

Estructura social del fracaso escolar en la E.S.O.

dentro de la Comunidad de Madrid.

II.- Los distritos de Madrid y la estima del abandono escolar

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

INTRODUCCIÓN

Desde la LGE (1970) hasta la LOCE (2002), todas las reformas educativas han pretendido fomentar la *igualdad de oportunidades* en el acceso al conocimiento de todos los alumnos, independientemente de su extracción social, y contribuir, con ello, a la disminución de las desigualdades sociales. Con ese aparente objetivo se han utilizado diversos mecanismos de *igualación*, entre los que hay que destacar los tres siguientes: aumento del período de escolarización obligatoria, alargamiento del tramo de educación comprensiva (con el mismo currículum para todos los alumnos) y algunas modificaciones en la estructura de la Formación Profesional, tendentes a *dignificar* sus salidas. De acuerdo a las declaraciones de los responsables políticos, como resultado de la aplicación de estas reformas se esperaba obtener una mayor cualificación de la sociedad y, consecuentemente, una disminución de las desigualdades sociales.

Como es sabido, este tipo de reformas no ha sido exclusivo de nuestro país, reformas semejantes han sido aplicadas en casi todos los de nuestro entorno con resultados contradictorios. En Francia, Antoine Prost, firme partidario de este tipo de política escolar, concluye su obra *L'enseignement s'est-il démocratisé?*¹ diciendo:

« Creo haber mostrado que la democratización progresó, hasta el comienzo de los años sesenta, en una estructura pensada por los conservadores con una voluntad propiamente reaccionaria de defensa e ilustración de las humanidades, mientras que, por el contrario, las reformas de 1959, 1963 y 1975, que querían asegurar la igualdad de oportunidades ante la escuela y la democratización de la enseñanza, en realidad, organizaron el *reclutamiento de la elite escolar en el seno de la elite social*. » (Subrayado nuestro).

Otros autores, como Michel Éliard² o Nico Hirtt³, más duros en sus críticas, atribuyen a la patronal la inspiración de estas reformas. Esta línea de argumentación es aún más sorprendente, si se tiene en cuenta que este tipo de cambios del sistema educativo buscó su legitimidad en la tesis de que *la escuela* no hacía sino reproducir las “diferencias de clase”⁴. En nuestro país, en particular a partir de 1970, la desigual distribución social de los resultados de la educación fue ampliamente aireada y utilizada para justificar la necesidad de una reforma en profundidad, siendo el fracaso escolar uno de los índices más utilizados ¿Qué ocurrió con el interés por este tipo de datos después de la LOGSE? ¿No hubiera sido interesante comprobar cómo evolucionaban esas tasas, después de poner en marcha una medidas supuestamente diseñadas para mejorar esa situación?

Parece obvio que cualquier cambio en profundidad del sistema educativo que tratase de corregir una situación debería partir de una evaluación rigurosa de la misma. No ha sido

¹ PROST A., *L'enseignement s'est-il démocratisé?*, PUF, París, 1986.

² ÉLIARD M., *L'École en miettes?*, París, PIE, 1984; ÉLIARD M., *El fin de la escuela*, Ed. Unisón, Madrid, 2002.

³ HIRTT N., *L'École sacrifiée*, Bruselas, EPO, 1996

⁴ BOURDIEU P. y PASSERON J.-C., *La Reproduction*, París, Éditions de Minuit, 1970.

así en el caso de la Ley Orgánica de la Calidad de la Enseñanza (2002), que, si bien ha buscado su legitimidad en el alto índice de fracaso escolar de nuestro país respecto al resto de los de la Comunidad Europea, nos ha ahorrado todo tipo de diagnóstico riguroso del estado de nuestro sistema educativo, aparentemente más preocupada por nuestra homologación con el resto de Europa que por corregir los vicios propios. En la actualidad, la ausencia de datos, la falta de rigor en las comparaciones, la utilización de índices poco “indicativos” y las conclusiones no justificadas son la regla. Pongamos algunos ejemplos.

En las *Jornadas sobre fracaso escolar y transición a la vida laboral* (2002), organizadas por la Fundación para la Modernización de España (FME), Marchesi anunciaba a la prensa un descenso de más de 13 puntos en el fracaso escolar en la última década⁵, la argumentación era la siguiente: « En 1989, el 37% de los estudiantes no alcanzó los objetivos marcados hasta los 16 años, mientras que en 1999 no lo consiguió el 23,6% ». Si estos datos se ajustan a la realidad, hay que admitir que, como resultado de la aplicación de la LOGSE, el acceso al conocimiento en nuestro país ha mejorado sustancialmente. Desgraciadamente, una consideración detenida de estos datos no permite ser tan optimista.

En efecto, el trabajo citado compara los resultados respecto a los “objetivos marcados hasta los 16 años” en los años 1989 y 1999. Ahora bien, en el sistema educativo vigente en 1989, anterior a la LOGSE, la enseñanza no era obligatoria más que hasta los 14 años, mientras que después pasó a serlo hasta los 16. En 1989, alrededor de un 20% de los individuos de 16 años no estaba escolarizado ¿En que apartado se incluyen? Todo parece indicar que se hace dentro del fracaso escolar ¿Debemos concluir que el fracaso escolar al final de la etapa obligatoria en 1989, descontado ese 20%, se aproximaba al 17% y que su escolarización no sólo no ha dado ningún resultado positivo, sino que lo ha hecho aumentar en más de 6 puntos? No lo creemos así, la realidad es que este trabajo confunde, *intencionadamente*, los conceptos de *escolarización* y de *fracaso escolar*. Sería estúpido dudar de que el nivel de escolarización haya aumentado con la aplicación de la LOGSE. Lo que es más discutible es que haya disminuido el fracaso escolar.

Cuando se habla de fracaso escolar es preciso partir de una definición. En *El fracaso escolar en España*⁶, Marchesi da la siguiente: « 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 ... ». ¿Qué podemos entender por vivir de forma autónoma? ¿El autor se refiere a autonomía física, psíquica, emocional, económica? Buena o mala, la definición es poco operativa y no permite una aproximación objetiva al problema. El propio Marchesi 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 sí puede ser una definición operativa, pero ¿a qué viene entonces hablar de fracaso escolar a los 16 años en un sistema educativo donde la escolarización sólo era obligatoria hasta los 14?

Por otra parte, desgraciadamente, la estima oficial del 23,6% de fracaso escolar infravalora este factor. En efecto, si damos por buena la segunda definición de Marchesi, debemos considerar como índice de fracaso escolar la proporción de alumnos matriculados en la ESO, *a priori* todos, que no llega a titular al final de su escolarización. En realidad 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

⁵ *El País*, 7 de septiembre de 2002.

⁶ MARCHESI, A. y HERNÁNDEZ GIL, C. (Coordinadores), *El fracaso escolar en España*, Ediciones doce calles, Madrid, 2000, p. 29.

E.S.O. *si no ha repetido ningún curso*, pero el 35,8% de los alumnos de esta etapa repite al menos una vez⁷ 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 estimas oficiales ¿Cuánto debemos añadir al 23,6%, un 3%, un 5%, ... un 25%? Desgraciadamente no hay ningún dato oficial que permita hacer una estima.

En mayo de 2001, las autoridades de la Comunidad de Madrid (CM) anunciaban una disminución de casi dos puntos en el fracaso escolar, entre el curso 1998-99 y el 99-00⁸. Aunque este descenso no resulte tan significativo como el anunciado por la FME un año después, no deja de ser importante, mucho más si se tiene en cuenta que se refiere a un solo curso. Sin embargo, una mínima reflexión sobre esos datos descubre una situación real mucho menos optimista de lo que el mensaje de las autoridades académicas de la CM hacía pensar.

En efecto, la disminución del índice de fracaso correspondiente al curso 1999-00 se explica sobradamente por el enorme aumento del peso específico de la red privada dentro del sistema educativo de la CM en ese curso (en el que acabó el plazo legal para la incorporación a la ESO de los centros privados) y por la diferencia entre los resultados de una y otra red (y, dentro de la red privada, entre los de los centros que adelantaron la reforma y los que se incorporaron en el último momento). Así pues, este descenso encubre tres fenómenos de significado muy diferente al anunciado por las autoridades de la CM: 1) la reticencia de la red privada a incorporar la ESO (el 80% del alumnado de dicha red se incorpora en el último momento); 2) la enorme heterogeneidad del sistema educativo de la CM, que se refleja en el reparto del índice de fracaso escolar (un promedio del 32,5% en la red pública, alrededor del 18% en los centros privados que anticiparon la ESO y menos del 14% en el resto de esa red); y 3) el gran peso específico de la red privada dentro de la CM.

El que la privatización y los malos resultados de la red pública vayan unidos no es un dato trivial en una situación en la que el Estado financia ambas redes, pero gestiona sólo la pública. Este dato plantea una cuestión importante ¿Cuál es la responsabilidad de las autoridades políticas en ello? De otra manera: ¿Cuál es la relación causal entre el proceso de privatización de la enseñanza, fomentado desde el MEC, y los resultados escolares? O bien el deterioro de la red pública provoca 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 alumnos, concentra los más problemáticos en la red pública y conduce al deterioro de la misma⁹.

En el informe del Consejo Escolar de Estado del curso 1999-00¹⁰ se afirmaba que « La posibilidad de selección a la hora de matricular al alumnado, por parte de los centros concertados y privados, permite que éste 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 ».

El Consejo Escolar de Estado parece reclamar nuestra atención sobre el peligro que puede suponer una discriminación social por parte de la red privada. Esta advertencia es importante en un momento en que nadie parece cuestionar el carácter público de todos los “centros sostenidos con fondos del Estado”. Las funciones de la educación pueden tener

⁷ *El País*, 20 de febrero de 2002.

⁸ *El País*, 15 de mayo de 2001.

⁹ En nuestra opinión, el proceso responde a ambos factores, que se retroalimentan.

¹⁰ Consejo Escolar de Estado, *Informe sobre el estado del sistema educativo 1999-00*, M.E.C., Madrid, 2001.

diversas lecturas, se puede defender o no su carácter propedeútico o de “preparación para la vida”, pero la pretendida “igualdad de oportunidades”, sólo puede tener una lectura cuando se refiere al papel de la educación: el que todos los sectores sociales tengan expectativas semejantes al final de la escolarización obligatoria. Si no es así, si los centros concertados no atienden al mismo tipo de alumnado que los públicos y si los resultados de una y otra red no son semejantes, los fondos públicos pueden estar sirviendo para agravar los problemas que supuestamente pretendían resolver estas reformas.

Parece, pues, importante conocer la relación entre resultados escolares, renta per cápita y titularidad de centro, si, verdaderamente, se quiere evaluar el carácter igualador de nuestro actual sistema educativo. Curiosamente, el mismo informe termina esta consideración afirmando que « no es relevante la diferencia de resultados en centros públicos y privados ». El Informe no aporta ningún dato en apoyo de tal afirmación y, desgraciadamente, los datos de que disponemos respecto a la CM indican exactamente lo contrario. Es cierto que la heterogeneidad del sistema educativo español puede encubrir diferencias significativas entre comunidades autónomas, pero todo parece indicar que la situación de la CM se reproduce en el resto del país.

La realidad es que, en nuestro país, los resultados de estas reformas, muy en particular los de la más significativa de todas ellas, la LOGSE (1990), están aún por determinar. Nuestro trabajo, que trata de contribuir a este conocimiento, continúa el que nuestro grupo presentó en la IX Conferencia de Sociología de la Educación (Palma de Mallorca, septiembre de 2002)¹¹. En aquella ocasión, nuestros resultados (condicionados por los datos de que disponíamos) se limitaban a considerar el reparto del fracaso escolar dentro de la CM, excluida la ciudad de Madrid. En esta ocasión, ampliamos nuestro estudio a la capital de la CM y, por otra parte, incluimos una estima del abandono escolar en la CM.

MATERIAL Y MÉTODOS

Nuestros datos proceden del Servicio de Estudios y Planificación Administrativa, dependiente de la Secretaria General Técnica de la Consejería de educación de la CM y corresponden a: 1) alumnos evaluados y alumnos que han titulado en 4º de la ESO (cursos 97-98 a 00-01); 2) alumnos evaluados en 3º en el curso 98-99; y 3) alumnos repetidores en 3º y 4º de la ESO en el curso 99-00. Todos ellos desglosados según el tipo de centro (privado o público) y la localidad de la CM en la que éste se encuentra situado. Para la localidad de Madrid, hemos dispuesto de los mismos datos referidos a los diferentes distritos de la capital.

Como índice del fracaso escolar, hemos tomado la proporción de no titulación en 4º de la ESO, sobre el total de alumnos evaluados en ese curso. Como hemos indicado, este índice infravalora el verdadero alcance del fracaso escolar. Sin embargo, tiene la ventaja de ser universalmente utilizado, lo que permite realizar comparaciones con los resultados de otras regiones o países.

En relación con dicho índice, hemos estudiado, para el conjunto de los cursos comprendidos entre 1997-98 y 2000-01: 1) su evolución y 2) su distribución en función de dos factores: la renta per capita de cada localidad y la titularidad del centro.

Finalmente, dado que el índice utilizado ignora el abandono escolar, hemos tratado de completar nuestro estudio calculando una estima por defecto del abandono escolar para el curso 98-99 (único para el que disponíamos de todos los datos pertinentes). Esta estima la

¹¹ A. BERNALTE; Ch. CUNCHILLOS; M. J. MARTÍNEZ; F. RODRÍGUEZ, (Grupo de estudios del colectivo Baltasar Gracián), *Estructura social del fracaso escolar en la E.S.O.dentro de la Comunidad de Madrid*. Comunicación presentada a la IX Conferencia de Sociología de la Educación, Palma de Mallorca, septiembre de 2002.

hemos calculado como la diferencia entre el número de alumnos matriculados en 3º de la ESO, durante ese curso, y el de alumnos repetidores de 3º y matriculados, no repetidores, en 4º en el curso siguiente. En este sentido hay que hacer notar varias cosas :

La referencia al curso de 3º de ESO ignora el abandono que se puede producir antes. Sin embargo, dado que el sistema de repeticiones de curso previsto por la LOGSE hace casi imposible que un alumno cumpla los 16 años antes de matricularse en 3º de ESO, esta situación es, por lo general, poco frecuente, aunque este abandono puede ser significativo en determinadas situaciones (algunos centros o zonas marginales) que un estudio más detallado de este factor debería tener en cuenta.

Nuestra estima mide tan sólo la diferencia entre los alumnos matriculados un curso (en 3º) y el siguiente (en 3º, como repetidores o en 4º, sin serlo). Lógicamente, los traslados fuera del territorio considerado son contabilizados, pues, como abandono, mientras que los traslados hacia dentro hacen disminuir su estima. Este problema es difícil de resolver. Únicamente un seguimiento individual de todo el alumnado podría permitir conocer con exactitud el valor de este factor.

Sin embargo, cuando se considera un territorio suficientemente amplio *con saldo migratorio positivo*, como es el caso de la Comunidad de Madrid, de las zonas en que la hemos dividido y el de la mayor parte de las grandes poblaciones de la CM, la diferencia establecida es una estima *por defecto* del abandono.

Un aspecto nuevo del mismo problema aparece al considerar cada red de centros por separado; el “abandono” en una red puede suponer el traslado a la otra (de otra manera, un valor positivo en una red, puede estar compensado por uno negativo en la otra). De igual forma, cuando aparecen resultados negativos, debemos pensar que se deben también a un cambio de centro. La interpretación de estos datos puede tener interés para conocer como funciona la dinámica de escolarización en la CM.

Finalmente, hay que hacer notar que el índice de no titulación y nuestra estima del abandono no son aditivos.

Los criterios de distribución social

Como hemos indicado, los datos que manejamos son los promedios de cada localidad (diferenciados por la titularidad del centro) que, en cuanto al nivel socioeconómico de sus habitantes, es siempre heterogénea, en mayor o menor grado. Coherentemente, nos hemos visto obligados a utilizar unos criterios de clasificación social globales, adecuados a los datos disponibles: 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 nivel de renta per cápita de cada localidad para clasificar a los municipios en cuatro zonas.

En segundo lugar, hemos considerado el comportamiento de las redes privada y pública con respecto a los factores en estudio.

Zonas de diferente renta per cápita

Hemos definido cuatro zonas económicas (figura 1), utilizando para ello el último indicador de renta familiar disponible para la Comunidad de Madrid (1997)¹². Este análisis incluye la ciudad de Madrid, en la que hemos desglosado los datos por distritos.

¹² *Indicador de renta familiar disponible per capita de la Comunidad de Madrid 1997*, Consejería de Economía e innovación tecnológica, Madrid, 2001.

En cada zona sólo hemos incluido los municipios en los que existe oferta de enseñanza secundaria obligatoria (los distritos de la capital tienen todos oferta educativa, tanto privada, como pública). Las zonas consideradas son las siguientes:

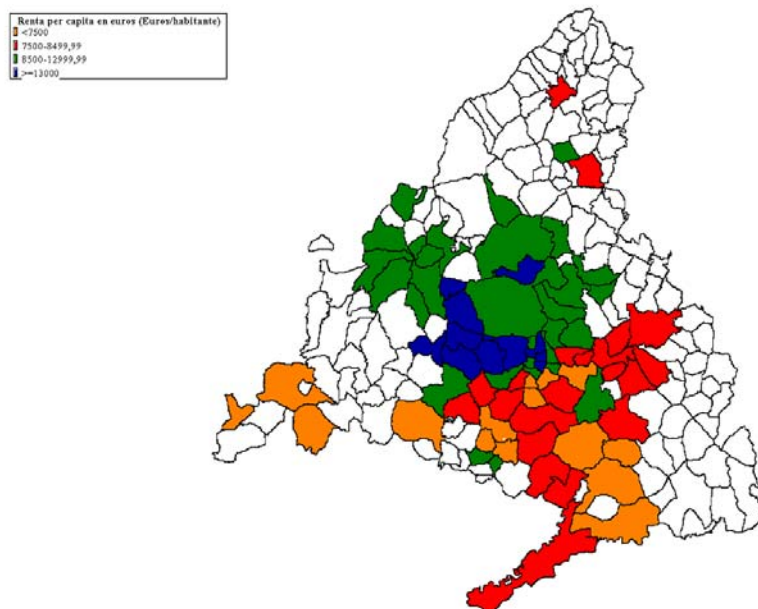


Figura 1.- Zonas consideradas en función de la renta per cápita. Sólo se han coloreado los municipios en los que hay oferta educativa de ESO. En la ciudad de Madrid se han representado los distritos.

Zona A. Corresponde a los 7 municipios con una renta per capita superior a 13.000 €, incluye: Boadilla del Monte, Las Rozas de Madrid, Majadahonda, Pozuelo de Alarcón, Torrelorones, 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, Moralzarzal, 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, Getafé, Leganés, Loeches, Mejorada del Campo, Mostolés, Pinto, 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 Salvanés. Incluye además 4 distritos de Madrid: Puente de Vallecas, Usera, Vicalvaro y Villaverde.

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) obliga a tener en cuenta, el reparto del fracaso escolar entre las redes privada y pública. Además, como hemos visto, el Consejo Escolar de Estado nos advierte de la posibilidad de que la red privada atienda a una población escolar más homogénea y procedente de sectores sociales más favorecidos.

RESULTADOS

Evolución del fracaso escolar en la ESO

En las figuras 2 y 3 se representa la evolución del índice de no titulación entre los cursos 1997-98 y 2000-01. La figura 2 incluye las curvas correspondientes al conjunto de la CM y a cada una de las dos redes. En ella, se observa como el índice del conjunto, después de un ligero ascenso entre los cursos 97-98 y 98-99, sufre un brusco descenso el curso 99-00 (coincidiendo con la implantación general de 4º de la ESO en la CM) para estabilizarse, a continuación, en torno al 25%. Esa evolución es estrictamente paralela a la de los resultados de la red privada, aunque el índice comunitario se mantiene siempre más de diez puntos por encima. Por su parte, el índice de no titulación de la red pública muestra una tendencia constante a aumentar.

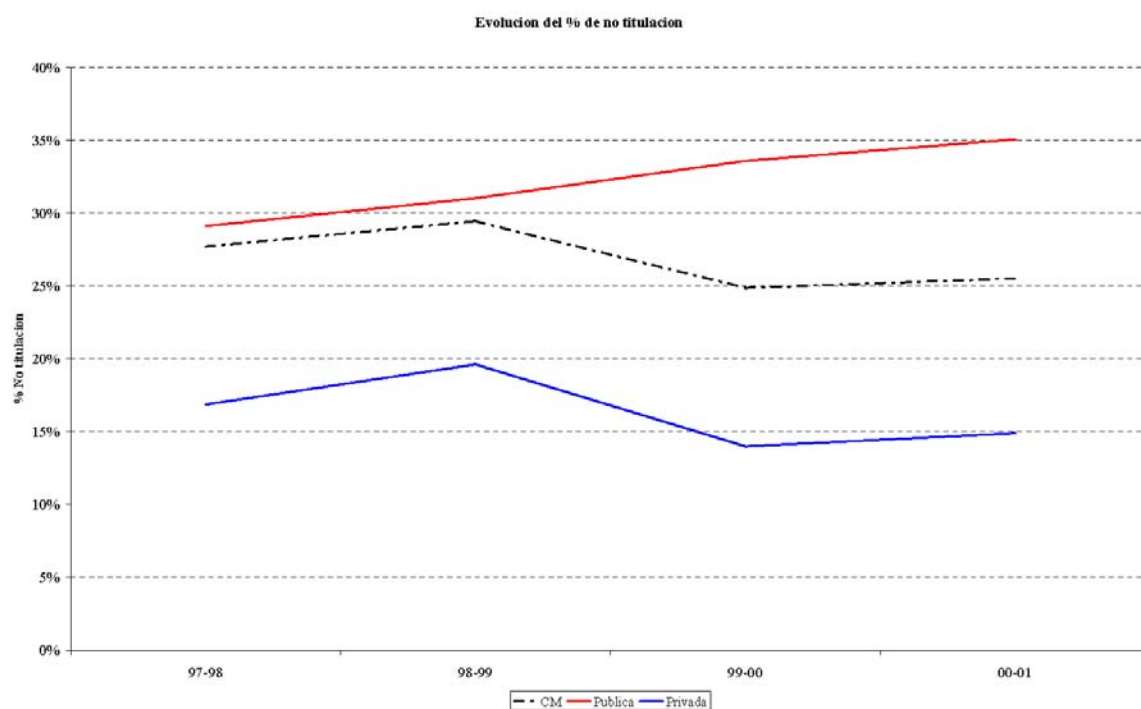


Figura 2.- Evolución del fracaso escolar en el conjunto de la Comunidad de Madrid y en sus dos redes entre los cursos 1997-98 y 2000-01.

La figura 3 representa la evolución del mismo índice para la CM y para cada una de las 4 zonas consideradas (tomando en todos los casos los valores promedio de cada localidad, esto es, sin diferenciar los resultados por titularidad del centro).

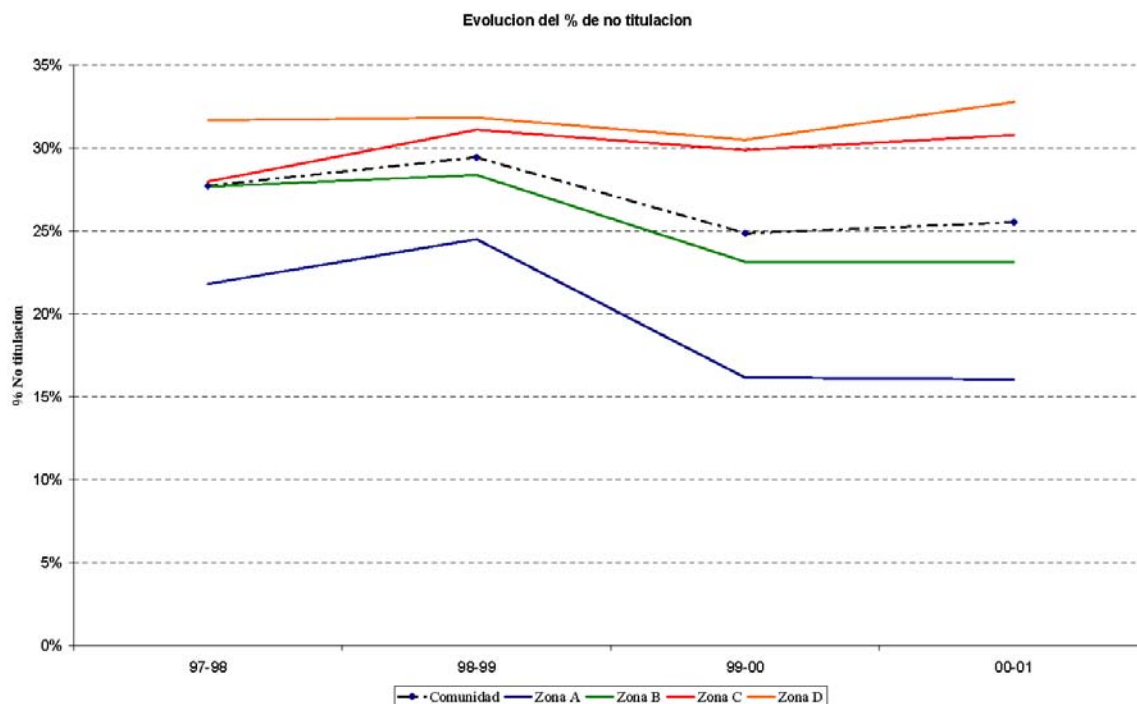


Figura 3.- Evolución del fracaso escolar en el conjunto de la Comunidad de Madrid y en las cuatro zonas consideradas entre los cursos 1997-98 y 2000-01.

Las zonas se escalonan ordenadamente de arriba a abajo: D, C, B y A, sin solaparse en ningún momento. Los peores resultados se recogen en las zonas de menor renta per cápita (D y C) y los mejores en las de mayor (B y A). Se puede observar, también, que el índice de no titulación (con la salvedad ya indicada del curso 99-00) tiende a aumentar significativamente en las zonas C y D, mientras que parece estabilizarse en las zonas A y B, de modo que las respectivas parejas de curvas tienden a diverger. Esto es, las diferencias entre los resultados de las zonas más y menos favorecidas tiende a aumentar.

Distribución del fracaso escolar en la ESO

Las zonas

La Tabla 1 recoge, para las cuatro zonas y para el conjunto de la CM, los tramos de renta per cápita, el número total de alumnos evaluados y el índice de no titulación (estos dos últimos datos están referidos al conjunto de los cuatro cursos considerados). Nuevamente, comprobamos el desigual reparto del índice de no titulación. La no titulación en la zona D, que recoge los peores resultados, casi duplica a la de la zona A, que obtiene los mejores (en tanto que sus niveles de renta respectivos guardan una relación inversa).

Territorio	Renta per cápita (€/habitante)	Alumnos evaluados	% de no titulación
Comunidad		176 919	26,41%
Zona A	>13 000 €	33 888	17,95%
Zona B	8 500-13 000 €	52 722	24,83%
Zona C	7 500-8 500 €	63 514	29,98%
Zona D	<7 500 €	26 795	31,67%

Tabla 1.- Renta per cápita, total de alumnos evaluados en 4º entre el curso 97-98 y el 00-01 y porcentaje de no titulación en las cuatro zonas consideradas y en el conjunto de la CM.

En la figura 4 hemos representado las curvas de distribución de los índices de no titulación del conjunto de la CM y de cada una de las cuatro zonas consideradas. Los resultados se recogen en tramos de 2,5 puntos y se han obtenido a partir de la media de cada localidad (esto es, sin diferenciar los resultados por la titularidad del centro). Hay varios aspectos que merecen ser destacados:

La distribución del índice de no titulación de la CM es multimodal, contiene cuatro máximos que corresponden a los tramos de (15-17,5), (20-22,5), (27,5-30) y (35-37,5). Esta distribución refleja la heterogeneidad del sistema educativo de la Comunidad de Madrid.

Las distribuciones del índice de no titulación de las cuatro zonas se ajustan a la curva de la CM, de modo que cada zona contribuye preferentemente a uno de los máximos, aunque, secundariamente, lo haga también con uno o más de los restantes. Como resultado, podemos caracterizar cada una de las zonas por su contribución principal a uno de los máximos de la curva de resultados del conjunto de la CM:

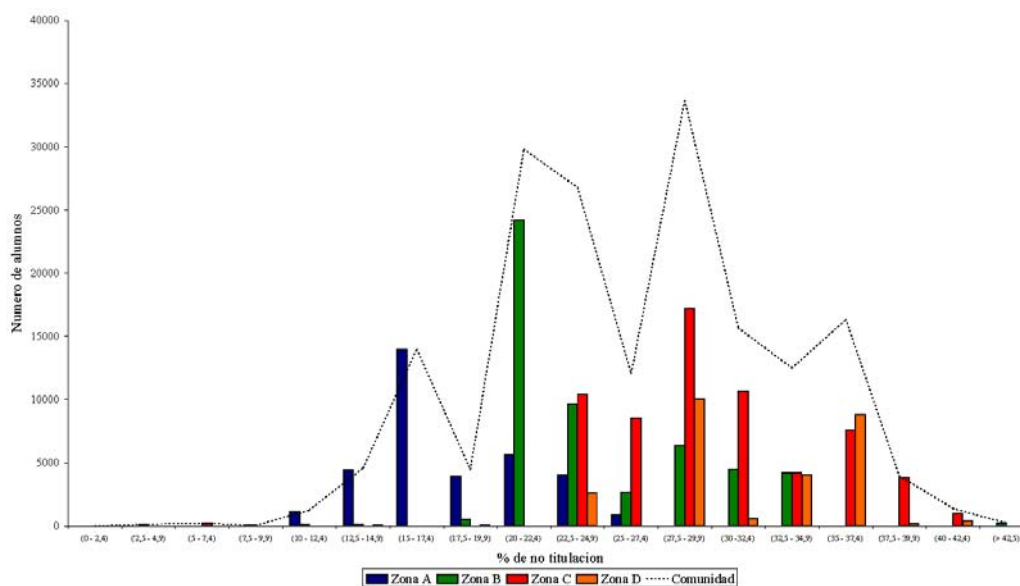


Figura 4.- Distribución del fracaso escolar en el conjunto de la CM y en cada una de las cuatro zonas consideradas.

- Zona A. El máximo de mejores resultados (15-17,5% de no titulación) de la curva de la CM viene dado, casi en exclusiva, por los resultados de esta zona, sus resultados contribuyen, además, al segundo máximo (20-22,5%) de la gráfica de la CM.
- Zona B. Los resultados de esta zona constituyen la principal contribución zonal al segundo máximo comunitario. Secundariamente, esta zona contribuye también al tercer máximo de la CM.
- Zona C. Los resultados de esta zona se distribuyen en un amplio rango, dentro de los tres máximos de la derecha de la gráfica de la CM, no obstante su contribución principal es la que corresponde al tercero de ellos.
- Zona D. Esta zona, que contribuye también al tercer máximo comunitario, supone la máxima contribución zonal al cuarto máximo de la gráfica de la CM.

A la inversa, se puede describir cada uno de los máximos comunitarios por la contribución principal de una de estas zonas: El primero constituido únicamente por la zona A, el segundo por la B y, en menor medida, la C y la A, el tercero por la C y, menos, por la D y la B y el cuarto al que contribuyen las zonas C y D, ésta última en una proporción algo mayor.

Las dos redes

En la figura 5 están representadas las distribuciones de resultados del conjunto de los cuatro años considerados para la red privada, para la pública y para el conjunto de la CM,

considerando, en este último caso, los valores de los resultados promedios de cada una de las dos redes.

Comparando la gráfica de la CM de la figura 4 con la de la figura 5, llama la atención que esta última parezca haberse estirado hacia los valores más extremos, apareciendo seis máximos y la tendencia a un séptimo: (7,5-10), (12,5-15), (17,5-20), (22,5-25), (30-32,5), (37,5-40) y (42,5-45). 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 pone de manifiesto los resultados mejores y los peores, antes englobados en el promedio de cada localidad.

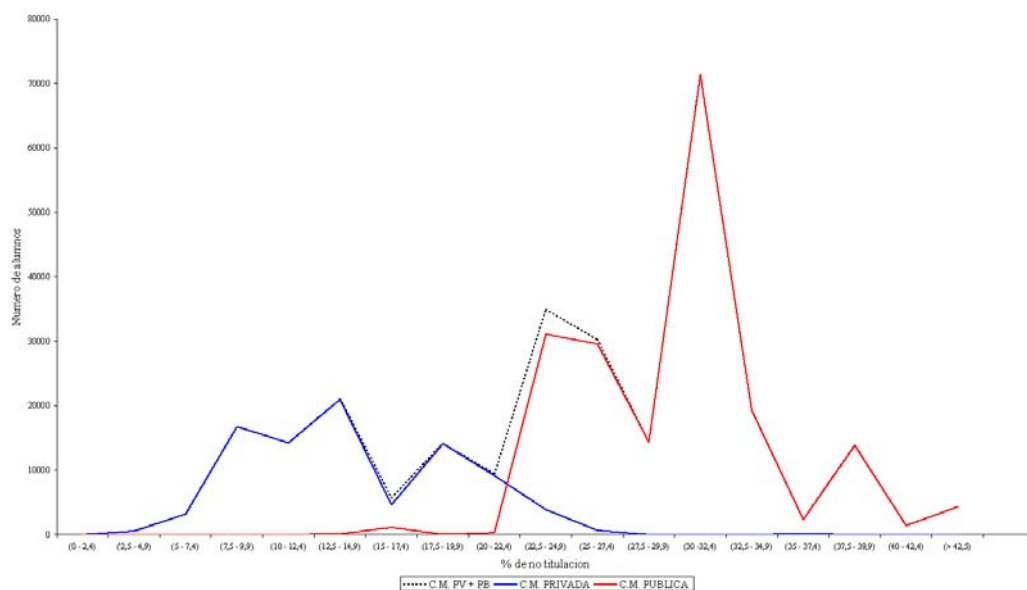


Figura 5.- Distribución del fracaso escolar en el conjunto de la CM y en cada una de las dos redes. Las gráficas recogen los datos de no titulación para cada localidad y cada red por separado.

Hay que destacar la casi perfecta disociación de la curva de la CM en dos (red privada y red pública), con un solapamiento mínimo entre el 12,5 y el 25% de no titulación. Por otra parte, si bien la distribución de resultados de cada una de las dos redes muestra una relativa heterogeneidad, los resultados de la red privada, que se distribuyen en un rango que va del 2,5 al 25% de no titulación, son más homogéneos que los de la pública, que se distribuyen entre el 12,5 y el 42,5%.

Estima del abandono

Como hemos indicado en la introducción, el índice de no titulación en 4º (utilizado como estima del fracaso escolar) no tiene en cuenta el abandono que se produce antes de la evaluación de los alumnos al final de la ESO. Hemos estimado este factor para el curso 98-99 (único para el que disponíamos de todos los datos pertinentes).

La primera columna de la tabla 2 corresponde a las distintas entidades territoriales que hemos considerado (la CM y cada una de las 4 zonas en que la hemos dividido). En la segunda columna hemos indicado el número total de alumnos matriculados en 3º de ESO en 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 (hemos tomado este dato, en lugar del número de alumnos matriculados, ya que el abandono se puede producir en este curso, antes de que el alumno sea evaluado) y el de estos últimos que es repetidor (el resultado de la diferencia entre estas dos últimas columnas nos da el número de alumnos de 4º que no son repetidores). La sexta columna es el resultado de restar al número de matriculados en 3º, durante el curso 98-99, 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. 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%

Tabla 2.- Estima del abandono para el curso 98-99 en el conjunto de la CM, en las cuatro zonas consideradas y en cada una de las dos redes.

Así, podemos ver, para el conjunto de la CM, que de los 72174 alumnos matriculados en 3º el curso 98-99, el curso siguiente, 13648 repiten 3º (aproximadamente un 19%) y 52730 (la diferencia entre 59961 y 7231) son evaluados en 4º. Hay, por tanto, 5796 alumnos que han desaparecido del sistema educativo de la CM, lo que supone un 8,03% del conjunto de matriculados en 3º de ESO. Dado que la CM tiene un saldo migratorio positivo, podemos asegurar que el abandono real, correspondiente a ese curso, es superior al 8,03%.

Esta argumentación sigue siendo válida al considerar cada una de las zonas por separado. Así pues, los resultados expuestos en la tabla 2 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 particularidades. En primer lugar, la zona A, la de mayor renta, muestra un comportamiento anómalo : la estima del abandono en el conjunto de la zona 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. Como veremos en la discusión, estos dos datos necesitan ser considerados conjuntamente.

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

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como hemos indicado, este trabajo es la continuación del que nuestro Grupo de estudios presentó en la IX Conferencia de Sociología de la Educación, en Palma de Mallorca

en setiembre de 2002. En aquel momento no pudimos tener en cuenta el abandono ni su distribución social. Aún así, nuestro análisis, limitado a la distribución del índice de no titulación, mostraba la enorme heterogeneidad del sistema educativo de la CM, en la que las posibilidades de no titulación de las poblaciones escolares extremas van desde un índice de no titulación de 2,5-5%, en la red privada de algunas localidades de la zona A, hasta el 40-42,5% en la red pública de algunas localidades de la zona D, multiplicándose por un factor de 8. En aquel momento y pese a los límites que nos imponían nuestros datos, hicimos notar que estos resultados, por ser globales para cada localidad (con el único desglose de resultados por red), encubrían una heterogeneidad aún mayor, de modo que, si fuera posible realizar un análisis de los resultados por centro, estas diferencias aumentarían.

En nuestro trabajo actual hemos añadido dos detalles nuevos. En primer lugar, hemos dispuesto del desglose por distritos de los resultados correspondientes a la ciudad de Madrid, lo que nos ha permitido considerar la distribución del índice de no titulación para esta entidad territorial, que supone cerca del 50% del alumnado escolarizado en 4º de ESO en la CM. En segundo lugar, hemos dispuesto de datos que nos han permitido hacer una estima por defecto del abandono para un curso y de su distribución por zonas.

Como hemos indicado, si descendemos a un nivel más detallado, los resultados son aún más alarmantes. Tomemos como ejemplo Fuenlabrada, la ciudad de mayor tamaño de la zona D (con más de 163 000 habitantes en 1997, lo que la situaba como la cuarta población en tamaño de la CM, después de Madrid, Móstoles y Leganés). Por su tamaño y sus características (en la actualidad, continúa creciendo y tiene un balance migratorio positivo), podemos considerar nuestra estima del abandono *por defecto* válida. El fracaso escolar de la red pública en esta población es del 39,97% para el conjunto de los cuatro años considerados. Nuestra estima del abandono para el curso 98-99 es del 16,34%. Estos datos, aunque no sean aditivos, indican que bastante más del 50% de los alumnos de ESO de esta localidad no consiguen titular al final de su escolarización obligatoria.

En cuanto a la evolución del fracaso escolar en la CM, en la Figura 2 hemos representado la evolución del índice de no titulación entre los cursos 1997-98 y 2000-01. Es cierto que el índice global de la CM disminuye más de 4 puntos entre el curso 98-99 y el 99-00, pero, mientras tanto, el índice de la red pública aumenta en más de 2, siguiendo una tendencia que se mantiene después. Por su parte, la disminución del índice en la red privada 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.

La población escolar de 4º casi se duplica entre el curso 98-99 y el 99-00 y lo hace, sobre todo, gracias al aumento de su red privada que -del 11,4%- pasa a escolarizar al 45,5% del alumnado de 4º. Este brusco salto denota la reticencia de esta red ante la ESO, que no incorporó hasta el último momento. Una consideración atenta permite descubrir dos poblaciones distintas en la red privada: 1) centros que incorporan la ESO antes del límite legal, con un índice de fracaso de entre el 17 y el 19%, con tendencia a aumentar, y 2) otros que se incorporan en el último momento, con un índice netamente menor y que suponen alrededor del 80% del alumnado de la red.

Así pues, la disminución del índice de fracaso se explica sobradamente por el aumento de peso específico de la red privada, la diferencia entre los resultados de una y otra red y, dentro de la privada, entre los de los centros que adelantaron la reforma y los que se incorporaron al final. El descenso queda reducido a tres fenómenos de significado político muy diferente al anunciado: 1) el índice de fracaso escolar aumenta en el conjunto de la CM; 2) no se reparte de forma homogénea en las dos redes; y 3) en la CM se da un proceso de privatización acelerado.

Los resultados actuales confirman los del trabajo anterior. Por otra parte, nuestra estima del abandono para el curso 98-99 confirma, igualmente, nuestras sospechas de que este factor no es en absoluto despreciable (8% para el conjunto de la CM) y que, además, su distribución agrava aún más las diferencias, alcanzando casi el 16% en el conjunto de centros públicos de la zona D, donde el índice de no titulación es del 31,6%.

Los distritos de Madrid

La incorporación a nuestro estudio de los datos referentes a la ciudad de Madrid aporta algunas novedades. En el análisis de estos datos hay que tener en cuenta que la contribución relativa de Madrid al total de alumnos evaluados en 4º en la CM es muy importante (más del 45% del total de la CM), y que esta contribución no se reparte de forma homogénea en las cuatro zonas. Es muy elevada en las zonas A y B (supone algo más del 66% del total de la zona), lo sigue siendo en la zona D (casi el 47% del total) y es relativamente pequeña en la zona C (menos del 17%).

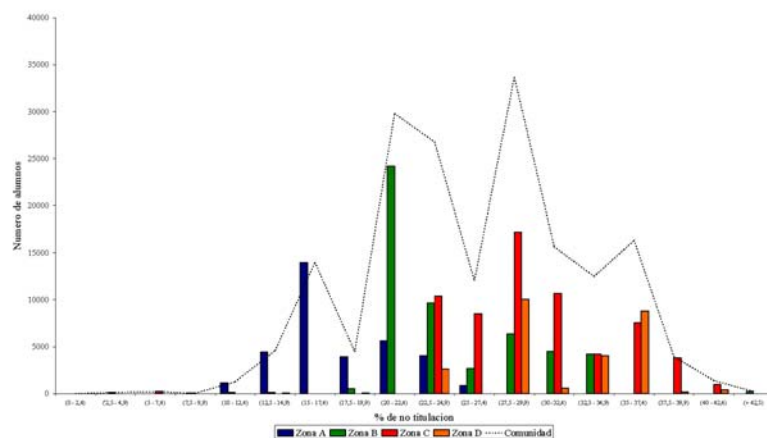
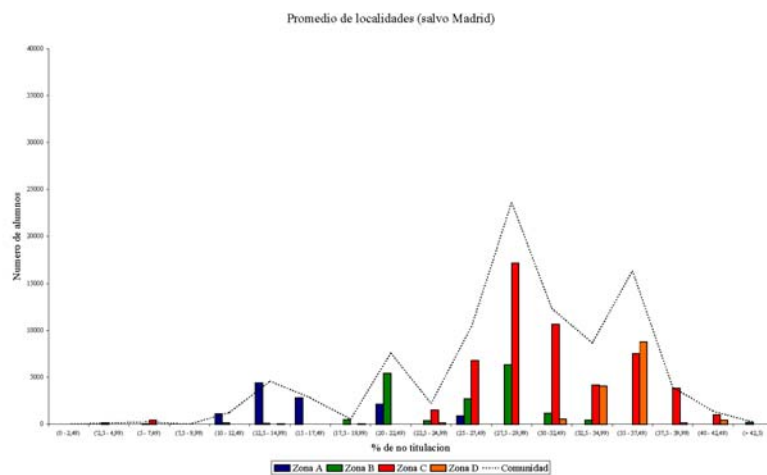


Figura 6.- Distribuciones del fracaso escolar en el conjunto de la CM y en cada una de las cuatro zonas consideradas, incluyendo los distritos de Madrid (abajo) y sin incluirlos (arriba).

La comparación de nuestros resultados actuales con los anteriores (que no incluían Madrid) permite descubrir algunas de las características del sistema educativo de esta ciudad. En la figura 6 tenemos las distribuciones del índice de no titulación para la CM y las de las cuatro zonas consideradas, incluyendo (gráfica inferior) o sin incluir Madrid (gráfica superior), ambas a la misma escala. Varios aspectos merecen ser destacados.

Las diferencias entre las dos gráficas se deben, sobre todo, a que la inclusión de Madrid produce 1) un aumento de la potencia de los tres máximos de la región de la izquierda (la de mejores resultados), 2) el desplazamiento del primero de estos máximos (el de mejores resultados) hacia la derecha y 3) un ensanchamiento del segundo máximo, debido al desplazamiento del correspondiente mínimo hacia la derecha. Es de hacer notar que el aspecto de la región de la derecha (donde se sitúan los peores resultados) cambia poco. Todo ello es el resultado de :

1. La contribución de Madrid a la Zona A es importante (se pasa de 11373 alumnos evaluados en 4º de ESO a 33888) y hace desplazar el máximo de mejores resultados 2,5 puntos hacia la derecha -del tramo (12,5-15) al de (15-17,5)-. Esto es, la zona A tiene en Madrid peores resultados que en el resto de la CM.
2. En la Zona B, la contribución de Madrid sigue siendo muy importante (de 17548 alumnos a 52722) y sus resultados se concentran en la región de los mejores (20-22,5), dentro del rango de valores anteriores de la zona. Esto es, la zona B tiene en Madrid mejores resultados que en el resto de la CM.
3. Para la Zona C, la contribución de Madrid no es muy importante en relación al total de la zona (de 53110 a 63514). En cuanto a sus resultados se reparten sobre todo en el tramo de los mejores de la zona (22,5-25), de modo que el segundo mínimo comunitario se desplaza 2,5 puntos a la derecha. Resumiendo, esta zona tiene en Madrid mejores resultados que en el resto de la CM.
4. La contribución de Madrid al total de la zona D vuelve a ser importante (de 14241 a 26795 alumnos evaluados en 4º de ESO) y su influencia se hace sentir sobre todo en la región de los mejores resultados de la zona (22,5-25) y (27,5-30), confundándose con los correspondientes a la zona C. En definitiva los centros correspondientes a esta zona tienen en Madrid resultados mejores que en el resto de la CM.

En resumen, los resultados de Madrid son más homogéneos que los del resto de la CM, sobre todo como consecuencia de que empeoran los mejores (Zona A) y mejoran los demás (Zonas B, C y D).

En cuanto al comportamiento de las dos redes en Madrid, la figura 7 muestra las distribuciones del índice de no titulación 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, incluyendo (gráfica inferior) o sin incluir Madrid (gráfica superior), ambas a la misma escala. En primer lugar, destaca el aumento de importancia de la red privada al considerar la ciudad de Madrid. En segundo lugar, una y otra red se comportan de forma diferente en esta ciudad, respecto al resto de la CM.

La red privada en Madrid no alcanza la región de mejores resultados (5-7,5), de modo que el correspondiente máximo desaparece, apareciendo otros tres que antes no estaban (7,5-10), (12,5-15) y (17,5-20).

La red pública se sigue distribuyendo en los mismos tramos, pero la contribución de Madrid hace aumentar de forma importante la potencia de los dos máximos centrales (22,5-25) y (30-32,5).

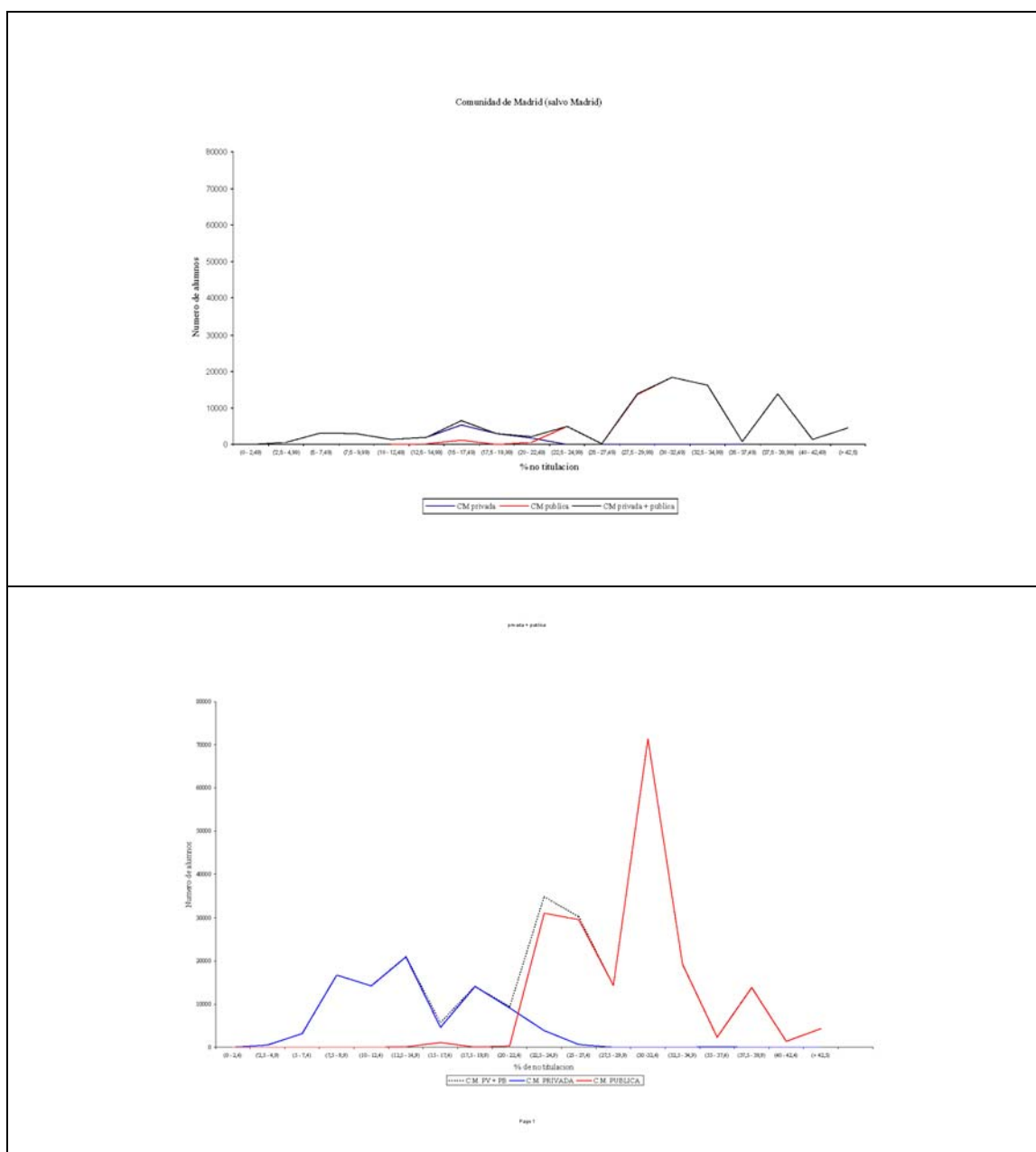


Figura 7.- Distribución del fracaso escolar en el conjunto de la CM y en cada una de las dos redes. Las gráficas recogen los datos de no titulación para cada localidad y cada red por separado, incluyendo los distritos de Madrid (abajo) y sin incluirlos (arriba).

El abandono

Respecto al abandono escolar, nuestros resultados sugieren varias cosas:

- Este factor, que para el curso analizado supone un 8% en el conjunto de la CM, no es en absoluto despreciable.
- Además, tiene una distribución social que se superpone a la del fracaso escolar, lo que contribuye a exagerar las diferencias sociales descritas para ese factor.
- Afecta en mayor medida a la red pública que a la privada, lo que contribuye a aumentar las diferencias en cuanto a las expectativas de los alumnos de ambas redes.

Finalmente, hay que tener en cuenta, respecto a nuestra estima, que al abandono se superpone el propio proceso de privatización que se da en la CM (con el consiguiente traslado de matrículas de los centros públicos a los privados).

La movilidad

El 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 fenómeno a tener en cuenta: la movilidad del alumnado y su distribución 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 múltiple: 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, hay que considerar la “movilidad” selectiva de los centros privados que, concedores de la movilidad de su alumnado, con frecuencia creciente se trasladan fuera de su zona de influencia, pero atendiendo siempre al mismo tipo de alumno. Esta “deslocalización” es un factor de distorsión en este tipo de análisis.

Nuestros resultados anteriores ponían de manifiesto la existencia de centros privados en localidades de la Zona D (las de menor nivel de renta) en las que no existe alumnado suficiente, hasta el punto de que en algunas de ellas no hay ningún centro público. Se trata sobre todo de centros escolares en régimen de internado. Obviamente, estos centros no necesitan situarse en la proximidad de su alumnado y tienden a hacerlo en zonas donde el precio del suelo es bajo. Las estimas de abandono de la red privada en las zonas A y B ponen de manifiesto un fenómeno diferente. Se trata, verosímelmente, del traslado de un centro privado, desde una localidad donde el precio del suelo es muy elevado (Pozuelo de Alarcón), hacia otra en el que no lo es tanto (San Sebastián de los Reyes). Este traslado, verosímelmente, se acompaña del correspondiente servicio de autobuses escolares que evita una pérdida significativa de alumnado.

Es evidente que la movilidad del alumnado y la “movilidad” de la red privada son dos factores importantes que tienden a aumentar las diferencias sociales en las expectativas del alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

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. Consejo Escolar de Estado, *Informe sobre el estado del sistema educativo 1999-00*, M.E.C., Madrid, 2001.- BERNALTE, A.; CUNCHILLOS, Ch.; MARTÍNEZ M. J.; RODRÍGUEZ, F., (Grupo de estudios del colectivo Baltasar Gracián), *Estructura social del fracaso escolar en la E.S.O.dentro de la Comunidad de Madrid*, Comunicación a la IX Conferencia de Sociología de la Educación, Palma de Mallorca, septiembre de 2002.- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C., *La Reproduction*, París, Éditions de Minuit, 1970.- ÉLIARD, M., *El fin de la escuela*, Unison, Madrid, 2002.- ÉLIARD M., *L'École en miettes?*, París, PIE, 1984.- *EL*

PAÍS, 15 de mayo de 2001.- *EL PAÍS*, 20 de febrero de 2002.- *EL PAÍS*, 7 de septiembre de 2002.- HIRTT N., *L'École sacrifiée*, Bruselas,EPO, 1996.- *Indicador de renta familiar disponible per capita de la Comunidad de Madrid, 1997*, Consejería de Economía e innovación tecnológica, Madrid, 2001.- PROST A., *L'enseignement s'est-il démocratisé?*, PUF, París, 1986.