

Resumen

El fracaso escolar ha pasado en España del 26,6 por 100 en 2000 al 30,8 por 100 en 2006. Este aumento ha coincidido con dos hechos fundamentales: el fin de la implantación de la LOGSE y la finalización de las transferencias educativas a las comunidades autónomas. Este artículo intenta introducir en la discusión sobre las causas del fracaso, por un lado, una serie de factores potenciados por el sistema educativo —como los resultados de la educación primaria— y, por otro, la gestión de este nuevo sistema por parte de las CC.AA. En concreto, el fenómeno del abandono (aquellos alumnos que dejan la escolarización obligatoria sin haber siquiera llegado a 4º de la ESO) ha provocado grandes diferencias en el fracaso entre CC.AA. al no haberle prestado la atención debida muchas administraciones educativas.

Palabras clave: fracaso escolar, abandono, educación secundaria obligatoria, tasas de idoneidad, administraciones educativas, comunidades autónomas, traspaso de competencias, LOGSE.

Abstract

Scholastic failure in Spain has risen from 26,6% in 2000 to 30,8% in 2006. This increase has coincided with two basic facts: the end of implementation of the Act for the General Organisation of the Education System (LOGSE) and the conclusion of transfers of responsibilities for education to the autonomous communities. This article sets out to introduce into the discussion on the causes of scholastic failure, on the one hand, a series of factors reinforced by the educational system —the results of primary education, for instance— and, on the other, the running of this new system by the autonomous communities. Specifically, the dropout phenomenon (those students who drop out from compulsory secondary education without having reached the 4th grade of ESO) has led to considerable differences in failure between autonomous communities because many education authorities have not paid the due attention to this aspect.

Key words: school failure, school dropouts, compulsory secondary education, pass rates, education authorities, autonomous communities, transfer of competences, Education Act (LOGSE).

JEL classification: I28, I29.

LOS NIVELES DE FRACASO ESCOLAR COMO MEDIDA DE LAS DESIGUALDADES EDUCATIVAS POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS EN ESPAÑA

José Manuel LACASA

Periódico Magisterio

I. INTRODUCCIÓN

El fracaso escolar es uno de los problemas más graves del sistema educativo español. Ha generado y sigue generando muchos trabajos, en su mayoría opinativos o ideológicos, aunque bastantes lo abordan intentando explicar sus causas.

Este artículo intenta resaltar, sin descartar los demás, un factor muchas veces difícil de medir, que tiene que ver con cómo administran las administraciones educativas el sistema de enseñanza español tras el final de las transferencias de las competencias educativas (en el año 2000). Este factor, además, se ve influido por la culminación de la implantación de la LOGSE y la llegada de las primeras cohortes escolarizadas en el nuevo sistema educativo desde primaria, que muestra una alteración del efecto compensador de desigualdades del sistema educativo español, algo todavía poco estudiado. Ambos factores no destacan si sólo analizamos una «foto fija» de nuestra enseñanza (por ejemplo, con un test o una encuesta), pero muestran su potencia explicativa si analizamos la variación de los resultados en un periodo corto de tiempo, manteniendo, por tanto, el contexto social más o menos constante.

II. EL FINAL DEL PROCESO DE TRASPASO DE COMPETENCIAS EDUCATIVAS A LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

En el año 2000, el entonces Ministerio de Educación y Ciencia transfirió sus competencias educativas a las últimas comunidades autónomas (CC.AA.) que aún no disfrutaban de ellas, reduciéndose el «territorio MEC» (así llamado desde los primeros traspasos de competencias) a las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. Con los traspasos no sólo se cedían las competencias administrativas, sino los centros, el personal y la porción correspondiente de inspectores. Junto con las personas, se «transfería» un conjunto de tradiciones educativas en su más amplio sentido: pedagógicas, directivas, diversas culturas de centro, niveles de exigencia, modos de entender la promoción de los alumnos, formas de distribuir los recursos en los centros, distintas concepciones de la relación entre la Administración, la Inspección y los centros, etcétera.

Además, en muchos casos, fueron los equipos técnicos de las direcciones provinciales y otros organismos dependientes del Ministerio los que pasaron a conformar los nuevos organismos administrativos de las CC.AA., si bien en al-

gunos casos en los que el color ideológico del gobierno autonómico era distinto del color del Gobierno central, se optó por reclutar personal entre los equipos ministeriales previos al cambio de gobierno de 1996. Todo ello fomentaba la continuidad de la gestión y de los análisis de los datos educativos.

Los últimos traspasos de competencias coincidieron, además, con los últimos coletazos de la implantación del sistema educativo derivado de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), promulgada en 1990 (1). En el curso 1999-2000 se implantó definitivamente 4º de ESO para todos los alumnos, desapareciendo por completo los cursos equivalentes en el sistema educativo anterior: 2º de BUP y el último curso de FP I (2). Sin embargo, había sido en el curso 1997-98 cuando más de la mitad de los alumnos escolarizados en los cursos teóricamente correspondientes a los 16 años —4º de ESO, 2º de BUP y 2º de FP I— acabaron 4º de ESO, y por tanto fue en el curso 1999-2000 cuando la primera generación escolarizada mayoritariamente en el sistema educativo de 1990 finalizó Bachillerato o la nueva Formación Profesional de Grado Medio. Por ejemplo, en ese curso acabaron COU 102.000 alumnos, por los casi 135.000 que acabaron el Bachillerato LOGSE (MEPSYD, 2008b). De todos modos, pocos de ellos habían estado en el nuevo sistema al menos la mitad de su escolaridad (seis cursos). De hecho, hasta el curso 2000-01 no llegó a 4º de ESO la primera cohorte escolarizada en ESO desde 1º, y hasta 2002-03 no finalizó su escolarización obligatoria la primera cohorte escolarizada por completo en el sistema LOGSE. Conviene recordar, a su vez, que la implantación de la Ley de 1990 se produjo antes en unas CC.AA. que en otras.

Es ése el contexto en el que muchos gobiernos autonómicos recibieron sus competencias educativas, las empezaron a ejercer y comenzaron a ser responsables de sus propios datos. A partir del curso 1999-2000, el Ministerio se reservó unas escasas competencias para mantener la coherencia del sistema educativo, renunciando, por el momento, a establecer un sistema de evaluación nacional que alertase de las desviaciones del sistema. De ese curso son los primeros datos de la tasa de fracaso escolar de la ESO, aunque sólo se conocieron varios años después.

El de fracaso escolar es un término recurrente en la discusión educativa española, adquiriendo mayor importancia tras el inicio de la transición democrática y los Pactos de La Moncloa (1977), sobre todo, debido a la creciente preocupación por que la educación llegase al mayor número de personas (INCE, 1998a: 145). De ello da fe el hecho de que, a partir de 1980, el fracaso escolar en la EGB fuera cayendo hasta situarse en mínimos históricos. Esta disminución fue resultado, en parte, de medidas de extensión de la escolaridad, tendentes a facilitar que siguieran estudiando las capas de población que más difícil lo tenían, pero, probablemente, también lo fue de medidas informales conducentes a hacer más fácil la obtención del título de Graduado Escolar, aplicándose «criterios de cierta laxitud al permitir el paso de un nivel a otro» o permitiéndose un aumento de la presión de la Inspección sobre los centros (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2003: 171-173).

De cualquier forma, lo cierto es que todos los indicadores del nivel de estudios de los jóvenes crecieron desde la transición a un ritmo acelerado. Según los datos del Censo de Población y Viviendas de 2001, elaborado por el INE

(3), son los nacidos en los primeros años de dicho periodo quienes consiguieron las tasas de graduación más altas antes de la entrada en vigor de la LOGSE. Por poner algunos ejemplos, si la tasa bruta de graduación en enseñanza obligatoria de la generación nacida en 1960 era del 75 por 100, la de los nacidos en 1970 era del 86 por 100, mientras que el punto más alto de graduación corresponde a los nacidos en 1978, con un 89,5 por 100. Si medimos el nivel educativo con el porcentaje de los que obtienen al menos un título de secundaria superior, fueron un 41 por 100 de los nacidos en 1960, un 55 por 100 de los nacidos en 1970 y alcanzaron su cota máxima en las cohortes de 1976, 1977 y 1978, con algo más de un 61 por 100. Más en concreto, los que obtienen el Bachillerato superior pasaron de un 30 por 100 de los nacidos en 1960 a un 37,5 por 100 de los nacidos en 1970. La cota máxima se alcanzó en la cohorte de 1976, con un 42,7 por 100 de bachilleres. Hay que destacar que es a partir de la cohorte de 1961 cuando las mujeres igualan a los hombres en cuanto a graduados en educación básica y en secundaria superior, obteniendo cada vez mejores resultados que los varones a partir de entonces.

Aun así, ese tipo de datos fueron los aducidos por el *Libro blanco para la reforma del sistema educativo* de 1989 al justificar el cambio de sistema. Así, «se destacan las dificultades curriculares concentradas en el ciclo superior de EGB, que originan un número de fracasos escolares todavía excesivo, pese a la disminución registrada en los últimos años» (MEC, 1989: 85). O «la ausencia de un currículo más vertebrado, capaz de articular sin fisuras los procesos educativos

desde los niveles primeros a los últimos, es otra de las insuficiencias de la Ley de 1970. A ello remiten las quejas sobre el nivel formativo de los alumnos de las llamadas enseñanzas medias, o sobre la insuficiencia del bagaje académico de quien accede a la universidad» (p. 86). Ya dijo el sabio que toda novedad es sólo olvido (4).

Como veremos más adelante, la extensión de la escolarización en los años setenta y ochenta se vio acompañada por una reducción marcada de las desigualdades educativas entre comunidades autónomas. Todas las regiones mejoraban sus cifras, pero las que partían de peores indicadores mejoraban más que las que partían de situaciones más favorables. Es difícil saber qué parte de este efecto igualador se debe a una difusa voluntad política y a sus efectos sobre el sistema, a medidas concretas de carácter compensador de los individuos que se ven reflejadas en indicadores agregados como los de las CC.AA., o a un «efecto techo» —cada sistema educativo tiene una capacidad determinada de otorgar título a una porción de la sociedad: cuando se está cerca de alcanzar ese límite técnico, mejorar es mucho más difícil, por lo que se hacen imperiosas nuevas reformas— que impida seguir mejorando a los que mejor funcionan. Lo cierto es que este es el otro gran logro del sistema educativo en los primeros lustros de la democracia española, de una importancia no inferior a la mejora de las cifras globales, aunque tradicionalmente ha sido menos valorado.

III. DEFINICIONES TÉCNICAS DE FRACASO ESCOLAR

Antes de seguir adelante, es necesario dejar claras varias definiciones técnicas básicas para en-

tender lo que se va a explicar. No se trata de conceptos nuevos, pero la similitud de su denominación en algunos casos, su olvido en otros y la dificultad para encontrarlos definidos juntos aconsejan volverlos a aclarar antes de continuar.

Aunque los términos que se definen a continuación pueden servir para comprender también lo que ocurre en otras etapas educativas, o al menos para preguntarse por qué se comportan como lo hacen muchos indicadores de nuestra enseñanza, en este artículo se definen y emplean, sobre todo, aplicados a la etapa más conflictiva —a juzgar por el porcentaje de retrasos, suspensos, abandonos, partes disciplinarios, etcétera, que acumula este nivel— del sistema implantado con la LOGSE, la educación secundaria obligatoria (ESO).

Si bien el citado *Libro blanco* decía que «existe un amplio acuerdo en considerar que la doble titulación existente al término de la EGB constituye una fuente de discriminaciones prematuras y difícilmente reversibles» (MEC, 1989: 85), lo cierto es que el nuevo sistema consagró una nueva discriminación prematura aún más grave, pues dejó sin titulación básica a una cuarta parte de cada cohorte (eso al principio, pues las cifras actuales sobrepasan el 30 por 100), impidiéndoles continuar con los estudios reglados.

La obtención del título de graduado al final de la ESO se ha convertido en la piedra angular del sistema educativo, el punto crítico en el que se manifiestan los fallos del sistema que se van gestando desde la primaria y se definen los indicadores futuros: abandono educativo temprano, tasas de población con secundaria postobligatoria, etc. Por ello, la defini-

ción de fracaso escolar toma en consideración a quienes finalizan sus estudios obligatorios sin obtener dicho título.

Aunque hay definiciones para todos los gustos, aquí se parte de la del viejo Ministerio de Educación y Ciencia, esto es, el «porcentaje de alumnos que no obtienen la titulación que acredita haber finalizado satisfactoriamente la educación obligatoria» (5). Claro que esta definición encierra un problema, pues no dice sobre qué base se calcula ese porcentaje. El Ministerio ha utilizado básicamente el porcentaje de alumnos que no obtenían el título sobre los matriculados en el último curso de enseñanza obligatoria. Así lo hizo, por ejemplo, uno de los últimos informes de la Inspección del «territorio MEC», correspondiente al curso 1996-97 (Onega, 1998: 9 y 10), un cálculo que han «heredado» las consejerías de Educación de las comunidades autónomas. Es el cómputo que utilizan para los centros educativos, y el de cada zona, provincia o comunidad se construye con la agregación de estos datos básicos.

El problema de ese cálculo es que ignora las cifras de «abandono» escolar, como ya señaló el Colectivo Baltasar Gracián (2002), es decir, no tiene en cuenta a los alumnos que dejan los estudios antes de matricularse en el último curso de enseñanza obligatoria. Cuando la escolarización obligatoria acababa a los 14 años también se daba este fenómeno, pero en una proporción mucho menor que cuando se extendió hasta los 16 años. Como dice el mismo grupo de estudios en un trabajo posterior:

Los «datos oficiales» se refieren, siempre y únicamente, a los alumnos que, habiendo sido evaluados en 4º de la ESO, no han titulado.

Ahora bien, aunque la educación es obligatoria hasta los dieciséis años, esta edad es la que cumple un alumno el año que termina 4º de la ESO si no ha repetido ningún curso, pero el 35,8 por 100 de los alumnos de esta etapa repite al menos una vez y, por lo tanto, pueden abandonar «legalmente» sus estudios sin llegar a ser evaluados en 4º. Probablemente, muchos de ellos continúan escolarizados, pero no es menos cierto que los que no lo hacen no se reparten de forma homogénea en la sociedad. Existe un «abandono legal» del sistema educativo que no se incluye en las estimaciones oficiales ¿Cuánto debemos añadir al 23,6 por 100, un 3 por 100, un 5 por 100, ... un 25 por 100? Desgraciadamente, hasta ahora, no existe ningún dato oficial que estime este factor. (Colectivo Baltasar Gracián, 2004).

Hay una segunda forma de medir el fracaso escolar, que no es válida a escala de centro escolar, pero sí para territorios más amplios, sobre todo CC.AA. Toma como punto de partida la tasa bruta de graduación en ESO que viene utilizando la Oficina de Estadística del Ministerio de Educación desde la implantación completa de 4º de ESO (curso 1999-2000). Dicha tasa se obtiene dividiendo el número de alumnos que han obtenido el título de Graduado en ESO entre el número de personas que tienen 15 años el 1 de enero del año en que acaba el curso que se quiere medir, multiplicando la cifra resultante por 100. El número de quinceañeros se obtiene de las estimaciones de la población actual que elabora el INE a partir del Censo de Población de 2001 y de otras fuentes de datos. El fracaso escolar sería el porcentaje de alumnos que falta, es decir, la cifra obtenida tras restarle a 100 la tasa bruta.

Esa cifra presenta la ventaja de incluir a los alumnos que han

abandonado sus estudios antes de matricularse en 4º de ESO, pero tampoco está exenta de problemas. El primero de ellos es que bastantes alumnos de 15 años cursan 3º de ESO (o cursos inferiores) y, si no abandonan, podrían obtener el título en el curso siguiente (o en cursos posteriores). Aunque esta cifra se compensa en buena parte con aquellos alumnos que obtienen el título con 16 o más años, no es del todo así. Como podemos ver en el cuadro n.º 1, correspondiente al curso 2005-06, hay 245.061 alumnos de 15 años que están matriculados en 4º de ESO. Sin embargo, hay 135.999 alumnos de 15 años en 3º de ESO, 43.043 en 2º de ESO e incluso 1.278 alumnos en 1º de ESO. Es decir, sólo el 58 por 100 de los alumnos llega a 4º de ESO sin repetir ningún curso. Por otro lado, en 4º de ESO estaban matriculados 95.221 alumnos de 16 años, 47.697 de 17 años y 2.621 de 18 años. Por lo que tenemos 180.320 alumnos de 15 años en cursos inferiores a los que les correspondería por edad, y 145.539 alumnos con más de 15 años matriculados en 4º de ESO, un desfase de 34.781 alumnos, un 8,2 por 100 de la cohorte, que podría alterar las cifras de fracaso de manera importante. Este problema se podría

solucionar si se publicaran las estadísticas de titulados por edad, pero no se hace así. De todas formas, es más probable que los alumnos con gran retraso antes de llegar a 4º de ESO abandonen sin título que el que perseveren en 4º de ESO más allá de su edad (6). Pero lo más importante es que, al utilizar una serie, y no un solo dato, el error se minimiza considerablemente (7): la estabilidad de la serie es su mejor garantía.

El segundo problema es de índole demográfica: cuando el tamaño de las cohortes es más o menos estable, casi no hay desviación en la medición del fracaso bruto. Sin embargo, cuando las cohortes se van reduciendo con rapidez, la cifra de fracaso tiende a disminuir, mientras que si las cohortes aumentan, también tiende a hacerlo la cifra de fracaso. Como entre 2002 y 2006 el tamaño de la cohorte de 15 años ha descendido apenas un 3 por 100 (se ha pasado de 454.372 a 439.660 individuos, según las estimaciones de la población actual elaboradas por el INE), los datos de fracaso obtenidos de la tasa bruta son algo inferiores a los reales.

A partir de ahora, y para abreviar, llamaré «fracaso directo» al

CUADRO N.º 1

**DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO POR EDAD Y CURSO,
TOMANDO COMO REFERENCIA LOS 15 AÑOS Y 4º DE ESO**

<i>ALUMNOS DE 15 AÑOS, POR CURSO</i>					
<i>Curso</i>	<i>1º ESO</i>	<i>2º ESO</i>	<i>3º ESO</i>	<i>4º ESO</i>	<i>Total</i>
Alumnos.....	1.278	43.043	135.999	245.061	425.336
Porcentaje.....	0,3	10,1	32,0	57,6	100,0
<i>ALUMNOS EN 4º DE ESO, POR EDAD</i>					
<i>Edad</i>	<i>14 años</i>	<i>15 años</i>	<i>16 años</i>	<i>17 años</i>	<i>18 años</i>
Alumnos.....	1.405	245.061	95.221	47.697	2.621
Porcentaje.....	0,4	62,5	24,3	12,2	0,7

Fuente: MEPSYD, Estadística de la enseñanza no universitaria curso 2005-06.

calculado sobre los matriculados en 4º de ESO y «fracaso bruto» al basado en la tasa bruta de graduación. Sin embargo, falta por definir un tercer término, útil para entender cómo el fracaso directo, por sí solo, sobre todo si se expresa en porcentaje, refleja mal la realidad, al no tener en cuenta el abandono, entre otros factores. Este término es la «densidad de curso», que expresa el porcentaje de alumnos matriculados en un curso dado con respecto a la cohorte que le corresponde. Por ejemplo, si una cohorte tiene 500.000 personas, y los matriculados en el curso correspondiente a la edad teórica de esa cohorte es también de 500.000, la densidad de curso será del 100 por 100; si los matriculados son 450.000 la densidad de curso será del 90 por 100; y si es de 550.000 la densidad será del 110 por 100. La utilización de estos tres términos, junto con el de «abandono» introducido antes (y que no conviene confundir con el abandono temprano utilizado por la Unión Europea), permite apreciar mejor la evolución de las comunidades autónomas en estos últimos años, y distinguir los distintos caminos de cada una de ellas.

Con todo, es posible utilizar un último indicador de fracaso, construido con datos de la *Encuesta de población activa* (EPA), elaborada por el INE, aunque, como veremos, presenta demasiados problemas. Se trata del porcentaje de personas de 20 a 24 años que no han obtenido el título de educación obligatoria, cifra promovida como indicador de fracaso por un grupo de estudios de Comisiones Obreras (CC.OO.) hace unos años (8), abandonada después por este mismo grupo y renacida en documentos recientes del Ministerio de Educación, como el denominado «Plan para la reducción del

abandono escolar», de noviembre de 2008 (9).

Así medido, las cifras de fracaso escolar eran extrañamente reducidas. Si el fracaso directo se situaba, a la altura del curso 2001-2002, en el 27,2 por 100 y el fracaso bruto en el 28,9 por 100, la cifra obtenida con datos de la EPA («fracaso EPA») se situaba en el 9,8 por 100 en el primer trimestre de 2003 (10). Sin embargo, por entonces, cuando el grupo de CC.OO. utilizaba esa cifra para contradecir las cifras de fracaso escolar más reciente, lo cierto es que tal dato no podía medir el fracaso escolar de la LOGSE, pues, como ya he dicho, 4º de ESO sólo acabó de implantarse definitivamente en el curso 1999-2000. Es decir, sólo cinco años después de esa fecha entrarían en el indicador los alumnos que en ese curso tenían 15 años y que en la fecha correspondiente de la EPA tendrían 20. Veamos si es así.

En el primer trimestre de 2006, el fracaso EPA era del 11,8 por 100, mientras que un 27,1 por 100 tenía sólo la secundaria básica. Para el primer trimestre de 2007, el fracaso alcanzaba la cifra del 14,5 por 100, mientras que un 25 por 100 admitía tener sólo la secundaria obligatoria. Es decir, el fracaso EPA comienza a aumentar significativamente. Además, si analizamos los datos por tramos de edad más reducidos, vemos que, en el primer trimestre de 2007, el fracaso era del 16,2 por 100 a los 20-21 años (con un error de $\pm 1,56$ para un intervalo de confianza del 95 por 100, siendo $p=q=50$), mientras que con 23-24 años el fracaso era del 12,6 por 100 (error de $\pm 1,56$). Esta diferencia por edades no se daba en el primer trimestre de 2003, es decir, no se debe a que algunos alumnos obtengan el título de enseñanza obligatoria a edades

avanzadas (11), sino que es coherente con el cambio de la escolarización obligatoria de los 13 a los 15 años. En resumen, lo que está pasando es que las primeras cohortes del fracaso LOGSE están «entrando» en el indicador actualmente en los tramos de menor edad (la muestra abarca a la población entre los 20 y los 24 años), y por tanto, cuando toda la población del indicador haya estudiado la ESO, conoceremos el dato real del fracaso LOGSE medido por la EPA, y no antes.

El último dato disponible, el del tercer trimestre de 2008, sitúa el fracaso EPA en el 16,1 por 100, pero para los de 20 y 21 años es superior al 18 por 100, lo que parece sugerir que, una vez que todos los habitantes de 24 años hayan cursado la ESO, el indicador se estabilizará en el 18-19 por 100, a mucha distancia del 26-29 por 100 que indica la tasa bruta. Es decir, aún queda un importante lapso por explicar.

Sin embargo, el propio INE, en otro estudio, la *Encuesta de transición educativo-formativa y de inserción laboral* (en adelante ETEFIL), comenzada en el año 2001, muestra que el 26,5 por 100 de los alumnos que habían dejado la ESO en 2001 lo habían hecho sin el título (12), lo que coincide con los datos del fracaso bruto (en el cuadro n.º 2 se pueden ver las diferencias entre los dos cálculos por CC.AA.). Además, esta encuesta admite que fue bastante más difícil encontrar a los alumnos que abandonaron la ESO sin título que a los que continuaron estudiando, y que aquéllos eran más renuentes a contestar la encuesta (13).

Por tanto, la diferencia entre el fracaso bruto y el fracaso EPA quizá pueda explicarse, por una parte, por la mayor invisibilidad de los alumnos con fracaso escolar en las

CUADRO N.º 2

DIFERENCIAS ENTRE EL FRACASO BRUTO Y EL FRACASO DE ETEFIL

	<i>Fracaso bruto 2001</i>	<i>Fracaso ETEFIL 2001</i>	<i>Diferencia</i>
ESPAÑA	26,6	26,5	0,1
Andalucía	27,1	26,8	0,3
Aragón	24,6	23,4	1,2
Asturias	15,9	18,3	-2,4
Baleares	35,5	32,1	3,4
Canarias.....	32,5	31,8	0,7
Cantabria.....	19,1	23,3	-4,2
Castilla y León.....	22,6	24,7	-2,1
Castilla-La Mancha.....	33,4	31,8	1,6
Cataluña.....	24,6	23,9	0,7
Comunidad Valenciana ...	30,8	30,9	-0,1
Extremadura	34,0	30,8	3,2
Galicia	24,1	29,5	-5,4
Madrid	24,1	23,3	0,8
Murcia.....	34,9	32,5	2,4
Navarra.....	18,4	13,6	4,8
País Vasco.....	17,8	19,4	-1,6
La Rioja.....	25,7	24,7	1,0

Fuente: Elaboración propia sobre datos de ETEFIL (INE) y MEPSYD (2008b).

encuestas (lo que no deja de ser preocupante), y por otra, por la tendencia a contestar positivamente a la pregunta de si se ha obtenido el título de una etapa obligatoria que se ha cursado, entre otras razones, porque no obtenerlo conlleva un cierto estigma social. De todos modos, habría que confirmar ambas hipótesis.

Menos creíble resulta la hipótesis del Ministerio de Educación según el cual los alumnos acaban obteniendo el título de Graduado en ESO por otras vías (MEPSYD, 2008c: 30). Varios datos hablan en contra de esa hipótesis. Primero, según ETEFIL, no lo obtienen en los cuatro años siguientes a abandonar la ESO sin título: sólo un 9,4 por 100 conseguía el título de ESO, y el 8,3 por 100 conseguía una titulación de Formación Profesional de Grado Medio. Si ambos grupos son distintos (lo que no está del todo claro), el porcentaje que representa este colectivo es de un 4,7 por 100 de la cohorte que en 2001 cumplió 16 años, insuficien-

te para cubrir los doce puntos que separan el fracaso bruto del fracaso EPA. Segundo, las estadísticas de graduados en ESO por la Educación de Adultos tampoco permiten cubrir el desajuste (ver nota 11). Y tercero, el único organismo capacitado para expedir el título de ESO es el Ministerio de Educación, por lo que debería ser el propio Ministerio el que facilitase los datos de expedición de títulos por edades y explicar por qué no coinciden con sus propias estadísticas, si fuera el caso.

Una vez analizados los problemas de cada uno de los métodos de cálculo del fracaso escolar, parece claro que el más fiable es el del fracaso bruto, por lo que será el usado como referencia en este trabajo, aunque se citan las otras medidas como complementarias, o para explicar por qué algunas CC.AA. se han encontrado inesperadamente con un fracaso muy elevado a causa de la incapacidad técnica para analizar sus propios resultados y prever lo que iba a ocurrir.

IV. EVOLUCIÓN DEL FRACASO ESCOLAR POR COMUNIDAD AUTÓNOMA DESDE EL TRASPASO PLENO DE COMPETENCIAS EDUCATIVAS

El año en que se completan las transferencias educativas —2000, a falta de Ceuta y Melilla— coincide con el primer año del que se puede calcular el fracaso bruto por comunidades autónomas (14). Es, por decirlo así, el año cero del fracaso escolar LOGSE y el punto de partida de referencia de cada una de las comunidades autónomas, unas sin la guía directa del Ministerio —para las que reciben las transferencias ese año— y las demás sin la referencia de este organismo estatal (15).

La herencia que dejó el MEC no fue sólo un 26,6 por 100 de fracaso bruto en el curso 1999-2000, sino también una clara disparidad territorial en cuanto a resultados. Mientras que algunas comunidades se mantenían alrededor de la media española (Madrid y La Rioja), la mayor parte de la zona Norte obtenía entre dos y cinco puntos menos que la media (Cantabria, Castilla y León, Aragón), e incluso cinco puntos menos (Asturias), la mitad sur del «territorio MEC» ofrecía cinco puntos más de fracaso que la media nacional (Extremadura, Castilla-La Mancha, Murcia). Baleares, que había recibido las competencias educativas pocos años antes, tenía también un fracaso superior en cinco puntos a la media española. A su vez, las comunidades que gobernaban su sistema de enseñanza desde bastantes años atrás mostraban también resultados dispares: Navarra y el País Vasco se incluían en el grupo de menor fracaso, Cataluña también estaba por debajo de la media nacional, pero menos, mientras que la Comunidad Valenciana, Andalu-

cía y Galicia se mantenían alrededor de la media. Canarias superaba en más de cinco puntos la media nacional. Ceuta y Melilla siguen su propio calvario, y no se incluyen en la mayoría de los análisis por sus peculiaridades territoriales y poblacionales.

Más o menos, esos datos reflejaban la existencia de lo que alguien llamó las tres Españas educativas (Vilanova y Moreno, 1990): la España analfabeta (Andalucía, Canarias, Castilla-La Mancha, Extremadura, Murcia, más Baleares y Comunidad Valenciana), la España en transición (Aragón y Galicia) y la España alfabetizada (Madrid y Cataluña, junto con la mayoría de las comunidades del Norte: Castilla y León, Asturias, Cantabria, País Vasco, Navarra y La Rioja). Esa agrupación tenía un cierto sentido, aunque, como veremos más adelante, la brecha entre los resultados de las distintas comunidades ya se había reduci-

do mucho en las dos primeras décadas de la democracia, con lo que España en su conjunto había ganado mucho en cohesión educativa territorial.

Tres años después, en el curso 2002-03, el fracaso había crecido algo más de dos puntos y la situación había evolucionado hacia una mayor polarización Norte-Sur (véase cuadro n.º 3). La mitad superior de España, salvo La Rioja, estaba claramente por debajo de la media nacional (a más de dos puntos por debajo), mientras que la mitad inferior, archipiélagos incluidos, se encontraba más de dos puntos por encima. Sin embargo, tan sólo dos comunidades, Murcia y Baleares, se encontraban a más de cinco puntos de la tasa bruta de fracaso nacional. Con respecto a la dispersión de los resultados, se había pasado de un rango de 18,6 puntos en 2000 a uno de 22,8 en 2003. La desviación típica de los datos

de fracaso bruto para las comunidades pasó de 5,9 a 6,5 (16).

En 2006 (último año con datos disponibles), el fracaso bruto del conjunto de España se situó en el 30,8 por 100. Por comunidades, se observa, primero, que hay cinco comunidades a menos de dos puntos de distancia de la media (La Rioja, Aragón, Madrid, Extremadura y Murcia), mientras que son tres las comunidades que se encuentran entre dos y cinco puntos alejadas de la media (Cataluña en el rango de menos fracaso, Andalucía y Castilla-La Mancha en el de más fracaso). Por debajo de los cinco puntos menos que la media continúa el bloque Norte (toda la cornisa cantábrica más Navarra y Castilla y León), y con al menos cinco puntos más están la Comunidad Valenciana y los archipiélagos. El aumento de la dispersión de los resultados parece haberse frenado algo: el rango en que se mueven es de 23,2

CUADRO N.º 3

FRACASO BRUTO EN LA ESO, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. TODOS LOS ALUMNOS

	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006 (*)
ESPAÑA	26,6	26,6	28,9	28,7	28,5	29,6	30,8
Andalucía	26,7	27,1	33,8	33,5	33,6	34,8	34,0
Aragón	24,6	24,6	24,8	24,5	27,4	25,8	29,1
Asturias	17,0	15,9	16,7	14,0	19,8	14,8	16,5
Baleares	35,1	35,5	33,5	36,8	37,2	38,0	38,0
Canarias.....	32,3	32,5	35,3	33,5	33,4	35,1	35,9
Cantabria.....	23,8	19,1	23,3	21,1	22,8	23,0	22,4
Castilla y León.....	23,1	22,6	22,4	23,9	20,2	21,0	22,5
Castilla-La Mancha.....	34,7	33,4	35,2	33,0	32,3	30,3	33,7
Cataluña.....	24,5	24,6	24,5	25,4	25,0	27,8	28,4
Comunidad Valenciana.....	25,3	30,8	32,8	32,2	32,7	35,8	39,7
Extremadura	34,6	34,0	36,2	32,8	32,4	32,8	32,4
Galicia.....	26,9	24,1	24,7	23,7	23,5	23,9	25,1
Madrid.....	25,7	24,1	25,4	25,7	25,9	26,1	29,2
Murcia.....	35,6	34,9	34,7	33,8	34,0	33,3	32,5
Navarra.....	19,6	18,4	20,9	20,3	17,1	18,3	22,3
País Vasco	18,0	17,8	17,4	18,5	13,6	16,6	17,0
La Rioja.....	26,5	25,7	32,9	30,2	28,2	28,4	28,6
Ceuta.....	47,5	47,0	47,3	53,4	42,6	50,1	52,0
Melilla.....	47,7	45,1	43,4	49,4	47,2	42,3	37,5

(*) Dato provisional.

Fuente: MEPSYD, Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Series por comunidad autónoma.

puntos, y la desviación típica ha pasado a 6,9.

Si, en vez de analizar los grupos con respecto a la media, analizamos la evolución de cada comunidad en el tiempo (cuadro número 4), lo primero que sorprende es la falta de continuidad y los bandazos a muy corto plazo que encontramos en los datos. Obviamente, estos cambios bruscos no pueden explicarse por circunstancias ajenas al sistema educativo, como cambios en el nivel educativo, social o económico de los padres, la mayor o menor facilidad de encontrar trabajo (que disuade de seguir estudiando o incita a hacerlo), o el aumento de la inmigración. Pero tampoco se pueden explicar fácilmente atendiendo a factores propios del sistema de enseñanza.

En algunos casos, los bandazos parecen coincidir con la llegada de los primeros con una mayoría de cursos escolarizados en el nuevo

sistema LOGSE, lo que podría explicar parte del crecimiento desmesurado del fracaso bruto en el curso 2001-2002 en comunidades como Andalucía, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Extremadura, Madrid, Navarra y La Rioja, sobre todo con respecto a la evolución del año anterior. Sin embargo, la repetición de los bandazos en los siguientes cursos pone en cuarentena tal hipótesis. Las oscilaciones parecen responder más bien a efectos de acción-reacción por parte de las administraciones educativas, e incluso de los propios centros, para adaptarse a la nueva situación de implantación de la LOGSE y de asunción de competencias educativas. Como veremos más adelante, la implantación de la LOGSE produjo, entre otras cosas, una alteración en el volumen de alumnos escolarizados por curso, debido sobre todo a los distintos criterios de repetición y a la extensión de la enseñanza obligatoria de los 13 a los 15 años, todo ello en un escenario de acusado des-

censo demográfico. Los intentos de las administraciones por adaptar la estructura del sistema —sobre todo centros y plantillas— a los nuevos cambios y la preocupación por evitar que los resultados académicos empeorasen a todos los niveles desembocó en una serie de medidas que influyeron mucho en estas oscilaciones (17). De momento, me centro en la descripción de los resultados y los condicionantes externos al sistema que puedan afectar a los datos.

Las oscilaciones son muy amplias entre los cursos 2000 y 2004, pero parecen menores después. El que los ascensos y descensos se sucedan cada uno o dos años parece sugerir que existe un objetivo en cada comunidad y una oscilación producida por los esfuerzos para adaptarse a tal meta, sean estos esfuerzos consecuencia de las metas que los centros se imponen a sí mismos, del trabajo de la Inspección o de las instrucciones generales emanadas de la Administración auto-

CUADRO N.º 4

EVOLUCIÓN DEL FRACASO BRUTO EN LA ESO AÑO A AÑO, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. TODOS LOS ALUMNOS

	2000 a 2001	2001 a 2002	2002 a 2003	2003 a 2004	2004 a 2005	2005 a 2006	2000 a 2006
ESPAÑA	0,0	2,3	-0,2	-0,2	1,1	1,2	4,2
Andalucía	0,4	6,7	-0,3	0,1	1,2	-0,8	7,3
Aragón	0,0	0,2	-0,3	2,9	-1,6	3,3	4,5
Asturias	-1,1	0,8	-2,7	5,8	-5,0	1,7	-0,5
Baleares	0,4	-2,0	3,3	0,4	0,8	0,0	2,9
Canarias	0,2	2,8	-1,8	-0,1	1,7	0,8	3,6
Cantabria	-4,7	4,2	-2,2	1,7	0,2	-0,6	-1,4
Castilla y León	-0,5	-0,2	1,5	-3,7	0,8	1,5	-0,6
Castilla-La Mancha	-1,3	1,8	-2,2	-0,7	-2,0	3,4	-1,0
Cataluña	0,1	-0,1	0,9	-0,4	2,8	0,6	3,9
Comunidad Valenciana.....	5,5	2,0	-0,6	0,5	3,1	3,9	14,4
Extremadura	-0,6	2,2	-3,4	-0,4	0,4	-0,4	-2,2
Galicia.....	-2,8	0,6	-1,0	-0,2	0,4	1,2	-1,8
Madrid.....	-1,6	1,3	0,3	0,2	0,2	3,1	3,5
Murcia	-0,7	-0,2	-0,9	0,2	-0,7	-0,8	-3,1
Navarra.....	-1,2	2,5	-0,6	-3,2	1,2	4,0	2,7
País Vasco	-0,2	-0,4	1,1	-4,9	3,0	0,4	-1,0
La Rioja.....	-0,8	7,2	-2,7	-2,0	0,2	0,2	2,1
Ceuta.....	-0,5	0,3	6,1	-10,8	7,5	1,9	4,5
Melilla.....	-2,6	-1,7	6,0	-2,2	-4,9	-4,8	-10,2

Fuente: MEPSYD, *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Series por comunidad autónoma.*

nómica. Sin embargo, esta explicación también es problemática, pues el fracaso bruto no se conoce sobre la marcha, sino, más bien, en el verano del año siguiente al que finaliza el curso en cuestión, por lo que la Administración no puede reaccionar inmediatamente. Como veremos más adelante, una parte de la explicación puede estar en la deficiente información y análisis técnico de las comunidades con respecto a estos datos, junto a los problemas derivados de la forma en que se implantó la LOGSE en los años noventa.

V. FACTORES QUE INFLUYEN EN LAS DIFERENCIAS DE FRACASO ESCOLAR ENTRE COMUNIDADES AUTÓNOMAS

¿Se puede hablar de segregación causada por el sistema educativo? Según Demeuse y Baye (2007: 74), «para poder hablar realmente de segregación, es necesario que las diferencias observadas se puedan relacionar con la asistencia a centros, clases o secciones distintas y —factor agravante— se puedan identificar en su totalidad o en parte con características concretas de los individuos (sexo, nacionalidad, lengua, nivel socioeconómico...)». Aunque no se cita expresamente el lugar de nacimiento, sí podríamos incluirlo entre las «características concretas de los individuos». Antes se ha comentado que la diferencia máxima de tasas de fracaso por comunidades fue de 23,2 puntos en 2006 (entre el 39,7 por 100 de la Comunidad Valenciana y el 16,5 por 100 de Asturias). No son dos casos excepcionales: Baleares, con un 38 por 100, está muy cerca de la Comunidad Valenciana, mientras que la cifra del País Vasco (17 por 100) es casi idéntica a la de Asturias. Lo llamativo es que esos 23 puntos de diferencia se dan

entre regiones de un mismo país y con un mismo sistema educativo, lo cual, en principio, debería preocuparnos. La cuestión es saber si estas diferencias pueden estar causadas por factores externos distintos de la comunidad de escolarización que, sin embargo, se reflejan en los resultados agregados, o existe una influencia no explicable por otras razones y, por tanto, podemos apuntar a una suerte de discriminación originada en el sistema educativo o ampliada por éste.

Las explicaciones habituales de las diferencias territoriales remiten a la diferente composición social de las comunidades, o a factores relacionados con los recursos educativos disponibles (ratios profesor/alumno, presupuesto destinado a educación, etc.). La cuestión no es tanto si estos factores influyen, sino si son capaces de explicar por sí solos las diferencias entre comunidades autónomas.

Es extensa la bibliografía sobre la diferente composición socioeconómica de la población en cada comunidad autónoma como explicación de las diferencias de resultados entre un territorio y otro. Carabaña (2008), en un reciente artículo divulgativo (18), sugiere que las diferencias entre comunidades en España que aparecen en el estudio PISA 2006 de la OCDE tienen al menos veinte años de antigüedad, pues ya aparecían en una evaluación realizada por el Ministerio de Educación en 1986, y se mantenían en la realizada en 1998 por el mismo organismo. Carabaña incluso deja entrever que estas diferencias ya estaban presentes en las tasas regionales de escolaridad masculina de 1860. ¿Qué factores casi sesquicentenarios podrían estar actuando sobre los resultados de los alumnos, creando desigualdades entre los alumnos y las CC.AA.?

¿Qué podría sobrevivir a dos repúblicas, dos dictaduras, varias monarquías constitucionales y no menos guerras civiles? Como se pregunta el autor: «Hay tradiciones culturales fuertemente enraizadas, aparentemente en el territorio, pero realmente en la familia, como el voto. ¿Podría ser la afinidad con la escuela y el saber una de ellas?».

Este investigador aduce que la variable que «explica una parte importante de las diferencias medias» entre países y regiones es «la composición de la población en términos socioculturales». Tras repasar la bibliografía y los datos más importantes que apoyan esta hipótesis, concluye que en casi todos los países esta correlación está entre el 0,3 y el 0,5 (es decir, que explica entre el 9 y el 25 por 100 de la diferencia entre los alumnos de un país; en España, este factor explicaría poco menos del 14 por 100). Con respecto a las CC.AA., comenta los datos del estudio PISA 2006, que recojo en el cuadro n.º 5, concluyendo que un tercio de la diferencia entre las regiones puede deberse a su distinta composición sociocultural y, por tanto, hay que pensar en otras causas para explicar el resto.

Carabaña analiza otros factores, pero acaba descartando casi todos. El que podría causar más diferencias entre comunidades, el número de horas de clase semanales en materias clave en 4º de ESO, lo descarta porque, cuando estas diferencias se interpretan como elección del propio alumno y se ponderan con el estatus socioeconómico de éste, la diferencia prácticamente desaparece. Esto no quiere decir que más horas de clase de una materia dada a lo largo de la escolarización no tengan influencia en el resultado; es de suponer, o de esperar, que sí son determinantes a la hora de mejo-

rar. El autor sólo tiene en cuenta las horas en un curso, con bastante diversificación del currículo de los alumnos por otra parte. Entre los factores que no trata, ya que PISA no ofrece datos sobre ellos, se encuentran otros potencialmente relevantes, como las características de los profesores, las aptitudes de los alumnos y la motivación de éstos, que, según Carabaña, la OCDE mide mal (19).

En el cuadro n.º 5 se puede apreciar cómo cambian las diferencias medias de rendimiento por comunidad autónoma cuando aquéllas se ponderan con el estatus socioeconómico y cultural (20) del alumno (ESCS). Al hacerlo, las diferencias se reducen, pero no desaparecen: la distancia entre las que tienen mejores resultados (Castilla y León y La Rioja) y la que los tiene peores (Andalucía) se reduce de 46 a 30 puntos. Las que sí desaparecen son las diferencias entre Andalucía y, por un lado, la media española y, por otro, dos comunidades como Cataluña y el País Vasco.

En resumen, se forman tres grandes grupos entre las comunidades presentadas a PISA 2006: en

cabeza siguen Castilla y León y Rioja (con más de 523 puntos, se sitúan a la altura de los mejores países del mundo); alrededor de la media española y de la OCDE se quedan Cataluña, País Vasco y Andalucía y en medio, entre los 514 y los 518 puntos, están las demás. Hay un efecto homogenizador en algunos casos, pero las diferencias persisten en otros.

Si analizamos los mismos datos para las otras escalas de PISA 2006, vemos que en matemáticas la diferencia entre la comunidad mejor (La Rioja) y la peor (Andalucía) se reduce al ajustar las medias con el ESCS, pero lo hace muy poco, pasando de 52 a 48 puntos, sobre todo porque la compensación de 21 puntos en ciencias para Andalucía se cae hasta 7 puntos y deja de ser significativa (cuadro n.º 6). Por otra parte, se mantienen los grupos antes descritos y la varianza que explica el ESCS parece menor que en el caso de ciencias.

En el caso del test de lectura (cuadro n.º 7), la distancia entre la comunidad peor (Andalucía) y la mejor (La Rioja) casi no varía: pasa de 30 a 34 puntos. Por otra

parte, la varianza explicada por el ESCS parece todavía más baja que la explicada en el caso del test de ciencias (en Castilla y León y en La Rioja se queda en apenas un insignificante 5 por 100).

Quizá lo más significativo de estos cuadros es la diferencia existente en la influencia del estatus socioeconómico del alumno entre unas comunidades y otras. En Castilla y León y en La Rioja, la mejora teórica que experimentaría un alumno si se mejorase un punto su índice ESCS es menor de 25 puntos en matemáticas y ciencias y menos de 20 en lectura. En Andalucía, Aragón, Cataluña o Asturias esta diferencia es mayor de 30 puntos en las dos primeras escalas y superior a 28 en la tercera. Estas diferencias sugieren que algunos sistemas educativos regionales consiguen paliar mejor que otros las desigualdades asociadas al estatus socioeconómico de los alumnos.

Pero volvamos al fracaso escolar. El estudio más exhaustivo realizado hasta la fecha para averiguar las causas del abandono educativo en una comunidad autónoma, en este caso la balear, especialmente afectada por este problema, es

CUADRO N.º 5

INFLUENCIA DEL ÍNDICE SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL (ESCS) EN LOS RESULTADOS DEL TEST DE MATEMÁTICAS EN PISA 2006

	Media en la escala de ciencias	Media en ciencias una vez ajustada con el ESCS	Diferencia entre la media y la media ajustada	Porcentaje varianza explicada	Diferencia de puntos asociada a la variación de una unidad del ESCS
España	488 (2,6)	499 (1,9)	+11	13,9 (1,2)	31 (1,3)
Andalucía	474 (4,0)	495 (3,1)	+21	15,2 (2,2)	32 (2,8)
País Vasco.....	495 (3,5)	497 (2,8)	+2	10,8 (1,6)	28 (2,0)
Cantabria.....	509 (3,6)	515 (3,0)	+6	13,1 (1,7)	32 (2,1)
Galicia	505 (3,4)	514 (3,1)	+9	9,0 (2,0)	25 (2,6)
La Rioja.....	520 (2,5)	523 (2,4)	+3	8,2 (1,8)	25 (2,7)
Castilla y León.....	520 (3,9)	525 (3,6)	+5	8,5 (2,0)	23 (3,0)
Navarra.....	511 (2,9)	516 (3,1)	+5	11,9 (1,7)	30 (2,2)
Aragón	513 (3,9)	518 (3,3)	+5	14,6 (1,8)	33 (2,4)
Cataluña.....	491 (5,1)	496 (4,1)	+5	13,6 (2,9)	31 (3,1)
Asturias	508 (4,9)	514 (3,6)	+6	15,5 (2,4)	32 (2,5)

Fuente: OCDE (2008). Entre paréntesis aparece el error típico de la media.

CUADRO N.º 6

INFLUENCIA DEL ÍNDICE SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL (ESCS) EN LOS RESULTADOS DEL TEST DE MATEMÁTICAS EN PISA 2006

	<i>Media en la escala de matemáticas</i>	<i>Media en matemáticas una vez ajustada con el ESCS</i>	<i>Diferencia entre la media y la media ajustada</i>	<i>Porcentaje varianza explicada</i>	<i>Diferencia de puntos asociada a la variación de una unidad del ESCS</i>
Andalucía	474 (4,0)	481 (3,1)	+7	13,1 (2,3)	29 (2,9)
Aragón	513 (4,5)	517 (4,1)	+4	11,4 (1,6)	32 (2,7)
Asturias	497 (4,9)	502 (3,6)	+3	13,7 (2,1)	30 (2,4)
Cataluña	488 (5,2)	492 (4,2)	+4	13,6 (3,3)	31 (3,6)
Cantabria.....	502 (2,6)	508 (2,6)	+6	13,1 (2,0)	32 (2,3)
Castilla y León.....	515 (3,3)	520 (3,4)	+5	7,8 (1,8)	23 (2,8)
Galicia	494 (4,1)	503 (3,7)	+11	9,7 (2,3)	25 (2,8)
Navarra.....	515 (3,5)	520 (3,3)	+5	13,6 (1,7)	33 (2,2)
País Vasco.....	501 (3,4)	503 (2,9)	+2	10,8 (1,5)	28 (1,9)
La Rioja.....	526 (2,2)	529 (2,1)	+3	7,6 (1,6)	24 (2,7)

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de PISA 2006. Entre paréntesis aparece el error típico de la media.

CUADRO N.º 7

INFLUENCIA DEL ÍNDICE SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL (ESCS) EN LOS RESULTADOS DEL TEST DE LECTURA EN PISA 2006

	<i>Media en la escala de lectura</i>	<i>Media en lectura una vez ajustada con el ESCS</i>	<i>Diferencia entre la media y la media ajustada</i>	<i>Porcentaje varianza explicada</i>	<i>Diferencia de puntos asociada a la variación de una unidad del ESCS</i>
Andalucía	462 (3,1)	462 (3,1)	0	11,6 (2,1)	28 (2,9)
Aragón	483 (5,2)	487 (4,9)	+4	8,7 (1,6)	25 (2,6)
Asturias	477 (4,7)	482 (3,6)	+5	9,7 (1,8)	26 (2,7)
Cataluña	477 (5,1)	482 (4,2)	+5	11,3 (2,8)	29 (3,4)
Cantabria.....	475 (4,0)	480 (3,3)	+5	8,6 (1,8)	26 (2,8)
Castilla y León.....	478 (3,4)	482 (3,3)	+4	5,4 (1,6)	17 (2,7)
Galicia	479 (3,4)	487 (3,6)	+8	7,2 (1,5)	23 (2,3)
Navarra.....	481 (2,7)	484 (2,7)	+3	8,0 (1,8)	22 (2,3)
País Vasco.....	487 (4,2)	490 (3,7)	+3	7,9 (1,4)	25 (2,1)
La Rioja.....	492 (2,6)	494 (2,5)	+2	5,3 (1,5)	19 (2,6)

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de PISA 2006. Entre paréntesis aparece el error típico de la media.

el llevado a cabo por Gaviria y Santín (2007), con la colaboración del gobierno insular en cuanto al acceso a los datos. Tras estudiar un buen número de variables y realizar comparaciones con otras comunidades, concluyen 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 Les Illes Balears y otro del resto de España, el de Les Illes Balears tiene mayor probabilidad de abandonar

prematuramente la escuela». Este estudio es especialmente crítico con el supuesto efecto compensador del sistema educativo LOGSE, pues concluye que el bajo nivel socioeconómico de un alumno implica un mayor coste de oportunidad asociado a la permanencia en la escuela, lo que, ligado a un escenario en el que la rentabilidad de la educación se consigue sólo tras un elevado tiempo de permanencia en el sistema educativo (sólo los estudios universitarios marcan de verdad la diferencia en cuanto a ingresos futuros), desincentivaría a los alumnos con me-

nos recursos antes incluso de acabar la enseñanza obligatoria.

Para estos autores, aunque la variable del nivel socioeconómico familiar está relacionada con el fracaso escolar y el bajo rendimiento en la escuela, no es ésta la variable más relevante, sino, más bien, la orientación académica de los alumnos y las expectativas de la familia. Lo cual les parece interesante, pues son variables en las que se puede influir mediante campañas de información, algo que no cabe en el caso del estatus familiar.

Asimismo, resaltan el efecto llamada del mercado de trabajo balear; este factor no es trasladable a la mayoría de las comunidades, por lo que no tiene valor general para explicar las diferencias regionales. Además, este hecho es difícilmente conciliable con su afirmación de que «el fracaso escolar [...] es un fenómeno que se origina en primaria, aunque se hace más patente en secundaria». Volveremos sobre el tema del fracaso en primaria en el próximo apartado.

Los dos trabajos, el de Carabaña y el de Gaviria y Santín, utilizan una variable sustitutiva del fracaso escolar: el nivel en una evaluación externa o las repeticiones previas del alumno son sólo una medida aproximada del fracaso, sobre todo si hay factores dentro del sistema educativo que puedan ampliar las desventajas de contexto al final de la enseñanza obligatoria. Sin embargo, existe una encuesta que localiza a los alumnos que han fracasado, recoge algunas variables de su entorno —desgraciadamente pocas— y les pregunta por qué han abandonado los estudios. Se trata de ETEFIL, una encuesta del INE ya mencionada (ver nota 12).

Los datos para el conjunto de alumnos españoles procedentes

de ETEFIL se resumen en el cuadro número 8 (21). La información de contexto de esta encuesta, como he dicho, es muy limitada, pues tan sólo recoge el sexo del alumno, la nacionalidad y el nivel de estudios de los padres (22). A pesar de estas limitaciones, los datos son claros. El fracaso está cercano al 40 por 100 en el caso de padres sin título asociado a la escolaridad obligatoria, mientras que se reduce al 26 por 100 para aquellos alumnos cuyos padres tienen ese título (cuadro n.º 8). El fracaso entre los alumnos cuyos padres tienen un título de secundaria superior se reduce al 14 por 100, mientras que se queda en el 4-6 por 100 entre los hijos de universitarios. Recordemos que el fracaso medio es del 26,6 por 100.

Parece evidente que si uno de los progenitores no tiene ningún título asociado a la escolarización obligatoria, el riesgo de fracaso del alumno es muy superior al del resto. Por tanto, es razonable pensar que una distinta composición de la población adulta entre las comunidades podría explicar buena parte de las diferencias. La pregunta es cuánto.

Una regresión logística utilizando los datos facilitados por ETEFIL puede arrojar algo de luz. Utilizo

como variable dependiente una *dummy* con valor 1 si el alumno ha salido de la ESO sin título y 0 si ha conseguido el título. Uso como variables independientes dos *dummies* del nivel educativo de los padres: la primera tiene valor 1 si el padre no tiene el título de enseñanza obligatoria y 0 si tiene al menos ese título, y lo mismo se aplica al nivel de estudios de la madre. Además, introduzco otras 16 variables *dummy* para cada una de las comunidades autónomas (todas salvo Madrid, que se encuentra en la media). Esas variables adoptan el valor 1 si el alumno estudia en la comunidad correspondiente y 0 si estudia en otra. Como ya he dicho, no incluyo inmigrantes ni las comunidades de Ceuta y Melilla.

La razón para utilizar como dependiente la *dummy* del fracaso del padre o la madre para explicar el del alumno es comprobar hasta qué punto se reproducen en los hijos los mismos resultados que obtuvieron sus padres en la escuela, aunque el título tenga características distintas y se obtenga a edades también distintas. La regresión logística permite estimar la probabilidad que tiene un alumno cuyos padres no tengan el título de enseñanza obligatoria de fracasar, a su vez, en la escuela.

CUADRO N.º 8

FRACASO ESCOLAR SEGÚN LA TITULACIÓN ALCANZADA POR LOS PADRES PARA EL CURSO 2000-2001

	Padre	Madre	Número de casos
Sin titulación asociada a la escolaridad obligatoria	41,7	40,4	1.242
Con titulación asociada a la escolaridad obligatoria.....	26,4	25,9	4.562
Título de Bachiller	14,6	14	1.177
Formación Profesional de Grado Medio.....	13,8	13,5	454
Formación Profesional de Grado Superior.....	10,6	15,9	338
Titulación Universitaria de Grado Medio.....	6,6	6,4	543
Titulación Universitaria de Grado Superior.....	5,9	3,6	976
NS/NC	47,7	50,4	1.737

Nota: Frecuencia y número de casos corresponden al nivel de estudios del padre.

Fuente: Elaboración propia sobre datos de ETEFIL (INE).

Las variables *dummy* de las comunidades autónomas permiten comprobar si existen diferencias netas en esa probabilidad en cada región con respecto al resto una vez detraídos los efectos del nivel de estudios de ambos padres.

En el cuadro n.º 9 pueden verse los resultados. Aunque ocho comunidades ven reducidas sus diferencias al ponderar por el nivel educativo de los padres, seis todavía mantienen diferencias significativas con el resto: Navarra y Asturias por arriba, Murcia, Galicia, Canarias y Comunidad Valenciana por abajo.

Por tanto, mientras que en Navarra la probabilidad de fracasar de un alumno cuyos padres carecen de título de educación obligatoria es del 26 por 100 y en Asturias del 31,4 por 100, los alumnos murcianos, valencianos, gallegos

o canarios con padres sin estudios tienen alrededor de un 50 por 100 de probabilidades de fracasar en la escuela. La probabilidad de un estudiante murciano (o gallego) prácticamente duplicaría la de un estudiante navarro en las mismas condiciones.

Si en vez de utilizar una regresión con varias comunidades autónomas comparamos los datos entre comunidades dos a dos (datos no mostrados) (23), se comprueba que unas cuantas comunidades apenas se diferencian del resto si se detrae el nivel de estudios de los padres, pero que hay muchas que mantienen la diferencia. Así, los alumnos de Asturias o Navarra con padres sin estudios tenían en 2001 una probabilidad significativamente menor de fracasar que los de otras once comunidades, los del País Vasco que los de ocho y los catalanes que los de

siete. Por contra, los gallegos tendrían una probabilidad de fracasar mayor que otras seis comunidades, mientras que valencianos, canarios y murcianos la tendrían mayor que cinco.

En resumen, parece que el peso de la variable de nivel de estudios de los padres es sustantivo a la hora de explicar las diferencias entre CC.AA., pero no es capaz de anularlas. Por tanto, habría que buscar otros factores que explicaran esta variación. Desde luego, la tranquilidad con que la sociedad y la clase política se toman las diferencias entre comunidades autónomas no parece justificada con estos datos.

De todas formas, una variación diacrónica no es explicable por razones que no sean de gestión educativa. El nivel educativo de los padres no ha empeorado entre 2000

CUADRO N.º 9

PROBABILIDAD DE FRACASAR DE LOS ALUMNOS CUYOS PADRES NO TIENEN ESTUDIOS, POR CC.AA.

	Coeficiente	Sig.	PROBABILIDADES		
			Padre y madre sin estudios	Padre sin estudios	Madre sin estudios
dummy (padre sin estudios=1)	0,72	***			
dummy (madre sin estudios=1)	0,54	***			
Andalucía	0,01		0,43	0,31	0,27
Aragón	0,10		0,45	0,33	0,29
Asturias	-0,49	**	0,31	0,21	0,18
Baleares	0,26		0,49	0,36	0,32
Canarias	0,31	**	0,50	0,37	0,33
Cantabria	-0,07		0,41	0,29	0,25
Castilla y León	0,10		0,45	0,33	0,29
Castilla-La Mancha	0,23	*	0,49	0,36	0,32
Cataluña	-0,14		0,39	0,28	0,24
C. Valenciana	0,26	**	0,49	0,36	0,32
Extremadura	0,20		0,48	0,35	0,31
Galicia	0,33	**	0,51	0,38	0,34
Murcia	0,33	**	0,51	0,38	0,34
Navarra	-0,76	**	0,26	0,17	0,15
País Vasco	-0,25		0,37	0,25	0,22
La Rioja	0,16		0,47	0,34	0,30
Constante	-1,54	***			

Fuente: Elaboración propia sobre datos de ETEFIL 2005 (datos de 2001).

*** Significativo al 99,9%

** Significativo al 95%

* Significativo al 90%

y 2006, no ha habido crisis económica ni paro elevado (actúen como actúen estos factores, se han mantenido más o menos constantes estos años), los alumnos no han cambiado de un año para otro (24), los profesores siguen siendo los mismos y los recursos no han hecho más que aumentar. Sin embargo, como hemos visto en los cuadros números 3 a 6, las comunidades han tenido evoluciones muy dispares. La influencia de las administraciones educativas, y del modelo de sistema de enseñanza, tiende a pasar desapercibida, mientras actúan en concomitancia otros factores externos a la educación, pero en cuanto estos últimos factores son eliminados, hay que considerar, al menos hipotéticamente, a los primeros como explicación de los cambios que se han producido en los últimos años. De ello nos ocupamos en el siguiente apartado.

VI. ANÁLISIS DE LA GESTIÓN DEL FRACASO EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS (2000-2006)

Como ya he apuntado, en el año 2000 las últimas comunidades autónomas recibieron las transferencias educativas, y el sistema, y sus problemas, quedó en manos de 17 ministerios de segundo orden (de segundo por el tamaño; de primer orden porque en su ámbito replican prácticamente íntegros al ministerio original; García Garrido, 2006: 77-83) (25). Ahora, 17 administraciones comienzan a lidiar con la gestión de un sistema educativo y a hacer frente a problemas nuevos, derivados de la implantación de la LOGSE. Pocos se dieron cuenta de la magnitud de los problemas que se nos venían encima.

El principal problema era el del fracaso escolar. Por si fuera poco,

las señales que avisaban de su magnitud no eran visibles aún en los datos, debido, por una parte, al retraso con que el Ministerio facilitaba las estadísticas generales que podían haber dado la señal de alarma y, por otra, a las deficiencias de las estadísticas que manejaban las administraciones autonómicas. Como dice López Rupérez (2006: 231) muy gráficamente, eran conductores en una carretera con curvas que iban con los ojos vendados. Claro que muchos habían contribuido a ponerse la venda: cuando en 1998 (INCE, 1998b) se dieron a conocer los resultados de una evaluación por CC.AA. (con dos regiones que se negaron a participar en la evaluación para eludir esta posibilidad), fue tal el escándalo político que hasta hoy el Instituto de Evaluación sigue sin facilitar datos regionales de las evaluaciones, y lo único que ha venido a romper esta suerte de pacto político de silencio ha sido la publicación de los resultados de PISA.

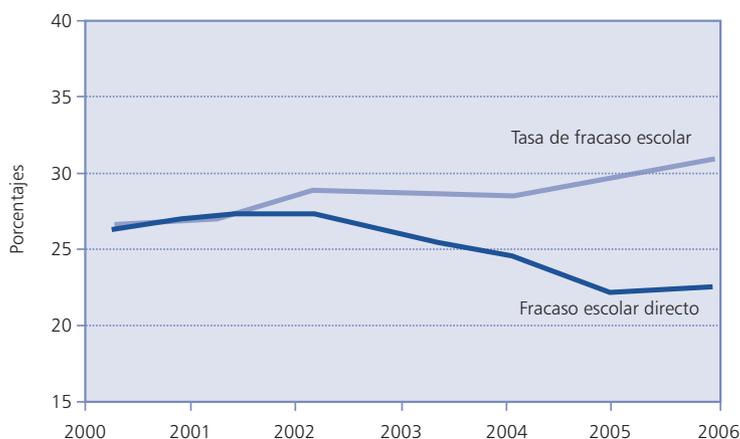
Gaviria y Santín (2007: 5) explican de forma muy sugerente la discrepancia entre deseos y resultados que tan a menudo se da en los políticos responsables del sistema educativo: «Presos en el encantamiento que se produce en el gobierno de la cosa pública, los administradores continúan soñando con que basta con promulgar las órdenes oportunas para que la realidad se ajuste a sus deseos. Este hechizo comienza siempre en el punto en que quien accede a las responsabilidades públicas cree descubrir la importancia de la educación como elemento de ingeniería social holística». Pero «el sistema está formado por personas cuyas conductas cambian en función de las condiciones del medio, y las medidas del administrador forman parte de ese medio. El sistema se adaptará en breve, no a una situación en que se maximice

la consecución de los objetivos del administrador, sino a aquella otra en la que los fines personales de los actores del sistema queden maximizados en las nuevas condiciones impuestas por el administrador».

De esta «realidad virtual» en que viven los administradores políticos da fe la comparación entre el fracaso escolar directo, que es el que manejan las administraciones autonómicas, y la tasa bruta de fracaso, que, como hemos dicho, es la que más se aproxima al fracaso real. Como puede verse en el gráfico 1, desde el año 2000 estos dos indicadores, medidos a escala nacional, no han hecho más que divergir. En el año 2000 el fracaso directo era del 26,4 por 100 (26), pero en 2006 ya era del 22,4 por 100, cuatro puntos menos. Es decir, desde el punto de vista de las administraciones autonómicas, el fracaso escolar es un problema en vías de solución, en el que los esfuerzos políticos y técnicos por controlarlo y reducirlo están dando sus frutos. Desde esta óptica, no hay problema: el administrador —normalmente, los equipos técnicos siguiendo los deseos o movidos por las presiones de los equipos políticos— toma una serie de decisiones persiguiendo un objetivo, y el objetivo se cumple.

Desgraciadamente, la realidad tiene la mala costumbre de estropear la «realidad virtual». El fracaso bruto pasó en esos mismos años del 26,6 por 100 al 30,8 por 100, esto es, creció en 4,2 puntos. Es decir, entre el fracaso real y el fracaso percibido por las administraciones había nada menos que ocho puntos de diferencia en 2006. ¿Cómo es esto posible? Pues, básicamente, porque, aunque las administraciones pretenden muchas veces actuar sobre la realidad, es mucho más fácil actuar sobre los números que describen

GRÁFICO 1
EVOLUCIÓN DEL FRACASO ESCOLAR (TASA Y DIRECTO) EN ESPAÑA



Fuente: Elaboración propia sobre datos del MEPSYD, *Estadística de la enseñanza no universitaria*. Varios cursos, y del INE, *Estimaciones de la población actual*.

esa realidad. Y cuando esos 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 (27).

Como suele pasar, la explicación está en un problema técnico que se ha pasado por alto. Un problema técnico con una causa política. El sistema de información del Ministerio que heredaron las administraciones educativas se basaba en los porcentajes de aprobados por curso. Este sistema funcionaba más o menos cuando el sistema educativo no variaba en su estructura general, y lo que intentaba era ir incorporando a más y más población en cursos cada vez más altos. De entonces data la conocida extraoficialmente como «regla del 25 por 100» (28). Pero, con el cambio de sistema (29), mantener esta regla comenzó a ser inviable, y los centros reaccionaron en muchos casos bajando los estándares (es decir, aprobando más, lo que parecía ser el de-

seo de la mayor parte de los responsables educativos), pero luego recurrieron a medidas que acabaron traducéndose en elevados niveles de abandono de los alumnos antes de llegar a 4º de ESO (30).

Esta manera de calcular y controlar el fracaso pasaba desapercibida a las estadísticas basadas en porcentajes, que o bien no detectaban lo que ocurría en los cursos anteriores a 4º de la ESO, o bien lo ignoraban. Quizá triunfó por ello: cada centro hacía lo que podía, y nadie «de arriba» se quejaba. Pero lo cierto es que la «densidad» de 4º de ESO a escala nacional pasó del 99,8 por 100 en 2000 al 89,2 por 100 en 2006 (31). Esta densidad no se tomaba en cuenta en las estadísticas oficiales. Tampoco, siquiera, algo más evidente, la diferencia entre los matriculados en 3º de la ESO y los de 4º: ya en 2000 había casi un 20 por 100 más de alumnos en el curso inferior que en el superior.

Lo que ocurrió fue que el sistema educativo regido por la LOGSE

era, sobre el papel, y en los discursos de sus impulsores, comprensivo hasta los 16 años (32), pero en realidad no asumía el coste de dicha comprensividad. Ese coste lo asumieron los centros, sin apenas recursos adicionales y con un sistema de diversificación pobre y rígido. Tan sólo la Administración educativa de Navarra, entre las comunidades que obtuvieron la gestión de la educación antes de 1992, entendió de verdad este problema y estableció una serie de itinerarios y diversificaciones asumiendo el coste, que, según el Director General de Educación de entonces, Santiago Arellano, era un 30 por 100 superior al del resto de comunidades. En Cataluña, que mantuvo oficialmente un sistema educativo comprensivo bastante estricto (33), aparecieron, sin embargo, los denominados «itinerarios encubiertos»: en la mayor parte de los institutos catalanes, los propios claustros implantaron *motu proprio* itinerarios sin contar con la Administración, y por tanto sin los recursos necesarios para ello (34). En el resto de España, los centros optaron por un sistema que podríamos llamar «pseudocomprensivo»: en vez de crear itinerarios, se echó mano de un viejo conocido del sistema escolar español, la repetición de curso. Como resultado, el 40 por 100 de los alumnos de 15 años había repetido algún curso. Muchos de ellos nunca llegarían a 4º de la ESO. De ahí, la falsa comprensividad. En este punto, se revelan una política acertada de gestión de la repetición o una ausencia de política a este respecto como una posible explicación de la evolución del fracaso bruto y de su diferencia con el fracaso directo.

En el cuadro n.º 10 se pueden ver los datos de fracaso escolar tal y como lo suelen calcular las comunidades autónomas. La com-

CUADRO N.º 10

EVOLUCIÓN DEL FRACASO ESCOLAR DIRECTO, POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Diferencia 2000-2006
España	26,4	27,2	27,2	25,7	24,5	22,2	22,4	-4,0
Andalucía	25,3	24,8	29,6	26,9	25,6	23,6	23,5	-1,8
Aragón	21,3	20,9	20,7	17,9	20,4	17,3	17,6	-3,7
Asturias	23,5	21,4	21,3	18,7	20,4	16,1	16,2	-7,4
Baleares	27,8	27,6	24,6	26,9	26,1	22,2	21,5	-6,4
Canarias	34,7	36,6	31,2	29,0	27,7	21,7	21,4	-13,3
Cantabria	26,2	23,4	24,0	20,7	23,7	20,6	18,1	-8,1
Castilla y León	27,1	27,1	25,7	25,4	20,8	19,8	20,0	-7,1
Castilla-La Mancha	29,4	28,7	28,7	25,9	24,0	21,1	23,5	-5,9
Cataluña	31,8	31,0	30,3	30,4	30,4	24,2	24,1	-7,7
Comunidad Valenciana	17,8	28,1	25,6	24,2	23,1	26,5	29,5	11,6
Extremadura	30,6	30,1	31,5	28,8	26,2	25,4	24,0	-6,6
Galicia	24,2	27,8	24,7	22,6	20,9	18,9	18,9	-5,3
Madrid	26,9	26,6	26,6	24,6	23,3	22,1	21,7	-5,2
Murcia	28,7	28,9	26,4	25,4	24,5	22,9	21,9	-6,8
Navarra	16,6	15,6	17,3	16,2	15,6	15,0	14,4	-2,1
País Vasco	23,0	21,2	20,1	19,2	15,6	13,9	13,8	-9,2
La Rioja	23,8	23,2	25,5	24,9	21,4	16,5	15,6	-8,3
Ceuta	30,2	34,5	36,8	36,5	26,9	31,2	25,4	-4,8
Melilla	27,9	27,2	25,8	30,0	26,4	19,0	15,9	-12,0

Fuente: Estadística de la enseñanza en España. Resultados detallados. Varios años.

paración con el cuadro n.º 3 es, como poco, sorprendente. Los más de ocho puntos de diferencia entre el fracaso real y el observado por las administraciones en 2006 se transforman en 14,5 en el caso de Canarias y 16,5 en el caso de Baleares. Sólo tres comunidades tienen un fracaso directo parecido al real, Asturias, Castilla y León (+2,4) y País Vasco (+3,3). Por otra parte, con los datos del cuadro, no extraña que para muchas administraciones el fracaso escolar (como fracaso directo) sea un problema secundario: todas menos una lo habrían reducido desde 2000, en algunos casos hasta más de diez puntos.

En el año 2000, la tasa de fracaso y el fracaso directo eran iguales a escala nacional, pero no era así por comunidades autónomas. Algunas tenían un fracaso directo incluso cinco puntos mayor que la tasa bruta de fracaso —o, dicho de otra manera, partían con ventaja—, como es el caso de As-

turias, Cataluña y País Vasco; otras, por el contrario, ya partían con una desventaja —es decir, sus datos les decían que estaban mejor que como estaban de verdad— al tener una tasa de fracaso directo más de cinco puntos inferior a la tasa bruta de fracaso, como era el caso de Baleares, Comunidad Valenciana y Murcia. En cualquier caso, desde una situación de partida desigual, cada comunidad ha evolucionado de una manera distinta a partir de sus políticas para hacer frente al fracaso. Lo más significativo es que todas las comunidades han ido a peor, lo que apunta a algún factor común que provoque la misma tendencia en todas ellas. Ese factor, como veremos, era la implantación de la LOGSE y, más en concreto, la educación primaria de la LOGSE.

Si analizamos cuatro CC.AA. (gráfico 2), podemos apreciar la gran diversidad de evoluciones de los resultados. El caso andaluz es un ejemplo de las comunidades

que, partiendo de unos datos similares de fracaso directo y tasa bruta de fracaso, han trabajado después en la línea de controlar el primero sin tener en cuenta el segundo. Algo similar ocurrió con Canarias, Baleares, Aragón, Castilla-La Mancha, Extremadura, Galicia y La Rioja. Pero el caso andaluz tiene la particularidad de hacer más evidente lo que pasó cuando llegaron al final de la ESO los alumnos provenientes de la primaria LOGSE en una comunidad que aplicó la nueva legislación con especial entusiasmo y con un nivel de estudios de la población adulta por debajo de la media española. El resultado fue el aumento rápido del fracaso bruto en cinco puntos, en paralelo, por ejemplo, al descenso de la tasa de graduados en Bachillerato (35), cuando se incorporaron a ese nivel los primeros alumnos de la ESO.

El caso de Madrid es el ejemplo de una comunidad que mantuvo el fracaso escolar controlado

en los primeros años, pero que tiene una evolución preocupante en los últimos cursos. Es un caso similar al de Navarra a partir de 2004, especialmente, cuando se empiezan a notar los efectos de haber acabado con el sistema que habían desarrollado en los años noventa.

El caso de Castilla y León representa el de las comunidades que han conseguido controlar de forma bastante acertada el fracaso escolar bruto, manteniendo a la vez la mejora de la tasa directa de fracaso. Esto lo ha conseguido además manteniendo el nivel educativo más alto de España (lleva dos oleadas de PISA en el primer lugar de España en cuanto a

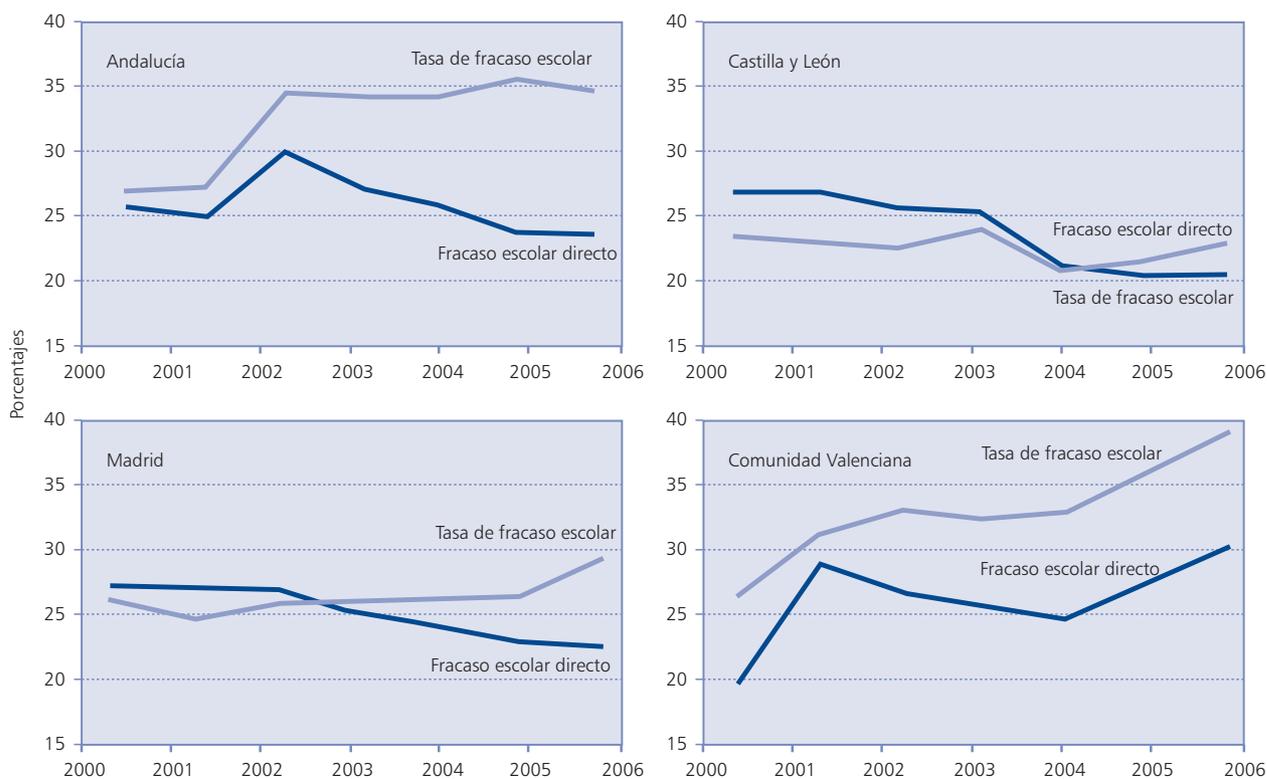
conocimientos de los alumnos) y con un porcentaje mínimo de alumnos que no llega a 4º de la ESO.

Por último, el caso de la Comunidad Valenciana es único: tras el impacto de la LOGSE en los indicadores, ha sido incapaz de controlar ninguna de las series de fracaso, mostrando la peor evolución de todas las comunidades españolas. En 2006 tenía ya tanto el fracaso directo más alto como la mayor tasa bruta de fracaso, dejando sin título a cuatro de cada diez alumnos que terminan la ESO. Es interesante comparar esos datos con los de Murcia, una región vecina y con características similares en cuanto a dependencia

económica (construcción y turismo), *boom* inmobiliario, tasas de paro juvenil bajas, etc. Murcia, al contrario que la Comunidad Valenciana, ha conseguido disminuir el fracaso partiendo de resultados bastante malos.

Lo que explica que algunas comunidades estén bajando su fracaso directo a la vez que aumentan la tasa bruta de fracaso es la desaparición de alumnos matriculados en los cursos superiores de la ESO. Es decir, muchos alumnos repiten uno, dos o más cursos, de modo que cuando cumplen la edad legal de abandonar el sistema, abandonan, por ver inalcanzable el título o pensar que no les compensa seguir estudiando.

GRÁFICO 2
EVOLUCIÓN DEL FRACASO ESCOLAR (TASA Y DIRECTO) EN VARIAS COMUNIDADES



Fuente: Elaboración propia sobre datos del MEPSYD, *Estadística de la enseñanza no universitaria*. Varios cursos, y del INE, *Estimaciones de la población actual*.

Como se observa en el cuadro número 11, todas las comunidades han perdido alumnos matriculados en 4º de ESO desde 2000, salvo Melilla, y la variación media nacional en la densidad de curso ha sido de -11 puntos, aunque Canarias y Cataluña sobrepasan esta cifra ampliamente. En 2000, con alumnos que habían cursado primaria en la antigua EGB (es decir, con la Ley General de Educación de 1970), la densidad era del 100 por 100, lo que apunta a proporciones bajas de abandono en la gran mayoría de las comunidades autónomas. Seis años después, en 2006, con alumnos exclusivamente provenientes de la primaria LOGSE, la densidad era sólo del 89 por 100, y sólo los datos de dos comunidades apuntan a niveles de abandono reducidos (Asturias y País Vasco), aunque también en ellas había caído bastante la densidad. De nuevo, un fenómeno generalizado en todas las comunidades sugiere una causa común.

Como se ve en el cuadro número 12, la densidad es alta en 3º de ESO (unos veinte puntos más alta que en 4º de ESO), debido a la repetición y a que el alumnado está más lejos de cumplir la edad que le permite abandonar los estudios. El cuadro muestra la evolución de la densidad de curso en 3º de la ESO por CC.AA., con un proceso de desaparición de alumnos similar al visto para 4º de ESO. Hay que tener en cuenta, de todos modos, la discontinuidad en la serie entre 2005 y 2006, debida al cambio de evaluación introducido por la LOCE, según el cual, a partir de 2004, los alumnos de 1º de ESO son evaluados por curso y no por ciclo (36), y por tanto los que repiten 1º de ESO ya no llegan a 3º de ESO en 2006. Esta ruptura obliga a mirar los datos de 2006 con cautela.

Si prescindimos del dato de 2006, lo fundamental sigue siendo válido: la progresiva y continua desaparición del alumnado afec-

ta a todas las comunidades (menos a Cataluña, que, como se ha explicado antes en la nota 34, ha seguido un sistema de promoción distinto al del resto de España). Lo que este cambio implica es que el alumnado repetidor se reparte más homogéneamente en los tres primeros cursos de ESO —antes no se podía repetir en 1º de ESO, por lo que la acumulación de repetidores se producía sólo en 2º y 3º: con el nuevo sistema, repetición y abandono traen como consecuencia que la densidad de estos tres cursos sea bastante parecida—, pero no se producen cambios importantes en la evolución del porcentaje de alumnos que llegan a 4º de ESO, al menos hasta 2007, último dato de matriculación que se conoce.

Una vez revisados los datos de densidad (relacionada con el abandono) y fracaso directo, queda por establecer cuánto contribuyen ambos factores a la tasa bruta de fracaso. Pues bien, en el cuadro número

CUADRO N.º 11

EVOLUCIÓN DE LA DENSIDAD DE 4º DE ESO, POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2000-2006
España	99,8	100,5	97,7	95,9	94,7	90,5	89,2	-10,7
Andalucía	98,1	96,9	94,0	91,0	89,3	85,4	86,3	-11,9
Aragón	95,9	95,4	94,9	92,0	91,2	89,8	86,0	-9,9
Asturias	108,5	107,1	105,9	105,9	100,7	101,5	99,6	-8,9
Baleares	90,0	89,1	88,3	86,4	84,9	79,7	79,0	-10,9
Canarias	103,8	98,7	94,0	93,7	92,0	82,8	81,5	-22,2
Cantabria	103,2	105,6	100,8	99,5	101,1	96,9	94,7	-8,5
Castilla y León	105,5	106,2	104,5	102,0	100,7	98,5	97,0	-8,5
Castilla-La Mancha	92,5	93,5	90,9	90,3	89,1	88,4	86,7	-5,9
Cataluña	110,6	109,3	108,3	107,2	107,8	95,2	94,4	-16,2
Comunidad Valenciana	90,9	96,3	90,3	89,4	87,5	87,3	85,5	-5,5
Extremadura	94,3	94,4	93,1	94,3	91,6	90,1	89,0	-5,3
Galicia	96,3	105,2	100,0	98,5	96,7	93,8	92,4	-4,0
Madrid	101,6	103,4	101,7	98,6	96,6	94,9	90,5	-11,1
Murcia	90,4	91,5	88,7	88,7	87,5	86,5	86,4	-4,0
Navarra	96,3	96,7	95,7	95,2	98,2	96,1	90,8	-5,6
País Vasco	106,4	104,4	103,4	100,9	102,4	96,9	96,2	-10,2
La Rioja	96,4	96,7	90,1	93,0	91,4	85,7	84,5	-11,9
Ceuta	75,2	81,0	83,4	73,4	78,6	72,5	64,3	-10,9
Melilla	72,6	75,4	76,3	72,3	71,8	71,3	74,3	1,7

Fuente: Elaboración propia sobre *Estadística de la enseñanza en España. Resultados detallados*. Varios años.

CUADRO N.º 12

EVOLUCIÓN DE LA DENSIDAD DE 3º DE ESO, POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2000-2006
España	119,6	116,7	115,4	115,2	115,2	113,8	110,6	-9,0
Andalucía	122,1	117,8	115,9	115,5	117,2	116,8	113,5	-8,6
Aragón	115,7	116,6	114,6	115,4	115,4	112,4	111,8	-3,8
Asturias	124,2	123,7	124,4	121,6	123,5	118,8	117,0	-7,3
Baleares	113,8	111,6	111,6	110,7	107,3	103,9	99,8	-14,0
Canarias	118,9	113,9	113,3	113,6	113,6	110,5	104,6	-14,3
Cantabria	125,3	120,5	120,3	119,3	117,0	118,3	117,5	-7,8
Castilla y León	128,7	125,9	125,1	124,2	124,3	123,0	120,3	-8,4
Castilla-La Mancha	121,6	118,9	118,0	117,6	117,1	116,8	114,9	-6,6
Cataluña	103,3	101,8	102,5	102,9	103,0	105,4	104,4	1,1
Comunidad Valenciana	124,4	122,6	117,5	118,1	118,2	114,9	110,2	-14,2
Extremadura	124,6	121,2	122,5	123,0	119,7	118,7	116,3	-8,3
Galicia	124,3	116,6	116,3	116,1	118,4	118,5	113,2	-11,1
Madrid	124,9	122,4	120,7	119,8	118,1	114,1	110,0	-14,9
Murcia	121,5	118,7	119,4	118,1	116,7	114,4	108,8	-12,7
Navarra	108,0	106,1	107,5	111,3	111,1	105,2	106,9	-1,0
País Vasco	112,9	114,1	112,3	112,5	109,5	108,1	106,5	-6,4
La Rioja	119,0	113,6	117,1	115,3	117,6	115,0	110,6	-8,5
Ceuta	123,3	115,0	116,5	110,3	110,1	96,0	101,6	-21,7
Melilla	104,2	101,9	93,6	103,5	98,1	100,5	98,2	-6,0

Fuente: Elaboración propia sobre Estadística de la enseñanza en España. Resultados detallados. Varios años.

ro 13 se puede ver cómo, a escala nacional, dos tercios del fracaso bruto corresponden al fracaso directo, mientras que el tercio restante se debe al abandono y, por tanto, pasaba desapercibido para las estadísticas autonómicas (37). Si nos fijamos en la tercera columna, la correspondiente al fracaso escolar directo, vemos que apenas hay variaciones entre las comunidades: la media nacional es de 20 puntos, y todas las comunidades están entre los 13 de Navarra, País Vasco y La Rioja y los 25 puntos de la Comunidad Valenciana. En la segunda columna de datos es donde se hallan oscilaciones claras. La media está en 11 puntos, pero el dato de Asturias es casi nulo y Baleares llega hasta 21 puntos.

Como posible interpretación de los datos, la columna del fracaso directo sería el resultado de una meta de éxito o fracaso escolar compartida, *grosso modo*, por todas las comunidades autónomas, probablemente heredada en

gran parte del Ministerio de Educación, mientras que la columna del abandono mostraría el resultado de la gestión particular de cada comunidad. La correlación entre la columna de fracaso directo y el fracaso bruto (o real) arroja un R^2 de 0,32, mientras que si se mide la que hay entre el abandono y la tasa bruta de fracaso, R^2 asciende a 0,76.

Si, como se ha explicado antes (nota 37), la densidad en 4º de ESO es la base del abandono; si este abandono es el que mejor explica las diferencias de fracaso entre las comunidades autónomas frente al fracaso directo, y si la caída de la densidad de 3º de ESO ya anuncia la de 4º de ESO, entonces parece que una parte del abandono se produce en 3º de ESO, o antes. Queda por saber cuánto antes.

ETEFIL, a pesar de la falta de controles ya comentada, tiene otros datos interesantes. Uno de ellos es que es la única encuesta

que ha preguntado a los alumnos que abandonan los estudios sin ningún título las razones de su abandono. Quizá no sirva para averiguar cuáles son las reales, pero sí para descartar algunas o, al menos, para indagar en la experiencia subjetiva del fracaso. Lo primero que llama la atención (cuadro n.º 14) es que son muy pocos (2,2 por 100) los que se fueron para estudiar educación de adultos (lo que hace dudar de la tesis del Ministerio de Educación), o garantía social (2,8 por 100). Tampoco eran muchos más los que abandonaron por razones económicas (3,4 por 100). Casi un 9 por 100 abandonó para realizar otros estudios (muchos de ellos, curiosamente, para sacarse el título de EGB, una opción que ya no es posible). Por último, un 8 por 100 abandonó los estudios porque encontró un empleo.

Las otras razones, agrupadas en el epígrafe «no quería seguir estudiando», las aduce más del 70 por

CUADRO N.º 13

COMPOSICIÓN DEL FRACASO ESCOLAR. CURSO 2005-2006

	Fracaso debido al abandono	Fracaso debido a 4º ESO	Tasa bruta de fracaso	Porcentaje debido al abandono	Porcentaje debido al fracaso directo
España	10,9	20,0	30,8	35,2	64,8
Andalucía.....	13,8	20,3	34,0	40,4	59,6
Aragón.....	14,0	15,1	29,1	48,0	52,0
Asturias.....	0,4	16,1	16,5	2,2	97,8
Baleares	21,0	17,0	38,0	55,3	44,7
Canarias	18,5	17,5	35,9	51,4	48,6
Cantabria	5,3	17,2	22,4	23,5	76,5
Castilla y León	3,0	19,4	22,5	13,5	86,5
Castilla-La Mancha	13,3	20,3	33,7	39,6	60,4
Cataluña	5,6	22,7	28,3	19,8	80,2
Comunidad Valenciana.....	14,5	25,2	39,7	36,6	63,4
Extremadura.....	11,1	21,3	32,4	34,1	65,9
Galicia.....	7,6	17,4	25,1	30,4	69,6
Madrid.....	9,5	19,7	29,2	32,6	67,4
Murcia.....	13,6	18,9	32,5	41,8	58,2
Navarra.....	9,2	13,1	22,3	41,3	58,7
País Vasco	3,8	13,2	17,0	22,3	77,7
La Rioja	15,5	13,2	28,6	54,1	45,9
Ceuta.....	35,7	16,3	52,0	68,6	31,4
Melilla.....	25,7	11,8	37,5	68,5	31,5

Nota: Las diferencias entre las partes y el total son debidas al redondeo.

Fuente: Elaboración propia sobre datos del MEPSYD y del INE.

CUADRO N.º 14

RAZONES PARA ABANDONAR LOS ESTUDIOS, SEGÚN LOS ALUMNOS QUE ABANDONAN (2001)

	TOTAL MUESTRA		HOMBRES		MUJERES	
	Porcentaje sobre todos	Porcentaje sobre G	Porcentaje sobre todos	Porcentaje sobre G	Porcentaje sobre todos	Porcentaje sobre G
A. Prefería cursar la modalidad de educación de adultos.....	2,2		2,6		1,4	
B. Prefería cursar un programa de garantía social	2,8		2,8		3,0	
C. No podía continuar por la edad.....	4,5		3,8		5,7	
D. Razones económicas.....	3,4		3,3		3,5	
E. Porque encontró un empleo	8,1		9,0		6,3	
F. Para realizar otros estudios.....	8,7		7,6		10,7	
G. No quería seguir estudiando	70,4		70,9		69,4	
-Porque estaba cansado de estudiar	17,7	25,1	17,3	24,4	18,3	26,3
-Porque no le gustaban los estudios que estaba realizando.....	18,2	25,8	18,4	25,9	17,8	25,7
-Eran difíciles los estudios que cursaba u obtuvo malos resultados.	13,5	19,2	12,4	17,5	15,5	22,4
-Porque quería buscar trabajo	21,1	29,9	22,8	32,2	17,8	25,6

Fuente: Elaboración propia, basada en los datos de ETEFIL.

100 de los que abandonaron. Se trata de cuatro razones elegidas por porcentajes similares: porque estaba cansado de estudiar, porque no le gustaban los estudios, porque eran difíciles u obtuvo malos resultados y porque quería buscar tra-

bajo. Al menos las tres primeras (un 50 por 100 del total de alumnos) tienen que ver más con cuestiones referentes al sistema educativo que a razones externas. Da la impresión de que los alumnos abandonan por aburrimiento o por falta de pers-

pectivas, o por sensación de incapacidad. De nuevo, parece que el fracaso es una consecuencia final de un proceso que viene de atrás, de cursos previos («cansado de estudiar», «no le gustaban los estudios»).

Otros datos pueden arrojar luz sobre los momentos concretos en que se origina el fracaso escolar. Se trata de las denominadas tasas de idoneidad a edades significativas (su evolución por comunidades autónomas se puede encontrar en MEPSYD, 2008b) (38). A escala nacional, estas tasas estaban creciendo desde hacía décadas cuando se comenzó a implantar la LOGSE. Sin embargo, según se iba implantando el nuevo sistema educativo, y a pesar de que, teóricamente, no había ninguna discontinuidad especial entre la LOGSE y la LGE por debajo de los 14 años, las tasas de idoneidad se estancaron o cambiaron de tendencia (39), comenzando a caer desde entonces.

Como se puede ver en el cuadro n.º 15, la implantación de la LOGSE produce en todos los casos el mismo efecto. Primero, la tasa de idoneidad sube aceleradamente en el año de su implantación y siguientes, pero pronto se produ-

ce un cambio de tendencia que lleva al descenso del indicador, de forma más acusada y más temprana cuanto mayor es la edad. En el caso de la tasa a los 8 años, el indicador subió hasta el 96,5 por 100, pero en 2007 está dos puntos por debajo. Para los 10 años baja del 93,9 por 100 al 90 por 100 en 2007. A los 12 años baja del 88,4 por 100 al 84,1 por 100. Por fin, a los 14 años pasa del 77,5 al 66,5 por 100, presentando el descenso más acusado.

¿Tienen que ver las tasas de idoneidad a edades tempranas con el fracaso que se produce a los 16 años? Parece que bastante, a juzgar por los datos del cuadro número 16. Tomando los datos a escala de comunidad autónoma, la correlación entre la tasa bruta de fracaso y la tasa de idoneidad es alta y significativa desde los 8 años hasta los 15, cuando, como sabemos, ya es un factor determinante del fracaso a través de la densi-

dad del curso. Sólo hay una discontinuidad (correlación relativamente baja) a los 12 años, que está provocada por el efecto fin de etapa (de primaria) y por la promoción automática en 1º de ESO (40).

Estos datos sugieren, por tanto, que el fracaso ya se configura en primaria. A esta conclusión han llegado también otros autores (Gaviria y Santín, 2007: 92): «El fracaso escolar, tal y como se expresa en el abandono prematuro del sistema educativo es un fenómeno que se origina en primaria, aunque se hace más patente en secundaria». Además, el cuadro n.º 15 apunta a la razón por la que desaparecían de los últimos cursos de la ESO: en 2005 sólo el 69 por 100 de los alumnos de 14 años llegan a 3º de la ESO sin repetir, una repetición que comienza a manifestarse incluso seis años antes. En esta situación, al menos un 31 por 100 de los chicos de esa edad ya llevan un año de re-

CUADRO N.º 15

TASAS DE IDONEIDAD A EDADES SIGNIFICATIVAS. ESPAÑA

	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
8 años	91,5	94,4	95,5	96,1	96,5	96,4	96,1	95,4	95,3	95,3	94,8	94,4	93,9	94,3	94,5
10 años	88,9	89,6	89,8	92,4	93,6	93,9	93,7	92,9	92,4	91,9	91,2	90,8	90,1	90,2	90,0
12 años	77,8	79,0	79,7	83,3	85,7	87,5	88,4	87,6	87,2	86,4	85,3	85,0	84,3	84,2	84,1
14 años	68,0	68,1	68,7	69,9	71,0	75,8	77,5	76,0	75,2	73,8	71,6	70,1	68,8	66,0	66,5

Notas: En negrita, el año en que la LOGSE se implantó a la edad en que se mide la tasa.
En cursiva, el año en que las tasas son máximas.
Fuente: MEPSYD (2008b).

CUADRO N.º 16

CORRELACIÓN (R²) ENTRE LA TASA DE IDONEIDAD Y EL FRACASO ESCOLAR (CURSO 2005-2006)

Edad tasa idoneidad Curso	8 años 1999-2000	10 años 2000-2001	12 años 2002-2003	14 años 2004-2005	15 años 2005-2006
Todos	0,59	0,54	0,32	0,54	0,54
Hombres	0,56	0,53	0,32	0,54	0,59
Mujeres	0,57	0,53	0,34	0,53	0,45

Nota: Todas las correlaciones son significativas al 95%. N= 17 (las CC.AA.).
Fuente: Elaboración propia sobre datos de MEPSYD (2007b).

traso, y todavía les quedan al menos dos por delante para obtener el título. La gran mayoría cumplirá 16 años en 3º de ESO o antes, y una buena parte optará por abandonar los estudios en ese curso sin haber llegado a 4º (EDEFIL confirma este hecho: ver nota 6), lo que se traducirá en la elevación de las cifras de abandono. 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 ni cómo ni por qué.

Que el fracaso escolar tenga un origen tan temprano reduce el peso de otros factores explicativos usualmente aducidos. El peso de la inmigración en la escuela no se hizo notar claramente hasta 2003 (41), mientras que las tasas de idoneidad habían empezado a caer a mediados o finales de los años noventa. Los factores relacionados con el mercado laboral y el supuesto efecto llamada de tasas altas de empleo juvenil pueden atraer a alumnos desconectados de la escuela en el último tramo de escolaridad, pero poco efecto han de tener si los problemas escolares empiezan varios años antes.

Otro de los factores más populares, a pesar de la escasa evidencia empírica que lo sustenta, es el gasto educativo. A raíz de un gráfico de PISA (OCDE, 2004: 102), numerosas publicaciones se hicieron eco de la supuesta relación entre gasto educativo y resultados escolares, que es bastante discutible. Como ya ha dicho Carabaña (2008: 45-54), el gráfico explica bastante poco y, desde luego, si hay algún ajuste no es a una recta, sino a una curva logarítmica; parece que es necesario un gasto mínimo en educación para comenzar a tener buenos resultados, pero, una vez rebasado ese límite, no parece importar tanto

lo que se gasta como la inteligencia con que se gasta. Algún autor (VV.AA., 2008: 75-76) sugiere incluso que el mejor ajuste no sería a una recta, sino a una parábola, de manera que no sólo habría un límite por debajo del cual la calidad sería muy difícil, sino que habría un punto por arriba por encima del cual el gasto se asociaría con una caída de los resultados.

En España, la relación entre gasto educativo y resultados PISA es prácticamente nula, pero aparentemente no lo es la relación entre gasto por alumno y fracaso escolar. Existe una cierta correlación entre el gasto y el fracaso, aunque en su mayor parte es explicable por la mayor dispersión existente en las comunidades del tercio noroccidental de la península, que son las que menos fracaso tienen. Existen, aun así, tres comunidades que tienen los mejores resultados en fracaso escolar y que gastan más que el resto: País Vasco, Navarra y Asturias. Todas ellas tienen una capacidad de gasto mayor que el resto de las comunidades; Navarra y País Vasco por su sistema fiscal, y Asturias debido a que la caída demográfica de los últimos años haya hecho que sobren profesores, lo que les ha permitido subir la ratio y crear un sistema para aprovecharse de ello con el fin de mejorar la calidad. En Navarra el aumento del gasto se dedicó principalmente a la creación de los itinerarios en los años noventa, lo que les permitió huir del sistema LOGSE y ser los primeros en bajar las tasas de fracaso. En el País Vasco, aunque buena parte de los recursos se van en la implantación de los tres modelos lingüísticos, también han conseguido bajar su fracaso escolar con esos recursos adicionales. Desde luego, aún se está muy lejos de demostrar la utilidad de los recursos, lo que ocurriría, por ejemplo, cuando una comunidad

de la mitad Sur de España comenzara a gastar más y, paralelamente, a mejorar sus resultados, lo que hasta ahora no ha ocurrido.

Sin embargo, los factores socioeconómicos y culturales, especialmente el nivel educativo de los padres, pueden haber ganado relevancia. Algunos datos sugieren que la compensación de desigualdades asociada a la Ley General de Educación de 1970, por la cual las comunidades con más retraso mejoraban más deprisa que las que tenían mejores resultados (Lacasa, 2007), podría haber quebrado tras la entrada en vigor de la LOGSE. Hay datos que sugieren esa posibilidad, aunque es pronto para afirmarlo con rotundidad. Si fuera así, la influencia del sistema educativo habría quedado debilitada y, por tanto, sería más sensible a los factores externos, y su poder para corregir desigualdades sería mucho menor.

Por ejemplo, el análisis de las tasas de idoneidad muestra dos escenarios distintos antes y después de la aplicación de la LOGSE: antes, todas las comunidades mejoraban, pero aquellas con peores resultados lo hacían más deprisa, mientras que las que mejor iban lo hacían más despacio, lo que revelaba un sistema educativo compensador. Tras la LOGSE, todas las comunidades comenzaron a empeorar, y desapareció todo efecto compensador. Un análisis de los niveles educativos alcanzados en el Censo de Población y Viviendas 2001 muestra algo parecido antes de la LOGSE, pero, al cortarse los datos en 2001, es difícil saber si esta hipótesis se confirma. Lo que es evidente en estos análisis es el efecto compensador del sistema educativo de la Ley General de Educación de 1970 y de las políticas que se siguieron en la transición. En esos años, las mujeres alcanzan a los hombres en nivel educativo y los

superan. Las diferencias entre las tasas de fracaso de las comunidades se reducen al mínimo, como también las de graduación en distintos niveles educativos. Por primera vez, los nacidos en los pueblos pequeños tienen tantas posibilidades de alcanzar determinado nivel educativo como los nacidos en las grandes ciudades. Tendremos que esperar al próximo censo para saber si estos logros se siguen manteniendo.

Un dato más confirma el problema de primaria y la dificultad del paso a la secundaria en el sistema LOGSE. En 2004, poco antes de la paralización de la Ley de Calidad (42), entró en vigor el sistema de evaluación por curso para toda la ESO, lo que en la práctica significaba que los alumnos serían evaluados en 1º de ESO por primera vez desde la implantación de la LOGSE. El resultado se puede ver en el cuadro n.º 17: el 23,3 por 100 de los alumnos no pasó de curso,

CUADRO N.º 17

TASA BRUTA DE FRACASO EN 1º DE ESO

	2004
España	23,3
Andalucía	26,1
Aragón	25,9
Asturias	16,2
Baleares	25,0
Canarias	31,7
Cantabria	21,1
Castilla y León	19,6
Castilla-La Mancha	24,0
Cataluña	11,0
Comunidad Valenciana	27,6
Extremadura	23,9
Galicia	20,4
Madrid	31,8
Murcia	24,9
Navarra	11,4
País Vasco	11,2
La Rioja	21,1
Ceuta	41,9
Melilla	41,1

Fuente: Elaboración propia sobre datos del MEPSYD.

lo que puso de manifiesto el fracaso de la primaria LOGSE.

Por comunidades, vuelve a ser bastante evidente la brecha de resultados que existe entre el Norte y el Sur de España, pero es demasiado pronto para saber cómo influirá la introducción de la evaluación en 1º de ESO en las tasas brutas de fracaso. Los alumnos que entraron en la ESO con el cambio de evaluación aún no habían llegado a 4º en 2006, último año para el que tenemos datos de fracaso escolar, por lo que aún no conocemos el efecto de este cambio de evaluación en las tasas de graduación. De todos modos, la densidad de 3º de ESO en 2006 y la de 4º de ESO en 2007 sugieren que no hay grandes cambios, y que el fracaso continuará aumentando.

Tras el cambio en la evaluación y la aprobación, con la LOE, de una mayor diversificación en 4º de ESO, el escenario vuelve a cambiar. Algunas comunidades llevan evaluándose en serio bastante tiempo y están comenzando a aplicar cambios en primaria y secundaria (43). Otras están creando leyes autonómicas de educación que tienen como objetivo reducir el fracaso escolar, pero sus medidas legislativas suelen carecer de apoyo empírico para lograrlo, aunque ya se sabe que el papel lo aguanta todo. Los niveles de exigencia son cada vez más dispares entre las comunidades autónomas, como ponen de manifiesto evaluaciones internacionales como PISA (ISEI-IVEI, 2008:150-151). Todo ello sugiere que vamos hacia un escenario cada vez más dispar, en el que las diferencias entre comunidades autónomas serán cada vez mayores.

NOTAS

(1) Un cuadro donde se explican las diferencias entre el sistema escolar anterior a la LOGSE y el implantado con esta Ley, con referencia a las edades teóricas de cada curso, pue-

de encontrarse en <http://www.mepsyd.es/mecd/estadisticas/educativas/cee/2006/Organigrama.pdf>.

(2) Real Decreto 173/1998, de 16 de febrero, y MECED (2001: 14).

(3) Los datos que se detallan a continuación son de elaboración propia sobre los microdatos facilitados por el INE para el Censo de Población y Viviendas de 2001 (una muestra del 5 por 100 del censo real). En los cálculos sólo se han tenido en cuenta los nacidos en España. Se ha utilizado como referencia la variable ESREAL, que indica el nivel de estudios de la persona. La cifra de fracaso escolar resulta de sumar los individuos etiquetados como «analfabetos», «sin estudios» o con estudios de «primer grado». Para el cálculo de la cifra de titulados en un nivel de secundaria superior, se ha prescindido, además, de aquéllos con un nivel de estudios de ESO, EGB o Bachillerato elemental. Se consideran como bachilleres a los etiquetados con «bachillerato superior», o son diplomados, licenciados o doctores.

(4) Villar Palasí, ministro de Educación en 1970, explicó en las cortes franquistas que la nueva Ley de Educación se justificaba por el «tránsito brusco y prematuro de la educación primaria a la enseñanza media» y por «los elevadísimos porcentajes de suspensos» (en *Magisterio*, n.º 9.944, de 4 de abril de 1970). Pilar del Castillo, ministra de Educación en 2003, decía en la Comisión de Educación del Congreso de los Diputados que «estos datos muestran claramente la imperiosa necesidad de haber acometido una reforma educativa en dos direcciones principales. La primera debe tender a reducir los índices de fracaso escolar, objetivo fundamental de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación...» (*Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados*. Comisiones, n.º 900, de 22/12/2003).

(5) Extraída de Foro Calidad y Libertad de la Enseñanza (2007: 10).

(6) Según los datos de la *Encuesta de transición educativo-formativa y de inserción laboral* (ETEFIL), realizada por el INE, el 55 por 100 de los alumnos de 17 años que acababa la ESO lo hacía con título, cifra que prácticamente se mantenía (un 52 por 100) para los alumnos de 18 años. Por otro lado, sólo el 16 por 100 de los alumnos que abandonan en 4º de la ESO tienen 16 años, por el 53 por 100 de los que abandonan en 3º de ESO y el 72 por 100 de los que lo hacen en 2º de ESO.

(7) En una serie de estas características, las pequeñas desviaciones de un dato determinado por alguna causa excepcional se reflejan inmediatamente en el siguiente dato de la serie.

(8) Durante meses, y como resultado de la campaña contra la Ley de Calidad, la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras envió diversas notas de prensa haciendo referencia a un estudio, basado en datos de la EPA, donde se supone que demostraban que era falso que el fracaso escolar fuera tan elevado como reconocía el propio Ministerio de Educación. Nunca presentaron ese estudio, y no fue facilitado a quie-

nes lo pidieron. De la escasa constancia pública de aquella campaña queda, entre otras cosas, una carta a *El País*, titulada «La ministra miente», firmada por Miguel Recio Muñiz (entonces secretario de Política Educativa de la Federación Estatal de Enseñanza de CC.OO.) y publicada el 8 de marzo de 2004. Ante la afirmación de Pilar del Castillo de que «En España, una media del 25 por 100 de alumnos al cumplir los 16 años se van del sistema educativo porque ya no es obligatorio y no tienen la titulación más básica», Recio replica: «Es mentira. A falta de datos de la estadística del MEC —que renunció en su día a conocerlo—, el porcentaje de jóvenes que se van del sistema sin titulación es ligeramente inferior al 10 por 100, según datos de la EPA referidos al nivel de estudios. El 25 por 100 que no obtiene el título en una convocatoria, repite y lo obtiene, en su mayoría, a la siguiente convocatoria, yéndose del sistema con título». En el cuadro n.º 1 se explica el error de razonamiento de Recio.

(9) Documento que, por cierto, utiliza datos bastante antiguos, de 2006.

(10) Los datos aquí expuestos han sido extraídos de la *Encuesta de población activa*, tanto de la base de datos publicada por el INE en su página web, anonimizada por grupos de edad, como la base de datos que incluye una anonimización por edades año a año. Para los cálculos se consideran fracaso escolar los grupos 80 (analfabetos), 11 (estudios primarios incompletos), 12 (estudios primarios completos), 21 (programas para la formación e inserción laboral sin titulación académica de la primera etapa de secundaria), 22 (primera etapa de secundaria sin título) y 36 (garantía social / iniciación profesional).

(11) Además, las estadísticas de obtención del título de ESO por los adultos, elaboradas por el MEPSYD, parecen negar tal posibilidad (MEC, 2007). Según esta fuente oficial, el número de titulados en ESO por la enseñanza de adultos en el curso 2003-04 fue de 17.339. Si todos ellos tuvieran menos de 25 años (según MEPSYD, 2008a, sólo el 35 por 100 de los alumnos de enseñanza de adultos los tiene: ya hemos dicho antes que no hay datos de titulación por edad), y por tanto pudiesen entrar en el indicador de la EPA, el porcentaje de población con el título de secundaria obligatoria, según la EPA, apenas se movería cuatro puntos porcentuales, y no podría explicar la diferencia.

(12) Para conocer los datos de fracaso escolar de ETEFIL, se unieron las tablas GESO (que tiene a los alumnos que obtuvieron el graduado de ESO) y AESO (que incluye a los alumnos que abandonaron ESO sin título).

(13) Según el documento del INE «Evaluación de la falta de respuesta en la Encuesta de transición educativo-formativa e inserción laboral (ETEFIL) 2005», «si nos fijamos en los porcentajes de muestra efectiva de personas titulares al nivel nacional, podemos observar que en casi todos los colectivos alcanza valores iguales o superiores al 73 por ciento, estando por debajo de este valor únicamente en el colectivo de AESO, que presenta el valor más bajo, con

un 60 por ciento». De hecho, la tasa de respuesta de los graduados en ESO fue del 85 por 100, 25 puntos más alta que la de los que abandonaban. Con respecto al capítulo de incidencias, mientras que los graduados presentaban un 1,7 por 100 de negativas a contestar y un 9,3 por 100 de ausencias, los que abandonaron sin título presentaron un 4,4 por 100 de negativas y un 22,3 por 100 de ausencias.

(14) Hasta entonces, el fracaso bruto de la ESO no era medible, pues algunos de los alumnos de 16 años estaban cursando el antiguo BUP o la FP de Primer Grado y no podía tomarse el dato de población como denominador. Sin embargo, un autor (MARCHESI, 2003: 12) utilizó la tasa bruta de graduados en 4º de ESO, 2º de BUP y FPI para poder comparar los resultados de la LOGSE con los de la anterior Ley, concluyendo que, globalmente, el fracaso estaba mejorando, y que esperaba un dato del 21 por 100 para 2002. CALERO (2006) se refirió a ese documento, aunque las cifras oficiales de fracaso habían desmentido a Marchesi. Utilizando la técnica de éste, la serie completa sería la siguiente:

Año	Fracaso bruto a los 16 años
1993	36,8
1994	32,2
1995	31,2
1996	29,1
1997	27,6
1998	26,9
1999	24,4
2000	26,3
2001	26,6
2002	28,9
2003	28,7
2004	28,5
2005	29,6
2006	30,8

Fuente: Elaboración propia con datos del MEPSYD, *Estadísticas de la educación en España. Resultados detallados*. Varios años (desde el curso 1992-93 hasta el curso 2006-07); de INE, *Estimaciones intercensales de población y Estimaciones de la población actual*.

(15) Por ejemplo, era habitual que muchas comunidades autónomas con las competencias transferidas esperasen a que el MEC desarrollase la legislación en su ámbito de gestión antes de elaborar su propia normativa.

(16) En todos los cálculos se ha excluido a Ceuta y Melilla.

(17) Para la implantación de la LOGSE y sus consecuencias en la repetición de los alumnos, véase más adelante el cuadro n.º 15. Un ejemplo de estas oscilaciones, en el gráfico 2 y el comentario de éste para el caso de Andalucía que recoge la nota 35).

(18) Este autor lleva décadas estudiando las relaciones entre el contexto social de los alumnos y los resultados académicos, y es una de las máximas autoridades sobre este tema en España. El artículo aquí citado tiene un carácter divulgativo, y por ello quizá no prueba todos los argumentos que emplea, pero tiene el aval de años de estudio detrás.

(19) Esto último no está del todo claro. Carabaña considera que los resultados son inconsistentes cuando se comparan unos países con otros, pero que sí son consistentes dentro de cada país. Fernández y Rodríguez (2007) sí encuentran un efecto positivo de esta variable a la hora de reducir la probabilidad de repetir curso, incluso controlando por el estatus del alumno. De todas formas, para mi análisis basta con saber que apenas hay diferencias por CC.AA. en este factor, por lo que no sirve para explicar la variación en las tasas de fracaso.

(20) El índice de estatus económico, social y cultural es un índice compuesto que se deriva de las variables máximo nivel educativo de los padres, máximo nivel ocupacional de los padres y número de posesiones en el hogar, entre las que se incluye, por ejemplo, el número de libros. PISA normaliza este índice y le fija una media de 0 para el conjunto de países de la OCDE y una desviación típica de 1.

(21) No se incluyen los datos de los nacidos fuera de España para evitar el posible ruido que pueda producir el distinto peso de la inmigración en las comunidades autónomas. De todas formas, en el curso 2000-01 los inmigrantes eran más bien escasos: no llegaban al 1 por 100 entre los que acababan la ESO.

(22) Además, este último dato tampoco permite hacerse una idea de los años reales de escolaridad de los progenitores, pues la categoría «con titulación asociada a la escolaridad obligatoria» abarca el Certificado de Estudios Primarios, el Graduado Escolar, el Bachiller Elemental y el Graduado en Educación Secundaria.

(23) Para ello se han realizado 136 regresiones distintas, en las que se han introducido sólo los datos de las comunidades dos a dos. En cada regresión se introdujo una *dummy* en que se marcaban como 1 los alumnos de una comunidad y como 0 los alumnos de la otra. Además, se mantuvieron las *dummies* del nivel educativo del padre y la madre, como en la regresión anterior. Con ello se consigue saber si hay diferencias sustantivas en el fracaso escolar de las comunidades autónomas tomadas dos a dos tras ponderarlas con el nivel educativo de los padres.

(24) La única variación de alumnos es de composición, debida a la llegada de los inmigrantes, cuya creciente presencia es una de las razones consideradas en la discusión educativa para explicar el aumento del fracaso escolar. En realidad, según la EPA, la caída de resultados educativos, en el indicador de porcentaje de jóvenes entre 20 y 24 años con un título de secundaria superior, comienza a ser significativa hacia 2003. En 2004 la diferencia entre el indicador global y el que sólo tiene en cuenta a los nacidos en España es de 1,6 puntos, y en 2006, de 2,1 puntos. Se puede decir que aún no se ha comenzado a notar el efecto de la inmigración, pero se prevé que tenga un gran impacto en los próximos años. Por otro lado, la correlación entre el aumento de la tasa bruta de fracaso y el aumento de la inmigración en las comunidades autónomas entre

2000 y 2006 es débil ($R^2=0,20$), y no es significativa. Como veremos más adelante (cuadro n.º 15), la caída de las tasas de idoneidad es uno de los predictores del aumento del fracaso, y estas caídas se comienzan a producir hacia mediados o finales de los noventa, momento en que la presencia de inmigrantes en España era mínima.

(25) Sirva esta cita como resumen: «Lo primero que transfirieron las transferencias educativas (permítaseme la redundancia) fue, precisamente, el centralismo» (GARCÍA GARRIDO, 2006: 81).

(26) Todos los datos que se van a utilizar en este apartado están extraídos de las estadísticas oficiales del Ministerio de Educación (*Estadística de la enseñanza en España. Resultados detallados*) correspondientes a los cursos desde 1999-2000 hasta 2005-2006, último publicado. En algunos casos se han utilizado también los anteriores, a partir del curso 1992-1993. A partir de 2000, se pueden descargar de la página oficial del Ministerio (www.mepsyd.es).

(27) Y no han aprendido: varias de las leyes autonómicas de educación que se han aprobado, o están por aprobar en estos momentos, son sólo una encarnación sofisticada de esta falacia.

(28) Esta regla consistía en establecer un estándar de calidad, sobre todo en los centros públicos, que consistía en suspender como mucho al 25 por 100 del curso. Para conseguirla, todo el sistema de control, que empezaba en puestos políticos y acababa en la Inspección y los directores de los centros, presionaba para perseguir este objetivo. Esta norma tenía cierta lógica en su tiempo desde la óptica de una Administración que quería mejorar los resultados y a la vez incluir a todos los alumnos, y por supuesto siempre mantuvo cierto nivel de impostura. Pero la LOGSE generalizó la impostura al aumentar hasta lo inaudito la diferencia entre lo real y lo que pretendía la Administración.

(29) Y no sólo debido al cambio de edad; como veremos más adelante, también hubo un cambio en la eficiencia del sistema detectable incluso en edades tan tempranas como los 8 años.

(30) Básicamente, la repetición. El problema fundamental era la repetición a destiempo, ya que sólo se podía no promocionar en unos cursos y no en otros, y en muchos casos esta medida llegaba cuando el alumno ya se encontraba descolgado y era difícilmente recuperable. Tampoco es ajena al aumento de repetición la práctica ausencia de refuerzos a los alumnos que lo necesitaban y la escasa diversificación del sistema.

(31) Como se ha explicado en el apartado III, la densidad de un curso es el porcentaje de población matriculada en ese curso sobre la población teórica que debía escolarizarse en ese curso.

(32) Es decir, todos los alumnos, como en los países nórdicos, estudiaban básicamente lo mismo en las mismas clases hasta los 16 años.

(33) Incluso cuando se vio que era imposible mantener la promoción por ciclos en el segundo ciclo de la ESO, y el Ministerio estableció que la evaluación en 3º y 4º de ESO se hiciera por curso, Cataluña siguió manteniendo el primer tipo de evaluación y, por tanto, la gran mayoría de los alumnos llegaba a 4º de ESO sin repetir. Este sistema se rompió en 2004, cuando la evaluación por cursos se hizo extensiva a toda la ESO de manera obligatoria (fue una de las escasas medidas realmente implantadas por la Ley de Calidad de 2002, que luego ha sido mantenida en la actual LOE).

(34) Apenas hay nada publicado sobre este tema, tan sólo algunos artículos publicados en prensa por algunos profesores o directores de centros (por ejemplo, los de Isidro Cabello). Existe un libro sobre el tema escrito o recopilado por Felipe de Vicente (actual presidente de la Asociación Nacional de Catedráticos, ANCABA), pero sin publicar. Una referencia tardía, y mal enfocada, en *Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi de la comprensivitat del sistema educatiu a Catalunya* (Fundación Jaume Bofill, 2008), realizado por Óscar Valiente y José Luis Castel bajo la dirección de Ferrán Ferrer.

(35) Cómo fue afectada Andalucía por la implantación de la LOGSE en varios de los indicadores de resultados más importantes, y el retroceso educativo de los andaluces por ese motivo de un año para otro y sin que hubiera más cambio que el del sistema educativo, merecería un estudio aparte. Baste decir que, tanto en fracaso escolar como en tasa de graduados en Bachillerato, Andalucía pasó de estar alrededor de la media nacional a alejarse varios puntos en un solo año, cambiando una tendencia de mejora continuada de décadas por la tendencia contraria, que se mantiene. En el caso del Bachillerato, la tasa bruta de graduación pasó del 46 por 100 en 2001 al 36 por 100 en 2002, y otra vez al 40 por 100 en 2003; en 2006 seguía en el 39 por 100.

(36) Esto significaba que antes del cambio de la LOCE los alumnos no eran evaluados en 1º, y por tanto promocionaban todos a 2º, lo que, por un lado, significa que los alumnos comenzaban a acumularse a partir de 2º de ESO, y no antes, y por otro, que muchos alumnos que ya venían con problemas de primaria eran evaluados dos años después, cuando ya era demasiado tarde para ellos.

(37) El abandono es el porcentaje de población que no llega al último curso de enseñanza obligatoria, lo que se calcula restando a 100 la densidad de 4º de ESO. El fracaso debido al fracaso directo en 4º de la ESO se puede calcular de dos maneras, con el mismo resultado: la vía sencilla es restar a la tasa bruta de fracaso el abandono; la compleja es calcular la tasa bruta de suspensos en 4º de ESO (es decir, suspensos en 4º de ESO por 100 y dividido entre la población de 16 años). Como ya hemos dicho, las comunidades a las que el abandono les pasa desapercibido siguen calculando el fracaso como el porcentaje de alumnos de 4º de ESO que no titula.

(38) La tasa de idoneidad es el porcentaje de alumnos de una cohorte de edad determinada que está escolarizada en el curso que corresponde teóricamente a su edad, es decir, que no han repetido nunca. Se suele medir a los 8, 10, 12, 14 y 15 años, siempre en la enseñanza obligatoria.

(39) Sigo aquí lo que ya he publicado en trabajos anteriores (LACASA, 2006 y 2007).

(40) La tasa de idoneidad a los 12 años está relacionada con los alumnos que aprueban primaria. El hecho de que sea fin de etapa y de que además exista un cambio de centro físico —de colegio a instituto— de los alumnos de la red pública ha obligado a los planificadores de la Administración a vigilar este paso, que deja de estar por completo en manos de los centros (en el sentido de que saben que a la Administración sí que le importa ese dato). Este hecho es el que produce la discontinuidad en la serie. La razón por la cual esta discontinuidad no parece haber existido dos años después se debe a la falta de evaluación en 1º de ESO: por mucho que la Administración presione para que no haya apenas fracaso en primaria (y, como se puede deducir del cuadro n.º 17, esto es falso, simplemente se deja pasar), el alumno —que promocionaba en 1º de ESO sin evaluación, pero con las carencias de primaria intactas— repetía como mínimo una vez en 2º de ESO, cuando no se quedaba allí hasta abandonar.

(41) En el curso 2001-02 los alumnos inmigrantes representaban menos del 3 por 100 del total, y en ninguna comunidad se llegaba al 5 por 100. En 2003 crece hasta el 4,4 por 100 (aún una cifra pequeña), pero el aumento del 50 por 100 comienza a plantear problemas logísticos a las administraciones y a los centros. En 2003-04 la cifra media es del 5,7 por 100, pero algunas comunidades (Madrid, Baleares) ya llegan al 10 por 100 de alumnos inmigrantes (datos de MEPSYD, 2008b: «Series de alumnado extranjero»).

(42) En abril de 2004, uno de los primeros consejos de ministros del Gobierno de Rodríguez Zapatero publicó un decreto modificando el calendario de aplicación de la LOCE, el cual, de hecho, paralizaba su aplicación íntegramente, salvo en aquellos puntos en que la fecha de aplicación del antiguo calendario ya había pasado. La evaluación por curso en toda la ESO fue una de las pocas ya implantadas, y que además fue confirmada en la LOE.

(43) Hasta ahora, las evaluaciones más serias se están llevando a cabo en comunidades del Norte de España, como en País Vasco, Castilla y León, La Rioja, Asturias y Navarra. En muchos de los casos, la evaluación ha llevado a la implementación de medidas en los primeros cursos de primaria y, en bastantes casos, relacionadas con el aprendizaje de la lectura. Pero no faltan los casos de evaluaciones hechas más para salvar la cara que para conocer lo que está pasando en el sistema, o realizadas incluso para no ver lo evidente, porque están diseñadas para justificar una serie de medidas políticas. Aun así, la transparencia sigue siendo la signatura pendiente de la evaluación españo-

la. Este año 2009 el Ministerio comienza una serie de evaluaciones nacionales con muestra significativa en todas las comunidades autónomas, que se realizarán tanto en primaria como en secundaria. La publicación de los resultados y de la base de datos sería un gran avance para la comprensión de las diferencias educativas por comunidades autónomas.

BIBLIOGRAFÍA

CALERO, J. (2006), «Desigualdades tras la educación obligatoria. Nuevas evidencias», Fundación Alternativas. *Documentos de trabajo*, 83.

CARABAÑA, Julio (2008), *Las diferencias entre países y regiones en las pruebas PISA*, Colegio Libre de Eméritos.

COLECTIVO BALTASAR GRACIÁN (2002), «Estructura social del fracaso escolar en la ESO dentro de la Comunidad de Madrid», comunicación a la IX Conferencia de Sociología de la Educación, Palma de Mallorca, septiembre.

— (2004), «Estructura social del fracaso escolar en la ESO dentro de la Comunidad de Madrid (y III): Estima del abandono escolar», *Crisis*, febrero (disponible en www.colectivobgracian.com).

DEMEUSE, Marc, y BAYE, Ariane (2007), «Medir y comparar la equidad de los sistemas educativos en Europa», en *Libertad, calidad y equidad en los sistemas educativos (buenas prácticas internacionales)*, Madrid, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

FERNÁNDEZ, Juan Jesús, y RODRÍGUEZ, Juan Carlos (2007), «Género, disposiciones y capacidades: hacia una comprensión empírica del fracaso escolar en España», *ASP Research Papers*, 63(a).

FORO CALIDAD Y LIBERTAD DE LA ENSEÑANZA (2007), *¿Fracaso escolar?*, Madrid, FERE-CECA.

GARCÍA GARRIDO, José Luis (2006), *La máquina de la educación*, Barcelona, Ariel.

GAVIRIA, J. L., y SANTÍN, D. (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.

INCE (1998a), *Elementos para un diagnóstico del sistema educativo español. Informe global*. Tomo 1 del *Diagnóstico del Sistema Educativo. La escuela secundaria obligatoria*. 1997, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura.

— (1998b), *Los resultados escolares*, tomo 2 del *Diagnóstico del Sistema Educativo. La escuela secundaria obligatoria*. 1997, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura.

INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN (2004), *Resultados de la evaluación final de alumnos en educación primaria, educación secundaria obligatoria, diversificación curricular, garantía social, bachillerato y ciclos formativos*. Curso 2002-03, Inspección de Educación de la Viceconsejería de Educación, Comunidad de Madrid.

— (2007), *Resultados escolares*. Curso 2002-03, Inspección de Educación, Comunidad de Madrid.

INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2007), *PISA 2006. Informe español*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

ISEI-IVEI (2008), *Informe final de la evaluación PISA 2006. Resultados en Euskadi*, ISEI-IVEI, Bilbao.

LACASA, José Manuel (2006), *El «efecto Logse» y otros cuentos*, Madrid, Instituto Forma de Investigación Educativa.

— (2007), «Los pretendidos logros de la LOGSE: despertando del sueño», *Perficit*, 27, 1: 61-92.

LÓPEZ RUPÉREZ, Francisco (2006), *El legado de la LOGSE*, Madrid, Gota a gota.

MARCHESI, Álvaro (2003), «El fracaso escolar en España», Fundación Alternativas, *Documentos de trabajo*, 11.

MEC (1989), *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*, Madrid.

— (2007), *Estadísticas de la educación en España*. 2004-2005. *Resultados detallados*,

Madrid, MECD. [Para no recargar la bibliografía innecesariamente, se referencia sólo uno de los tomos, el último, aunque se han tomado datos de todos los tomos desde 2000].

MECD (2001), *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*. Edición 2001, Madrid, MECD.

— (2003), *Estadísticas de la Educación en España*. 2000-2001. *Resultados detallados*, Madrid, MECD.

MEPSYD (2008a), *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*. Edición 2008, Madrid, MEPSYD. Disponible en www.mepsyd.es. [Para no recargar la bibliografía innecesariamente, se referencia sólo uno de los tomos, el último, aunque se han tomado datos de todos los libros desde 1993].

— (2008b), *Estadística de la enseñanza no universitaria*. Series, Madrid, MEPSYD. Disponible en www.mepsyd.es.

— (2008c), «Plan para la reducción del abandono escolar», (documento interno de la Conferencia Sectorial de Educación), Madrid, MEPSYD.

OCDE (2004), *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*, Madrid, Santillana.

— (2008), *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*, Madrid, Santillana.

ONEGA, J. Ángel (1998), *Resultados de la evaluación de los alumnos de educación primaria y secundaria (obligatoria y Bachillerato)*. Curso 1996-97, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura.

PÉREZ-DÍAZ, Víctor, y RODRÍGUEZ, Juan Carlos (2003), *La educación general en España*, Madrid, Fundación Santillana.

VILANOVA RIBAS, M., y MORENO JULIÁ, X. (1990), «Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981», en *Premios Nacionales de Investigación e Innovación Educativa*, n.º 1: 7-30.

VV.AA. (2008), *La Rioja. Informe Pisa 2006*, Logroño, Gobierno de La Rioja.