

El fracaso escolar, su cuantificación y su distribución social en la Comunidad de Madrid

Chomin CUNCHILLOS y Fermín RODRÍGUEZ.
(Grupo de estudios del colectivo Baltasar Gracián)

INTRODUCCIÓN

Se afirma a menudo que el concepto de *fracaso escolar* es ambiguo en cuanto se puede utilizar, tanto para referirse a los resultados de un individuo, como a los del sistema educativo que le escolariza. Es cierto que, desde el punto de vista del individuo, más aún si nos referimos a una etapa escolar *obligatoria*, sería preciso admitir que los objetivos oficiales son asumidos por todos los alumnos (mal puede fracasar alguien ante una meta que no se ha propuesto). Pero las cosas son diferentes en el segundo caso, ya que es la sociedad (representada, mejor o peor, por sus autoridades educativas), la que se plantea y asume unos objetivos mínimos que deben alcanzar todos los alumnos, los que no lo hacen quedarán, en mayor o menor medida, marginados del sistema educativo y, como consecuencia, encontrarán más dificultades para obtener una cualificación profesional. En este caso, parece pertinente hablar de *fracaso escolar*, referido al sistema, como la proporción de individuos que no alcanzan esos objetivos mínimos. De esta manera el *fracaso escolar* individual, transformado en índice, permite estimar el grado de *fracaso* del sistema educativo correspondiente, cuantificarlo y analizar los factores que intervienen.

Aunque los prejuicios existentes sobre el concepto fueran admisibles, no podrían servir para justificar la escasez de información, la falta de rigor y, muy a menudo, la manipulación interesada que han rodeado a la cuantificación y análisis del *fracaso escolar*. Hasta no hace mucho, el tratamiento *mediático* de este tema se ha reducido a la publicación ocasional de algunas cifras que hablaban de un 25% genérico de *fracaso escolar* al final de la ESOⁱ, sin dejar muy claro qué era lo que se consideraba como tal *fracaso* y sin mayor análisis de esos resultados. Este estado de confusión era fomentado por la publicación esporádica de datos contradictorios, presentados de forma poco rigurosa y, a veces, interpretados de manera interesada. Los dos ejemplos siguientes ilustran bien esta afirmación.

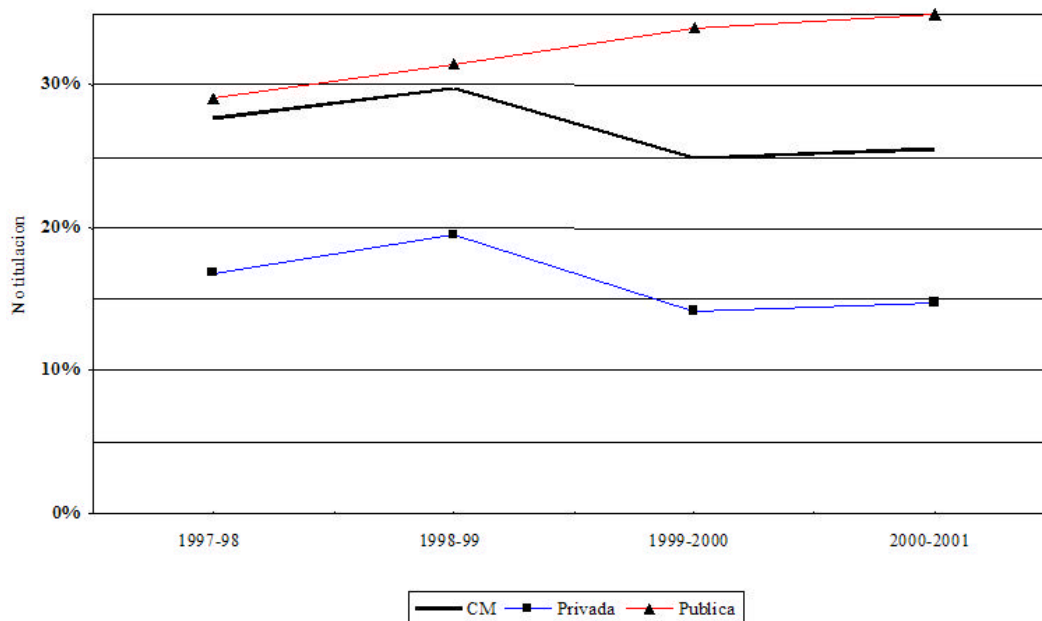


Figura 1: Evolución del índice de no-titulación en el conjunto de la Comunidad de Madrid y en sus dos redes, entre los cursos 1997-98 y 2000-01.

ⁱ En adelante, siempre que utilizamos la expresión *fracaso escolar* nos referimos al *fracaso escolar* al final de la ESO (de la etapa de escolarización obligatoria).

A comienzos del año 2001, las autoridades educativas de la Comunidad de Madrid (CM) hicieron público un índice de *fracaso escolar* del 25,3 % para el curso 1999-00ⁱⁱ, destacando que se había producido un descenso de varios puntos respecto al curso anterior. Verdad a medias (o verdad de medias) que, como muestran las Figuras 1 y 2, no soporta el menor análisis.

Es cierto que el índice de la CM (línea negra en la Figura 1) disminuyó 4 puntos entre el curso 98-99 y el 99-00, pero, mientras tanto, el índice de la red pública (línea roja) aumentó en más de 2 puntos, siguiendo una tendencia que se mantuvo después. Por su parte, la disminución del índice en la red privada (línea azul) encubre otro fenómeno muy diferente: la generalización de 4º de la ESO a todo el sistema educativo de la CM en el curso 99-00.

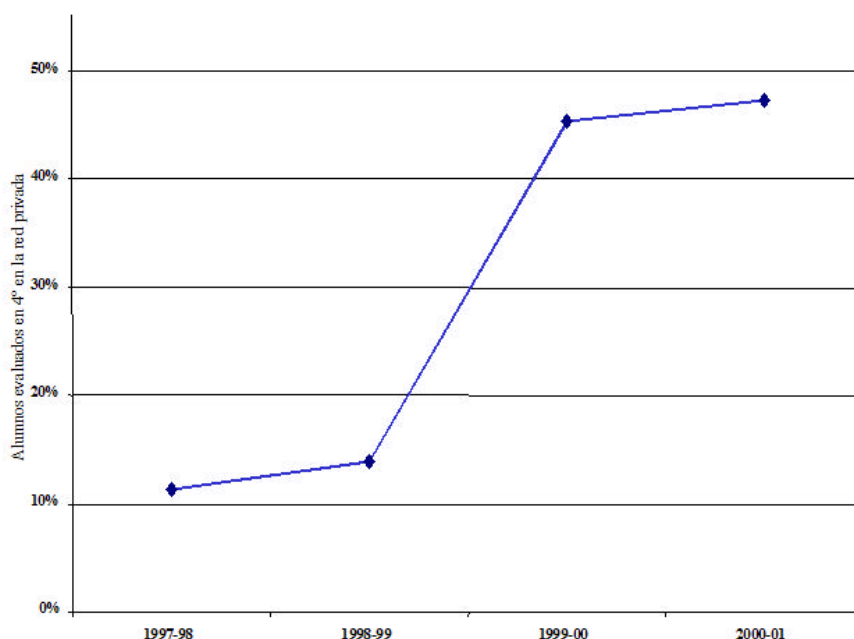


Figura 2: Evolución del alumnado de 4º de ESO escolarizado en la red privada en la Comunidad de Madrid

En efecto, en la Figura 2, se puede observar que, el curso 99-00, la red privada aumentó mucho su población escolar de 4º de ESO, pasando de representar el 11,4 % del alumnado al 45,5 %. Este brusco salto denota la reticencia de esta red ante la ESO, a la que no se incorporó hasta el último momento. La consideración conjunta de las dos figuras descubre dos poblaciones distintas dentro de la red privada: 1) centros que incorporaron la ESO antes del límite obligatorio, con un índice de fracaso de entre el 17 y el 19 %, con tendencia a aumentar, y 2) el resto de la red que se incorporó en el último momento, con un índice netamente menor aunque también creciente, y que suponía alrededor del 80 % del alumnado de la red.

La disminución del *fracaso escolar* anunciada se explica sobradamente por: 1) el aumento de peso específico de la red privada, 2) la diferencia entre los resultados de una y otra red, y 3) entre los resultados, dentro de la privada, de los centros que adelantaron la reforma y los que se incorporaron al final. El descenso queda reducido a tres fenómenos de significado muy diferente al anunciado: 1) el *fracaso escolar* aumentaba, tanto en cada red por separado, como en el conjunto de la CM; 2) no se repartía de forma homogénea en las dos redes; y 3) era el reflejo de un avanzado proceso de privatización en la CM.

El ejemplo anterior lo es de una presentación *interesada* de los resultados, el siguiente lo es de otra poco rigurosa. Marchesiⁱⁱⁱ, en *El fracaso escolar en España* (2003)¹, admite un *fracaso escolar* de 23,6% para el año 1999 (“de acuerdo con las cifras proporcionadas por el Ministerio”). Compara estos datos con los resultados correspondientes a 2º de BUP y 2º de FP en el año 1989, para deducir que el *fracaso escolar* había disminuido 13,4 puntos porcentuales en esos 10 años. Concluía que el *fracaso escolar*, si la tendencia se mantenía, estaría

ⁱⁱ *El País*, 15 de mayo de 2001.

ⁱⁱⁱ El tomar como ejemplo a este autor, lógicamente, no se debe a una antipatía personal. Marchesi ha publicado numerosos libros sobre el *fracaso escolar* y, en consecuencia, está considerado como una autoridad en la materia. Discutir el rigor de sus conclusiones es, por lo mismo, obligado en cualquier trabajo científico sobre este tema.

alrededor del 21 % el año 2002. Pocos meses más tarde, el mismo autor², utilizando igualmente datos del Ministerio, estimaba en un 25,4% el *fracaso escolar* para el año 2001 (casi 2 puntos más que en 1999).

Se podría pensar en una inversión de la tendencia señalada en 2003, sin embargo, el MEC ha admitido de forma continua, y desde hace varios años, un *fracaso escolar* de alrededor del 25%, con tendencia a aumentar. Otros hechos explican mejor estas discrepancias.

En primer lugar, este autor calcula la estima de *fracaso escolar* para el año 1989 sobre los resultados de 2º de BUP y 2º de FP, que corresponden a la edad en la que se cursa el 4º de ESO actual (16 años), lo que aparentemente justifica su comparación con los 4º de ESO del año 1999. Sin embargo, tanto la FP como el BUP eran enseñanzas postobligatorias, y el propio Marchesi³ señala que el *fracaso escolar* se debe referir a los resultados de la educación obligatoria (nadie, ni siquiera el sistema educativo, puede *fracasar* en unos objetivos que no se ha propuesto). Lo que la comparación demuestra es que en esos diez años la escolarización a los 16 años aumentó, lo que nadie pone en duda (sería estúpido negar que alargar la vida escolar aumenta la escolarización). Pero eso no legitima la comparación de resultados de dos sistemas de escolarización distintos, y, aún menos, concluir de ella *tendencias* que se desmienten de inmediato. De hecho, cuando Marchesi anunció esa tendencia (2003), el MEC ya había publicado los datos correspondientes a los años 1999, 2000 y 2001 y se podía tener acceso al índice de *fracaso escolar* para 2001 que desmentía esas previsiones.

Por otro lado, según Marchesi, la CM tenía un *fracaso escolar* de 19,6 % el año 1999, y de 23,2 % el año 2001. Estos datos son asombrosamente bajos, ya que el año 2002 es el primero en que la propia CM admite un *fracaso escolar* menor al 25 % (24,2 %) y, claro está, no podemos evitar que la desconfianza hacia esos datos se extienda al resto^{iv}.

Desgraciadamente, en nuestro país, durante los últimos años, no ha habido demasiado interés en lo que se refiere al *fracaso escolar*. Al menos, no ha sido nunca grande el demostrado por parte de nuestros gobernantes por conocer y, sobre todo, por hacer públicos los datos, lo que demuestra una actitud política miope. Es cierto que los datos descubren una realidad más dramática que la que nos gustaría admitir, pero sólo a través del conocimiento riguroso de la realidad se pueden encontrar los medios para modificarla. A pesar de ello, algunos políticos continúan considerando ese esfuerzo costoso e inútil, frente al más sencillo y barato de manipular las estadísticas para acercar los resultados a los objetivos *políticamente correctos* o previamente designados.

Hasta cierto punto es lógica la falta de interés de los políticos sobre todo en lo que se refiere a la publicación de los resultados. Unos no desean que los *malos resultados* de su gestión se hagan públicos. Otros, en un supuesto papel de *defensores de la Escuela Pública*, creen que es preferible ocultar los malos resultados de esta red para no contribuir a acelerar su proceso de privatización, sin darse cuenta que, negando la realidad, ocultan la existencia de un proceso, que, sin control de la sociedad, acelera sus resultados.

Quisiera pensar que la celebración de este Congreso indica un cambio. En cualquier caso, es una prueba del interés que se despierta en nuestra sociedad por el tema del *fracaso escolar*. Interés que no es espontáneo, ya que los “objetivos estratégicos de la Unión Europea para el 2010”, definidos en la Cumbre de Lisboa (2000), sitúan el listón muy elevado en lo que se refiere al sistema educativo de nuestro país y, en consecuencia, es previsible que nuestras autoridades muestren un interés creciente por cuantificar y analizar el *fracaso escolar*.

El reparto social del fracaso escolar ha sido un tema recurrente en educación, constituyendo uno de los argumentos sobre los que se desarrolló la crítica a la escuela como reproductora del sistema social^{4,5}. Por lo mismo, fue una de las bases ideológicas en las que se apoyaron una serie de reformas educativas autocalificadas de *democratizadoras*. El carácter *igualitario* de estas reformas ha sido cuestionado por numerosos autores^{6,7,8}. Lógicamente, la controversia impone la necesidad de disponer de datos fidedignos que permitan valorar los resultados reales de dichas reformas, lo que resulta particularmente urgente respecto a dos aspectos, el flujo escolar resultante de la reforma y el reparto social de los resultados en el tramo obligatorio de la enseñanza.

Pero si, hasta ahora, las estimas oficiales del *fracaso escolar* no han sido demasiado fiables, el análisis de su distribución social ha sido prácticamente nulo. La Inspección de Educación de la Comunidad de Madrid (CM) ha publicado varios informes^{9,10} sobre los resultados de los alumnos, en los que el único dato que da un indicio de esta situación es el desglose de resultados por Áreas Territoriales. Los mejores resultados se obtienen en las Áreas Territoriales Oeste y Norte (zonas residenciales de la CM) y los peores en las Áreas Territoriales Este y Sur (zona industrial).

^{iv} Hay que señalar, además, que los datos publicados por la prensa el 22 de octubre de 2004 (supuestamente facilitados por el autor) no se corresponden con los publicados en el libro de Marchesi. En particular los datos atribuidos en la prensa al curso 2000, lo son al curso 1999 en el libro, y los datos relativos al 2001, para los que *El Mundo* da como fuente el libro, no aparecen en éste.

Los informes de la Inspección no ofrecen ningún dato sobre la diferencia de resultados entre los centros públicos y los privados^v (aspecto relacionado con el origen social del alumno); y eso a pesar de que el Consejo Escolar de Estado (CEE), en su *Informe* sobre el curso 1999-00¹¹, afirmaba que “*La posibilidad de selección a la hora de matricular al alumnado, por parte de los centros concertados y privados, permite que este sea más homogéneo y de sectores sociales más favorecidos*”; y, más adelante, “*El nivel cultural de la familia tiene una relación directa con el rendimiento, por tanto, cualquier análisis que no contenga esta variable (...) será de resultados sesgados.*” Estas afirmaciones no impiden que el propio *Informe* asegure que “*no es relevante la diferencia de resultados en centros públicos y privados*”. Como vemos más adelante, la situación, al menos en la CM, es muy distinta a la que declara el CEE.

Este trabajo trata de contribuir a profundizar en el conocimiento del *fracaso escolar*, su cuantía y su comportamiento respecto a las diferentes capas sociales. Lo hemos dividido en dos partes, la primera dedicada a establecer un índice adecuado para estimar el *fracaso escolar* y a su cuantificación; en la segunda analizamos su distribución social en la CM.

1 LA CUANTIFICACIÓN DEL FRACASO ESCOLAR

INTRODUCCIÓN Y METODOLOGÍA

Marchesi¹² da la siguiente definición de fracaso escolar: “*aquellos alumnos que, al final de su permanencia en la escuela, no han alcanzado una preparación mínima que les permita vivir de forma autónoma en la sociedad...*”. Buena o mala, esta definición, que se centra en lo individual, es poco operativa y no permite una aproximación objetiva al problema. El propio autor añade que “*la expresión más simple de este hecho se sintetiza en el porcentaje de alumnos que no obtiene la titulación que acredita haber finalizado satisfactoriamente la educación obligatoria*”. Esta última expresión es mucho más concreta y parece fácil de cuantificar. Es la que tomaremos como punto de partida de nuestro trabajo.

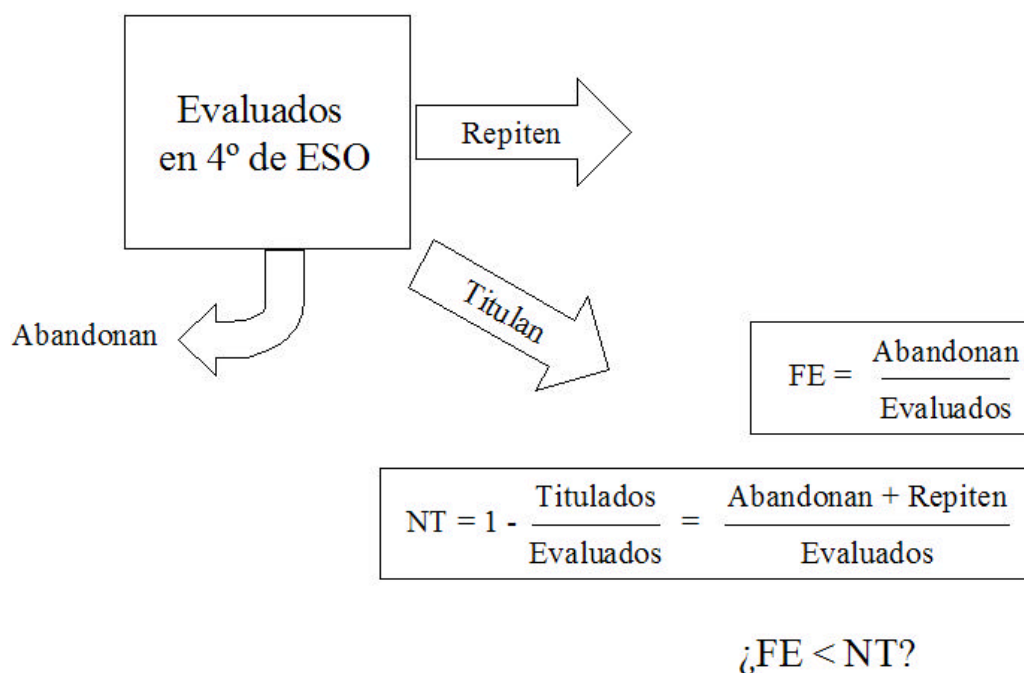


Figura 3: Índices de fracaso-escolar y de de no-titulación referidos a los alumnos evaluados en 4º de ESO

A pesar de que esta expresión del fracaso escolar es ampliamente aceptada, no se corresponde, en general, con la que se utiliza en los datos oficiales que, normalmente, hacen referencia a los alumnos que no titulan sobre el total de los evaluados en 4º de la ESO. Vamos a denominar a esta última estima del *fracaso escolar* índice de No-titulación (NT), y a reservar el término de índice de Fracaso-escolar (FE) para la proporción de alumnos que

^v Esta desinformación sobre la diferencia de resultados de las dos redes comienza a cambiar, lo que hace pensar que se están moviendo nuevos intereses. Si hasta ahora se trataba de ocultar la importancia del proceso de privatización, ahora, tal vez, se trate de utilizar las diferencias en los resultados para acelerarlo.

abandona el sistema educativo sin obtener el título de Graduado escolar. Esto es, NT representa la proporción de los alumnos evaluados en 4º de ESO que no titulan y FE la de alumnos de ESO que abandonan el Sistema Educativo sin título. Si tomamos como referencia el número de alumnos evaluados en 4º, estos índices se pueden expresar mediante las dos fórmulas siguientes:

$$NT = \frac{A_4 + R_4}{Evaluados} = 1 - \frac{Titulan}{Evaluados} \quad \text{y} \quad FE = \frac{A_4}{Evaluados}$$

Donde A_4 representa a los alumnos que abandonan el sistema educativo sin titular y R_4 a los que repiten 4º curso.

En la Figura 3, se representan las tres posibles salidas del alumnado tras su evaluación en 4º de ESO, los alumnos pueden titular, repetir 4º o abandonar el sistema educativo sin obtener el título de Graduado en Secundaria. Sólo estos últimos están incluidos en FE, mientras que NT incluye como fracaso a los alumnos que, no titulan un año, pero repiten al siguiente y, por lo tanto, aún pueden hacerlo. Como se puede observar FE es, en este caso, una estima por defecto del fracaso escolar (no incluye a los alumnos que repiten), mientras que NT lo es por exceso (incluye como fracaso a alumnos que repiten y aún pueden titular). De donde se deduce que, si tomamos como referencia los alumnos evaluados en 4º:

$$NT > FE$$

Pero nuestro sistema educativo es bastante más complejo. Hay que tener en cuenta que un porcentaje no despreciable de alumnos no está obligado a permanecer en el sistema educativo hasta el final de la ESO. En efecto, aunque la educación es obligatoria hasta los dieciséis años, esta edad corresponde a la que cumple un alumno el año que es evaluado en 4º, si no ha repetido ningún curso, pero alrededor del 33% de los alumnos de esta etapa repite al menos una vez, y pueden abandonar legalmente sus estudios sin llegar a ser evaluados en 4º.

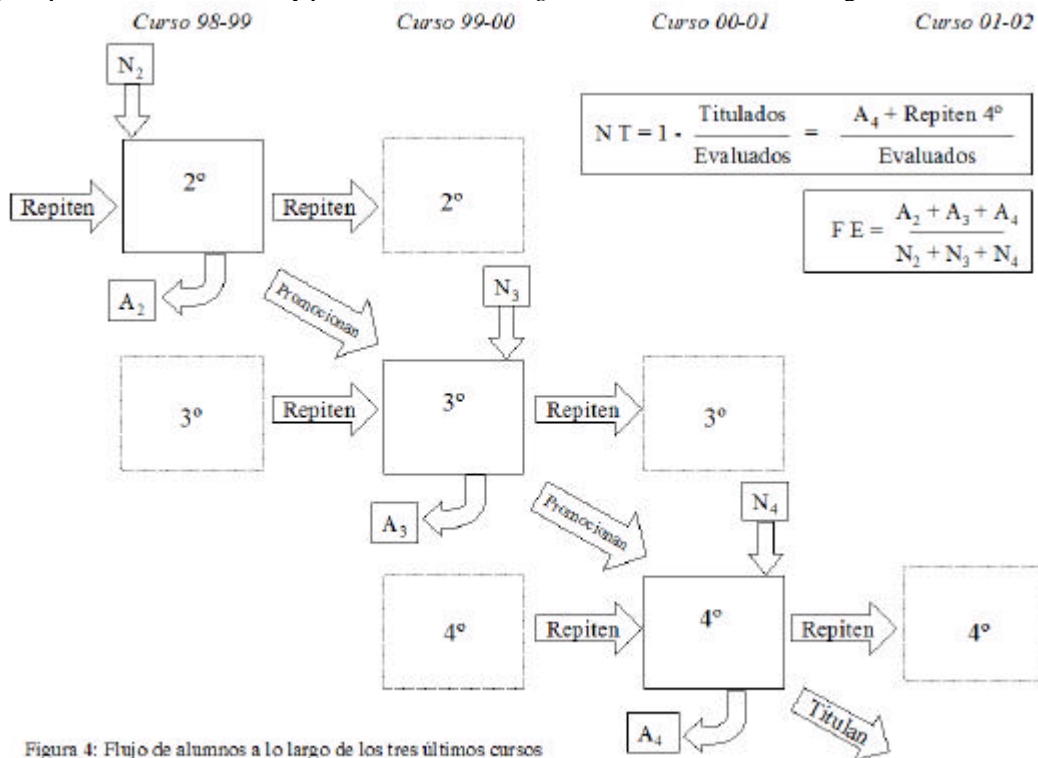


Figura 4: Flujo de alumnos a lo largo de los tres últimos cursos de la ESO.

La Figura 4 representa el flujo de alumnos de una cohorte a lo largo de los tres últimos cursos de la ESO. Cada curso tiene tres entradas y tres salidas posibles. Las salidas son las mismas que hemos considerado antes, los alumnos pueden promocionar de curso (en 4º eso supone titular), pueden repetir curso o abandonar el sistema educativo (A); en cuanto a las entradas, los alumnos pueden proceder de la promoción desde el curso anterior, de la repetición del mismo curso y de nueva matrícula (N). Esta última entrada puede suponer, tanto traslados de expediente, como entrada de alumnos inmigrantes. Se consideran sólo los tres últimos cursos de la ESO, porque el 1º y 2º forman un único ciclo. En 2º de ESO, incluimos en una sola entrada (N) la de los alumnos que promocionan desde 1º (todos) y la de alumnos nuevos.

A partir de este diagrama, hay que incluir dentro de la estima de FE la suma de todos los abandonos ($A_2 + A_3 + A_4$). Por otra parte, el número total de alumnos de esa cohorte, al que se deben referir los resultados del abandono (A), es la suma de entradas de alumnos nuevos, que incluye a los que entran en 2º procedentes de 1º ($N_2 + N_3 + N_4$). De modo que, mientras que la fórmula de NT no cambia, la de FE pasa a ser:

$$FE = \frac{A_2 + A_3 + A_4}{N_2 + N_3 + N_4}$$

Hay que destacar que FE continúa siendo una estima del *fracaso escolar* real por defecto, por las mismas razones que antes. Pero la relación entre NT y FE se vuelve más compleja.

Si los dos numeradores son iguales, esto es, si el número de repetidores de 4º (R_4) fuera igual al de alumnos que abandonan en 2º y 3º de ESO ($A_2 + A_3$), FE es menor que NT (el denominador de FE es mayor que el de NT, ya que siempre es mayor el tamaño de la cohorte que el de los alumnos que llegan a ser evaluados en 4º).

Lógicamente, esta relación entre los dos índices se mantiene si el numerador de FE es menor que el de NT, esto es, si $A_2 + A_3 > R_4$? $FE < NT$. De modo que se puede concluir que FE sólo será mayor que NT cuando $A_2 + A_3 < R_4$. Así pues, el valor de la diferencia entre ambos índices depende del valor que tome la expresión ($A_2 + A_3 - R_4$). En resumen:

Si: $A_2 + A_3 = R_4$? $FE < NT$.

Y sólo si: $A_2 + A_3 > R_4$, puede ocurrir que: $FE > NT$.

A pesar de lo cual, en la mayor parte de los casos el valor de FE es muy superior al de NT, lo que nos viene a decir que el número de abandonos es muy superior al de repeticiones. De otra manera, un sistema que prime la permanencia del alumno, a expensas de una mayor repetición, estará penalizado cuando se mida su *fracaso* escolar mediante NT, mientras que un sistema que restrinja la repetición y, como consecuencia, produzca mayor abandono, conseguirá índices de *fracaso* escolar, medidos como NT, artificialmente bajos^{vi}.

Como corolario, se puede decir que la diferencia entre ambos índices nos da información sobre el sistema de escolarización: Cuando NT es menor que FE ($NT - FE < 0$), el sistema favorece el abandono y dificulta la repetición, y viceversa, cuando NT es mayor que FE ($NT - FE > 0$), el sistema prima la permanencia del alumno, disminuyendo el abandono a expensas de una mayor repetición.

RESULTADOS

El MEC viene publicando todos los años los datos de matrícula, repetición y promoción; los últimos datos publicados de promoción corresponden al curso 2000-01 y de matrícula y repetición al 2001-02. A partir de los datos de los cursos 98-99, 99-00, 00-01 y 01-02 se puede reconstruir el flujo correspondiente a la cohorte que entró en 4º de ESO el año 98^{vii}, como se representa en la Figura 5.

A partir de la reconstrucción del flujo de alumnos, se pueden calcular los dos índices sin más que sustituir los datos en las fórmulas respectivas. El resultado es que FE (32,9%) es 6 puntos porcentuales superior a NT (26,9% en la Figura 5, donde ambos índices se calculan sin tener en cuenta las tres CCAA mencionadas en la nota anterior).

Hay un dato a resaltar en la Figura 5, N_4 (el número de de alumnos nuevos en 4º) es un número negativo. Obviamente, se trata de una anomalía, la única explicación (si damos por buenos los datos del MEC) es que parte de los alumnos que promocionan (más de 3.556) no llegan a matricularse en 4º. Puede parecer extraño que un alumno que promociona abandone. Sin embargo, hay que tener en cuenta que nuestro sistema educativo marca un número máximo de repeticiones por ciclo, de modo que hay alumnos que promocionan por haber agotado sus posibilidades de repetición (dentro de la jerga de los IES se les conoce como PIL, promoción por imperativo legal). Estos alumnos que, en su mayoría han cumplido los 16 años y que pueden arrastrar numerosas

^{vi} Así, como consecuencia de las nuevas directrices marcadas por la LOCE, este curso pasado, muchos alumnos que tenían 16 años salieron de los IES sin el título de Graduado escolar. El *fracaso escolar*, obviamente, habrá aumentado, sin embargo, el índice de no-titulación para junio del año 2005 mejorará al disminuir el número de alumnos evaluados.

^{vii} No se incluyen las CCAA de Andalucía, Cataluña y Valencia debido a que, en lo publicado por el MEC, faltan algunos datos.

materias pendientes, son una fuente frecuente de abandono. Si tenemos en cuenta esta interpretación y corregimos convenientemente los datos, FE aumenta 0,9 puntos (33,8 %).

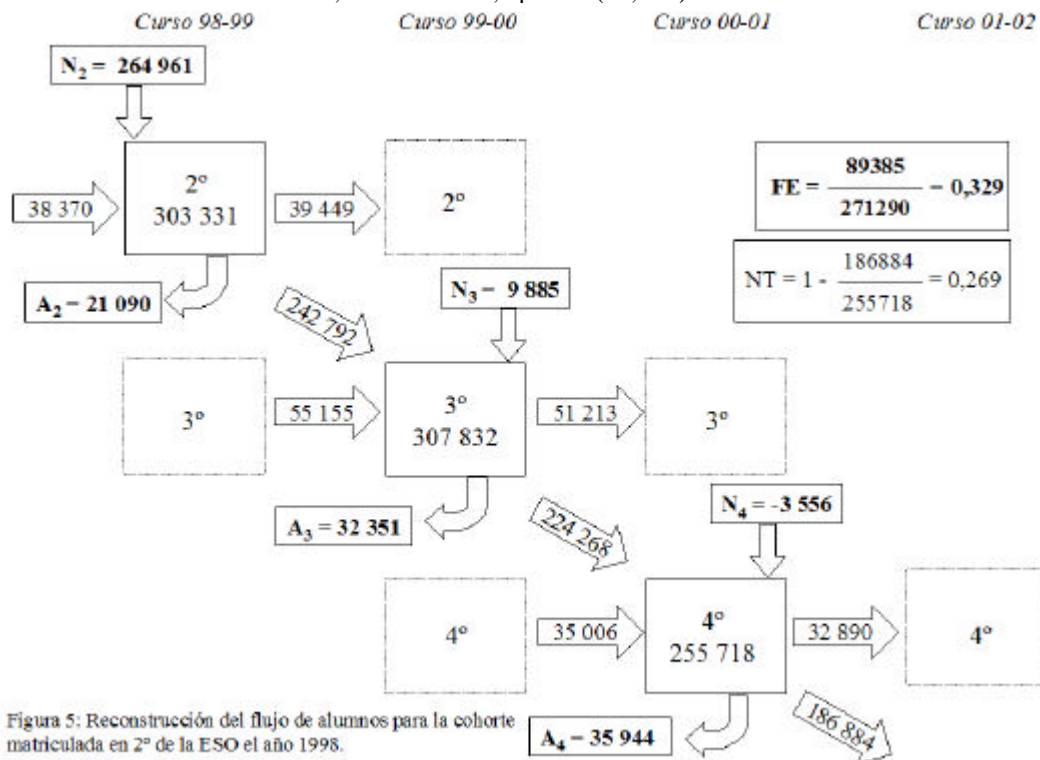


Figura 5: Reconstrucción del flujo de alumnos para la cohorte matriculada en 2º de la ESO el año 1998.

Datos del MEC

En la Figura 6, se muestran los valores de NT y FE para las distintas CCAA^{viii}. En la mayor parte de los casos (13 de 15) FE es mayor que NT (entre 1,3 y 18,9 puntos), mientras que en dos NT es 1 punto superior a FE (Asturias y País Vasco). Es de notar que estas dos últimas CCAA están entre las tres que más gasto dedican por alumno y entre las que obtienen mejores resultados (tanto si el *fracaso escolar* se estima como NT o como FE).

CURSO 2000-01					
	Matricula 4º	Titulación	No titulación	F. E.	FE - NT
TOTAL	468.171	340.825	27,2%	32,90%	5,2
Andalucía	96.638	72.707	24,8%		
Aragón	11.323	8.953	20,9%	24,50%	3,6
Asturias (Principado de)	11.327	8.900	21,4%	20,40%	★ -1
Baleares (Illes)	8.674	6.280	27,6%	29,10%	1,5
Canarias	22.115	14.022	36,6%	55,50%	★ 18,9
Cantabria	6.169	4.725	23,4%	24,80%	1,4
Castilla y León	27.584	20.120	27,1%	28,40%	1,3
Castilla-La Mancha	19.828	14.134	28,7%	35,20%	6,5
Cataluña	70.621	48.747	31,0%		
Comunidad Valenciana	45.194	32.487	28,1%		
Extremadura	13.127	9.180	30,1%	33,90%	3,8
Galicia	30.870	22.277	27,8%	37,90%	★ 10,1
Madrid (Comunidad de)	60.189	44.193	26,6%	30,50%	3,9
Murcia (Región de)	13.861	9.859	28,9%	34,30%	5,4
Navarra (Com. Foral de)	5.338	4.504	15,6%	17,20%	1,6
País Vasco	21.021	16.565	21,2%	20,20%	★ -1
Rioja (La)	2.696	2.071	23,2%	26,30%	3,1
Ceuta y Melilla	1.596	1.101	31,0%	40,40%	★ 9,4

Figura 6: Valores de NT, FE y su diferencia en las diferentes CCAA.

Fuente MEC.

^{viii} Con las salvedades hechas antes para Andalucía, Cataluña y Valencia.

Como hemos razonado en la *Introducción y Metodología*, al considerar la relación entre ambos índices, estas dos CCAA representan un tipo de sistema de escolarización que prima la permanencia del alumno a expensas de una mayor repetición (lo que, al alargar la vida escolar, aumenta el gasto por alumno). Esta estrategia de escolarización se ve penalizada al estimar el *fracaso escolar* a través de NT, que no incluye el abandono pero sí la repetición. (A pesar de lo cual, estas dos CCAA obtienen valores de NT más bajos que el resto, con la única excepción de Navarra.) Lo contrario podríamos decir de las otras 13 CCAA. Esto es, en mayor o menor medida (en función del valor de la diferencias entre NT y FE), estos sistemas educativos facilitan o promueven el abandono antes de la evaluación en 4º, restringiendo la repetición del alumno. Esta estrategia se ve *premiada* cuando la estima de *fracaso escolar* utilizada es NT (que no considera ese abandono como *fracaso*) lo que permite obtener valores *artificialmente* bajos.

2. LA DISTRIBUCIÓN SOCIAL DEL FRACASO ESCOLAR EN LA C.M.

INTRODUCCIÓN Y METODOLOGÍA

Si bien nuestro propósito al comenzar este trabajo era el de utilizar FE como estima del *fracaso escolar*, los datos que hemos conseguido obtener sólo nos permiten calcular NT, por lo que nos hemos debido limitar a estudiar la distribución de este índice, a sabiendas de que así perdemos un dato significativo (el abandono, con toda probabilidad, se reparte de forma desigual en las diferentes capas sociales). Sin embargo, estos datos tienen la ventaja de reflejar un parámetro fácilmente comparable con otros sistemas educativos (tal vez se gane en capacidad de comparación lo que se pierde en precisión). Con el fin de hacernos una idea del error cometido al utilizar NT en lugar de FE, hemos calculado, además, una estima por defecto del abandono entre 3º y 4º de ESO, correspondiente al curso 98-99.

Los datos

Todos los datos que manejamos en esta parte del trabajo proceden del Servicio de Estudios y Planificación Administrativa, dependiente de la Secretaría General Técnica de la Consejería de educación de la Comunidad de Madrid. Disponemos de las cifras de alumnos evaluados en 4º y de no titulados correspondientes a todas las localidades de la CM, desglosadas por titularidad del centro (privada o pública), entre los cursos 97-98 y 00-01, y de las correspondientes a los evaluados en 3º el curso 98-99 y los repetidores en 3º y 4º el curso 99-00.

Los criterios de distribución social

Como acabamos de indicar, los datos que utilizamos no son individuales sino los promedios correspondientes a cada localidad (incluidos los alumnos de todos los centros del municipio, únicamente diferenciados por la titularidad del centro, privada o pública). Obviamente, tenemos que utilizar unos criterios de clasificación adecuados a los datos disponibles. Estos son, por otra parte, los únicos a que tenemos acceso: la renta *per cápita* de la localidad y la titularidad del centro.

Hemos realizado dos niveles de aproximación al problema. En primer lugar, hemos utilizado el criterio del nivel de renta *per cápita* para clasificar a los municipios en cuatro zonas. En segundo lugar, hemos considerado el comportamiento de las redes privada y pública con respecto a este problema.

Zonas de diferente renta *per cápita*

Hemos definido cuatro zonas económicas (Figura 6), utilizando para ello el último indicador de renta familiar disponible para la Comunidad de Madrid (1997)¹³. En la ciudad de Madrid, hemos considerado sus distritos municipales, ya que, por su peso demográfico (escolariza cerca del 50% del alumnado de 4º de la ESO de la CM) y su heterogeneidad, su presencia como un único municipio desvirtuaría los resultados (en particular, los correspondientes a la zona B, en la que se encontraría incluida por su renta).

En cada zona sólo hemos incluido los municipios en los que existe oferta de enseñanza secundaria obligatoria, sea ésta privada o pública. Las zonas consideradas son las siguientes:

Zona A. Corresponde a los 7 municipios con una renta *per capita* superior a 13.000 € Boadilla del Monte, Las Rozas de Madrid, Majadahonda, Pozuelo de Alarcón, Torrelodones, Tres Cantos y Villanueva de la cañada. Se trata de una zona situada al noroeste de la ciudad de Madrid y limítrofe con ella. Esta zona incluye, además 5 distritos de Madrid: Chamartín, Chamberí, Moncloa-Aravaca, Retiro y Salamanca

Zona B. Corresponde a los municipios con rentas comprendidas entre 8.500 y 13.000 € incluye 21 municipios: Alcobendas, Algete, Alpedrete, Cercedilla, Cobeña, Collado Villalba, Colmenarejo, Colmenar Viejo, El

Escorial, Galapagar, Griñón, Guadarrama, La Cabrera, Morlzarzal, San Agustín de Guadalix, San Lorenzo del Escorial, San Sebastián de los Reyes, Soto el Real, Rivas-Vaciamadrid, Torrejón de la Calzada y Villaviciosa de Odón. Además, se encuentran incluidos en ella 9 distritos de Madrid: Arganzuela, Barajas, Centro, Ciudad Lineal, Fuencarral-El Pardo, Hortaleza, Latina, Moratalaz y Tetuán.

Zona C. Corresponde a los municipios con rentas comprendidas entre 7.500 Y 8.500 € incluye 18 municipios : Alcalá de Henares, Alcorcón, Aranjuez, Arganda del Rey, Buitrago de Lozoya, Ciempozuelos, Coslada, Getafe, Leganés, Loeches, Mejorada del Campo, Móstolés, Hnto, San Fernando de Henares, Torrejón de Ardoz, Torrelaguna, Torres de la Alameda y Valdemoro. La zona incluye, además, 3 distritos de la capital: Carabanchel, San Blas y Villa de Vallecas.

Zona D. Comprende los municipios con rentas per capita inferiores a 7.500 € incluye 12 municipios: Chinchón, Colmenar de Oreja, Fuenlabrada, Humanes de Madrid, Las Rozas de Puerto real, Morata de Tajuña, Navalcarnero, Parla, San Martín de la Vega, San Martín de Valdeiglesias, Villa del Prado y Villarejo de Salvanes. Incluye además 4 distritos de Madrid: Puente de Vallecas, Usera, Vicálvaro y Villaverde.

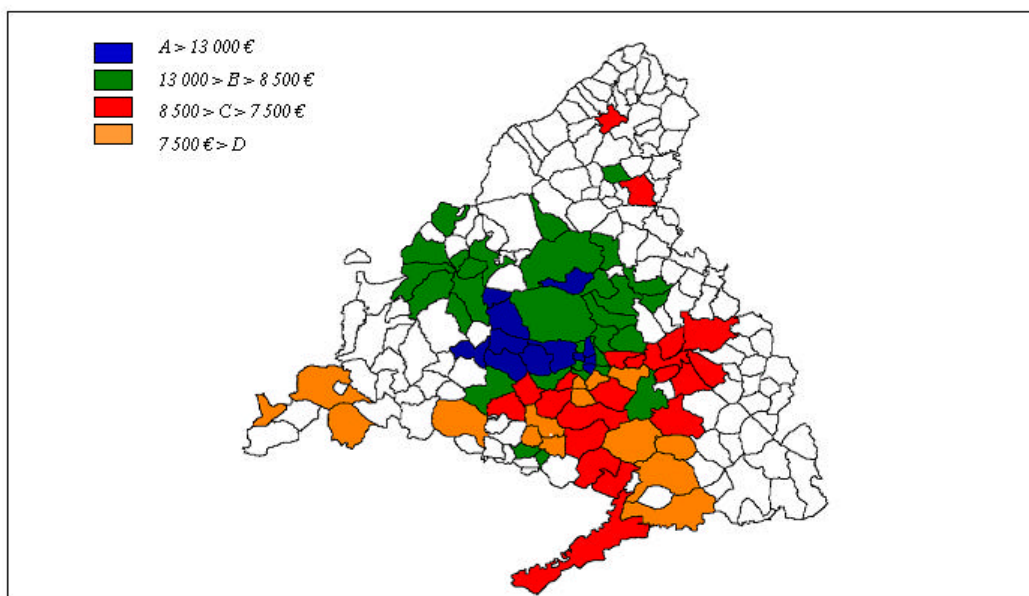


Figura 7: Zonas consideradas en función de la *renta per cápita*. Sólo se han coloreado los municipios en los que hay oferta educativa de ESO. En la ciudad de Madrid se han representado los distritos.

La titularidad del centro

El otro criterio utilizado es la titularidad del centro. La propia estructura del sistema educativo español (con dos redes financiadas por el Estado) aconseja tener en cuenta, el reparto del *fracaso escolar* entre las redes privada y pública. Por otra parte, como hemos indicado, ya el Consejo Escolar de Estado (2001) afirma que la red privada atiende a una población escolar más homogénea y procedente de sectores sociales más favorecidos. Como vemos más adelante, este criterio permite añadir nuevos matices al mapa de distribución del *fracaso escolar* de la CM.

Territorio	Renta <i>per cápita</i> (€/habitante)	NT (%)
Comunidad		26,41 %
Zona A	> 13 000	17,95 %
Zona B	entre 8 500 y 13 000	24,83 %
Zona C	entre 7 500 y 8 500	29,98 %
Zona D	< 7 500	31,67 %

Figura 8: Renta *per cápita* y NT en las cuatro zonas consideradas y en el conjunto de la CM.

RESULTADOS

Las zonas

La Figura 8 recoge, para cada una de las cuatro zonas consideradas, los tramos de renta *per cápita* y el valor de NT que le corresponde.

Como era de esperar, el reparto de NT es desigual: la zona D, con renta más baja, recoge los peores resultados, mientras que la de la zona A, la de renta más elevada, obtiene los mejores. Como hemos indicado, la asociación entre renta, titulación y expectativas de los padres, de un lado, y resultados escolares de los hijos, del otro, está sobradamente documentada. Nuestro interés se centra en estudiar la intensidad de esa asociación y su comportamiento. En la Tabla de la Figura 8 se observa que el valor de NT en la zona D (31,67 %) casi duplica al de la zona A (17,95). Esta gran dispersión de los resultados indica que la asociación entre renta y *fracaso escolar* es alta y, por lo mismo, las desigualdades también.

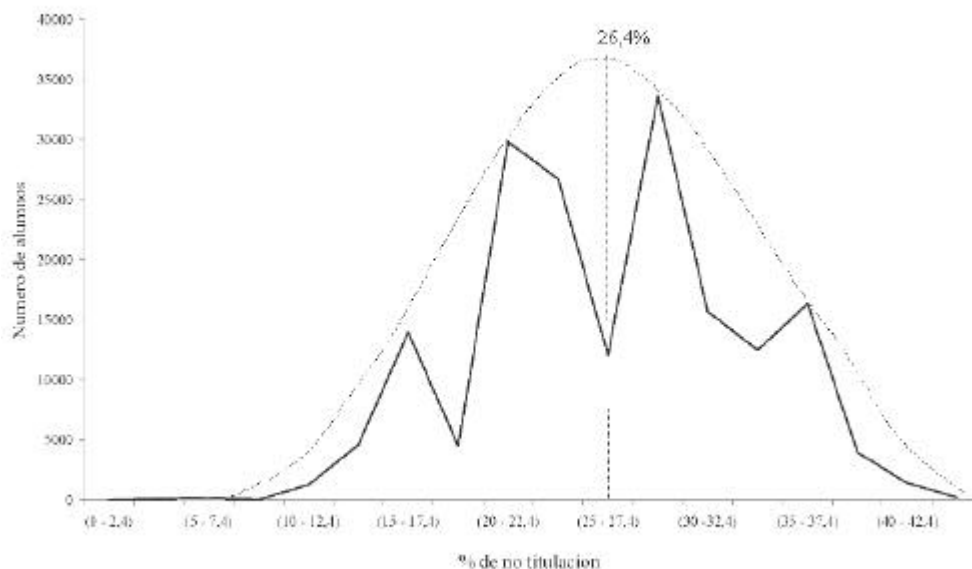


Figura 9: Distribución de NT en el conjunto de la CM, promedios municipales

El mismo grado de dispersión se puede observar en la gráfica de la Figura 9, que representa la distribución del NT en la CM. Los resultados están recogidos en tramos de 2,5 puntos y corresponden a las medias municipales (esto es, sin diferenciar los resultados de las dos redes). Los resultados están comprendidos entre un 7,5 de NT y un 45 % (el valor de NT en los municipios con peores resultados es 6 veces superior al que tienen los municipios con mejores resultados). Hay otro aspecto de esta gráfica que merece ser destacado. La distribución de NT es multimodal, conteniendo cuatro máximos que corresponden a los tramos de (15-17,5), (20-22,5), (27,5-30) y (35-37,5).

Este tipo de distribución sugiere una población de municipios heterogénea, al menos en cuanto al reparto de NT, esto es, compuesta por varias subpoblaciones.

La Figura 10 pone de manifiesto el buen ajuste entre la distribución de la renta y la de resultados escolares. Se puede observar cómo los mejores resultados corresponden a la zona A (azul) y, gradualmente, según van empeorando, se pasa ordenadamente por las otras zonas (B, C y D, en verde, rojo y naranja, respectivamente).

Las zonas se ajustan a la curva de la CM, de forma que cada una contribuye preferentemente a uno de los máximos, aunque, secundariamente, pueda hacerlo también con uno o más de los restantes. Como resultado, podemos caracterizar cada una de las zonas por su contribución a la curva de resultados del conjunto de la CM:

Zona A. El máximo de mejores resultados de la curva de la CM (15-17,5 %) está formado, casi en exclusiva, por los resultados de esta zona que, además, contribuye con dos pequeños picos a los dos máximos siguientes.

Zona B. Sus resultados se distribuyen en dos máximos de potencia similar pero cuya contribución relativa a los de la gráfica de la CM es muy diferente: el primero, situado en el tramo (20-22,5 %) es la contribución decisiva al segundo máximo de ésta; en tanto que su segundo máximo contribuye, pero en una proporción menor, al tercer máximo (27,5-30 %) de la distribución de la CM.

Zona C. Su distribución es también bimodal, si bien con dos diferencias respecto a la de la zona anterior. En primer lugar, están desplazados hacia la zona de peores resultados. En segundo lugar, estos dos máximos no tienen la misma potencia, siendo el primero, situado en el tramo de (27,5-30 %), mucho mayor. Un segundo

pico, más pequeño, contribuye a formar el cuarto máximo de la distribución correspondiente a la CM situado en el tramo de (35-37,5 %).

Zona D. Finalmente, esta zona tiene una distribución casi unimodal, coincidiendo su pico con el último máximo de la gráfica de la CM (35-37,5 %).

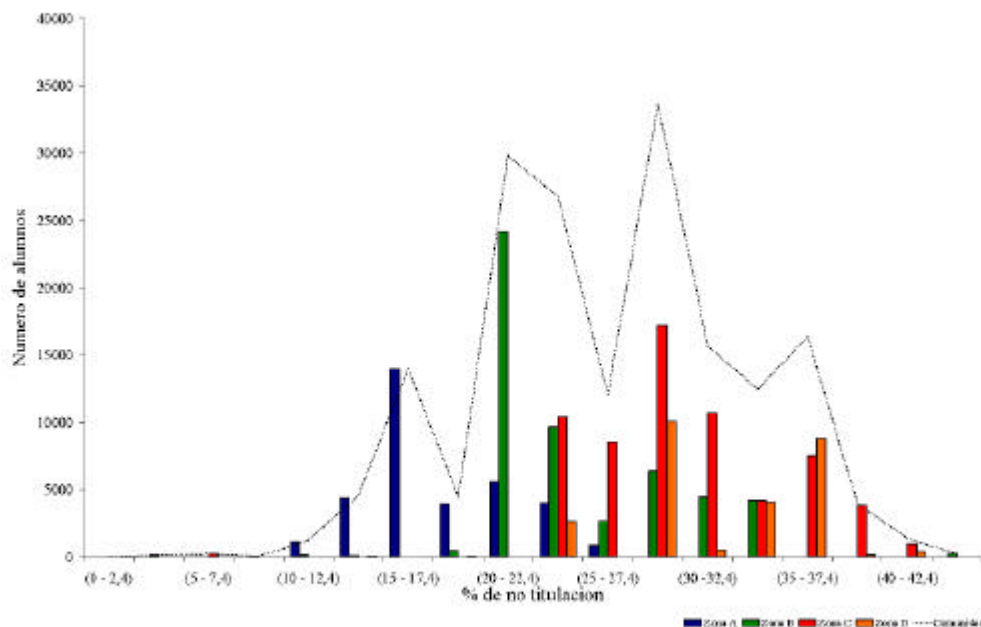


Figura 10: Distribución de NT en el conjunto de la CM y en cada una de las cuatro zonas consideradas.

Así pues, la distribución de la renta permite explicar bien la fragmentación observada en Figura 9.

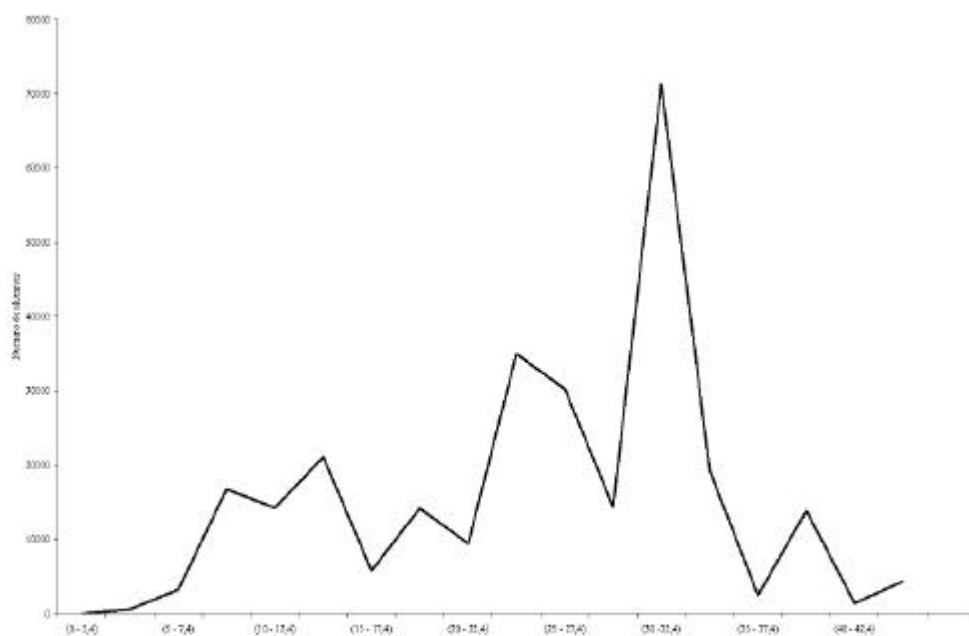


Figura 11: Distribución de NT en el conjunto de la CM, teniendo en cuenta la titularidad de la red. La gráfica recoge los datos, dentro de cada localidad, para cada red por separado.

En la Figura 11 se representa la distribución de resultados municipales desglosados por red, de modo que cada municipio, que en la Figura 9 estaba representado por un solo dato, ahora lo está por dos (en el supuesto de que en la localidad existan centros privados y públicos).

Comparando la gráfica de la Figura 9 con la de la Figura 11, llama la atención que esta última parece haberse estirado hacia los valores más extremos. Este efecto es la consecuencia de haber dissociado el resultado de cada localidad en dos (el de la red privada y el de la pública), de manera que la Figura 11 pone de manifiesto los resultados mejores y los peores, antes englobados en el promedio de cada localidad. Lógicamente, la dispersión aumenta y la curva se extiende horizontalmente entre valores de NT que van de 2,5 a 45 %. Además la nueva gráfica presenta un mayor número de máximos, siete en total (hay que considerar también el tramo ascendente de la derecha que corresponde a un valor de NT de 45 %).

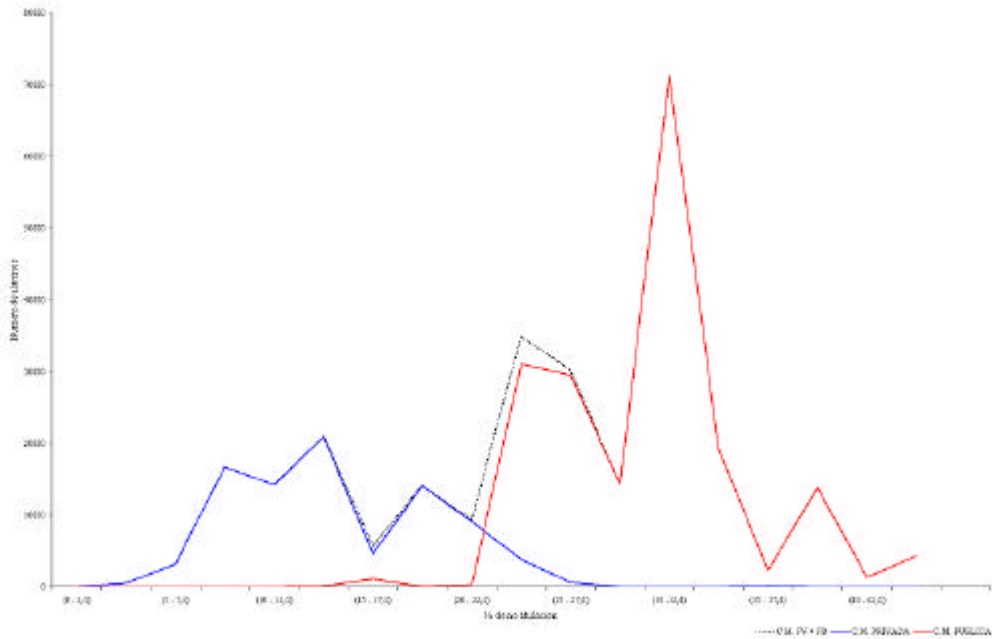


Figura 12: Distribución de NT en el conjunto de la CM y en cada una de las dos redes. Las gráficas recogen los datos de no titulación para cada localidad y cada red por separado.

En la Figura 12, hemos superpuesto a la gráfica anterior las correspondientes a cada una de las dos redes. Se observa cómo las gráficas correspondientes a las dos redes contribuyen de manera muy diferenciada a la global. Mientras que los resultados de la red privada se sitúan a la izquierda, la zona de mejores resultados, los de la red pública se ven desplazados a la derecha, recogiendo los peores. Hay que destacar la casi perfecta disociación de la curva de la CM en dos que sólo presentan un solapamiento mínimo en el tramo central. Queda patente que las medias del conjunto de las dos redes enmascaran dos poblaciones muy diferentes en cuanto a resultados, de modo que la distribución de la CM se descompone en dos subpoblaciones casi independientes, que sólo se solapan, levemente, en el tramo comprendido entre el 15 y el 25 % de NT.

Finalmente, en la Figura 13 hemos superpuesto a las tres gráficas anteriores la distribución de resultados agrupados por zonas (también desglosados por redes). Se puede observar que dentro de cada red se reproduce la asociación entre renta y resultados. En cada parte de la gráfica de la CM correspondiente a una de las dos redes, se puede observar cómo los mejores resultados corresponden a la zona A (azul) y, gradualmente, según van empeorando, se pasa ordenadamente por las otras zonas (B, C y D, en verde, rojo y naranja, respectivamente). Únicamente en el tramo en que las distribuciones de las dos redes se solapan, entre 15 y 25 % de NT, se mezclan los resultados de las zonas A, B, C y D, lo que indica que incluso ese solapamiento no es real en el espacio, de modo que los municipios de una y otra red que comparten resultados semejantes pertenecen en realidad a zonas geográficas diferentes (los resultados de la red pública de las zonas A y B son semejantes a los resultados de las zonas C y D de la red privada).

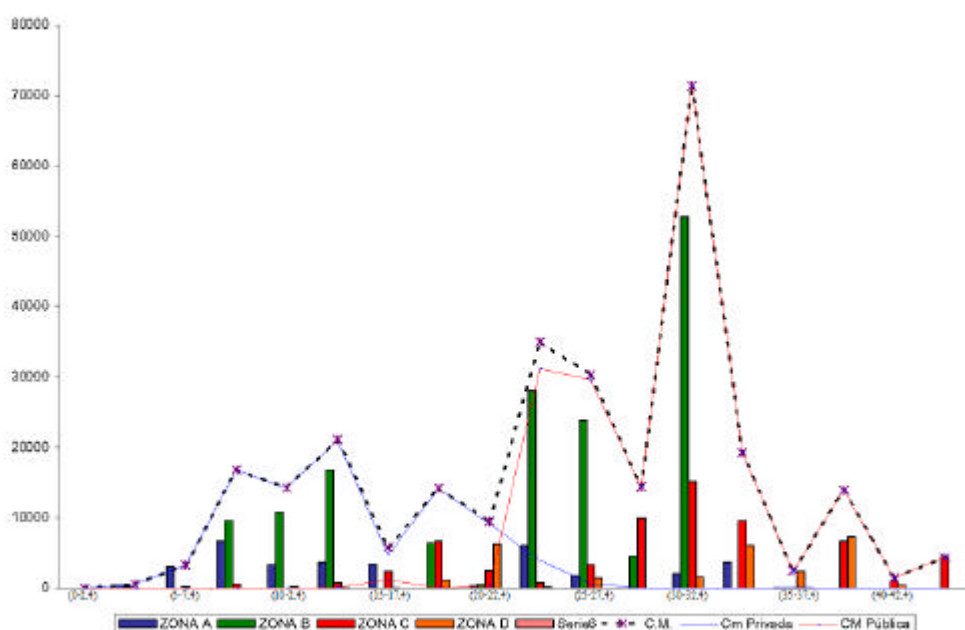


Figura 13: Distribución de NT en el conjunto de la CM, en cada una de las dos redes y en las cuatro zonas.

El abandono

Como hemos indicado, NT, el índice de no-titulación en 4º, no tiene en cuenta el abandono producido antes de la evaluación de los alumnos al final de la ESO. Hemos calculado una estima por defecto de este factor para el curso 98-99 (único para el que disponíamos de todos los datos pertinentes).

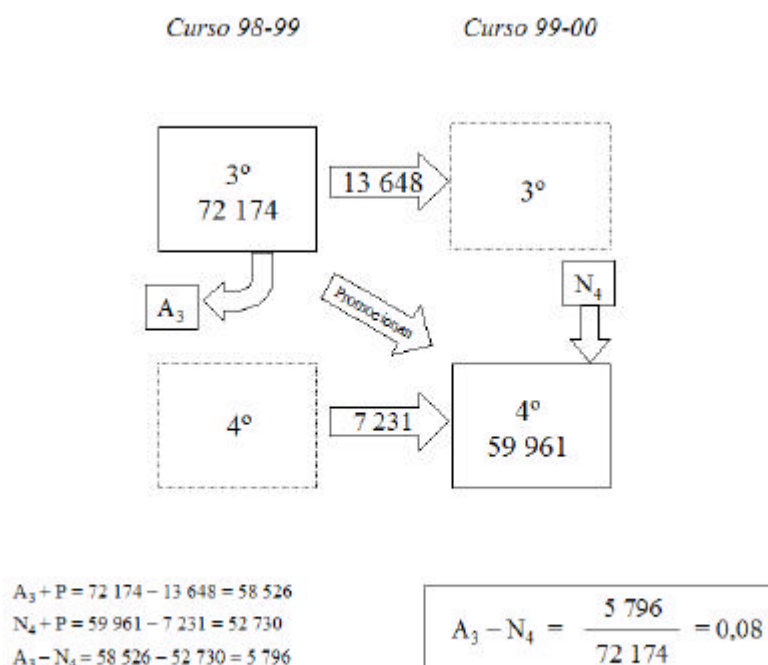


Figura 14: Cálculo del abandono entre 3º y 4º de ESO en la CM, referido a los alumnos matriculados en 3º durante el curso 98-99.

En la Figura 14 representamos el flujo de alumnos entre los cursos de 3º y 4º de ESO. Como se indica, el resultado de restar a los alumnos de 3º del curso 98-99 los que repiten 3º al año siguiente nos da la suma de los alumnos que han promocionado a 4º más los que han abandonado (A₃ + P); de forma análoga, la diferencia entre

los alumnos de 4º del curso 99-00 y los que repiten 4º ese mismo año es igual a la suma de los que han promocionado desde 3º y los que han entrado nuevos ($P + N_4$); finalmente la diferencia entre ambos resultados nos da la diferencia entre los alumnos que han abandonado y los nuevos ($A_3 - N_4$). Como la CM tiene un saldo migratorio positivo, sabemos que N_4 es mayor que cero y, por tanto, que este número es una estima por defecto del abandono.

Así, para el conjunto de la CM, de los 72.174 alumnos matriculados en 3º el curso 98-99, el curso siguiente, 13.648 repiten 3º (aproximadamente un 19 %) y 52.730 (la diferencia entre 59.961 y 7.231) son evaluados en 4º. Por lo tanto, sin contar los nuevos, 5.796 alumnos han desaparecido del sistema educativo de la CM, lo que supone más del 8,03 % del conjunto de los matriculados en 3º de ESO el curso 98-99. Dado que, como hemos indicado, el saldo migratorio de la CM es positivo, podemos asegurar que el abandono real, correspondiente a ese curso, es superior al 8,03 %.

En la Figura 15, se ha calculado esta estima para la CM y para cada una de las 4 zonas en que la hemos dividido, cada una de estas entidades se ha considerado en su conjunto y desglosada en sus dos redes. En la segunda columna hemos indicado el número de alumnos evaluados en 3º de ESO el curso 98-99. Las tres columnas siguientes corresponden al curso 99-00 y representan, respectivamente, el número de repetidores en 3º, el número de evaluados en 4º y el de estos últimos que es repetidor. La sexta columna resulta de restar a la primera la suma de repetidores de 3º y de no repetidores en 4º, correspondientes al curso 99-00, se trata, por tanto de los alumnos que no continúan escolarizados (sin contar los nuevos). La última columna corresponde al cociente entre los valores de la sexta (abandono absoluto) y la segunda (total de alumnos de 3º del curso 98-99 de referencia), es, en definitiva, la proporción de los alumnos que había en 3º y que se han perdido.

<i>Estima del abandono (98-99)</i>	<i>Evaluados 3º (98-99)</i>	<i>Repetidores 3º (99-00)</i>	<i>Evaluados 4º (99-00)</i>	<i>Repetidores 4º (99-00)</i>	<i>Abandono absoluto (99-00)</i>	<i>Abandono % (98-99)</i>
Comunidad de Madrid	72 174	13 648	59 961	7 231	5 796	8,03%
Privada	27 351	1 713	25 765	979	852	3,12%
Pública	44 823	11 935	34 196	6 252	4 944	11,03%
Zona A	4 708	443	4 083	311	493	✱ 10,47%
Privada	2 440	92	2 114	54	288	✱ 11,80%
Pública	2 268	351	1 969	257	205	9,04%
Zona B	6 879	1 531	5 770	845	423	✱ 6,15%
Privada	1 776	64	1 931	43	-176	✱ -9,91%
Pública	5 103	1 469	3 862	802	574	11,25%
Zona C	21 202	5 036	16 784	2 831	2 213	10,44%
Privada	3 729	281	3 500	230	178	4,77%
Pública	17 473	4 755	13 284	2 601	2 035	11,65%
Zona D	7 580	2 080	5 148	794	1 146	15,12%
Privada	862	65	745	33	85	9,86%
Pública	6 718	2 015	4 403	761	1 061	15,79%

Figura 15: Estima del abandono entre 3º y 4º de ESO, referido a los alumnos matriculados en 3º el curso 98-99, en el conjunto de la CM, en las cuatro zonas consideradas y en cada una de las dos redes.

Los resultados de la Figura 15 nos indican: 1) que el abandono (para el curso considerado) en el conjunto de la CM es de al menos un 8,03% ; 2) que, con la excepción de la zona A, el abandono crece al disminuir el nivel de renta, para alcanzar su máximo en la zona D con un 15,12%; 3) que, salvo la excepción señalada de la Zona A, se distribuye de forma muy diferente entre las dos redes, siendo siempre mayor en la pública.

La tabla presenta dos anomalías. En primer lugar, en la zona A, la de mayor renta, la estima del abandono es muy elevada (10,47 %, mayor incluso que la de la zona C) y, además, es el único caso en el que la

estima del abandono en la red privada (11,08 %) es mayor que en la pública (9,04 %). En segundo lugar, la estima de abandono en la red privada de la Zona B (-9,91%) es el único valor negativo de la tabla.

Este comportamiento anómalo de las estimas del abandono en la red privada de las zonas A y B, las de mayor renta, pone de manifiesto otro factor a tener en cuenta: la movilidad del alumnado y su extracción social, ligada tanto a la renta *per cápita* del alumnado, como a la red en que tiene lugar su escolarización. En efecto, todo hace pensar que la pérdida de alumnos en la red privada de la Zona A (estima de abandono muy elevada) se corresponde con su traslado a la red privada de la Zona B (estima de abandono negativa). Nos encontramos con un fenómeno complejo: en primer lugar, la movilidad del alumnado no es igual para las familias acomodadas que para las menos favorecidas económicamente; en segundo lugar y relacionado con lo anterior, no es igual para el alumno escolarizado en la red privada que para el que lo está en la pública; en tercer lugar, no es igual para el alumnado de la red pública de Madrid que para el que vive fuera de la capital.

Finalmente, si consideramos el comportamiento de las redes pública y privada, sus abandonos respectivos son de 11,03 y 3,12 %. Aunque, es posible que parte del abandono en una red suponga el traslado de alumnos a la otra.

CONCLUSIONES

En coherencia con el esquema general de este trabajo, vamos a agrupar sus conclusiones en dos partes, que corresponden a las de su exposición. En primer lugar, vamos a considerar las que se refieren a la forma de medir el *fracaso escolar* y a su cuantificación; en segundo lugar, las que corresponden a su distribución social en la CM.

El cálculo del *fracaso escolar*

En lo que se refiere a los índices utilizados para calcular el *fracaso escolar*, parece evidente que el índice de no-titulación (NT) no es un buen indicador del *fracaso escolar*. En primer lugar, NT premia, con un índice artificialmente bajo, las estrategias que favorecen el abandono temprano del alumno (que no son contabilizadas como *fracaso escolar*), mientras que castiga aquellas que favorecen la permanencia del alumno. Paradójicamente, estas últimas obtienen mejores resultados, tanto medidos mediante NT, como a través de FE. En segundo lugar, NT no es un índice por exceso del *fracaso escolar*, pero tampoco se puede asegurar que lo sea por defecto, de modo que, al utilizarlo, no se sabe ni la cuantía ni el signo del error cometido.

Frente a NT, el índice de fracaso-escolar que proponemos (FE) tiene la ventaja de ser un índice por defecto, lo que nos permite, al menos, conocer el sentido del error cometido. Por otro lado, su cálculo resulta sencillo a partir de los datos que publica el MEC (matrícula, repetición y promoción).

En nuestra opinión, es recomendable el cálculo de ambos índices y el de su diferencia (FE – NT), lo que, de acuerdo a nuestra experiencia, permite distinguir dos tipos de sistemas de escolarización: los que priman la permanencia del alumno, a expensas de prolongar su vida escolar (lo que, obviamente, aumenta el gasto público por alumno) y los que favorecen el abandono del alumno sin llegar a titular. Caso, este último, que corresponde al del sistema educativo español, considerado en su conjunto

En cuanto al alcance real del *fracaso escolar* en nuestro país, nuestros resultados indican que es mucho mayor que lo que generalmente se admite. Hay que recordar que FE es una estima *por defecto*, y que, frente al 25 %, genérico, reconocido por las cifras oficiales, el FE referido a la cohorte del curso 98-99 es de 32,9 %.

La distribución social del *fracaso escolar* en la CM

Pero, aunque las cifras reales de *fracaso escolar* sean alarmantes, no hay que olvidar que se trata de promedios y que, por tanto, ocultan dentro de ellos resultados mejores y peores. El que estos se repartan, o no, al azar es de extrema importancia a la hora de valorar si nuestro sistema educativo funciona como un instrumento de promoción social o si, por el contrario, contribuye a aumentar las desigualdades sociales.

A pesar de que nuestro trabajo no ha podido tener en cuenta el abandono y su distribución social, que seguramente habrían acusado aún más las diferencias que hemos encontrado en la distribución del *fracaso escolar* en la CM, el análisis, limitado a la distribución de NT, muestra que el sistema educativo de la CM presenta una enorme fragmentación en cuanto a sus resultados, con una gran dispersión de NT, que va desde un valor de 2,5-5 % para la red privada de algunas localidades de la zona A, hasta el 40-42,5 % que alcanza en la red pública de algunas localidades de la zona D, multiplicando por un factor de 8 las posibilidades de no titular de las respectivas poblaciones escolares. Hay que hacer notar que nuestros datos son resultados globales por localidad (con el único desglose de resultados por red) y que estas diferencias aumentarían si fuera posible analizar los resultados por centro.

Hemos considerado dos aspectos relacionados con la extracción social del alumnado, la renta *per cápita* media de la localidad y la red de escolarización. Ya al considerar por separado estas dos variables (Figuras 9 y 11) queda clara la asociación entre extracción social y resultados escolares, que se destaca aún más al considerarlas conjuntamente (Figura 13).

Se puede concluir que, respecto a los dos criterios utilizados, el sistema escolar de la CM presenta una doble fragmentación, de manera que se puede considerar formado por dos redes con comportamientos independientes, cada una de ellas fragmentada, a su vez, geográficamente de acuerdo al nivel de renta. Como consecuencia de la composición de ambos factores, los resultados del sistema educativo de la CM quedan divididos en un conjunto de subpoblaciones que se adaptan con precisión a la distribución de la renta en la CM.

Así pues, los resultados escolares del alumnado quedan predeterminados por su lugar de escolarización. El habitar en una determinada zona de renta es de por sí un factor decisivo en los resultados obtenidos por los alumnos, pero lo es mucho más la titularidad del centro en que esté escolarizado. Este factor que, según el *Informe sobre el estado del sistema educativo para el curso 1999-00* del Consejo Escolar de Estado, no era relevante en el conjunto del Estado (hay que hacer notar que el *Informe* no apoya esta afirmación en ningún dato), es el aspecto más decisivo en la CM en cuanto a las expectativas del alumnado.

Hay que señalar, además, un factor añadido que hay que tener en cuenta al considerar la importancia de la existencia de las dos redes como mecanismo de selección social, se trata de su movilidad. Éste es un factor que afecta mucho más a los alumnos de la red privada que a los de la pública, mucho más condicionados por su lugar de residencia, y que, evidentemente, es diferente según el nivel de renta de los alumnos. Este aspecto es importante para interpretar en detalle la distribución de la privada. Por ejemplo, hay 7 municipios de la CM en los que sólo hay oferta privada (4 en la zona B, 2 en la C y 1 en la D), en varios de ellos se trata de internados que, obviamente, no están dirigidos a atender las necesidades escolares de la población en que se sitúan, sino que aprovechan el menor coste de la construcción en esas zonas para instalar sus centros dirigidos a la población de otras más pudientes (por ejemplo, el número de alumnos evaluados en 4º de ESO en Las Rozas de Puerto Real, localidad situada en nuestra zona D, el curso 2000-01 era de 61, lo que resulta desproporcionado para una población que tenía 419 habitantes en 1997).

El papel de la doble red en la distribución social del *fracaso escolar* es un dato importante en nuestro país, donde el Estado financia las dos redes, que plantea una cuestión de la máxima actualidad: la relación causal entre el proceso de privatización del sistema educativo y los resultados escolares. La privatización y el aumento del *fracaso escolar* en la red pública son dos procesos que se desarrollan conjuntamente, lo que admite dos interpretaciones posibles: o bien el deterioro de la red pública conduce a la huida de las clases medias hacia la red privada, o bien es la política de favorecer el desarrollo de la red privada la que, a través de la selección de sus alumnos (señalada en el *Informe* del Consejo Escolar de Estado), concentra los más problemáticos en la red pública y conduce al deterioro de la misma. Muy probablemente, se trata de un proceso que avanza de forma desigual, combinando los dos factores: la concentración de alumnos problemáticos en la red pública lleva a su deterioro y éste conduce a la huida de los mejores alumnos hacia la red privada, retroalimentando el problema.

En cualquier caso, de nuestros resultados se puede deducir que cualquier política que pretenda tener éxito en la lucha contra el *fracaso escolar* debe dirigir sus esfuerzos a solucionar este problema en la red pública. Y para ello es necesario conocer los factores que intervienen en el deterioro de la misma (incluido, claro está, el modo en que se desarrolla la red privada).

Por otro lado, las políticas de lucha contra el *fracaso escolar* tampoco deben perder de vista que los objetivos de los sistemas educativos europeos para el año 2010, no sólo pretenden disminuir la tasa de *fracaso* en la educación obligatoria, sino que pretenden, además, aumentar la tasa de jóvenes con estudios postobligatorios. El logro de este segundo objetivo es contradictorio con políticas que traten de disminuir el *fracaso escolar* encubriéndolo mediante la utilización de NT y de los recursos que este índice permite (esto es, facilitando el abandono temprano, no cuantificado en NT) e, igualmente, con políticas basadas en disminuir los objetivos mínimos exigidos al final de la escolarización obligatoria.

BIBLIOGRAFÍA

- ¹ Marchesi, A., *El fracaso escolar en España*, Fundación Alternativas, Madrid, pp. 11-13, 2003.
- ² Marchesi, A., *¿Qué será de nosotros. Los malos alumnos?*, Alianza, Madrid, pp. 47, 2004.
- ³ Marchesi, A., « Significado del fracaso escolar en España », en Marchesi, A. y Hernández Gil, C. (Coordinadores), *El fracaso escolar*, Ediciones doce calles, Madrid, pp. 29-54, 2000.
- ⁴ Bourdieu P., *La Noblesse d'État*, Éditions de minuit, 1989.
- ⁵ Bourdieu P. et Passeron J.-C., *La Reproduction*, París, Éditions de Minuit, 1970.
- ⁶ Eliard, M., *El fin de la escuela*, Unison, Madrid, 2002.

⁷ Éliard M., *L'École en miettes?*, París, PIE, 1984.

⁸ Hirtt N., *L'École sacrifiée*, Bruselas, EPO, 1996.

⁹ Inspección de Educación de la CM, *Resultados de la evaluación final de alumnos de alumnos de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (Curso 1999/2000)*, Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid, Madrid, 2002.

¹⁰ Inspección de Educación de la CM, *Resultados de la evaluación final de alumnos de alumnos de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (Curso 2000/2001)*, Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid, Madrid, 2002.

¹¹ Consejo Escolar de Estado, *Informe sobre el estado del sistema educativo 1999-00*, M.E.C., Madrid, 2001.

¹² Marchesi, A., « Significado del fracaso escolar en España », en Marchesi, A. y Hernández Gil, C. (Coordinadores), *El fracaso escolar*, Ediciones doce calles, Madrid, pp. 29-54, 2000.

¹³ *Indicador de renta familiar disponible per capita de la Comunidad de Madrid 1997*, Consejería de Economía e innovación tecnológica, Madrid, 2001.