republic	82	80	85	23	28	69	65
Spain	72	64	80	45	53	35	38
Sweden	76	73	79	34	40	42	39
Switzerland	89	90	89	30	34	69	62
Turkey	51	55	47	35	35	19	16
United Kingdom	88	85	92	m	m	m	m
United States	77	75	79	m	m	m	m
Media OCDE	83	79	87	47	53	45	44
Media UE19	86	82	90	42	49	51	50
Partner countries							
Brazil ¹	m	m	m	62	72	8	10
Chile	71	67	75	39	43	32	33
Estonia	75	68	83	58	72	18	12
Israel	90	88	92	58	63	32	29
Russian Federation	m	m	m	56	x(12)	36	x(14)
Slovenia	97	89	105	34	43	79	79

Notas: m y x, datos no disponibles.

83 por 100 de media de los países de la OCDE y el 86 por 100 de media de los países de la UE19. Ahora bien, la diferencia no está en el Bachillerato, que terminan el 45 por 100 de los españoles, sólo dos puntos porcentuales menos que la media de la OCDE y tres puntos más que la media europea, sino en la Formación Profesional, que terminan el 35 por 100 de los españoles, diez puntos menos que la media de la OCDE y 16 puntos menos que la media europea³.

Dado que el Bachillerato y los CFGM están legalmente prohibidos al 30 por 100 de alumnos que no se titulan en ESO, no debería resultar extraño, y menos escandaloso, que sólo obtengan un título de Bachillerato o CFGM el 72 por 100 de los alumnos. El mecanismo parece bastante simple: si sólo se deja continuar Bachillerato o FP al 70 por 100 de los alumnos, los mejores seguirán estudiando Bachillerato como antes y los demás estudiarán Formación Profesional, que será donde se aprecie la restricción impuesta a los 'fracasados' escolares.

En realidad, para que terminen el 72 por 100, con las altas tasas de fracaso que hay tanto en BUP como en los CFGM, es preciso que ingresen más de ese 70 por 100 que el sistema teóricamente permite; lo que probablemente ocurre a través de los mecanismos de reincorporación al sistema previstos en las leyes. Así pues, tenemos, en realidad, una tasa de terminación de la Secundaria Superior más elevada que la por así decirlo 'incorporada' al sistema, la que resultaría de la acción sobre la Secundaria Superior del 30 por 100 de fracaso escolar en ESO.

Como antes con el fracaso escolar, debemos mostrar por un lado que la elevada tasa de 'abandono escolar temprano' resulta del diseño del sistema y, por otro, que no tiene que ver con lo que los alumnos aprenden. Ya hemos visto que, según PISA, los alumnos españoles no han aprendido menos en la ESO, al menos hasta los 15 años, que los alumnos de otros países. Además, el *Panorama* de la OCDE nos informa de que en conjunto tampoco están menos tiempo estudiando. La tasa de escolarización de los españoles entre 15 y 19 años es del 80 por 100, apenas por debajo de la media de la OCDE. Eso significa que si el 30 por 100 de 'fracasados' dejan de estudiar, los que continúan lo hacen por más tiempo. Ahora bien, el hecho de que alumnos con la misma preparación y estudiando los mismos años, saquen menos títulos, sugiere al menos la hipótesis de que la diferencia se deba pura y simple-

³ El lector atento notará que 45 y 35 suman 80, no 72. La diferencia se debe a que un ocho por ciento de los alumnos tienen los dos títulos y solo cuentan como titulados una vez. En todo caso, parece que el déficit del 28 por 100 sin titulación se debe atribuir a la dificultad de acceder a la Formación Profesional de Ciclo Medio.

mente a que se lo ponen más difíciles. No vamos aquí a indagar más en esta sospecha de que, la dificultad propiamente española de graduarse en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, se extiende a la no obligatoria.

Para mejor comprender lo anterior podemos recurrir a la comparación con otros países europeos. Italia puede ser una buena elección. En PISA, sus alumnos están casi quince puntos por debajo de los españoles y tiene cinco puntos porcentuales más (25 por 100) por debajo del nivel 2; además, su tasa de escolarización entre 15 y 19 años es tan solo un poco mayor que la española, 81,5 puntos. Y, sin embargo, su tasa de graduación en Secundaria Superior es del 85 por 100, de los que 34 por 100 se gradúan en Bachillerato. ¿Cómo explicar los 13 puntos de exceso sobre España, si no es por una mayor generosidad en la concesión de títulos de la FP italiana?

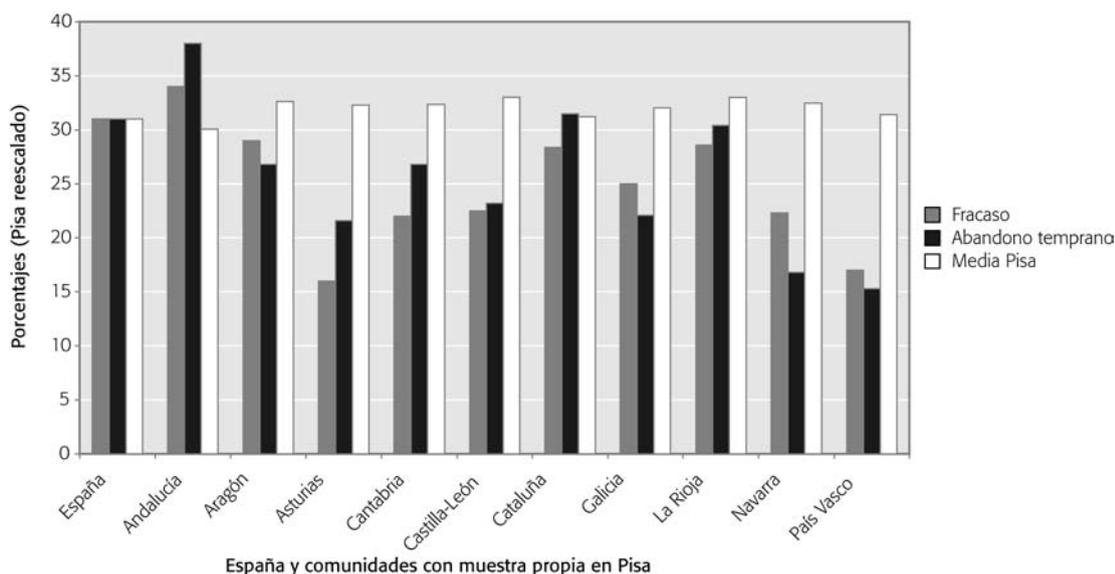
Alemania y Grecia son los únicos países cuya tasa de titulación en Secundaria Superior es del 100 por 100. ¿Significa esto que sus sistemas escolares son muy buenos? Más bien no. Grecia está en PISA al mismo nivel de Italia y ha logrado el 100 por 100 en Secundaria Superior en tan pocos años que no puede deberse a mejoras de los alumnos. Alemania ha quedado por encima de España y de la media de la OCDE en PISA 2006; pero en PISA 2000 quedó por debajo, y ya en 1995 tenía el 100 por 100 de alumnos con título de Secundaria Superior. Si no es porque saben más, ¿es porque estudian más tiempo? Sí, pero la tasa de escolarización de los jóvenes alemanes de 15 a 19 años es sólo del 89 por 100. ¿Cómo es que el 100 por 100 obtiene un título? En realidad, como todo el mundo sabe, el secreto de Alemania se llama 'sistema dual'. Cuentan como escolarizados los aprendices que pasan cuatro días de la semana en el taller o la panadería, y uno en la escuela.

Sin embargo, los programas de aprendizaje de este tipo no producen el 100 por 100 de éxito en Secundaria Superior en la mayor parte de países que los tienen implantados (OCDE, 2009:297), quizás porque en pocos tienen la tradición y solidez de Alemania. Pero parece que cuando no existen, o no se los incluye en el sistema formal, como en España, las tasas de abandono tienden a ser mayores (por ejemplo, no hay programas de este tipo en Suecia, cuya tasa de abandono escolar temprano es igual a la española).

Una prueba convincente de que el famoso 'abandono temprano' tiene mucho que ver con el fracaso escolar y poco con las competencias de los estudiantes, la proporción la variedad de nuestras CCAA. En la tabla 3, además de las tasas de fracaso escolar, se recogen las de abandono temprano y las puntuaciones en PISA (reescaladas éstas para que la media española sea 31, como las otras dos). Para mayor perceptibilidad, se han reflejado las tres

Gráfico 3

FRACASO ESCOLAR, ABANDONO TEMPRANO Y PUNTUACIONES MEDIAS EN CIENCIAS, PISA 2006



en el gráfico 3, cuyas barras confirman claramente la hipótesis de que el ‘abandono escolar temprano’ depende mucho del fracaso escolar y poco o nada de las capacidades de los alumnos medidas en PISA.

Por tomar otra vez los dos casos extremos, en el País Vasco y La Rioja las tasas de abandono temprano reproducen la tasa de fracaso escolar, sin que la media de La Rioja en PISA, muy superior, influya lo más mínimo en ellas. El País Vasco está muy próximo de conseguir los objetivos fijados por Lisboa para 2001, con una tasa de abandono temprano de sólo el 15 por 100. Ello no se debe a que sus alumnos hayan aprendido más, al menos hasta los 15 años, sino a que se permite aprobar la ESO al 85 por 100, incluso si su nivel en PISA es de 416 puntos. En La Rioja, en cambio, el abandono educativo temprano es del 30 por 100, a veinte puntos de conseguir los objetivos de Lisboa. No se debe esta lejanía a que sus alumnos aprendan menos, sino a que se permite seguir estudiando únicamente a quienes tienen un nivel muy alto de conocimientos, 474 puntos en PISA. Si el nivel PISA necesario para obtener el título de ESO se rebajara en La Rioja hasta el del País Vasco, su fracaso escolar sería del 11 por 100. Y, según nuestra hipótesis, sería de la misma magnitud su abandono temprano. Es decir, todo lo que tendría que hacer la Rioja para alcanzar los objetivos de la declaración de Lisboa para el año 2010 es que sus escuelas fueran tan acogedoras como las del País Vasco para los alumnos cuyo nivel de conocimientos está en los 416 puntos de la prueba PISA de 2006 en Ciencias.

5. Resumiendo y concluyendo

En las páginas anteriores se ha defendido la tesis de que la tasa de titulación en Secundaria Superior española, baja en relación a la de la mayor parte de los países europeos, no significa que, contra lo que dicen todos los demás indicadores, el sistema español de enseñanza sea peor que los de nuestros socios europeos. La tesis principal ha sido que, lo que se ha venido en llamar ‘abandono escolar temprano’, no tiene que ver con el aprendizaje de los alumnos, sino con un sistema que genera fracaso escolar por su diseño y que por costumbre se ha elevado hasta el 30 por 100 de los alumnos. En defensa de la tesis, entre otros argumentos, se han comparado por CCAA las tasas reales de ‘fracaso escolar’ con las supuestas en caso de que éste se rigiera en toda España con el mismo criterio. Un corolario de esta defensa es que el fracaso escolar y su secuela, el abandono temprano, no sólo son arbitrarios, sino también injustos.

Un remedio se deriva inmediatamente de lo anterior contra las falsas informaciones y las injusticias que la noción de fracaso escolar introduce en el sistema de enseñanza. Se trata de diversificar el sistema, sin necesidad de reordenarlo ni cambiar su estructura, creando escuelas, itinerarios o modalidades de enseñanza que puedan acoger a los actuales fracasados escolares hasta obtener un título de Secundaria Superior. No hace falta ir muy lejos para tener un modelo. Con seguir el modelo vasco, que acoge

en Secundaria Superior a alumnos con un nivel PISA de 416 puntos, reduciríamos ambos indicadores del 31 al 20 por 100 en el conjunto de España y a cerca del 10 por 100 en las regiones con mayor nivel de competencias PISA, como La Rioja, Aragón y Castilla y León.

Una cierta perfección añadiría a este remedio una reordenación del sistema, si bien leve, consistente en suprimir la titulación al final de la ESO y reducirla a una simple certificación (Carabaña, 2003). De este modo, no se prohibiría a nadie continuar estudios secundarios no obligatorios, con lo que las escuelas se verían más presionadas para admitir y atender a los que ahora desechan como fracasados.

Si la supresión de la titulación pareciera mucho, entonces sería un mal menor el otorgarla con criterios uniformes. Es decir, un examen nacional de esos que tan mala prensa tienen en ciertos sectores. Las autoridades establecerían un criterio único para toda España —por ejemplo, en términos de competencias PISA— y además calibrado de tal modo que dejara pasar el 85 por 100 o 90 por 100 de alumnos, necesario para cumplir con los objetivos de Lisboa para 2010, o los que Europa se pusiera como objetivo para más tarde. Naturalmente, también en este caso habrían de adaptarse las escuelas a las características escolares de los que ahora expulsan.

No creo que se derivara de ello grandes bienes para los afectados, ni para la economía ni para la sociedad. Aumentarían los títulos y los titulados, pero muy poco las cualificaciones y las competencias, o quizás nada si la enseñanza escolar resultara menos eficaz que su alternativa actual, el aprendizaje directo en el lugar de trabajo. Pero si de lo que se trata es de cumplir con los objetivos de Lisboa *con los mismos criterios que los países que ahora los cumplen*, basta con reformar el sistema para que dé títulos a los que ahora expulsa. Lo cual, nótese, puede muy bien hacerse sin dejar por ello de intentar que todos los alumnos aprendan más y mejor.

Referencias

- CARABAÑA, Julio (2003), *De una escuela de mínimos a una de óptimos: la exigencia de esfuerzo igual en la Enseñanza Básica*. DT 32/2003, Fundación Alternativas, Madrid.
- CARABAÑA, Julio (2004), "Ni tan grande, ni tan grave, ni tan fácil de arreglar. Datos y razones sobre el fracaso escolar." *Cuadernos de Información Económica*, 180: 131-139.
- CARABAÑA, Julio (2007a), "PISA 2006: sin novedad". *Claves de Razón Práctica*, 179:22-29.
- CARABAÑA, Julio (2007b), "Desigualtats explicables y desigualtats inexplicables a l'informe PISA". *Quaderns d'avaluació* (Consell d'Avaluació, Generalitat de Catalunya) 7:35-61.
- CARABAÑA, Julio (2008), *Las diferencias entre regiones y países en las pruebas PISA*. Publicación electrónica, Colegio Libre de Eméritos, Madrid. ([/www.colegiodeemeritos.es](http://www.colegiodeemeritos.es))
- EURYDICE (1994), *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea*. París: UE.
- IE (Instituto de Evaluación) (2007), *PISA 2006, Informe Español*. Madrid: MEC.
- LACASA, José Manuel (2007a), "El fracaso escolar se extiende por el nordeste de España", *Magisterio*, 25-3-07. En <http://www.magisnet.com/pdfs/indicadores06.pdf>
- LACASA, José Manuel (2007b), "Adiós, Europa, adiós. España es el tercer país de la UE que se queda fuera de los objetivos de Lisboa 2010". *Magisterio*, 25-5-07. En <http://www.magisnet.com/pdfs/indicadores06.pdf>.
- MARTÍNEZ GARCÍA, José S. (2008), "Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, vol. 1 (2).
- OCDE (2008), *Panorama de la Educación 2007*. Madrid: Santillana.
- OCDE (2009), *Panorama de la Educación 2008*. Madrid: Santillana.
- PARSONS, Talcott, (1962), "Youth in the Context of American Society", en *Social Structure and Personality*, London, MacMillan, 1970.
- PÉREZ DÍAZ, Víctor y Juan Carlos RODRÍGUEZ (2003), *La Educación General en España*. Madrid: Fundación Santillana.
- PAJARES, Ramón (2005), *Resultados en España del Estudio PISA 2000. Conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo INECSE.
- PISA (2001), *Knowledge and skills for life First results from the OECD programme for international student assessment (PISA) 2000*. París: OCDE.
- PISA (2005a), *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. Madrid: OCDE-Santillana.
- PISA (2005b), *School factors related to quality and equity. Results from PISA 2000*. París: OCDE.
- PISA (2008), *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*. Madrid: OCDE-Santillana.