

# EL REY DESNUDO:

COMPONENTES DE GÉNERO  
EN EL FRACASO ESCOLAR



Domingo Comas Arnau  
Octavio J. Granado Martínez

Diciembre 2001

# EL REY DESNUDO



# EL REY DESNUDO:

COMPONENTES DE GÉNERO  
EN EL FRACASO ESCOLAR



**Edita:** Plataforma de Organizaciones de Infancia

Pza. Tirso de Molina, 5-5º dcha. 28012 Madrid

Tel.: 91 369 50 99 Fax: 91 369 50 28

E-mail: [poi@plataformadeinfancia.org](mailto:poi@plataformadeinfancia.org)

Web: <http://www.plataformadeinfancia.org>

**Autores:** Domingo Comas Arnau

Octavio J. Granado Martínez

**Subvenciona:** Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales

Dirección General de Acción Social, del Menor y de la Familia

**Maquetación e impresión:** Gráficas Almeida S.L. Madrid

E-mail: [almeida@graficasalmeida.com](mailto:almeida@graficasalmeida.com)

Depósito legal: M-14023-2002

ISBN: 84-699-7717-2

## índice

Nota metodológica	7
A modo de introducción: El Rey Desnudo	11
Capítulo 1: Comparación evolutiva de la composición y resultados obtenidos de las diversas enseñanzas	17
Capítulo 2: Escolaridad e idoneidad	25
Capítulo 3: La distribución territorial de las diferencias	29
Capítulo 4: ¿Tendencias nacionales o tendencias europeas?	41
Capítulo 5: Ocupación y paro en el grupo de edad de 16 a 19 años	47
Capítulo 6: La desigualdad educativa por sexos y su impacto en la realidad socioeconómica española	57
Capítulo 7: Resultados educativos y tiempo de estudio por sexo	61
Capítulo 8: El debate sobre el fracaso escolar y la cuestión de género	71
Capítulo 9: Conclusiones y propuestas	79
Bibliografía citada	89



## nota metodológica

Este informe es el resultado de una demanda realizada por la Plataforma de Organizaciones de Infancia (POI) a los autores. En principio se iba a tratar el tema del fracaso escolar desde una perspectiva muy general, tratando de producir un informe de síntesis sobre la cuestión, basado en documentación secundaria, para ser utilizado como una “guía general de los problemas detectados y las soluciones aportadas”. Pero la propia recopilación nos mostró que estábamos ante un tema cargado de valoraciones morales y creencias personales que después se transformaban en propuestas didácticas fundadas en estas mismas valoraciones, por lo cual siempre se estaba dando vueltas a los mismos temas sin explicitarlos demasiado. Como consecuencia decidimos, de acuerdo con la POI, variar nuestro objetivo original.

Resulta fácil constatar que en paralelo a todas estas valoraciones morales disponemos de una serie de resultados estadísticos y de evaluaciones a los que sólo se acude parcialmente para resaltar o confirmar las diferentes creencias y las propuestas de cambio educativo.

No cabe duda que el sustrato de la propia experiencia educativa es un elemento crucial a la hora de interpretar o enjuiciar lo que está ocurriendo, pero esta mirada subjetiva debe completarse con la necesaria aproximación a aquellos factores estructurales que nos permitan explicar los diversos componentes sociológicos que pueden conformar las actitudes y los comportamientos de los estudiantes. Y esto es algo que apenas se hace, a pesar de que disponemos de fuentes de información que, dentro de ciertos límites metodológicos, nos permiten buscar explicaciones en relación con las condiciones que estructuran el fracaso escolar. Hay quien rechaza esta posibilidad y propone dar respuestas a los problemas sólo “desde el centro escolar y desde la lógica educativa” porque “los análisis causales son inconsistentes e irrelevantes” (Pérez, 2001), activando una posición que niega a la educación los beneficios del quehacer científico para reemplazarlos por una especie de mística educativa construida alrededor de la experiencia personal y el activismo.

Asumimos que se trata de actitudes positivas e incluso necesarias, pero en todo caso son también insuficientes, por lo que no podemos estar de acuerdo con las mismas cuando se pretende que esta sea el único tipo de respuestas a una determinada situación académica. También sabemos que el análisis estructural por sí solo, ni nos va a dar todas las respuestas ni va a orientar decisivamente las propuestas finales, las cuales dependen de otros factores presentes en el sistema escolar así como de las valoraciones morales que hagamos sobre el mismo. Pero hay que hacer este análisis estructural.

Por todo ello al hacer efectiva esta reflexión decidimos sustituir la idea de la síntesis formal de la “totalidad del problema”, por otro tipo de síntesis menos conocida y aplicada, pero quizás más relevante. Se trataba de elegir uno de estos componentes estructurales y perseguir su comportamiento para deducir su influencia, y hasta apuntar las razones de la misma, en la conformación de los niveles y perfiles del actual fracaso escolar.

Con ello conseguimos varios objetivos, el primero trascender el marco de las valoraciones morales para alcanzar el estadio de los hechos objetivos en lo que a este componente se refiere. El segundo objetivo es el de mostrar, a modo de ejemplo epistemológico, el procedimiento mediante el cual podemos trascender los límites que nos imponen las valoraciones sociales sobre el sistema educativo para tratar de determinar el cómo y el por qué de las cosas.

La selección de un componente estructural prototípico ha sido relativamente fácil en este caso, en una gran medida porque es una variable que aparece diferenciando todas las cifras de fracaso escolar, porque es una variable con un gran peso específico y porque, a pesar de todo ello, jamás ha entrado, salvo por exclusión, en la consideración de ninguna valoración moral de la educación. En este sentido es un componente estructural perfecto, tanto por su relevancia como por el silencio que muestra la literatura especializada en torno al mismo.

Nos referimos a la cuestión de la distribución por sexo del fracaso escolar y las posibles razones que explican esta distribución desigual.

No queremos con este trabajo trata de minusvalorar las reflexiones cualitativas tan necesarias en un buen desarrollo del sistema educativo, más bien se trata de todo lo contrario. Nos posicionamos en ciertos valores como la defensa de la escuela pública, de una educación comprensiva, del aumento de calidad en el sistema y por supuesto de la consideración de la escuela como un instrumento en la lucha contra la desigualdad social y a favor de la razón. Pero justamente por-





que defendemos todo esto queremos eliminar vendas en los ojos, reflexionar sobre componentes estructurales, dirigir una mirada bien fundada sobre las carencias y con todo ello mejorar la intervención educativa.

Para hacerlo no hemos estado solos. Siempre contamos con el apoyo de los técnicos de la Plataforma, en especial Ángel Hernández, que nos facilitó con presteza toda la documentación que le solicitamos.

Además, a parte de contrastar nuestros resultados con la bibliografía que figura al final, realizamos una cierta inmersión en los elementos públicos del debate: para ello se realizó una búsqueda del término “fracaso escolar” en los diarios EL MUNDO, EL PAÍS, EL PERIÓDICO DE CATALUNYA, y en las revistas COMUNIDAD ESCOLAR y CEAPA.

Además sometimos el día 4 de diciembre de 2001 este informe a un grupo de discusión de profesionales formado por José Luis Pérez Iriarte (INCE), Eulalia Baquero (CEAPA), María Ángeles Espinosa (UAM) y Roberto Rey (FUHEM). También participaron Purificación Llaquet y Ángel Hernández de la POI, así como los dos autores.

El debate posibilitó corregir algunos aspectos del borrador del informe, completar algunas lagunas y sentirnos más seguros al afrontar un tema que es la primera vez que se trata en España. En todo caso somos los únicos responsables de lo que aquí se dice porque nuestra es la versión final del documento. Esperamos que se viva como una aportación útil y bienintencionada.



## **a modo de introducción: el rey desnudo**

Hay una abundante literatura sobre el fracaso escolar de la que nuestra bibliografía apenas constituye un botón de muestra. El problema ha sido objeto de abordajes pluridisciplinarios, y de multitud de reflexiones desde los ámbitos de la pedagogía, la psicopedagogía, la sociología, y en general desde todas las ciencias sociales. El problema ha centrado la discusión política sobre las reformas educativas durante los últimos años en España, hasta el punto de que la necesaria evaluación de procesos ha sido sustituida por un no demasiado preciso intento de valoración a partir de resultados.

De hecho nuestro sistema educativo es enjuiciado, casi siempre, no por su capacidad compensadora, ni por su adecuación a la realidad social, sino por sus logros o carencias de cara a la subsanación del fracaso escolar. Incluso la simple constatación de que la escuela ha perdido su papel nuclear en la transmisión de conocimientos, y en la España de los noventa ha dejado de ser el referente que lo fue para otras generaciones de españoles para intentar a través del éxito académico la promoción social y el logro de mayores cotas de bienestar negadas a nuestros mayores, no impiden el que se siga demandando del sistema educativo, y de los centros de enseñanza en particular, la misión con ribetes casi utópicos de conseguir que un número de individuos creciente triunfe en una sociedad en la que la competitividad se incrementa en todos los planos, hasta el punto de que hoy en día puede considerarse como fracasado, quien sería juzgado como un triunfador, escasas décadas atrás.

El fracaso escolar no es pues una preocupación más. Es la gran preocupación del sistema educativo. Para quienes se califican como progresistas, es la razón de ser del sistema educativo como instrumento igualitario al servicio de la igualdad de oportunidades. Si no podemos aportar más a quien más lo necesitamos, fracasamos colectivamente. Para quienes recelan de la utilidad social de las reformas y persiguen un sistema más funcional, crecientemente conectado con el mercado laboral y con las necesidades socioeconómicas, el fracaso aparece como la



demostración empírica de que el ideal igualitario fracasa, y con él lleva aparejado el fracaso personal de los más necesitados. El fracaso escolar es la parábola por excelencia de la política educativa y quizás, por ende, de los diferentes modelos de sociedad que se definen desde las diversas opciones políticas.

Así, al fracaso escolar, se le ha descrito, taxonomizado, elaborado e imaginado. Su mera mención impone respeto y sirve de argumento de autoridad para juzgar como adecuadas o inadecuadas actuaciones concretas. Es una unidad de medida para la comparación internacional o en el ámbito de nuestras fronteras de las diferentes administraciones educativas. A falta de indicadores más elaborados, las cifras de quienes terminan o no un nivel de estudios describen con un código aritmético cuantías mensurables de eficiencia o ineficiencia del sistema educativo.

Y cuando se aborda, se hace desde la riqueza pluridisciplinar con una multitud de experiencias que han innovado y mejorado con aportaciones valiosísimas la realidad de la didáctica, de la pedagogía, de la política educativa.

Pero hay un aspecto del que nunca se habla<sup>1</sup>. Que todo el mundo sabe, pero que nadie conoce. Que está tan presente en la realidad que hasta las propias estadísticas se disfrazan, ofreciendo sus resultados de tal manera que hasta los cruces sean poco menos que imposibles. Que se disimula con estudios de rendimiento escolar que ofrecen datos paradójicos y contradictorios con la realidad escolar que miles y miles de profesionales viven diariamente en sus centros de trabajo, que no aparece en las representaciones sociales entre los elementos configuradores del fracaso escolar, cuando a la vez todo el mundo lo sabe y lo conoce.

El dato es muy claro y el conocimiento muy directo. **Los chicos fracasan mucho más que las chicas.** En relación con ellas, además cada vez fracasan más. Esta es una constatación muy simple, pero que no aparece ni en los manuales de sociología de la educación (Fernández Enguita, 1999), ni en los libros de éxito sobre la educa-

---

<sup>1</sup> El silencio es casi un estruendo: así buscando en Google, aparecen sólo en español 18.500 páginas Web cuando tecleamos “fracaso escolar”. Ante tal avalancha, añadimos primero “género” y se reducen a 2.920 páginas y después lo sustituimos por “sexo” y el número de páginas se queda en 2.880. Elijiendo de estos dos grupos una muestra al azar de 90 páginas, vemos como en más del 60% de las mismas la relación “fracaso escolar” y “género” o “sexo” es puramente espuria, es decir, es una mera coincidencia verbal, pero el resto se refiere exclusivamente a la cuestión de “educación no sexista”, y si acaso trata el tema desde la perspectiva de las dificultades de integración de las chicas en una educación mixta en la que aún aparecen comportamientos y mensajes sexistas. En ningún caso se relata que existen diferencias de género en el fracaso y cuáles son.

ción (Cardús, 2000), ni en los estudios ad-hoc sobre la familia y la educación (Pérez-Doz, 2000). Textos en los que no aparecen las chicas, en los que no aparecen los chicos, en los que sólo hay alumnos de sexo indeterminado. Sólo las experiencias concretas y locales mencionan el hecho cuando describen la realidad del fracaso escolar en un centro o en una localidad concreta (Sánchez, 2001; Garfella y otros, 2001), pero después esta cuestión desaparece en las propuestas de actuación.

No estamos hablando de la Universidad. De todos es sabido que las mujeres acceden más a la Universidad. Para ellas, el sistema educativo en el eslabón de los estudios superiores sigue siendo una forma preferente de promoción social.

Frente a un ámbito laboral privado que las discrimina, las ofrece una menor remuneración, y dificulta su promoción profesional, la cualificación académica sigue siendo el punto de apoyo con el que muchas mujeres aspiran a remover un mundo que sigue siendo injusto, por razón de sexo, con más de la mitad de la especie. Bien sea a través de la Administración, bien a través de los puestos más cualificados del sector privado para los que son imprescindibles conocimientos que exigen estudios superiores, las mujeres siguen conquistando parcelas de igualdad y ocupando los espacios que los hombres resignan, porque ellos disfrutaban de alternativas menos onerosas desde el punto de vista del esfuerzo.

Estamos hablando de la enseñanza obligatoria, en la que mujeres y varones participan por igual, de esa enseñanza que se cursa cuando los proyectos de vida todavía son insuficientes o no han podido madurar exhaustivamente. Estamos hablando de un tiempo en el que hace veinte años todo el mundo asumía como una verdad inmutable que los chicos eran más maduros y trabajadores, y las chicas más volubles y soñadoras. Hoy en día la opinión general afirma que, las chicas, simplemente, son más estudiosas.

Y tienen más éxito escolar. Mayor esperanza de vida educativa, aunque los indicadores estadísticos reflejan todavía en este sentido diferencias mínimas, que no acaban de encajar con otras evidencias estadísticas como la tasa de idoneidad y con el número de aprobados.

Se trata de una realidad que trasciende nuestras fronteras, aunque no es universal. Que sucede en todos los territorios de nuestro país, con administraciones educativas diferentes. Pero no en todos de la misma manera. Que afecta a la realidad del mercado laboral. Y que puede transformar y deteriorar nuestra sociedad, al convertir el esfuerzo en inútil, la melancolía en agresividad, y la agresividad en problemas de disciplina. Justamente esos problemas de disciplina que hoy en día



son calificados por muchos docentes como el principal problema de convivencia en los centros y de funcionamiento del sistema.

Pero sobre todo estamos hablando de un rey desnudo, porque siendo una parte de la realidad más o menos importante, es una realidad que no se describe, no se analiza, y no sirve de base para ninguna actuación, ni experimental ni administrativa. Es un punto que describen las estadísticas internacionales con carácter prevalente para reflejar la evolución del sistema, ocupando la parte del león en los resúmenes estadísticos internacionales, mientras que en España no ocupa ni una línea de los más sesudos análisis sobre nuestro sistema educativo, sus éxitos, sus carencias y desconciertos.

Por esta razón, el presente trabajo quiere suscitar el debate. Provocar deliberadamente. Conseguir que se discuta y analice si la variable de sexo es relevante o no para el problema. En la consideración de que no es posible seguir ignorándola. De que cualquier otra variable con una importancia mucho menor se habría constatado, advertido, y utilizado como base para proyectos y experimentaciones. No vamos a tratar de explicar las razones, las causas por las que se ha impuesto este silencio, no podemos hacerlo, quizás en el futuro logremos aunar más datos y mejores reflexiones sobre este tema, podamos proporcionar alguna aclaración al respecto. Aquí nos vamos a limitar a describirlo.

Queda claro que con esta operación no pretendemos ofrecer argumentos fáciles, para alguna de las opciones que debaten en torno el fracaso escolar, más bien lo contrario, creemos que a todas ellas se les ha olvidado algo e informamos sobre este olvido para que el debate sea más concreto, más racional y pueda aportar mejores respuestas para mejorar nuestro sistema educativo.

Así en las páginas siguientes sólo vamos a tratar de mostrar al rey desnudo. Ciertamente como ocurre con todas las operaciones morbosas, como todos los fenómenos sociológicos, no sabemos qué parte de impudor añade a la operación la impudicia de los ojos libidinosos del “voyeur”. Nada nos gustaría más que la conclusión final de la lectura del presente estudio fuera: “Al final, el Rey está vestido”. El lector juzgará, con su siempre superior criterio. Para informar este criterio, comenzamos con un primer plato algo indigesto, construido con la receta de Pitágoras con ingredientes que no son precisamente todo lo frescos que deseáramos, pero que no obstante se exponen al gusto del comensal desprovistos del mayor número de condimentos posible. Seguimos después con un segundo plato y una receta más liviana, hecha de fondos de diversas fotografías, y que esperamos sea del agrado de todos, aunque para muchos sea un plato un tanto exótico.



En cuanto al primer plato cabe reseñar que las estadísticas que a continuación se relacionan, y que forman la primera parte de este trabajo, hacen, en un primer bloque, referencia a los datos cuantitativos de alumnos matriculados en los distintos niveles de enseñanza, y a la distribución porcentual de quienes terminan sus estudios por sexo. Un segundo bloque de contenidos se centra en la tasa de idoneidad y de escolaridad, y en su evolución en las edades más significativas durante los últimos años en España. La componente territorial del problema, es decir, la dimensión de la variable de género y los resultados académicos en las distintas Comunidades Autónomas, centra otro bloque de contenidos, siendo los siguientes la dimensión del problema en el conjunto de los países de la Unión Europea, el impacto de las salidas del sistema educativo en razón del sexo en el mercado laboral, y los indicadores sobre resultados educativos por sexos facilitados por los estudios del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE).

En cuanto al segundo plato, contiene una revisión de los argumentos en torno al fracaso escolar, para, una vez comprobado que no ofrecen una explicación a la cuestión de las diferencias por género, lanzar una serie de hipótesis y sugerencias que esperamos puedan abrir un necesario debate en torno al tema.

Queremos finalmente decir que este trabajo no tiene la pretensión de realizar una aproximación exhaustiva al tema, y por este motivo se han escogido estadísticas significativas, eliminando aquellas que reproducirían resultados similares, y que por tanto no añadirían elementos de juicio relevantes. Obviamente la aproximación exhaustiva, si se considera, y nosotros creemos que sí, que el tema merece la pena, es algo que se puede hacer más adelante.







## capítulo I

### comparación evolutiva de la composición por sexos y resultados obtenidos de las diversas enseñanzas

Las estadísticas reproducidas en este primer capítulo analizan, por sexo, la evolución del número de matriculados y de quienes terminan cada uno de los ciclos educativos durante los últimos años disponibles en España en noviembre de 2001. La tabla 1.1 nos indica concretamente la evolución de matriculados y aprobados en EGB, en la que ya se detecta un claro sesgo, perceptible especialmente en los alumnos que culminan los estudios de EGB sin graduarse, que en este sentido aparecen como poseedores del certificado de escolaridad. Aunque el número relativo de los mismos es muy inferior, la desproporción por sexos, de dos a uno (varones/mujeres), muestra claramente la existencia de diferencias con carácter previo a la reforma educativa, ya que la evolución de los datos muestra una tendencia continua y uniforme en todo el periodo.

En cuanto a la tabla 1.2 analiza esta misma evolución en el ciclo BUP/COU, destacándose asimismo una evolución permanente en favor de las mujeres entre los que terminan COU, la tendencia se rompe únicamente por un resultado atípico en el último ejercicio, en el que el número total de matriculados se reduce seguramente por el inicio de la Reforma.

Por su parte las tablas 1.3 y 1.4 describen la evolución del número de matriculados y de aprobados en los dos ciclos de la ESO los últimos años. En el segundo ciclo de la ESO aparece una magnitud que luego se repetirá en otros ciclos educativos y enseñanzas: la relación entre matriculados (en ciclos bianuales) y quienes terminan los estudios, repitiéndose con escasa oscilación la proporción 10/9 favorable a los varones entre el porcentaje de matriculados en el ciclo, mientras que quienes terminan el mismo con aprovechamiento, arroja una proporción de 10/11 favorable para las mujeres. Esto implica que se está corrigiendo la discriminación en el acceso entre ambos sexos, ya que sólo queda un punto porcentual de desigualdad, si se considera la composición



demográfica de los matriculados en el 1er ciclo de la ESO, aunque el asunto quizás por las dificultades que entraña la incorporación de algunas minorías étnicas y de ciertos grupos marginales, de los que hablaremos en las conclusiones, a pesar de que no se ha podido conocer esta realidad en todas sus dimensiones. En todo caso al final el sistema invierte la tendencia y hay ya más mujeres que aprueban el primer ciclo y en el segundo ciclo la diferencia se eleva a 10 puntos porcentuales. También está claro que este análisis, lo mismo que los subsiguientes, deberían repetirse teniendo en cuenta las diferencias demográficas entre sexos, pero como hay más chicos (casi un 3%) que chicas en cualquiera de las edades consideradas, vamos a utilizar este dato como una corrección para los posibles márgenes de error, lo que implica que el resultado estadístico a favor de las mujeres es mucho más contundente.

Las Tablas 1.5, para el Bachillerato experimental, y 1.6, para el Bachillerato LOGSE, mantienen con mayor amplitud si cabe la relación descrita entre los matriculados varones y los aprobados del mismo sexo, y las matriculadas/aprobadas. Hay más mujeres que varones que terminan el ciclo.

Finalmente las Tablas 1.7, que hace referencia a la Formación profesional de Primer Grado, 1.8, que se refiere a la Formación profesional de Segundo Grado, 1.9, a los Módulos de tipo II y a los ciclos formativos de Grado Medio, y 1.10, que analiza la evolución de matriculados y aprobados en los Módulos de tipo III y ciclos formativos de Grado Superior, describen una evolución que trasciende los ciclos y las enseñanzas, y que transcurre paralelamente en todos los casos en torno a las proporciones ya comentadas, con la peculiaridad estadística de que los porcentajes de reparto por sexos en estos últimos módulos y ciclos son similares hasta la centésima a los de los que terminaron el segundo ciclo de la ESO, con una composición por sexos de los matriculados muy similar. La evolución por sexos es la misma para todas las enseñanzas de manera absoluta, por lo que desde el punto de vista de la variable de sexo, es evidente que derivar hacia itinerarios prelaborales o con contenido formativo profesional a las personas que fracasan actualmente en la Educación Secundaria Obligatoria no añade ninguna característica relevante que permita pronosticar un mayor grado de equilibrio en el componente por sexos del fracaso escolar.

En conclusión, el fenómeno afecta por igual a todas las enseñanzas y ciclos, hasta alcanzar grados de precisión sorprendentes. El tipo de enseñanza no es relevante para calificar como más equilibrada, desde el punto de vista de la variable de género, ninguna enseñanza en comparación con el resto. La sobre-



representación del fracaso masculino se mantiene con la misma intensidad tanto en las enseñanzas profesionales, como en los ciclos educativos que forman parte de la enseñanza obligatoria, y se concentra en la edad 15 a 18 años, lo que implica que, contrariamente a lo que puede sostener un cierto estereotipo, no hay un tipo de enseñanza más o menos idónea para los chicos o las chicas, sino que **en todas ellas** las chicas obtienen mejores resultados.

**Tabla 1.1**

**Matriculados y aprobados en EGB por sexos**

EGB	88/89	89/90	90/91	91/92	92/93	93/94	94/95	95/96	96/97
<b>Matriculados</b>	5.265	5.083	4.885	4.649	4.468	4.281	4.064	3.850	3.137
<b>Varones</b>	51,71	51,73	51,64	51,74	52,41	51,87	51,90	51,94	51,79
<b>Mujeres</b>	48,29	48,27	48,36	48,26	47,59	48,13	48,10	48,06	48,21
<b>Graduados</b>	509,6	507,7	500,8	495,3	487	476	452,8	418,5	355,9
<b>Varones</b>	49,58	49,45	48,92	48,45	48,43	48,59	49,03	49,30	49,86
<b>Mujeres</b>	50,42	50,55	51,08	51,55	51,57	51,41	50,97	50,70	50,14
<b>Certif. Escolaridad</b>	150,3	146	146,6	141,8	131,6	124,4	110,7	92,8	64,6
<b>Hombres</b>	58,06	59,74	59,88	61,00	61,92	62,33	62,70	62,08	63,20
<b>Mujeres</b>	41,94	40,26	40,12	39,00	38,08	37,67	37,30	37,92	37,80

En miles las cifras de aprobados, graduados y certificados de escolaridad. En porcentaje la relación entre sexos

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Estadística de la Enseñanza en España 1997/98. Elaboración propia a partir de los datos



**Tabla 1.2****Matriculados en BUP y COU y aprobados en COU por sexos**

BUP / COU	88/89	89/90	90/91	91/92	92/93	93/94	94/95	95/96	96/97
Matriculados	1425,7	1470,8	1500,1	1507,2	1488,1	1467,8	1400,6	1259,8	1080,8
Varones	46,18	45,78	45,60	45,98	46,00	45,89	46,15	46,27	46,96
Mujeres	53,82	54,22	54,40	54,02	54,00	54,11	53,85	53,73	53,04
Terminaron COU	196,6	209,7	215,8	217,9	227,3	235,4	233,1	223,4	212,1
Varones	45,60	45,01	44,78	44,61	44,58	44,00	44,11	43,67	48,12
Mujeres	54,40	54,99	55,22	55,39	55,42	56,00	55,89	56,33	51,88

En miles la cifra de matriculados en BUP y COU y la de los que terminan COU. En porcentajes el reparto por sexos.

Fuente: Ministerio de Educación y Cultura.

Estadística de la Enseñanza en España 1997/98. Elaboración propia a partir de los datos

**Tabla 1.3****Matriculados y aprobados en el Primer Ciclo de ESO por sexos**

1º Ciclo ESO	1992/3	1993/4	1994/5	1995/6	1996/7	1997/8
Matriculados	4,6	9,6	48,7	95,2	666,3	1.049
Varones	53,22	55,63	52,35	52,19	52,69	52,32
Mujeres	46,78	44,47	47,65	47,81	47,31	47,68
Promocionaron	1,7	3,7	20,1	41,4	109,5	
Varones	53,50	51,96	49,35	50,86	50,85	
Mujeres	46,50	48,04	50,65	49,14	49,15	

En miles, las cifras de los matriculados y de los que promocionaron. En porcentaje el reparto por sexos.

**Tabla 1.4**

### Matriculados y aprobados en el segundo Ciclo de ESO por sexos

2º Ciclo ESO	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98
Matriculados	100,8	170,7	234,2	362,2	515,2	637,7
Varones	50,97	51,01	50,76	49,73	49,91	49,97
Mujeres	49,03	48,99	49,24	50,27	50,09	50,03
Graduados	11,4	40,3	58,8	87,7	139,6	210,4
Varones	48,64	46,97	47,59	46,92	45,97	45,52
Mujeres	51,36	53,03	52,41	53,08	54,03	54,48

En miles las cifras de matriculados y graduados; en porcentaje el reparto por sexos

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Estadística de la Enseñanza en España 1.997/98 y Estadísticas provisionales de la Oficina de Estadística de la Dirección G. de Programación. Elaboración propia a partir de los datos.

**Tabla 1.5**

### Matriculados y aprobados en el Bachillerato experimental por sexos

Bachillerato Experimental	88/89	89/90	90/91	91/92	92/93	93/94	94/95	95/96	96/97
Matriculados	56,7	67,9	92,2	126,2	69	46	39,9	31,9	27,3
Varones	52,20	53,62	53,04	52,16	52,02	53,83	55,01	56,49	57,77
Mujeres	47,80	46,38	46,96	47,84	47,98	46,17	44,99	43,51	42,23
Terminó 2º ciclo	3,5	5,5	5,6	6,3	6,8	5,1	6,5	3,4	2,6
Varones	52,42	55,71	44,16	46,18	44,75	46,99	45,78	49,61	48,97
Mujeres	47,58	44,29	55,84	53,82	55,25	53,01	54,22	50,39	51,03

En miles matriculados y quienes terminaron; en porcentaje el reparto por sexos

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Estadística de la Enseñanza en España 1997/98. Elaboración propia a partir de los datos.



**Tabla 1.6**

### Matriculados y Terminaron el Bachillerato LOGSE por sexos

<b>Bachillerato LOGSE</b>	<b>1992/93</b>	<b>1993/94</b>	<b>1994/95</b>	<b>1995/96</b>	<b>1996/97</b>
Matriculados	13,7	33,1	69,6	109,4	153,8
Varones	48,45	46,78	45,92	45,21	47,83
Mujeres	51,55	53,22	54,08	54,79	52,17
Terminaron	1,2	6,1	11,5	25,3	34,7
Varones	47,63	43,18	41,01	41,67	42,22
Mujeres	52,37	56,82	58,99	58,33	57,78

Los matriculados y los que terminaron en miles; el reparto por sexos en porcentajes

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte  
Estadística de la Enseñanza en España 1997/98. Elaboración propia a partir de los datos.

**Tabla 1.7**

### Matriculados y terminaron Formación Profesional Primer Grado por sexos

<b>F. Profes. 1º Grado</b>	<b>88/89</b>	<b>89/90</b>	<b>90/91</b>	<b>91/92</b>	<b>92/93</b>	<b>93/94</b>	<b>94/95</b>	<b>95/96</b>	<b>96/97</b>
Matriculados	449,0	464,2	472,8	474,2	440,2	407,7	360,3	301,5	232,1
Varones	57,61	56,74	56,10	53,56	53,90	54,67	55,00	55,11	55,50
Mujeres	42,39	43,26	43,90	46,44	46,10	45,33	45,00	44,89	44,50
Terminaron	110,9	117,0	117,8	113,9	113,6	105,2	93,7	80,8	68,6
Varones	51,41	51,55	50,54	49,49	49,02	49,18	48,62	49,65	50,35
Mujeres	48,59	48,45	49,46	50,51	50,98	50,82	51,38	50,35	49,65

Los matriculados y los que terminaron en miles; el reparto por sexos en porcentajes

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte  
Estadística de la Enseñanza en España 1997/98. Elaboración propia a partir de los datos.

**Tabla 1.8**

### Matriculados y terminados Formación Profesional Segundo Grado por sexos

<b>Form. Profes. 2º Grado</b>	<b>88/89</b>	<b>89/90</b>	<b>90/91</b>	<b>91/92</b>	<b>92/93</b>	<b>93/94</b>	<b>94/95</b>	<b>95/96</b>	<b>96/97</b>
Matriculados	333,2	352,9	374,6	401,6	423,3	440,0	432,2	410,9	369,4
Varones	55,36	55,12	54,24	52,04	51,28	51,24	50,77	50,08	50,69
Mujeres	44,64	44,88	45,76	47,96	48,72	48,76	49,23	49,92	49,31
Terminaron	65,5	69,8	75,6	78,2	86,1	96,4	93,8	92,8	90,9
Varones	52,97	52,82	49,99	48,69	48,04	47,52	47,47	46,72	46,30
Mujeres	47,03	47,18	50,01	51,31	51,96	52,48	52,53	53,28	53,70

Los matriculados y los que terminaron en miles; el reparto por sexos en porcentajes

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Estadística de la Educación en España 1997/98. Elaboración propia a partir de los datos

**Tabla 1.9**

### Matriculados y terminaron Ciclos Formativos Grado Medio y Módulos II por sexos

<b>Módulos II/Ciclos F. Grado Medio</b>	<b>90/91</b>	<b>91/92</b>	<b>92/93</b>	<b>93/94</b>	<b>94/95</b>	<b>95/96</b>	<b>96/97</b>
Matriculados	2,8	5,2	9,4	14,2	21,4	29,5	48,6
Varones	51,37	48,03	50,56	52,26	53,65	56,91	55,68
Mujeres	48,63	51,97	49,44	47,74	46,35	43,09	44,32
Terminaron	1,9	3,3	4,7	7,5	10,5	10,9	15,7
Varones	43,08	43,77	44,90	47,14	47,99	49,44	50,14
Mujeres	56,92	56,23	55,10	52,86	52,01	50,56	49,86

Los matriculados y los que terminaron en miles; el reparto por sexos en porcentajes

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Estadística de la Enseñanza en España 1997/98. Elaboración propia a partir de los datos



**Tabla 1.10****Matriculados y terminaron Ciclos Formativos Grado Superior y Módulos III por sexos**

<b>Módul.III/Ciclos Grado Superior</b>	<b>90/91</b>	<b>91/92</b>	<b>92/93</b>	<b>93/94</b>	<b>94/95</b>	<b>95/96</b>	<b>96/97</b>
Matriculados	4,5	8,6	13,0	16,2	22,5	32,3	54,5
Varones	50,31	50,35	50,69	51,32	50,78	49,73	49,49
Mujeres	49,69	49,65	49,31	48,68	49,22	50,27	50,51
Terminaron	3,0	5,0	6,8	9,2	11,9	13,7	19,3
Varones	53,24	49,82	51,10	50,02	49,65	48,41	45,52
Mujeres	46,76	50,18	48,90	49,98	50,35	51,59	54,48

Los matriculados y los que terminaron, en miles; el reparto por sexos en porcentajes

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Estadística de la Enseñanza en España 1997/98. Elaboración propia a partir de los datos





## capítulo 2

### escolaridad e idoneidad

En este segundo capítulo nos vamos a centrar en los resultados de las tasas de idoneidad por sexo. Por identidad se entiende, en una edad determinada, el porcentaje de alumnos que a esa edad cursan el curso o cursos teóricamente correspondientes a la misma. Comenzaremos con la tabla 2.1, que se concentra en la evolución en los últimos diez años en España de la tasa de idoneidad a los 15 años, edad muy representativa para el objeto del estudio.

Resulta conveniente señalar desde el punto de vista metodológico que los datos facilitados por la Estadística de la Enseñanza en España 1997/98 de la Oficina de Estadística de la Dirección General de Programación del Ministerio de Educación y Cultura, no coinciden con los facilitados en el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2.000 del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, habiéndose preferido los primeros por ofrecer una serie estadística con mayor número de datos y más recientes.

La evolución de la tasa está sesgada desde luego por el cambio normativo producido en los sistemas de promoción de curso con las diferentes reformas educativas, ya que de hecho vemos como el sistema consigue escolarizar en 10 años, en su nivel correcto de edad a un conjunto creciente de alumnos, pero no obstante permite la comparación por sexos de manera muy precisa.

Si bien este cambio normativo es muy perceptible en los varones, cuya tasa de idoneidad se mantiene en términos prácticamente similares hasta el curso 1996/97, para experimentar un crecimiento muy acusado el último año del que tenemos datos publicados, fruto sin duda de la generalización en todo el territorio nacional de la implantación del 4º curso de la ESO. Sin embargo, la tasa de idoneidad de las mujeres, crece en el periodo de los datos descritos más del doble que la de los hombres, experimentando un crecimiento regular y sostenido durante todo el periodo, que le permite superar al final del mismo casi diez puntos a la de los varones, es decir, una



diferencia muy similar a la que se produce en cuanto a la proporción de aprobados en la ESO y que por tanto reflejaría el balance cuantitativo por sexos del fracaso escolar.

Este balance se va a ir confirmando en las tablas siguientes, así la tabla 2.2 es la primera que comienza a analizar la tasa de escolaridad, centrándose en la población de 14 años. Al margen de destacar el logro, obtenido ya hace algunos años, de la plena escolarización, conviene destacar el factor más relevante descrito por la tabla: las diferencias entre varones y mujeres en la escolarización a dicha edad entre quienes cursan estudios de 1º y 2º grado de ESO, fundamentalmente. La tasa masculina de quienes a los 14 años cursan estudios en el 1º grado supera de nuevo en más de diez puntos a la de las mujeres, señal inequívoca de una menor idoneidad masculina a esta temprana edad.

Por su parte la tabla 2.3, que analiza la tasa de escolaridad a los quince años, ratifica las conclusiones de las dos tablas anteriores, al apreciar un mismo grado de escolaridad por sexos, pero un porcentaje casi el doble entre los hombres que entre las mujeres (9,3 frente a 5,2) de quienes cursan con esta edad estudios que ya inequívocamente no entran dentro de la idoneidad a dicha edad.

Por su parte la Tabla 2.4 nos indica con mucha claridad los límites de edad del problema. Frente a una misma tasa de escolaridad a los 15 años, a los 16 años las diferencias de escolaridad entre hombres y mujeres han ido creciendo de 2 a 4 puntos porcentuales en los últimos años. Si consideramos los datos de escolaridad a los 17 años, las diferencias se han agrandado en la última década desde los dos puntos porcentuales a casi siete. Curiosamente, al llegar a los 18 años las diferencias se reducen a poco más de un punto en el último año considerado, pero entre esta edad y los 17 años, la tasa global de escolaridad ha bajado del 76% al 42%.

Quizás esto pueda ser debido a que la menor tasa de idoneidad masculina a los 16 y 17 años, podría provocar, en la edad límite de finalización de la escolaridad obligatoria, un fenómeno aparente de sobre representación masculina, al concluir sus estudios con un año de retraso, un mayor número de hombres que de mujeres, pero lo que denotan las estadísticas es precisamente un abandono diferencial del sistema educativo, muy superior entre los 16 y 18 años de los hombres respecto de las mujeres, bastante congruente con el porcentaje de aprobados 9/11 que se produce, como hemos visto en el capítulo precedente, en esas edades y en todos los ciclos educativos.

Aunque pueda parecer prematuro a estas alturas del documento establecer una conclusión, sería interesante señalar que el conseguir mejorar las tasas de escolarización



masculina para igualarlas a los porcentajes de las mujeres a los 16 y 17 años supondría un objetivo de primera magnitud en relación con el fracaso escolar, lo cual desde luego argumenta en favor de la relevancia de la variable de género.

**Tabla 2.1**

Tasa de Idoneidad a los 15 años

Colectivo	88/89	89/90	90/91	91/92	92/93	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98
Total	56,3	56,9	57	57,8	59,3	61,2	59,6	60,9	60,7	63,2
Varones	53,8	54,5	53,3	54,0	55,0	56,6	54,2	55,3	54,6	58,1
Mujeres	59,1	59,4	60,9	61,7	63,9	66,1	65,3	66,7	67,1	68,6

Nota: La Tasa de Idoneidad de una edad se define como el porcentaje de alumnado de la edad considerada que se encuentra matriculado en el curso o los cursos que teóricamente se cursa o cursan respectivamente a esa edad.

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.  
Estadística de la Enseñanza en España 1997/98.

**Tabla 2.2**

Tasa de Escolaridad a los 14 años

Colectivo	88/89	89/90	90/91	91/92	92/93	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98
Total	95,1	96,8	98,6	99,0	99,8	100	100	100	100	99,9
1)EGB, Primaria y 1º Ciclo ESO	33,4	33,2	32,8	32,6	32,7	32,2	31,3	30,1	29,0	24,1
2)2º ciclo ESO, BUP, Bach, FP	61,7	63,6	65,7	66,4	67,1	67,8	68,7	69,9	71	75,8
Varones	95,3	97,7	99	99,1	99,8	100	100	100	100	100
1)	37,2	37	36,9	37,7	37,7	36,8	36,4	35,3	33,9	29
2)	58,1	60,7	62,2	61,4	62,2	63,2	63,6	64,7	66,1	71
Mujeres	94,9	95,9	98,1	99,0	99,8	100	100	100	100	99,4
1)	29,5	29,3	28,6	27,6	27,5	27,2	25,8	24,5	23,7	18,6
2)	65,4	66,6	69,5	71,4	72,3	72,8	74,2	75,5	76,3	80,6

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.  
Estadística de la Enseñanza en España 1997/98.



**Tabla 2.3****Tasa de escolaridad a los 15 años**

COLECTIVO	88/89	89/90	90/91	91/92	92/93	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98
TOTAL	83,2	84,6	87,6	90	92	92,6	93,6	93,1	94,6	94,1
1)	9,9	9,6	10,2	9,8	10,6	11,1	12,6	10,9	10,4	7,3
2)	73,3	74,9	77,4	80,2	81,4	81,5	81	82,2	84,2	86,8
VARONES	84,6	84,7	87,6	89,5	91,4	92	93,1	92,6	95	94,1
1)	11,4	11,1	13,5	11,6	12,7	13,4	14,2	13,3	12,9	9,3
2)	73,2	73,6	74,1	77,8	78,7	78,6	78,9	79,3	82,1	84,8
MUJERES	81,7	84,5	87,5	90,6	92,5	93,2	94,1	93,6	94,2	94,2
1)	8,3	8,1	8,5	7,9	8,3	8,7	9,2	8,3	7,7	5,2
2)	73,4	76,4	79,1	82,7	84,2	84,6	84,9	85,3	86,5	89,0

Nota : los grupos 1 y 2 se corresponden con los grupos descritos en la tabla anterior

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte  
Estadística de la Enseñanza en España 1997/98.

**Tabla 2.4****Tasa de escolaridad a los 16, 17 y 18 años.**

COLECTIVO	88/89	89/90	90/91	91/92	92/93	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98
TOTAL 16 A.	67,9	69,4	72,3	74,4	77,0	78,4	80,6	81,1	83,3	85,2
Varones	66,8	67,6	70,0	71,5	73,6	75,3	77,7	78,2	81,1	83,2
Mujeres	69	71,4	74,7	77,5	80,5	81,7	83,7	84,2	85,6	87,4
TOTAL 17 A.	59,2	61,2	63	65,9	68,4	71,3	73	74,1	75,2	76,5
Varones	57,5	58,5	60,1	62	64,2	66,9	68,9	69,9	71,8	73,2
Mujeres	61	64	66,2	70,0	72,7	75,9	77,2	78,6	78,7	80
TOTAL 18 A.	31,4	32,9	34,4	35,7	37,8	40,9	41,9	43	43,9	42,1
Varones	31,7	32,8	34,1	34,9	36,5	39,3	40,6	42	43	41,4
Mujeres	31,1	33	34,8	36,5	39,3	42,6	43,2	44,1	44,8	42,7

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte  
Estadística de la Enseñanza en España 1997/98.

## capítulo 3

### la distribución territorial de las diferencias

Descrito en sus grandes líneas de evolución en el conjunto del Estado, conviene analizar sucintamente, a partir de unos indicadores más reducidos, el componente territorial de la variable de sexo en el fracaso escolar, a partir de sus diferentes magnitudes en el conjunto de Comunidades Autónomas, todas ellas administradoras de la competencia en materia de educación obligatoria, y de los correspondientes medios, funciones y servicios traspasados por la Administración del Estado, aunque algunas muy recientemente y con posterioridad a los datos que se presentan. Se incluyen también las dos Ciudades Autónomas, Ceuta y Melilla.

La tabla 3.1 nos describe la composición del alumnado de 4º de la ESO por Comunidades Autónomas y sexos el curso 1999/2000, mientras que en la tabla 3.2 se señalan los porcentajes en función de sexo del alumnado. Hay que señalar que este curso ha sido, al menos si consideramos las estadísticas del sistema como indicadores fiables, el primero en el que se han incorporado a este curso del segundo ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria todas las Comunidades en condiciones de equiparación. Esto dificulta la comparación de la evolución de los últimos años por Comunidades, al afectar según los territorios a magnitudes disímiles de alumnos, por lo que se ha prescindido de ésta, que en todo caso no aportaría demasiadas novedades a los contenidos del presente estudio.

Hasta los 16 años la escolarización en España es mayor entre los varones que entre las mujeres, aunque las diferencias son mínimas y no afectan al conjunto de las capas sociales, sino a los grupos sociales con menor nivel de renta, más marginales y a algunas comunidades rurales con bajo nivel estudios, grupos en donde se concentra el abandono anticipado del sistema educativo por parte de las mujeres. Pero en este nivel educativo ya observamos una mayor presencia de mujeres que varones, todavía escasamente significativa. En realidad esta percepción es engaño-



sa, porque 4º de la ESO es un curso de corte del sistema educativo, en el que las posibilidades de acceso a cursos superiores se limitan notablemente. Cuando analicemos la tasa de idoneidad comprobaremos que la representación masculina es superior debido al porcentaje de alumnos de edades superiores a los 15 y 16 años que todavía continúan en este nivel educativo, lo que implica que las diferencias entre sexos son de hecho mayores y ya favorables a las mujeres en esta edad.

El componente territorial no obstante añade circunstancias específicas a la situación. Las Comunidades Autónomas que tienen un porcentaje de alumnos inferior a la media coinciden muy explícitamente con las Comunidades Autónomas que tienen, en Producto Interior Bruto, medias inferiores a la nacional, y que en este sentido son receptoras tanto de Fondos Europeos como Regiones Objetivo 1 (Media de renta inferior al 75% de la UE - 15), como del Fondo de Compensación Interterritorial. En esta situación están Andalucía, Canarias, Castilla y León, Castilla - La Mancha, Cantabria, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia y Murcia. Sólo Asturias, de este bloque que podríamos denominar con una cierta simplicidad la España territorialmente menos próspera, tiene medias de alumnado masculino que sobrepasa la nacional.

Existe pues una clara correlación entre menor alumnado de varones y menor riqueza relativa. Conviene destacar la incongruencia que representa el hecho de que sea la España menos desarrollada la que arroja las mayores diferencias, cuando, a la vez y según hemos visto, el cambio de tendencia en las diferencias entre géneros parece un resultado de la evolución positiva del conjunto de nuestra sociedad. La explicación podría radicar en el hecho de que, de una parte tenemos los aspectos formales del sistema educativo (que afectan a todos los territorios por igual) y de otro la realidad social y económica de cada uno de ellos que es, en ciertos casos, muy divergente.

En este sentido podemos interpretar el hecho de que también tenga un menor porcentaje de alumnado masculino la Comunidad de Baleares, la más rica, pero con la circunstancia específica derivada de la importancia del sector turístico que emplea a todos los jóvenes varones que deseen trabajar a partir de los 16 años. Esta situación será perceptible con mayor claridad cuando analicemos la tasa de idoneidad. También conviene destacar los casos de La Rioja, y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, aunque en estos dos últimos casos no es demasiado aventurado suponer que el abandono prematuro de mujeres tiene causas enraizadas en la presencia de otras culturas, las cuales experimentan más tardíamente los procesos de equiparación e incorporación de la mujer al sistema educativo y al mundo laboral.



La tabla 3.3 nos describe la tasa de idoneidad (que como hemos dicho es el porcentaje de alumnado de la edad considerada que se encuentra matriculado en el curso o cursos que teóricamente se cursa o cursan respectivamente a esa edad). Aquí también es perceptible la correspondencia entre mayor tasa de idoneidad y mayor riqueza relativa del territorio. Todas las Comunidades Autónomas con una tasa de idoneidad superior a la nacional coinciden con un indicador de mayor riqueza relativa: Aragón, Cataluña, Navarra, País Vasco y La Rioja. Las Comunidades y ciudades con menor riqueza relativa mantienen a su vez tasas de idoneidad inferiores a la media nacional en todos los casos. Sólo Madrid y Baleares, con tasas de idoneidad inferiores a la media y mayor riqueza relativa impiden que la correlación sea absoluta.

En cuanto a la distribución por sexos de la tasa de idoneidad, es perceptible que las CC.AA. con un mayor peso de la actividad turística y de servicios, los cuales generan con frecuencia trabajos ocasionales de ayuda a la familia o por cuenta ajena realizados ocasionalmente por la población de edades inferiores a la fijada legalmente para el inicio de actividades productivas, excluida la ayuda familiar, tienen tasas muy bajas de idoneidad para el alumnado, especialmente intensas en el alumnado masculino. Tal es el caso de Baleares, Canarias, Ceuta y Melilla. También es perceptible una menor tasa de idoneidad en las Comunidades con un mayor peso de población rural. La Comunidad de La Rioja, por último, y probablemente por causas similares a las zonas turísticas, supera la media de la tasa en mujeres y no la alcanza en varones.

La Tabla 3.4 nos indica el alumnado que promociona 4º de ESO por Comunidades Autónomas y sexos, con el último dato disponible (curso 1998/1999). En todos los casos existe una clara diferencia entre hombres y mujeres en torno a la proporción 8/9, significándose no obstante que un mayor porcentaje de alumnos que promocionan indica en la mayor parte de los casos una atenuación de las diferencias por sexos. Las Comunidades con menor tasa de promoción son Andalucía y Cataluña, que por su peso demográfico empujan a la media nacional hacia abajo, existiendo no obstante un gran número de CC.AA. con cifras medias de promoción entre el 70 y el 75%. En este sentido, convendría matizar que el fenómeno creciente de la inmigración en edad escolar deteriorará los indicadores globales de las comunidades autónomas receptoras de inmigrantes en mayor número.

La Tabla 3.5 reduce los indicadores al más elemental, de alumnos y alumnas que promocionan, nos encontramos con que por cada 9 varones hay 11 mujeres, aproximadamente. Hay que señalar que los datos del curso 1998/1999 son básica-



mente comparables en todas las CC.AA. con el alumnado matriculado en el 1999/2000 (tabla 3.1) salvo en Galicia, donde el primer curso hubo muchos menos alumnos matriculados en 4º de ESO, y con una proporción muy superior de varones, lo cual ofrece una sobre representación masculina en la proporción, que no obstante no indica una mayor promoción relativa de varones, como se aprecia en la tabla 3.4.

La Tabla 3.6 nos describe la escolarización a los 16 años por CC.AA. En todos los casos la menor escolarización coincide más acusadamente en los varones que en las mujeres, salvo en Andalucía, en la que es más apreciable la menor escolarización de mujeres, y en Canarias, donde los indicadores son similares para ambos sexos. La correspondencia entre riqueza relativa y tasa de escolarización es menor que en lo ya referido, ya que dos CC.AA. con tasas de escolarización inferiores a la media son de mayor riqueza relativa, Baleares y Cataluña, aunque es perceptible todavía la identificación, ya que el resto de las CC.AA. con menor tasa de escolarización acumulan asimismo menor riqueza relativa : Andalucía, Canarias, Castilla - La Mancha, Comunidad Valenciana, Extremadura y Murcia. Cabe no obstante una interpretación menos determinada por el nivel de renta que por la realidad socioeconómica y otras connotaciones culturales: El Sur de España frente al Norte.

Por último, la tabla 3.7 describe la realidad territorial de la prueba de acceso a la Universidad en nuestro país, referida al año 1996 (para permitir la mejor comparación con la tabla 3.6). Es de destacar el alto grado de coincidencia entre las CC.A.A con menores tasas de escolarización a los 16 años y las de menor acceso a la Universidad, como no podía ser menos. Todas las referidas en el epígrafe anterior denotan medias inferiores a la nacional, más Galicia y Cantabria (en hombres). La correlación entre menor riqueza relativa y menor acceso a la Universidad es más evidente que en la escolarización a los 16 años, al alcanzar la media nacional únicamente dos CC.AA. con menor riqueza relativa (Castilla León y Asturias). En cuanto a las diferencias en materia de sexo, son ya tan abismales que no cabe distinguir matices territoriales significativos: por cada 5 varones que superan la prueba hay más de 7 mujeres que alcanzan esta cualificación. Hay que destacar que las CC.AA. con menores diferencias por tasas de promoción de alumnado en 4º de Secundaria tienen diferencias similares a la media en el reparto por sexos de la promoción de la selectividad.





**Tabla 3.1****Alumnado matriculado 4º ESO 1999/2000**

COM. AUTÓNOMA	TOTAL	VARONES	MUJERES
Andalucía	100.190	48.461	51.729
Aragón	11.837	5.824	6.013
Asturias	12.124	5.998	6.126
Baleares	8.828	4.234	4.594
Canarias	23.665	11.533	12.132
Cantabria	6.349	3.136	3.213
Castilla y León	28.678	13.994	14.684
Castilla - La Mancha	19.978	9.438	10.540
Cataluña	74.637	38.034	36.603
C. Valenciana	44.231	20.770	23.461
Extremadura	13.379	6.338	7.041
Galicia	29.838	14.081	15.757
Madrid	61.596	30.437	31.159
Murcia	14.171	6.820	7.351
Navarra	5.570	2.818	2.752
País Vasco	22.713	11.705	11.008
La Rioja	2.800	1.343	1.457
Ceuta	798	396	402
Melilla	746	392	354
<b>Total</b>	<b>482.128</b>	<b>235.752</b>	<b>246.376</b>

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.  
Dirección General de Programación. Oficina de Estadística



**Tabla 3. 2**

**Reparto por sexos del alumnado de 4º ESO 1999/2000**

COM. AUTÓNOMA	VARONES	MUJERES
Andalucía	48,37 %	51,63 %
Aragón	49,20 %	50,80 %
Asturias	49,47 %	50,53 %
Baleares	47,96 %	52,04 %
Canarias	48,73 %	51,27 %
Cantabria	49,39 %	50,61 %
Castilla y León	48,80 %	51,20 %
Castilla - La Mancha	47,24 %	52,78 %
Cataluña	50,96%	49,04 %
C. Valenciana	46,96 %	53,04 %
Extremadura	47,37 %	52,63 %
Galicia	47,19 %	52,81 %
Madrid	49,41 %	50,59 %
Murcia	48,13%	51,87 %
Navarra	50,59 %	49,41 %
País Vasco	51,53 %	48,47 %
La Rioja	47,96 %	52,04 %
Ceuta	49,62 %	50,38 %
Melilla	52,55 %	47,45 %
Total	48,90 %	51,10 %

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.  
Dirección G. de Programación. Oficina de Estadística.

**Tabla 3.3****Tasa de idoneidad a los 15 años (1998/1999)**

COM. AUTÓNOMA	TOTAL	VARONES	MUJERES
Andalucía	63,6	60,0	67,5
Aragón	65,4	59,5	71,7
Asturias	64,0	57,3	71,1
Baleares	52,8	43,8	62,4
Canarias	53,9	46,7	61,4
Cantabria	60,9	54,3	67,7
Castilla y León	61,1	54,1	68,4
Castilla - La Mancha	55,9	48,4	63,9
Cataluña	78,3	74,0	82,8
C. Valenciana	63,6	57,9	69,3
Extremadura	57,4	50,0	65,0
Galicia	61,8	54,3	69,4
Madrid	64,2	59,1	69,5
Murcia	58,1	52,3	64,2
Navarra	73,6	67,5	80,3
País Vasco	73,3	67,2	79,7
La Rioja	65,0	57,3	72,9
Ceuta	49,1	44,1	54,3
Melilla	45,6	42,5	49,2
Total	64,7	59,1	70,4

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte  
Dirección G. de Programación. Oficina de Estadística



**Tabla 3. 4****Alumnado que promociona 4º ESO (1998/1999)**

COM. AUTÓNOMA	TOTAL	VARONES	MUJERES
Andalucía	52,4	48,4	56,1
Aragón	78,8	74,4	82,7
Asturias	76,3	72,2	80,2
Baleares	71,2	65,2	76,4
Canarias	70,4	65,7	74,8
Cantabria	72,6	68,7	76,1
Castilla y León	73,0	68,1	77,5
Castilla - La Mancha	73,7	69,9	77,0
Cataluña	67,4	61,2	73,6
C. Valenciana	74,7	70,8	78,0
Extremadura	70,9	66,1	74,9
Galicia	71,7	67,2	76,3
Madrid	71,1	67,4	74,5
Murcia	70,9	67,4	74,2
Navarra	86,4	83,8	89,2
País Vasco	75,3	70,1	80,4
La Rioja	75,3	71,9	78,2
Ceuta	65,0	59,9	69,8
Melilla	76,6	73,1	80,5
Total	68,1	63,6	72,3

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte  
Dirección G. de Programación. Oficina de Estadística

### Tabla 3.5

#### Reparto de los que promocionan 4º ESO por sexos (1998/1999)

COM. AUTÓNOMA	VARONES	MUJERES
Andalucía	44,35	55,65
Aragón	44,92	55,08
Asturias	46,48	53,52
Baleares	42,15	57,85
Canarias	46,03	53,97
Cantabria	45,66	54,34
Castilla y León	45,12	54,88
Castilla - La Mancha	44,62	55,38
Cataluña	46,30	53,70
C. Valenciana	43,60	56,40
Extremadura	42,86	57,14
Galicia	47,35	52,65
Madrid	46,60	53,40
Murcia	46,44	53,56
Navarra	49,68	50,32
País Vasco	46,20	53,80
La Rioja	43,92	56,08
Ceuta	45,76	54,24
Melilla	49,82	50,18
Total	45,52	54,48

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte  
Dirección G. de Programación. Oficina de Estadística.



**Tabla 3.6****Tasas netas de escolarización a los 16 años (1996)**

COM. AUTÓNOMA	VARONES	MUJERES
Andalucía	80,7	78,2
Aragón	90,2	92,3
Asturias	92,3	93,6
Baleares	78,7	88,0
Canarias	80,7	85,2
Cantabria	88,6	92,5
Castilla y León	90,7	94,9
Castilla - La Mancha	71,1	80,5
Cataluña	78,1	86,1
C. Valenciana	71,3	81,9
Extremadura	73,2	81,9
Galicia	80,8	87,4
Madrid (C.)	88,2	92,7
Murcia (R.)	78,7	84,6
Navarra	84,8	88,3
País Vasco	97,7	95,5
La Rioja	87,2	95,0
Ceuta	60,5	74,2
Melilla	77,8	79,2
Total	81,7	86,0

Fuente: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación  
Sistema estatal de indicadores de la educación 2000



**Tabla 3.7****Tasa bruta de población que supera la prueba de acceso a la universidad (1996)**

COM. AUTÓNOMA	VARONES	MUJERES	TOTAL
Andalucía	27,2	37,6	32,2
Aragón	37,1	52,4	44,6
Asturias	40,9	59,9	50,2
Baleares	26,6	40,1	33,2
Canarias	22,2	34,4	28,2
Cantabria	30,2	45,1	37,5
Castilla y León	32,7	47,6	40,0
Castilla - La Mancha	28,0	40,9	34,2
Cataluña	27,5	41,1	34,1
C. Valenciana	27,2	39,7	33,3
Extremadura	26,4	39,9	33,0
Galicia	27,9	41,8	34,7
Madrid	43,4	56,5	49,8
Murcia	28,4	38,0	33,0
Navarra	35,1	51,1	42,9
País Vasco	43,6	63,0	53,1
La Rioja	32,6	46,7	39,5
Ceuta	-	-	-
Melilla	-	-	-
<b>Total</b>	<b>31,6</b>	<b>44,8</b>	<b>38,0</b>

Fuente: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación  
Sistema estatal de indicadores de la educación 2000







## capítulo 4

### ¿tendencias nacionales o tendencias europeas?

Analizando los datos comparados sobre la situación de la enseñanza secundaria y el fracaso escolar en el conjunto de la Unión Europea, podemos saber si las tendencias ya descritas en la educación española son comunes al conjunto de Europa y los países desarrollados, o son exclusivas de nuestro país.

Una breve reseña de los datos disponibles en Eurostat nos permite conocer que la situación española es comparable a la de otros muchos países europeos, si bien la dinámica no es general y el caso español tiene algunas especificidades. La Tabla 4.1 nos ilustra acerca de la evolución de la relación entre alumnos de ambos sexos tanto en la enseñanza secundaria como en la superior, en el conjunto de países de la UE, con datos de 1981-82 y de 1995-96.

Hace 20 años los países con menor proporción de mujeres en la enseñanza secundaria eran Alemania, Grecia, España, los Países Bajos y Austria. De Luxemburgo no se disponían de datos, y Portugal, Finlandia y Suecia ya manifestaban una infrarrepresentación de varones en este ciclo educativo. El resto de los países se encontraban en magnitudes cercanas a la media, todavía indicadora de un claro desequilibrio en función del sexo (93 mujeres por cada 100 hombres, esto es, una proporción de 48,2 mujeres y de 51,8 hombres en el conjunto del alumnado).

Hace cinco años la situación globalmente caminaba hacia un moderado desequilibrio en sentido contrario (103 mujeres frente a cien hombres, o lo que es lo mismo, 50,75% de mujeres y 49,25% de varones). No obstante el conjunto de los países de la Unión se han comportado en este periodo de formas muy distintas. Así, Bélgica, Dinamarca, Grecia, Italia, y Luxemburgo alcanzan o mantienen un equilibrio considerable. Portugal y Francia han visto incrementarse la presencia de alumnos varones. El Reino Unido e Irlanda han visto equilibrarse su alumnado en favor de las mujeres, y Suecia y Finlandia han



extremado la proporción de mujeres entre los alumnos de educación secundaria superior. Sólo los países de cultura germánica (Alemania, Países Bajos y Austria) continúan manteniendo un porcentaje de mujeres muy desfavorable en este ciclo. Alemania y Austria son, por otro lado, los países que introducen a edades más tempranas los itinerarios.

Con todo, la evolución española ha sido sin duda la más intensa: de situarse cinco puntos por debajo de la media hace 20 años a remontarla con más de nueve hace cinco, en datos que como hemos visto en otros bloques siguen incrementándose en los últimos cursos. España, que partía según Eurostat de menos de un 47% de alumnas en la secundaria en 1981-82, tenía ya en el curso 1995-96 casi un 53% de alumnas en este ciclo.

La misma tabla 4.1 nos describe este mismo proceso, pero desde el punto de vista de la enseñanza superior, asimismo con alguna peculiaridad. En general, los países de cultura germánica siguen situándose por debajo de la media, los progresos hacia un equilibrio del alumnado por razón de sexo han sido muy intensos en países como Bélgica, Grecia, Italia y Reino Unido. España una vez más se sitúa en los puestos de cabeza. Como veremos más adelante estas diferencias son también coherentes con una serie de variaciones relacionadas con el mercado de trabajo, en especial la tasa de paro y la composición por géneros de dicho mercado, es decir, con las dificultades de las mujeres para acceder al mercado de trabajo en igualdad de condiciones.

En cuanto a la tabla 4.2, la cual nos indica en la primera columna el porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que han abandonado el sistema educativo con una baja cualificación en la cohorte 1997, y de la que resulta imposible extraer conclusiones sobre en qué medida el desequilibrio entre sexos en la composición del alumnado influye en el fracaso escolar, dado que los países que soportan mayores tasas de fracaso escolar tienen repartos por sexo tanto desequilibrados como equilibrados. Así, España, Reino Unido y Portugal compartían un gran desequilibrio en el reparto por sexos de sus alumnos y un elevado porcentaje de jóvenes poco cualificados, pero también era perceptible esta última situación en países como Italia, Grecia y Luxemburgo con un reparto por sexos de los alumnos casi paritario.

La correspondencia aparece más clara cuando cruzamos los datos de esta columna con las estadísticas manejadas por Eurostat, sobre el gasto público en educación de los países de la UE. Se trata de estadísticas que por cierto no coinciden con las nacionales, las cuales sin embargo, y a juicio de los firman-



tes, son menos fiables, al mezclar con frecuencia en las rúbricas presupuestarias de Educación gastos públicos de otro contenido material, aunque con la misma adscripción administrativa -cultura, deporte, patrimonio, investigación aplicada, etc...-. En todo caso vemos como los países con mayor proporción de jóvenes poco cualificados son también en gran medida quienes menos recursos públicos destinan a educación: Grecia, España, Italia, Luxemburgo, Reino Unido. El único país que supera la media de inversión de la UE con una gran tasa de paro juvenil poco cualificado es Portugal, si bien es cierto que este esfuerzo presupuestario no viene de antiguo. No obstante, tampoco esta apreciación permite atribuir un exceso de correlación, ya que los países con mayores problemas de cualificación coinciden también con aquellos cuyo PIB es inferior a la media comunitaria, salvo el Reino Unido que en aquellos años vivía intensamente políticas presupuestarias de reducción del gasto social.

Conviene en todos los casos retener que la proporción del PIB destinada a educación es, en relación con los recursos disponibles por parte del sistema, una medida relativa ya que los PIB de los distintos países son muy diferentes, así Alemania gasta el 4,8% del PIB y España el 4,9%, lo que demuestra un interés social y político equivalente por la educación, pero como el PIB alemán es muy superior al español, los recursos finales del sistema para enfrentarse a un problema concreto son muy diferentes. De hecho los países más pobres son los que, con algunas excepciones, paradójicamente destinan menos porcentaje del PIB a educación y los que soportan tasas de fracaso más elevados.

En cuanto a las dos columnas centrales de la tabla 4.2 distinguen la situación de las personas de 18 a 24 años que han abandonado el sistema educativo sin haber sobrepasado de forma cualificada el ciclo de enseñanza secundaria, que suele coincidir con la obligatoria, y se han incorporado a la población activa, estando empleados, en paro o se han convertido en inactivos. La capacidad de recuperación es aquí abismalmente diferente por países, distinguiendo el Informe de Eurostat que *“España, Italia, Portugal y Reino Unido, cuyo porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años poco cualificados es relativamente importante, registran igualmente una proporción comparativamente limitada de jóvenes que estudian todavía”*. La combinación de estos factores es especialmente negativa en el caso español: a la menor capacidad de recuperación de los fracasados escolares, cuya tasa es elevada, se unen menores recursos y desequilibrios crecientes en el reparto por sexos.



**Tabla 4.1****Varones y mujeres en la enseñanza en Europa  
(Mujeres por cien hombres)**

País	SECUNDARIA		SUPERIOR	
	81/82	95/96	81/82	95/96
Bélgica	102	99	76	100
Dinamarca	91	99	98	122
Alemania	81	86	72	80
Grecia	85	100	74	94
España	88	112	83	112
Francia	102	96	105	121
Irlanda	100	109	67	102
Italia	96	99	77	112
Luxemburgo	?	98	?	92
Países Bajos	85	87	70	90
Austria	80	85	76	94
Portugal	114	110	102	130
Finlandia	119	127	89	111
Suecia	109	120	108	124
Reino Unido	99	118	69	102
UE - 15	93	103	80	104

Fuente: Eurostat (cuestionarios UNESCO, OCDE y Eurostat concernientes a estadísticas de educación)



**Tabla 4.2****Indicadores escolares y gasto en educación en % PIB en la UE**

<b>País</b>	<b>% Menor cualificación 1997</b>	<b>Estudian 1997</b>	<b>No estudian 1997</b>	<b>% PIB '95</b>
<b>Bélgica</b>	13 %	52	48	5,7 %
<b>Dinamarca</b>	11 %	68	32	8 %
<b>Alemania</b>	13 %	68	32	4,8 %
<b>Grecia</b>	20 %	21	79	2,9 %
<b>España</b>	30 %	17	83	4,9 %
<b>Francia</b>	14 %	49	51	6 %
<b>Irlanda</b>	19 %	28	72	5,2 %
<b>Italia</b>	30 %	35	65	4,7 %
<b>Luxemburgo</b>	31 %	42	58	4,4 %
<b>Países Bajos</b>	16 %	52	48	5,2 %
<b>Austria</b>	11 %	56	45	5,6 %
<b>Portugal</b>	41 %	30	70	5,8 %
<b>Finlandia</b>	8 %	46	54	7,3 %
<b>Suecia</b>	14 %	53	48	7,8 %
<b>Reino Unido</b>	30 %	24	76	6,2 %
<b>EU - 15</b>	22 %	40	60	5,2 %

Fuente : Eurostat (cuestionarios UNESCO, OCDE y Eurostat concernientes a estadísticas sobre educación)





## capítulo 5

### ocupación y paro en el grupo de edad de 16 a 19 años

En este capítulo vamos a describir la evolución de los datos de ocupación y paro en el grupo de edad de 16 a 19 años (inclusive), de acuerdo con la Encuesta de Población Activa. La hipótesis que nos mueve a presentar estos datos sostiene que la inserción en el mercado de trabajo, o mejor dicho, una temprana inserción, diferencial por sexos, tiene mucho que ver con el fracaso escolar y de manera particular con las diferencias por género. Dicha hipótesis se opone frontalmente a lo que, al menos hasta ahora, había sido una creencia compartida por todos los autores que tratan esta cuestión (Martínez, 1996) y que viene a afirmar que el fracaso escolar se suma directamente y sin paliativos a las tasas de desempleo, y por tanto, debemos contemplarlo exclusivamente desde la óptica de las dificultades para la inserción sociolaboral de aquellos que han abandonado el sistema escolar.

La tabla 5.1 describe los datos de ocupación del grupo de edad 16-19 años en total de población, varones y mujeres, desde 1988 a 2000. Se ha preferido escoger el tercer trimestre de cada año, para permitir la mejor comparación de estos datos con los propiamente educativos, referidos a cursos escolares que comienzan durante este tercer trimestre.

La evolución de la población activa en este grupo de edad, no es insensible, como es natural, a las tendencias generales del mercado de trabajo, y en este sentido acusa las tendencias generales de evolución de la ocupación, como es el caso de la crisis provocada por la Guerra del Golfo. Pero hay que destacar que en este grupo de edad no se produce una evolución similar a la del conjunto de la población activa. Más bien al contrario, el grupo de edad no experimenta en este período los grandes crecimientos de la población activa ocupada que se experimentan desde 1994, como con anterioridad no experimentó este mismo crecimiento en la segunda mitad de la década de los ochenta.



El espectacular crecimiento de la escolaridad entre los españoles de 16 a 18 años en las dos últimas décadas, ha ido parejo al incremento de la renta y de la calidad de vida, por lo que el número de ocupados menores de 16 a 19 años no ha hecho sino disminuir homogéneamente en relación con la población activa ocupada, tanto en períodos de crecimiento como de recesión. Sin embargo, esta pérdida de peso relativo del grupo de edad en relación con el total de la población activa ocupada, no tiene el mismo peso entre los varones y las mujeres, como se describe con mayor precisión en la tabla siguiente.

La tabla 5.2 describe en efecto cual ha sido la evolución de la población activa ocupada de 16 a 19 años en los últimos doce años, en relación con 1988. Podemos comprobar como el total del grupo de edad se separa, congruentemente con su evolución histórica, con la evolución de la población ocupada de la media nacional. Los valores del mencionado grupo de edad, lejos de manifestar un incremento, se reduce en un 32% desde 1988 hasta el año 2000. Pero esta evolución es diferente para varones y mujeres. Si la crisis de la Guerra del Golfo afectó a dicho grupo de edad como al resto de la población activa ocupada, destruyendo en mayor intensidad empleos entre mujeres que entre varones, comprobamos desde 1994 hasta nuestros días como en el caso de los varones se produce cierto repunte, que incrementa el empleo de varones de 16 a 19 años en comparación con 1988, pero también en relación con 1994, mientras que entre las mujeres los valores del año 2000 son inferiores a los de 1994.

Los resultados finales del periodo son pues que en el tercer trimestre del año 2000 estaba ocupado, en grandes cifras, un número de varones similar a las 3/4 partes de los ocupados de este grupo de edad en 1988, mientras que en el caso de las mujeres el número se reduce a la mitad de las ocupadas en 1988.

La tabla 5.3, que analiza el reparto por sexos de la ocupación en la cohorte es tremendamente significativa, porque de los datos de 1988, que describían un reparto por sexos bastante similar al del conjunto de la población activa este año, pasamos a un reparto en proporción 2 a 1 entre varones y mujeres, que manifiesta una evidente mayor ocupación de los varones en relación con las mujeres en el año 2000. Si bien es cierto que los datos manifiestan fluctuaciones, y que la EPA sigue manifestando un indicador claro de mayor ocupación de los varones, también es evidente que en esta cohorte los varones trabajan más que las mujeres. Teniendo en cuenta el bajo porcentaje de adolescentes españoles que compatibilizan trabajo y estudios, es éste un indicador claro de cómo la ocupación laboral es un factor asociado al abandono del sistema educativo en mayor proporción entre los varones que entre las mujeres.





Si analizamos los datos de la EPA desde la vertiente de parados las conclusiones no son muy distintas. La tabla 5.4 describe la evolución del número de parados en la cohorte desde 1988 hasta nuestros días, también a partir de los registros del tercer trimestre (el sesgo trimestral, que tendría importancia en otras comparaciones no añade diferencias perceptibles en la evolución anual y por sexos, siendo los indicadores muy similares si hubiéramos utilizado datos de media anual o de otros trimestres).

La evolución del paro, entendido según la metodología EPA, es decir, como demanda de empleo efectiva con independencia de su registro en las oficinas de empleo del INEM y de las categorías que éste utiliza para distinguir entre demanda de empleo y de mejora en el empleo, sigue las tendencias nacionales de disminución en los ejercicios de crecimiento y de incremento en los años de recesión provocada por la crisis económica de principios de los años 70.

Pero es el reparto interno de los parados en el propio grupo de edad lo que ofrece conclusiones más significativas. A pesar de la sobre ocupación, los varones en paro disminuyen menos que las mujeres, tal y como indica la tabla 5.5, que establece que en relación con 1988 el paro masculino en dicho grupo de edad es todavía equivalente al 45% en el 2000 en relación con el año de partida, mientras que el paro femenino se sitúa en el 36%. Si realizamos la comparación en relación con 1994, descubriríamos que desde esta fecha mujeres y hombres evolucionan prácticamente en paralelo en cuanto al número de parados, pero creciendo en ese mismo período la ocupación masculina en el mismo porcentaje en el que disminuye la femenina.

Los resultados finales de la comparación son llamativos, explicitándose en la tabla 5.6 que describe el reparto del paro por sexos. Si en 1998 tanto la ocupación como el paro en el grupo de edad 16 a 19 años se asemejan relativamente a los de la población activa total (más paradas que parados), en el año 2000 los hombres de esta edad trabajan más y tienen un paro muy superior a los que corresponderían en comparación con los del total. Parece claro pues que los varones de 16 a 19 años participan más en la población activa, entran a trabajar antes, pero curiosamente no con mayores facilidades, ya que en los grupos de edad posteriores, es decir en los mayores de 19 años, el paro femenino es muy superior al del grupo 16-19 años. En conclusión podemos pensar que **el mayor éxito escolar y la mejor esperanza educativa de las mujeres está asociado a la composición del mercado de trabajo en esta edad**. Es decir, como las mujeres de 16 a 18 años tienen mayores dificultades que los hombres de estas mismas edades para encontrar un trabajo, siguen estudiando, porque ade-



más consideran, lo cual es cierto, que con un mayor nivel de estudios encontrarán más fácilmente un trabajo que además será de un mejor nivel.

Dicha hipótesis se confirmaría con los datos de la tabla 5.7 sobre el deseo de alcanzar un determinado nivel escolar por parte de los jóvenes españoles 15-29 años en el año 2000. Está claro, de una parte que el deseo de concluir todo el ciclo educativo hasta alcanzar la licenciatura es muy bajo, menor incluso que el número de estudiantes de carreras medias y superiores en los últimos años, pero además se trata de un deseo decreciente que alcanza niveles críticos en la actual cohorte 15-19 años, donde más del 50% de los jóvenes no se plantean ningún objetivo escolar propio.

Asimismo las diferencias por sexo resultan a la vez espectaculares y concordes con los resultados educativos y la más temprana inserción sociolaboral de los varones. Un 40% de los chicos se plantean estudiar sólo la obligatoria o menos que la obligatoria frente a un 33% de chicas, mientras que un 43% de las chicas quieren ir a la Universidad cifra que desciende al 33% en el caso de los chicos. De hecho los jóvenes saben lo que hacen y por qué lo hacen, sólo que los adultos, instalados en la fantasía de una capacitación óptima y universal no hemos sido capaces de prever el tipo de deseo que iba a movilizar a los jóvenes tras la Reforma educativa.

**Tabla 5. 1**  
**Ocupados de 16 a 19 años (en miles)**

<b>Tercer Trimestre del año</b>	<b>Total</b>	<b>Varones</b>	<b>Mujeres</b>
<b>1988</b>	588,81	340,46	248,35
<b>1989</b>	586,93	352,20	234,74
<b>1990</b>	579,96	337,14	242,81
<b>1991</b>	552,65	326,38	226,27
<b>1992</b>	505,10	305,88	199,22
<b>1993</b>	389,97	227,64	162,33
<b>1994</b>	352,02	211,99	140,03
<b>1995</b>	338,04	203,17	134,87
<b>1996</b>	336,17	217,16	119,01
<b>1997</b>	305,64	194,01	111,63
<b>1998</b>	346,38	226,91	119,47
<b>1999</b>	387,03	242,22	144,81
<b>2000</b>	401,06	267,38	133,68

Fuente: Encuesta de Población Activa (principales resultados).

Instituto Nacional de Estadística.  
Banco de Datos Tempus.



**Tabla 5.2**

**Evolución de los ocupados de 16 a 19 años por sexos  
en base 1988**

<b>Tercer trimestre del año</b>	<b>Total</b>	<b>Varones</b>	<b>Mujeres</b>
<b>1988</b>	100%	100%	100%
<b>1989</b>	99,6%	103,4%	94,5%
<b>1990</b>	98,5%	99%	97,8%
<b>1991</b>	93,8%	95,9%	91,1%
<b>1992</b>	85,8%	89,8%	80,2%
<b>1993</b>	66,2%	66,9%	65,4%
<b>1994</b>	59,8%	62,3%	56,4%
<b>1995</b>	57,4%	59,7%	54,3%
<b>1996</b>	57,1%	63,8%	47,9%
<b>1997</b>	51,9%	57,0%	44,9%
<b>1998</b>	58,8%	66,6%	48,1%
<b>1999</b>	65,7%	71,1%	58,3%
<b>2000</b>	68,1%	78,5%	53,8%

Fuente: Elaboración propia, a partir de la Encuesta de Población Activa.

Instituto Nacional de Estadística.  
Banco de Datos Tempus



**Tabla 5.3**

**Distribución por sexo de ocupados de 16 a 19 años**

<b>Tercer Trimestre del año</b>	<b>Varones</b>	<b>Mujeres</b>
<b>1988</b>	57,82%	42,18%
<b>1989</b>	60,01%	39,99%
<b>1990</b>	58,13%	41,87%
<b>1991</b>	59,06%	40,94%
<b>1992</b>	60,56%	39,44%
<b>1993</b>	58,37%	41,63%
<b>1994</b>	60,22%	39,78%
<b>1995</b>	60,10%	39,90%
<b>1996</b>	64,60%	35,40%
<b>1997</b>	63,48%	36,52%
<b>1998</b>	65,51%	34,49%
<b>1999</b>	62,58%	37,42%
<b>2000</b>	66,67%	33,33%

Fuente: Elaboración propia, a partir de la Encuesta de Población Activa (principales resultados).

Instituto Nacional de Estadística.  
Banco de Datos Tempus



**Tabla 5.4**

**Parados de 16 a 19 años (miles)**

<b>Tercer Trimestre del Año</b>	<b>Total</b>	<b>Varones</b>	<b>Mujeres</b>
<b>1988</b>	476,61	214,88	261,72
<b>1989</b>	351,44	162,25	189,18
<b>1990</b>	328,99	150,49	178,49
<b>1991</b>	293,39	140,88	152,50
<b>1992</b>	330,66	163,04	167,62
<b>1993</b>	407,10	212,37	194,73
<b>1994</b>	392,26	201,04	191,21
<b>1995</b>	350,78	172,81	177,97
<b>1996</b>	338,78	163,98	174,80
<b>1997</b>	316,24	150,15	166,09
<b>1998</b>	268,82	132,73	136,09
<b>1999</b>	213,42	101,91	111,51
<b>2000</b>	191,14	97,32	93,83

Fuente: Encuesta de Población Activa.

Instituto Nacional de Estadística.  
Banco de Datos Tempus.



**Tabla 5.5**

**Evolución por sexo de los parados de 16 a 19 años,  
base 1988**

Tercer trimestre del año	Total	Varones	Mujeres
1988	100%	100%	100%
1989	73,7%	75,5%	72,3%
1990	69,0%	70,0%	68,2%
1991	61,6%	65,6%	58,3%
1992	69,4%	75,9%	64,0%
1993	85,4%	98,8%	74,4%
1994	82,3%	93,6%	73,1%
1995	73,6%	80,4%	68,0%
1996	71,1%	76,3%	66,8%
1997	66,4%	69,9%	63,5%
1998	56,4%	61,8%	52,0%
1999	44,8%	47,4%	42,6%
2000	40,1%	45,3%	35,9%

Fuente: Elaboración propia, a partir de la Encuesta de Población Activa (principales resultados).

Instituto Nacional de Estadística.  
Banco de Datos Tempus



**Tabla 5. 6**  
**Reparto por sexos de los parados de 16 a 19 años**

Tercer trimestre del año	Varones	Mujeres
1988	45,1%	54,9%
1989	46,2%	53,8%
1990	45,7%	54,3%
1991	48,0%	52,0%
1992	49,3%	50,7%
1993	52,2%	47,8%
1994	51,3%	48,7%
1995	49,3%	50,7%
1996	48,4%	51,6%
1997	47,5%	52,5%
1998	49,4%	50,6%
1999	47,8%	52,2%
2000	50,9%	49,1%

Fuente: Elaboración propia, a partir de la Encuesta de Población Activa (principales resultados).

Instituto Nacional de Estadística.

**Tabla 5.7**  
**Deseo de alcanzar un determinado nivel escolar**

	Total	Varones	Mujeres	15/19	20/24	25/29
Menos que obligatoria	14,4	16,0	12,6	22,7	13,7	12,6
Obligatoria	23,9	24,5	22,9	32,5	25,0	20,6
Bachiller/COU	5,0	5,1	4,9	6,4	5,4	4,3
FP	14,9	16,9	12,5	13,5	17,1	13,6
Medios y Superiores	38,2	33,9	43,5	20,1	35,3	45,5
NS/NC	3,6	3,6	3,6	4,8	3,5	3,4

Fuente: INJUVE, CIS E- 2370 (2000)

Elaboración propia



## capítulo 6

### la desigualdad educativa por sexos y su impacto en la realidad socioeconómica española

Como hemos señalado, la desigualdad por sexos en la enseñanza secundaria española tiene consecuencias en la distribución por sexos de la población universitaria española, pero no directas, tal y como acredita el hecho de que las CC.AA. en donde se produce una menor diferencia en razón del sexo en los titulados en la ESO, luego siguen manteniendo en la Universidad tasas muy diferentes de alumnado masculino y femenino (tabla 3.7).

Las causas de esta realidad, aparentemente paradójica, estriban en la preferencia de las mujeres por la Universidad, preferencia en buena medida forzada por la realidad de un mercado de trabajo que sigue discriminando a las mujeres, relegándolas a puestos peor pagados, y sobre todo de promoción profesional más difícil. A un paro diferencial femenino brutalmente superior hay que sumar el hecho de que en el sector privado de la economía, es mucho más difícil progresar siendo mujer, tal y como vienen poniendo de manifiesto de forma reiterada los estudios de los departamentos de mujer de los principales sindicatos de nuestro país (U.G.T., CC.OO.).

Por expresarlo de una manera gráfica, es evidente que tanto una chica como un chico pueden encontrar sin demasiados problemas en los últimos años un contrato “basura”. Pero mientras el chico tiene ciertas posibilidades de progresar en el trabajo y de alcanzar una relativa cualificación, sobre todo si el trabajo es en la industria, la construcción o los servicios que implican cualificación manual, en cambio la mujer puede encontrarse al cabo de 20 años ocupando el mismo puesto, y cobrando una cantidad de dinero inferior en pesetas constantes.

La preferencia de las mujeres por los estudios universitarios como fórmula de promoción profesional, precisamente en unos momentos en los que los estudios han dejado ser aquella palanca para la promoción social, que permitió la emer-



gencia entre 1960 y 1990 de un amplio sector de clases medias de nuestro país, puede tratarse de una reacción homeostática frente a la discriminación del sector del mercado de trabajo, el cual, precisamente ahora ya que no se rige en su política de colocaciones fundamentalmente por la cualificación académica.

La tabla 6.1. muestra como la población ocupada con estudios primarios o menos que primarios que era un 80% en 1997 ha pasado a ser, en apenas 20 años, menor del 30% en 1998. Mientras en el mismo periodo la población ocupada con títulos medios y superiores ha pasado del 5,5% al 18,6%. Obviamente si estos datos los trasladáramos a los menores de 35 (con un 40,5%) o 45 años (con un 23,3%) las cifras aún serían más espectaculares (tabla 6.2). Pero además el colectivo de mujeres que ha encontrado más empleo, es justamente porque tiene estudios superiores (o presuperiores). En 1977 por cada mujer empleada en este nivel aparecían casi tres hombres, mientras que en el 2000 están prácticamente equiparados, lo que teniendo en cuenta las diferencias por edad, explica el hecho de que entre los trabajadores más jóvenes hay más mujeres que varones con títulos académicos superiores.

Esta es una realidad que la sociedad no puede ignorar y quizás por ello las familias induzcan a las chicas a estudiar más: es su mejor, y casi única, oportunidad de inserción laboral.

Sin duda el problema del sesgo de género en el fracaso escolar en la enseñanza secundaria tiene mucho que ver con esto, pero a la vez, a juicio de los autores de este escrito, también intervienen factores de otra naturaleza. Probablemente en épocas de recesión veremos volver a crecer el porcentaje de estudiantes universitarios varones, y se equilibren algo más indicadores que, los cuales, ni desde el punto de vista de la compensación social, pueden considerarse muy positivos.

Pero no es éste el aspecto nuclear del problema. El problema se concentra en la existencia en nuestro país de un sector creciente de varones que han abandonado los estudios sin ninguna cualificación útil, que en una proporción muy superior a la de los jóvenes de otros países europeos no mantienen ninguna relación con el sistema educativo, y que de la misma manera que actualmente engrosan los números de la población activa ocupada, son en virtud de la elasticidad desigual del mercado de trabajo, muy superior en las capas sin cualificación, los primeros expuestos a perder su trabajo en una época de recesión.

El problema surge porque estamos dando por bueno que la Reforma educativa, que nació para acabar con una discriminación, la cual suponía condenaba a una parte importante de la población escolar a engrosar tempranamente las filas de un

itinerario degradado y con un difícil encaje laboral en una sociedad tecnológica avanzada, no ha sido capaz de resolver problemas antiguos que devienen en nuevos por sus nuevos caracteres. Que tenemos un porcentaje demasiado importante de fracaso escolar, con una variable de género demasiado relevante, que no se justifica por el rendimiento académico ni por otros indicadores, sino por la dificultad de un sistema con medios escasos para hacer frente a problemáticas sociales y psicológicas que exigen mayor atención, y a las que se intentan dar soluciones que ignoran las causas del problema, y que en este sentido no van a tener presumiblemente más éxito.

**Tabla 6.1**

**POBLACIÓN OCUPADA SEGÚN NIVEL DE ESTUDIOS Y SEXO 1977 - 2000**

	TOTAL	SIN ESTUDIOS	CON ESTUDIOS PRIMARIOS	CON ESTUDIOS SECUNDAR.	CON ESTUDIOS PRESUPERIOR	CON ESTUDIOS SUPERIORES
<b>Valores absolutos 1977-Total</b>	11.862	1.873	7.588	1.751	333	316
<b>Hombres</b>	8.493	1.344	5.532	1.163	206	249
<b>Mujeres</b>	3.369	529	2.056	588	128	67
<b>2000- Total</b>	14.335	760	3.425	7.481	1.182	1.487
<b>Hombres</b>	8.983	500	2.397	4.730	536	821
<b>Mujeres</b>	5.352	260	1.028	2.751	646	666
<b>Peso relativo sobre total 1977-total</b>	100,0	15,8	64,0	14,8	2,8	2,7
<b>Hombres</b>	100,0	15,8	65,1	13,7	2,4	2,9
<b>Mujeres</b>	100,0	15,7	61,0	17,5	3,8	2,0
<b>2000 Total</b>	100,0	5,3	23,9	52,2	8,2	10,4
<b>Hombres</b>	100,0	5,6	26,7	52,5	6,0	9,1
<b>Mujeres</b>	100,0	4,9	19,2	51,4	12,1	12,4
<b>Tasas anuales media de variación 78/00 Total</b>	0,9	-2,6	-2,4	14,2	11,1	16,1
<b>Hombres</b>	0,3	-2,7	-2,5	13,3	7,0	10,0
<b>Mujeres</b>	2,6	-2,2	-2,2	16,0	17,7	38,9



**Tabla 6.2**

**Stock de educación superior entre 25 y 65 años.  
población total según edad y sexo 1977 - 2000**

	TOTAL	DE 25 A 35 AÑOS	DE 36 A 45 AÑOS	DE 46 A 55 AÑOS	DE 56 A 65 AÑOS
<b>Valores absolutos 1977-Total</b>	354.908	143.843	82.808	69.667	58.590
<b>Hombres</b>	269.336	97.949	65.362	59.000	47.026
<b>Mujeres</b>	85.571	45849	17446	10.667	11.564
<b>2000- Total</b>	1.753.641	807.648	524.540	282.320	139.133
<b>Hombres</b>	922.238	349.663	275.306	193.833	103.436
<b>Mujeres</b>	831.403	457.985	249.234	88.487	35.697
<b>Peso relativo sobre total 1977-total</b>	100,0	40,5	23,3	19,6	16,5
<b>Hombres</b>	100,0	36,4	24,3	21,9	17,5
<b>Mujeres</b>	100,0	53,6	20,4	12,5	13,5
<b>2000 Total</b>					
<b>Hombres</b>	100,0	37,9	29,9	21,0	11,2
<b>Mujeres</b>	100,0	55,1	30,0	10,6	4,3
<b>Tasas anuales media de variación 78/00 Total</b>	17,1	20,1	23,2	13,3	6,0
<b>Hombres</b>	5,2	10,5	11,2	14,0	9,9
<b>Mujeres</b>	9,1	37,9	39,0	57,8	31,7

Fuente para los dos cuadros: Manpower. Índice Manpower de Convergencia Laboral con la Unión Europea. Informe Trimestral sobre el Mercado de trabajo en España y su convergencia con los principales países de la Unión Europea, diciembre de 2000. Elaboración Manpower, a partir de datos INE.

## capítulo 7

### resultados educativos y tiempo de estudio por sexo

Los diferentes estudios de evaluación del sistema educativo, y en particular de sus procesos y resultados realizados por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, pueden permitirnos analizar en qué medida existe una correlación directa entre la peor adaptación al sistema de los alumnos, y su base de conocimientos y resultados escolares. Si bien es cierto que disponemos ya de una serie de estudios que permite algunas comparaciones, también lo es que la distinta metodología con la que han sido enfocados (cursos escolares o edades homogéneas) podría forzar conclusiones imperfectas.

Por esta razón hemos preferido exponer algunos de los datos más significativos, en la presunción de que la comparación general no ofrece tampoco variaciones tremendamente significativas desde el punto de vista de la variable de sexo. Comentaremos no obstante en estas líneas algunas de las estadísticas que no se han referenciado, y que no obstante corroboran las aquí reseñadas.

Con carácter general podemos afirmar que los estudios sobre el rendimiento escolar confirman relativamente algunas de las tesis manifestadas por la psicología evolutiva más convencional, que hablan de una “orientación agente” para los varones y una “orientación comunal” para las mujeres (Bakan, 1966). Los varones estarían así más predispuestos a la instrumentalidad, y a la adquisición de los conocimientos asociados a la misma, y las mujeres a la expresividad y a la comprensión oral y escrita. En relación con esto, las mujeres demostrarán en su adolescencia mayores aptitudes verbales que los varones, mientras que estos últimos tendrán a su favor mayores habilidades cuantitativas y en percepción espacial, para algunos autores significativas y para otros más moderadas (Fernández, 1998).

Es verdad que durante algunos años se ha criticado con vehemencia, pero también con solvencia, que las conclusiones de estos trabajos estaban sesgadas abiertamente por los instrumentos utilizados, que conducían los resultados; pero también lo es



que las reflexiones sobre la mayor agresividad de los varones, aceptadas en mayor o menor medida por todos (aún atribuyendo a las mismas causas de diverso origen, cultural o de otra naturaleza), merecerían una reflexión en un momento en el que las preocupaciones por la violencia están a la orden del día en los centros escolares de educación secundaria y constituyen una de las principales preocupaciones de profesores y alumnos (sobre esta cuestión ha sido recientemente publicado un estudio del Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo con conclusiones inquietantes, tanto por lo que denotan de realidad, como por lo que ilustran acerca del imaginario social). La pregunta que probablemente merezca la pena contestar es en qué medida una mayor agresividad influye en el peor diagnóstico y una menor esperanza educativa de los varones.

Las tablas 7.1 y 7.2 están dedicadas a la reproducción de algunos de los estudios realizados en 1995, 1997, 1999 y 2000 sobre la capacidad expresiva y de comprensión oral y escrita, y los conocimientos sobre lengua y literatura castellana de alumnos de 12 y 16 años, y sus resultados son bastante claros, tal y como reflejan algunas de las frases siguientes que corresponden a las publicaciones de los estudios citados: *“El rendimiento académico medio (en comprensión lectora) de las alumnas de esta edad ha sido significativamente mayor que el obtenido por los chicos y esto ha ocurrido tanto en los centros públicos como en los centros privados”*. *“Tanto en los centros públicos como en los privados el rendimiento de las chicas ha sido mayor que el obtenido por los chicos, siendo especialmente acusada esta diferencia en los centros públicos”*.

Pero aquí se acaban las diferencias favorables a las estudiantes. En matemáticas, la Tabla 7.3 recoge estudios de 1995 y 1997. El primero se ha reseñado por ser favorable, a los 12 años de edad, a las mujeres en comparación con los hombres. Sin embargo el posterior practicado a los 16 años concluye globalmente que *“Tanto en los centros públicos como en los privados el rendimiento de los chicos ha sido mayor que el obtenido por las chicas; la puntuación media de los alumnos de un mismo sexo es mayor en los centros públicos que en los privados y la media de los chicos del sector privado es superior a la obtenida por las chicas del sector público”*.

El estudio del año 2000 sobre 4º de ESO, cuyas conclusiones no se han recogido en tabla por ser básicamente similares al de 1997, lo establece con cierta contundencia: *“De forma general, en los cuatro bloques de contenido hay diferencias entre chicos y chicas. La máxima diferencia se encuentra en medida, estimación y cálculo de magnitudes, con 6 puntos de diferencia a favor de los chicos... La menor diferencia está en el bloque de números y operaciones... Los resultados por niveles de opera-*

*ción cognitiva también muestran diferencia entre chicos y chicas. Así, los chicos obtienen mejores resultados en los cuatro niveles propuestos con unas diferencias que van desde los 6 puntos en procedimientos complejos hasta los 2 puntos en destrezas básicas...”. Los aciertos globales de dicha prueba manifiestan una diferencia entre chicos y chicas del 42% y del 38% respectivamente.*

En Ciencias Sociales, Geografía e Historia, los resultados de la prueba de 2000 se recogen en la Tabla 7.4: *“El porcentaje medio de aciertos de los chicos es 2 puntos más alto que la media global de la prueba. Las chicas obtienen un porcentaje medio de 2 puntos por debajo de la misma media global.... Los resultados por niveles de operación cognitiva también muestran diferencias significativas entre chicos y chicas. Así, los chicos obtienen mejores resultados en los cuatro niveles propuestos, con unas diferencias que van desde los 4 puntos porcentuales en comprensión hasta los dos puntos en análisis...”*. Los resultados de la misma prueba en Ciencias de la Naturaleza, que se recogen en la misma tabla, son resumidos así por sus autores: *“El porcentaje medio de aciertos de los chicos es 2 puntos más alto que la media global de la prueba. Las chicas obtienen un porcentaje medio de 2 puntos por debajo de la misma media global..., los resultados por niveles de operación cognitiva también muestran diferencias entre chicos y chicas. Los promedios de los chicos son superiores a los de las chicas en las cuatro categorías de operaciones cognitivas...”*.

Francamente, la congruencia reducida de estos resultados con los datos escolares por sexos que hemos presentado en los capítulos 1 y 2, la cual aparece asimismo refrendada por otras fuentes (Pérez-Díaz, 2000). Los resultados del estudio PISA (OCDE, 2001) indican una clara diferencia en favor de las mujeres en comprensión lectora y expresividad, y una menor diferencia en favor de los hombres en matemáticas, aun señalando que las diferencias de género, con ser generales, son abordables, existiendo países que las han reducido considerablemente. Estos datos, referidos a una serie de países en los que, como hemos visto el fracaso escolar también se nutre de varones, nos indican que, o una de dos, o los estudios no reflejan fielmente la realidad por los condicionantes de la población muestreada (edad) que la hacen no representativa, o el sistema educativo no evalúa con los mismos criterios que los estudios de evaluación.

Podemos manejar, en este sentido, tres posibles interpretaciones. Una primera posible hipótesis sería que la mayor pobreza expresiva de los chicos, especialmente en la preadolescencia, influye negativamente en el rendimiento académico del conjunto de las áreas de conocimiento. Se trata de una hipótesis bien apoyada en la psicología evolutiva pero que no explica los resultados favorables a los varones en algunas evaluaciones.



Una segunda hipótesis, que planteada globalmente suena muy contundente, nos indicaría que el sistema no evalúa tanto lo que se aprende como lo que se estudia, y las actitudes que se mantienen en el aula y en este sentido es evidente que las mujeres estudian más y mantienen una mayor disciplina en el aula. Se han introducido, por esta razón, dentro de este bloque referencias en la Tabla 7.5 al tiempo de estudio por sexos de los estudiantes españoles. Globalmente conocemos que los estudiantes cada vez destinan menor parte de su tiempo a cumplimentar sus deberes académicos, y en este sentido la comparación tanto en primaria como en secundaria nos indica una reducción del tiempo de estudio. En 1995 los estudiantes de primaria que destinaban más de una hora al día al estudio eran el 63%, y en 1999 el 61%. En secundaria, en 1997 eran el 76% y en el 2000 el 69%.

El reparto por sexos nos indica que las mujeres no obstante estudian más, y cada vez más que los hombres. Dicha tabla no merece mayor comentario, porque además no es sino el reflejo de otros estudios que más concienzudamente han descrito la misma realidad. *“... en relación con el estudio, los días laborables las chicas están estudiando más que los chicos a cualquier hora del día. Los fines de semana las diferencias entre ambos géneros aún son mayores, y salvo el sábado por la mañana, momento en el que las cifras se igualan, a cualquier otra hora -especialmente por las tardes- hay siempre más chicas que chicos estudiando. Por tanto, aunque chicas y chicos van por igual a clase, estudiar, dedicar horas al estudio, es una actividad preferentemente femenina. Este hecho que en general conocen bien los adultos y que se refleja en mejores notas medias de las chicas frente a los chicos suele despa- charse con la afirmación general de que “las chicas son más estudiosas”. Pero tras esta frase se esconden algunas realidades sociales que tienen poco que ver con las supuestas capacidades innatas de cada género.”* (Aguinaga y Comas, 1997).

Como parte de esta hipótesis podemos situar la cuestión del comportamiento en el aula y la respuesta de los profesores podría interpretarse que para una parte de profesorado éste es “el principal problema” educativo y que la única arma de los profesores es la “amenaza de la calificación” en el contexto de las nuevas condiciones familiares, sociales y culturales que viven los alumnos (IDEA, 2001). Si los chicos son más conflictivos y las chicas más disciplinadas (o sumisas) los profesores utilizan la calificación para intentar controlar a unos y para premiar a otros, es decir, no se califica según conocimientos sino según actitudes. En cambio los evaluadores externos no saben nada de actitudes y comportamientos, miden sólo los conocimientos y obtienen resultados un tanto distintos.

Una tercera hipótesis, coherente a la segunda, sería que las evaluaciones del INCE no se aplican con criterios muestrales demográficos sino con criterios de presencia





en el sistema, por lo que quedan excluidos tanto los que están fuera como los absentistas habituales, la mayoría de los cuales son varones, lo que significa que se evalúa sólo a los “buenos estudiantes” varones y a casi todas las mujeres, que en este caso, son todas “buenas estudiantes”. El resultado final es estadísticamente favorable así a la minoría de varones “buenos estudiantes”. Pero esta hipótesis tan atractiva se ha mostrado falsa, ya que las “tasas de presencia” en las evaluaciones han sido controladas mediante cuotas por el INCE, lo que implica que este efecto metodológico ha sido reducido a su mínima expresión.

En última instancia creemos no sólo que la segunda hipótesis es la correcta sino que a la vez refleja la realidad sociolaboral que hemos descrito en los dos capítulos anteriores. Un reciente estudio que evalúa la eficacia del programa REBT en el aumento del rendimiento en estudiantes de secundaria en matemáticas, y que ha tenido una gran trascendencia porque demuestra lo fácil que resulta aumentar este rendimiento, contiene una información muy pertinente a estos efectos (Shannon, 2001). Tanto varones como mujeres aumentan su rendimiento en una proporción similar por la aplicación del programa, ocurriendo que la diferencia de partida en el pretest marca la diferencia de llegada en el posttest. Dicho resultado podría interpretarse en términos de capacidades innatas, pero como dependiendo de los grupos que han participado en la investigación las diferencias, según diversas circunstancias relacionadas con el tipo de centro que no han sido consideradas en la evaluación, son en determinados casos favorables a los varones y en otros favorables a las mujeres, está claro que las diferencias sólo pueden atribuirse a factores externos que determinan actitudes y comportamientos desiguales. Es decir, sólo puede atribuirse a los elementos de tipo estructural ajenos al propio sistema educativo aunque se expresen a través del mismo.



**Tabla 7.1**

**Resultados educativos en lengua por sexo en 1995**

<b>Prueba</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Total</b>
<b>Resultados Lengua castell. 12 años</b>			
<b>Aciertos</b>	61,3%	67 %	64,1 %
<b>Rendimiento bajo</b>	31 %	19,5%	25,2%
<b>Rendimiento medio</b>	48,2%	50,3%	49,3%
<b>Rendimiento alto</b>	20,8%	30,2%	25,2%
<b>Res. Lengua y Literatura 16 años</b>			
<b>Rendimiento medio</b>	265,1	270,0	267,1
<b>151 – 200</b>	8 %	6,9%	8 %
<b>201 – 250</b>	29,5%	26,4%	27,8%
<b>251 – 300</b>	40,1%	40,4%	40,1%
<b>301 - 350</b>	19,6%	23,1%	21,2%
<b>351 - &lt;</b>	2,9%	3,2%	3 %

Fuente : Instituto Nacional de Calidad y Evaluación

Evaluación de la Educación Primaria (1995). Diagnóstico del Sistema educativo. La escuela secundaria obligatoria (1997)



## Tabla 7.2

### Resultados educativos en lengua por sexo en 1999

Prueba	Hombres	Mujeres	Total
<b>Valoración global de redacción (6º Primaria)</b>			
<b>0 a 5 puntos</b>	11 %	6 %	8 %
<b>6 a 11 puntos</b>	65 %	71 %	68 %
<b>12 a 16 puntos</b>	19 %	30 %	24 %
<b>Prueba de Lengua castellana y Literatura 4º ESO</b>			
<b>Aciertos globales</b>	62 %	66 %	64 %
<b>Comprensión oral y escrita</b>	66 %	71 %	69 %
<b>Expresión Escrita</b>	55 %	61 %	58 %
<b>Conocimientos de Lengua</b>	57 %	61 %	59 %
<b>Literatura</b>	58 %	62 %	60 %

Fuente : Instituto Nacional de Calidad y Evaluación

Evaluación de la educación primaria. 1999

Evaluación de la educación secundaria obligatoria. 2000



**Tabla 7.3****Resultados educativos en Matemáticas**

<b>Prueba</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Total</b>
<b>Prueba de Matemáticas a alumnos de 6° de EGB</b>			
<b>Aciertos globales</b>	49,2%	51,1%	50,1%
<b>Rendimiento bajo</b>	28,9%	24,1%	26,7%
<b>Medio</b>	46,2%	48,3%	47,1%
<b>Alto</b>	24,9%	27,5%	26,1%
<b>Prueba de Matemáticas a alumnos Con 16 años</b>			
<b>Rendimiento medio</b>	269,2	259,2	263,3
<b>151 - 200</b>	9,4%	10,3%	10,2%
<b>201 - 250</b>	24,4%	31,3%	28,2%
<b>251 - 300</b>	38,7%	39,8%	39,1%
<b>301 - 350</b>	23,2%	17,0%	19,7%
<b>351 - 400</b>	4,3%	1,6%	2,8%

Fuente : Instituto Nacional de Calidad y Evaluación

Evaluación de la educación primaria 1995

Diagnóstico del sistema educativo. La escuela secundaria obligatoria. 1997

### Tabla 7.4

## Resultados educativos en Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza

Prueba	Hombres	Mujeres	Total
<b>Prueba de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de 4º ESO</b>			
<b>Aciertos globales</b>	62 %	58 %	60 %
<b>Conocimientos</b>	64 %	61 %	62 %
<b>Comprensión</b>	60 %	56 %	58 %
<b>Aplicación</b>	65 %	62 %	63 %
<b>Análisis</b>	58 %	56 %	57 %
<b>Prueba de Ciencias de la Naturaleza de 4º curso de ESO</b>			
<b>Aciertos globales</b>	56 %	52 %	54 %
<b>Conocimiento</b>	53 %	51 %	52 %
<b>Comprensión</b>	59 %	54 %	56 %
<b>Aplicación</b>	58 %	53 %	55 %
<b>Generalización</b>	55 %	53 %	54 %

Fuente: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación

Evaluación de la educación secundaria obligatoria. 2000.



**Tabla 7.5**

**Uso del tiempo libre, tiempo de estudio por sexo**

<b>Prueba</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Total</b>
<b>Evaluación 6° ed. Primaria 1.999</b>			
<b>Horas dedicadas a hacer deberes</b>	2,69	2,92	2,80
<b>Horas dedicadas a ver TVE</b>	2,82	2,54	2,68
<b>Dedican &lt; 1 hora a los deberes</b>	45%	33%	39%
<b>Dedican &gt; 1 hora a los deberes</b>	55%	67%	61%
<b>Evaluación ESO 2.000</b>			
<b>Dedican &lt; 1 hora a los deberes</b>	43%	19%	31%
<b>Dedican &gt; 1 hora a los deberes</b>	57%	81%	69%
<b>No reciben apoyo externo</b>	72%	67%	69%
<b>Reciben apoyo externo</b>	20 %	25%	23 %

Fuente: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.

Cuestionarios de alumnos y de familias de las Evaluaciones de la educación primaria (1999) y secundaria obligatoria (2000)



## capítulo 8

### el debate sobre el fracaso escolar y la cuestión de género

¿Cómo se explica habitualmente el fracaso escolar? ¿cuáles son, desde una perspectiva teórica, los principales hallazgos y aportaciones al tema?. Pues son muchas y muy variadas, en una gran medida por la gran diversidad de posibles explicaciones. Así, un primer tipo de interpretaciones relativas al fracaso escolar lo relaciona con los factores individuales adoptando dos perspectivas contradictorias, de un lado el nivel de inteligencia, suponiendo que los menos inteligentes son los que fracasan, y de otro la capacidad de la escuela para producir sentimientos afectivos positivos, siendo las escuelas cuyos métodos son menos efectivos en este sentido las que producen mayores índices de fracaso escolar.

Un segundo tipo de interpretaciones tiene que ver con las carencias ambientales, especialmente con las carencias socioculturales de la familia, las cuales se supone que impiden un desarrollo adecuado del niño. El tercer tipo de explicaciones, siguiendo en esta línea sociológica, tiene que ver con la reproducción de las desigualdades sociales y supone que aquellos alumnos que proceden de ámbitos sociales más desfavorecidos son los que fracasan más. El cuarto hace referencia a las expectativas del alumno en un contexto sociocultural determinado que le indica al niño la inoportunidad del esfuerzo escolar. Siendo ésta una explicación que se sostiene sobre las dos anteriores ya que se supone que este es un mensaje predominante en los ámbitos sociales más desfavorecidos y con mayores carencias culturales. Finalmente el último tipo de explicaciones hace hincapié en el proceso de construcción del “fracaso” por parte de la propia institución escolar, es decir atribuye el fracaso a la propia institución y a sus inadecuados métodos de trabajo (Autores Varios, 1993).

Esta sistemática aparece cruzada además por nuevas aportaciones que intentan hacer confluir explicaciones, así por ejemplo la teoría del “apego” (Navarro,



2001), tratar de aunar los factores afectivos individuales con las ideas del constructivismo.

En cambio nuestro análisis estructural no adopta ninguna de estas explicaciones y a la vez las hace todas suyas: ya que considera que la respuesta diferencial de chicos y chicas ante el sistema escolar tiene que ver con factores individuales que se desenvuelven en un determinado marco ecológico social, en el que están muy presentes las desigualdades sociales y de género, las cuales a la vez son “construidas por el sistema”.

No podemos estar de acuerdo sin embargo en que el sistema, manejando recursos materiales y pedagógicos y sin conocer los elementos estructurales que explican los problemas, como es el caso que acabamos de tratar con relación al fracaso escolar, posea por sí mismo un grado de “conocimiento adecuado” para dar respuesta a los mismos. Es decir, sin este conocimiento de los factores externos, el sistema escolar no puede proponer soluciones basadas exclusivamente en lo que hemos llamado “valoraciones morales” por mucho que podamos compar-tirlas.

Por este motivo no vamos a posicionarnos con relación a ninguna de las medidas propuestas habitualmente, como prescolarización temprana, una mayor participación social y familiar en la escuela, mejor formación del profesorado, un currículo más adecuado y servicios complementarios y de orientación en la escuela, porque todas son perfectamente válidas, pero también perfectamente inútiles si se proyectan desde la ceguera de las condiciones estructurales del fracaso. No creemos que pueda resolverse la cuestión de “¿qué traje lleva el rey?” si no podemos reconocer que “va desnudo”, porque hasta que no hayamos realizado este reconocimiento no podemos vestirlo de una u otra forma, por mucha ropa que acumulemos en el armario pedagógico.

Si bien el reconocimiento de la desnudez y la propuesta de alguna prenda para cubrirlo, se sostienen en el análisis objetivo del fracaso escolar, debemos considerar a la vez los elementos que conforman el debate en torno a esta cuestión, el cual se enfrenta, en nuestra sociedad, a varios problemas previos, que comienzan por **la propia definición de “fracaso escolar”**.

Está claro que para algunos, para aquellos a los que les preocupa prioritariamente la cuestión de la productividad y “el capital humano nacional”, el fracaso escolar es vivido como un problema de rendimiento escolar, para otros, para aquellos que les preocupa prioritariamente la cuestión de las desigualdades



sociales, el fracaso escolar es un reflejo de las desigualdades y a la vez las reproduce, para los primeros la cuestión es la eficacia para los segundos la justicia (Cardoso, 2001). En este sentido el fracaso se vive bien como una pérdida de competitividad en el mercado internacional o bien como una derrota en la lucha contra la desigualdad (Pérez-Díaz, 2000). Para los primeros el fracaso se mide mediante la idoneidad y los resultados educativos y son muy importantes las comparaciones internacionales, para los otros se mide por medio de la participación en el sistema y la posterior integración social y laboral. Nosotros, al comparar las diferencias por género, hemos medido ambas cosas, porque al final son parte de un mismo proceso estructural. Pero además hemos optado por las definiciones formales de fracaso escolar en los indicadores utilizados, porque lo que nos interesa es hacer constar las diferencias y no tanto la mayor o menor corrección del concepto.

En este sentido nos atrevemos a opinar que la definición de fracaso escolar sólo puede ser una definición formal, que responde a una decisión administrativa y que a su vez depende de tres cosas: a) la evolución moral de una sociedad, b) las necesidades de capital humano de dicha sociedad y c) los medios y recursos de los que dispone una sociedad para implantar la norma. Lo demás es un debate político en torno a la oportunidad y características de esta decisión administrativa. Por ello una vez se ha tomado la decisión el análisis debe realizarse en torno a esta decisión formal, incluso cuando se trata de cambiarla o mejorarla. En España la decisión formal se llama ESO y la categoría teórica “educación comprensiva” y este es el plano de nuestro análisis, lo cual no tiene porque presuponer un mayor o menor grado de acuerdo con el mismo.

Una **segunda cuestión** a debate tiene que ver con la confusión del concepto según se utilice en un contexto micro o macro. En realidad hay dos tipos de fracaso escolar, el primero, más minoritario, es un fracaso escolar extremo que aparece en la preadolescencia porque se traduce directamente en desescolarización y riesgo social y sobre el que existe una abundante literatura (Garces, 1995; Montull, 1994; Aguilar, 1998; Funes, 1996; Aguado, 2001) y que afecta a un grupo reducido de niños y niñas, que viven en general situaciones muy desfavorecidas y para los que se propone una serie de estrategias que tiene que ver tanto con los recursos sociales como con las prácticas educativas (Defensor del Pueblo Andaluz, 1997), se trata de un tipo de fracaso en cuya categorización o validez no vamos a entrar, pero si debemos señalar que estas situaciones, muy relevantes en términos humanos, pero que estadísticamente representan una minoría, se extrapolan frecuentemente al conjunto de fracaso escolar para dramatizar las situaciones y conseguir así que se desenfoque la posible respuesta.



Así en la documentación de los diarios consultados vemos como la noticia más frecuente, aparte de los artículos de opinión sobre el sistema educativo, se refiere a un caso o a casos extremos de absentismo a los 12 años, ligados a problemas de comportamiento y a situaciones de marginación, para a continuación pasar a facilitar los datos de fracaso en la ESO como si ambas realidades fueran la misma. Se trata de facilitar dos noticias distintas sobre dos realidades ciertas para añadir dramatismo a una información, pero con ello acaba por proyectarse sobre la opinión pública una mentira. La primera realidad, suficientemente dramática por sí misma, alcanza en todo el país a unos miles de casos y se trata de corregir con medidas compensatorias, la segunda realidad, que se vive con menos dramatismo salvo para una parte de las familias afectadas, alcanza a un amplio sector de adolescentes sin que se adopten medidas para tratarlo, más allá de demandas de mejora del sistema.

En este texto venimos visualizando el segundo tipo de fracaso escolar, que afecta a muchos más alumnos, el cual se sitúa mayoritariamente al final de la etapa de la adolescencia y se refiere a las dificultades para finalizar el ciclo de la enseñanza obligatoria. Parece obvio y así lo indican los datos empíricos que el primero, el fracaso de tipo micro, se relaciona claramente con las condiciones sociales y obtiene buenas correlaciones en los estudios que se sostienen sobre las teorías de base social. En este tipo de fracaso no parece que se den grandes diferencias entre chicos y chicas, aunque los relatos siempre hacen referencia a los “chicos delincuentes de la calle”.

En cambio el segundo tipo de fracaso, el fracaso macro en el ciclo obligatorio de las EE.MM., que se suele relacionar con mayor frecuencia con las actitudes de los estudiantes, con factores individuales y con las características del sistema educativo, ha recibido, hasta ahora, muy poca atención empírica, a pesar de que existen, como hemos visto, buenas fuentes de información estadística sobre el mismo. En el ámbito de las representaciones sociales, y da buena cuenta de ello la prensa, es además un tipo de fracaso que se vincula con mucha frecuencia a las actitudes familiares y con la idea de la necesidad de “reforzar” el trabajo de los estudiantes, por lo que se proponen estrategias de apoyo centradas en los padres (García, 1990) o las instituciones locales (Martínez-Otero, 1997). En este informe nos hemos referido claramente a este segundo tipo de fracaso escolar y las diferencias por género que aparecen en el mismo.

Un **tercer debate** tiene que ver con la atribución de responsabilidades, y aquí las posiciones se articulan sobre un eje en el que un vértice lo ocupa la sociedad y el otro vértice la escuela, posicionándose los diversos autores en las distintas pun-

tuciones que ofrece dicho eje, aunque con una cierta tendencia a situarse en los extremos, así para algunos el fracaso es una condición del propio sistema escolar mientras que para otros tiene que ver con las condiciones sociales externas (González, 2001; Herrero, 2001). Este tercer debate se imbrica profundamente con el anterior y seguramente lo confunde ya que la realidad visualizada depende de qué tipo de fracaso hablemos. En este informe parece que nos posicionamos, en razón del análisis estructural, más hacia el vértice de las condiciones sociales externas, pero esto es una falsa impresión, porque si bien la explicación de las diferencias de género, se atribuyen al cambio social, no cabe duda que la reproducción de las mismas se sitúa en el territorio de las practicas educativas del propio sistema.

Otros elementos de menor peso forman parte también de estos debates y conviene señalar algunos para posicionarnos con relación a los mismos antes de llegar a las conclusiones, por ejemplo, una parte de aquellos que piensan que hay que dar repuestas pedagógicas sin necesidad de plantearse por qué ocurren las cosas, ofrecen lo que podríamos llamar una “alternativa evaluativa interna”. Así ante el fracaso escolar es muy común proponer estrategias metodológicas cuya evaluación resulta positiva (Fernández Río y González, 2001) en el grupo experimental y sin atender otros contenidos que forman parte del problema. Obviamente evaluar las intervenciones resulta positivo desde una perspectiva pedagógica ¿pero hasta qué punto acumular “intervenciones de éxito” en términos evaluativos va a reducir los índices e incidencia del fracaso escolar? ¿son exportables las diferentes experiencias?. Y en última instancia ¿podemos hacer de la ignorancia sobre las condiciones estructurales en las que se desenvuelve el sistema una condición epistemológica?. Creemos que no.

Otro argumento, importante por su proyección social, se refiere a la atribución de una difusa pero exclusiva responsabilidad a los adultos, en los padres, los profesores y las técnicas educativas, que no se “*ponen en el lugar de los alumnos y no reconocen lo difícil que lo tienen*” (Cardus, 2001). Es decir, el fracaso es una consecuencia del exceso de exigencia. Esta opinión contrasta abiertamente con las afirmaciones de los profesores que afirman que “*cada día se sabe, se aprende y se estudia menos*” (IDEA, 2001). Ahora, por primera vez, sabemos que los propios alumnos coinciden con los profesores (Marchesi y Lucena, 2001).

En este punto nuestra opinión es que faltan estudios comparativos, aunque estamos de acuerdo, y a ello nos vamos a referir más adelante, que el sistema ha perdido en una gran medida su capacidad para transmitir una visión contingente de la vida a los escolares. Y esto no es una cuestión de exceso de exigencias sino más



bien el resultado de una reducción de las mismas. También es cierto que esta reducción se asocia a una ampliación de la base educacional pasando de una escuela de minorías hace apenas un siglo, a una de mayorías hace treinta años, para acabar en la última década, en una educación universal. En todo caso creemos que esta es más bien una cuestión de prioridades sociales (en el juego igualdad versus competitividad) que una cuestión técnica de capacidades.

¿Y qué piensan los profesores de todo esto?. Pues su mapa cognitivo se asienta sobre una serie de componentes, que en orden de importancia podrían ser los siguientes (Megías y otros, 1999; IDEA, 2001). En primer y destacado lugar que el factor más importante e influyente es la propia familia, en segundo lugar que todos estos temas están ligados a la calificación, preparación y recursos que puede manejar el profesorado. En esta óptica el profesorado supone que el fracaso escolar es el resultado de una determinada combinación de actitudes familiares, carencias de los centros e insuficiente preparación del profesorado. Sobre esta base aparecen otros cuatro componentes no tan relevantes pero significativos: el primero, la necesidad de reconsiderar algunos aspectos de la Reforma educativa preservando sus rasgos esenciales; el segundo, la conciente del decreciente interés de los alumnos por estudiar (lo cual resulta coincidente con los datos aportados en el capítulo 5); el tercero, una moderada satisfacción profesional; y el cuarto, una creciente preocupación por la conflictividad en los centros. ¿Qué podemos hacer con estos mimbres y la cuestión de género?. Creemos que algo, y en las conclusiones vamos a ocuparnos de ello.

Conviene también considerar, quizás por lo que decíamos en el prólogo sobre el hecho de que el fracaso escolar es la parábola por excelencia de la política educativa, que todos estos debates están presentes en la prensa, pero de una manera un tanto confusa, en la que se mezcla el debate político sobre la Reforma con cuestiones pedagógicas, divergencias en las orientaciones teóricas, datos de estudios empíricos, reclamaciones sindicales y algunas visiones particulares sobre el mundo o el futuro. Por este motivo la recopilación documental realizada no ha tenido otra utilidad que la de comprobar su limitada utilidad. Pero lo más relevante es que el sistema escolar parece seguir funcionando, produciendo problemas y dando respuestas al margen de todo ello.

Quizás estas divergencias entre debate público y realidad del sistema tengan que ver con la confusión entre niveles que arrojan los debates, los cuales utilizan (y en ocasiones manipulan) los datos empíricos como argumentos, en vez de considerarlos mera constatación de unos hechos cuyo conocimiento resulta útil para planificar un mejor funcionamiento del sistema.



¿Cómo encaja entonces la cuestión de género que hemos desarrollado en la páginas precedentes?. Se trata de un resultado empírico que afecta a las bases de casi todos los argumentos mencionados. Así las explicaciones que se sostienen sobre la idea de las carencias ambientales, tendrían que explicar porque éstas afectan más a los chicos que a las chicas, las que se basan en factores individuales tendrían que explicar una mayor aptitud o un mayor apego de las chicas frente a los chicos, y finalmente, las visiones que atribuyen la responsabilidad al sistema, tendrían que dar una explicación al hecho de que éste trata de forma distinta a los unos y a las otras. En el texto aparecen argumentos, por ejemplo la idea de que los chicos tienen un menor deseo de estudiar porque tienen más oportunidades laborales o que el sistema trata mejor a las chicas porque son formalmente más disciplinadas y sumisas, que pueden servir para unos y para otros.

Por tanto los componentes de género en el fracaso escolar cortan transversalmente todas las explicaciones ofrecidas hasta ahora y les obligan a replantear esta realidad. Pensamos que son los diferentes marcos conceptuales y teóricos los que tienen que aportar sus explicaciones a este tema.

La última pregunta sería ¿conforman estas diferencias por sí mismas algún otro tipo de explicación alternativa?. Y la respuesta es claramente no. Nos hemos limitado a describir un componente estructural, a situarlo en un contexto histórico particular y queda pendiente ajustarlo a aquella explicación del fracaso escolar que nos parezca más sensata. En algunos casos será fácil, en otros más difícil, pero en todo caso ya no puede ser el que era.





## capítulo 9

### conclusiones y propuestas

Antes de entrar en las conclusiones de este trabajo queremos dejar constancia de una experiencia peculiar, de profundo interés sociológico, y que nos vale como precaución.

Ocurre que las diferentes intervenciones sobre ocio alternativo de fin de semana protagonizados por el INJUVE y desarrollados por diferentes Ayuntamientos, detectan, lo mismo que las investigaciones realizadas en torno al tema (Aguinaga y Comas 1997), que las chicas vuelven a casa más temprano que los chicos, en especial hasta los 20 años y como consecuencia, aparte del posible influjo de unas actividades alternativas demasiado centradas en la práctica del deporte, las chicas participan menos en los programas de ocio alternativo que los chicos.

Pues bien, este resultado, puramente empírico, se contesta frontalmente desde diversos ámbitos e incluso en algún Foro INJUVE ha dado lugar a duras réplicas especialmente por parte de los miembros de Asociaciones Juveniles. El asunto nos dejaba perplejos, así como a diferentes personas que trabajan en políticas de igualdad entre géneros, hasta que descubrimos el fondo de la cuestión: los jóvenes han asumido el valor positivo de la necesaria igualdad entre géneros pero a la vez lo han interiorizado como una “inexistencia real de desigualdades”, es decir, si uno se cree que no debe haber desigualdades ya no va a haberlas. Por ello, cuando estas desigualdades se evidencian, especialmente en sus propias edades, las rechazan **porque no pueden ser ciertas** ya que ellos son, chicos y chicas, iguales y partidarios de la igualdad y por tanto, **las diferencias no pueden sobrevivir más allá de su propia y subjetiva posición personal**, salvo que se esté de acuerdo con las mismas y esto es algo que casi ningún adolescente esta dispuesto a aceptar (Aguinaga, 2002).

Así paradójicamente, estos jóvenes entienden que quienes describen la situación son partidarios de mantenerla, porque su propia actitud, en asuntos de género, no



puede ser puesta en cuestión. Podríamos pensar que la denuncia sustentada sobre hechos cuantificados se confunde de manera irreflexiva con un supuesto interés perverso por mantener las desigualdades, si no fuera porque parece evidente que tras esta actitud subyace el supuesto de que la igualdad entre géneros es una mera cuestión de benevolencia. Así, tanto chicas como chicos, piensan que son los adultos, los únicos que actúan con esta falta de benevolencia y que muestran actitudes machistas cuando no violentas, los que sostienen las desigualdades, sin darse cuenta que estas desigualdades no son sólo una cuestión de actitud personal, sino que incluyen elementos estructurales, como por ejemplo, la división funcional de roles, más implícitos que explícitos pero en todo caso muy relevantes. En este contexto, por muy benevolente que uno sea, la negación de las desigualdades contribuye a la supervivencia de las mismas. Porque lo que no se ve no existe (Aguinaga, 2002).

En un sentido similar, podemos mantener que el silencio sobre los componentes de género en el fracaso escolar puede considerarse un efecto residual de los comportamientos sexistas en nuestra sociedad. Resulta sexista de una parte, la negación de que aún subsisten prácticas poco igualitarias y de otro parte, la negativa a reconocer que una vez logrado el objetivo de la coeducación corresponde, en este particular momento histórico, comenzar a trabajar sobre las dificultades concretas que la misma produce.

Resulta evidente que en el aula las chicas y los chicos son formalmente iguales, que son sujetos de los mismos derechos y deberes y que deben recibir un trato equivalente, pero para combatir el sexismo hay que reconocer que en nuestra sociedad hay chicos y que hay chicas, que no están en las mismas condiciones, aunque formalmente sean sujetos de los mismos derechos y de las mismas obligaciones. Obviamente sabemos, como ya hemos dicho, que hace poco más de dos décadas, la situación era muy distinta, que estudiaba una mayor proporción de chicos que de chicas y que además estos estudiaban más porque, como hemos explicado, se consideraba que ellos eran más “maduros”, mientras ellas debían ser más “soñadoras”. Ciertamente hemos tenido que resolver esta desigualdad y eliminar el estereotipo subyacente que orientaba hacia roles sociales muy distintos según el sexo: para ellos trabajar y para ellas casarse y tener hijos. Pero en este momento, que es otro momento histórico, las cosas han cambiado y los mecanismos estructurales de la desigualdad juegan en otro sentido. Lo justo, en términos comprensivos, es aplicar procedimientos de corrección para evitar las actuales desigualdades.

No deja de ser revelador que muchos de los textos citados en la bibliografía utilizan lo que ha sido considerado un lenguaje “políticamente correcto”, repitiendo





en cada ocasión “padres y madres” y “niños y niñas”, pero a la vez nunca hablan de lo que les pasa de diferente a los niños y a las niñas en la escuela, sino que los incluyen a todos en una categoría general abstracta como “estudiantes”, “alumnos”, “matriculados” y “jóvenes”, que en contraste con el lenguaje adoptado en el propio texto utiliza un simbólico género masculino.

Una vez aclarada esta cuestión podemos preguntarnos ¿cuántos y quienes son los que fracasan?. Para contestar que no lo sabemos con exactitud, que no podemos dar una cifra, en una gran medida porque deberíamos calcularla sobre la composición sexual de cada edad, la cual se sitúa entre los 15 y 16 años en casi 105 varones por cada 100 mujeres. Lo que sí sabemos es que en todo caso hay muchos más chicos que chicas, más del doble, aunque esto depende del volumen total de fracaso, el cual a su vez se nutre especialmente de los varones. Sabemos que esta diferencia aparece ya en 1º de la ESO y que se va profundizando mientras avanzamos en la escala educativa. Pero además sabemos que en la ESO, la media de suspensos en la última evaluación de los chicos (2,24), es casi el doble que las chicas (1,23), lo que implica no sólo diferencias en el resultado final, sino en el conjunto de la etapa de obligatoria (Pérez-Díaz, 2000), también sabemos que en la ESO los chicos han recibido casi el triple de apercibimientos de las chicas y que hay una estrecha correlación entre el comportamiento y el número de asignaturas suspendidas, lo que parece confirmar, si tenemos en cuenta los resultados de las evaluaciones que se han presentado en el capítulo 7, que el actual sistema educativo tiene mucho en cuenta, a la hora de calificar, el comportamiento de uno u otro género.

Esto produce diferencias en la escolarización incluso antes de los dieciséis años, las cuales se van a ir proyectando a los niveles de estudio posteriores, de tal manera que al sistema se le va cayendo, primero en la transición entre Primaria y la ESO un pequeño grupo de “fracaso extremo”, después en la ESO un grupo importante de varones que además son los que protagonizan los problemas de disciplina, para después conformar un ciclo universitario muy feminizado, aunque quizás, como se ha explicado en los capítulos 5 y 6, un futuro ciclo de recesión modifique estos resultados. Aunque esto no resuelva la cuestión del creciente colectivo de varones sin apenas formación y que se sitúan en el papel de la vieja reserva laboral sin cualificar. Conviene también tener en cuenta que las demandas que pueden dirigirse hacia este sector entran en competencia directa con la oferta laboral de la mayor parte de los emigrantes, lo que parece un augurio de futuros conflictos sociales.

Curiosamente este esquema se reproduce, aunque de forma más dramática, en el colectivo gitano. Así un cierto número de chicas, la mayoría pertenecientes a gru-



pos muy marginales, abandonan la escuela al inicio de la ESO, porque la propia cultura gitana establece barreras para una plena escolarización de las chicas. Mientras que los chicos gitanos inician la ESO pero son también uno de los grupos que acumulan un mayor índice de fracaso, por lo cual, actualmente, al final acceden actualmente a la Universidad muchas más gitanas que gitanos (Autores Varios, 2000).

¿Pero porqué ocurre esto?. Una primera hipótesis, que las unas tienen un mejor nivel que los otros, resulta controvertida porque hemos visto como las evaluaciones del INCE, las diferencias son mínimas o incluso a favor de los chicos en algunas materias. ¿Discrimina entonces el actual sistema escolar a los varones?. Podría ser, pero en todo caso no se trata de una discriminación directa si no más bien el resultado combinado de dos procesos distintos, **por un lado, el desajuste entre las expectativas vitales y laborales de una parte importante de los varones, frente a lo que les ofrece el sistema escolar, y por otro, la lógica interna del mismo sistema que tiende a premiar la disciplina y una mayor sumisión formal de las chicas.** Como elemento complementario cabe considerar la pérdida de centralidad de la escuela como lugar de aprendizaje y socialización, así como mecanismo de compensación social.

La comparación de resultados por CC.AA., las cifras de ocupación y paro en el grupo de edad 16-19 años, la comparación con los otros países de la UE, nos indican que la clave se sitúa en el mercado de trabajo, que condensa, para producir este efecto, dos factores distintos, por un lado, una mayor discriminación de las mujeres sin estudios, y por otro, crecientes niveles de oportunidades laborales (obviamente relativas) para los varones sin estudios. Lo que equivale a decir que las primeras se tienen que esforzar en estudiar si quieren alcanzar un cierto nivel, mientras que los segundos pueden menospreciar los estudios en su estrategia laboral. Esto, de ser cierto, es un cambio drástico en las relaciones entre fracaso escolar y empleo en Europa. Con datos que concluían en 1991, la UE afirmaba con contundencia que el fracaso escolar se relacionaba directa y claramente con las posibilidades de inserción laboral, e incluso llegaba a sostener que el fracaso escolar era un predictor preciso de una situación de desempleo crónico. Por ello proponía una reacción vigorosa de los Estados europeos (medida en términos de gasto público por alumno), para poder competir con EE.UU. (Autores Varios, 1993).

Pero todos estos resultados, a la vez que nos abren esta nueva percepción, también contemplan algunas paradojas, porque si bien, tanto en el nivel de la comparación entre CC.AA. como en el nivel de comparación entre Estados de la UE, el nuevo fenómeno se percibe en función de un mayor grado de desarrollo eco-



nómico, los más pobres son los que siguen arrojando mayores tasas de fracaso escolar sin escaparse del proceso de masculinización. ¿Cómo interpretar estos resultados? ¿Quizás diferenciando entre dinero rápido y dinero fácil? No lo sabemos, pero está claro que hay que ir investigando en esta dirección.

En todo caso esto también nos obliga a visualizar la etapa de la adolescencia, no en los términos tradicionales de crisis, sino en los también tradicionales de búsqueda de autonomía personal. Hay adolescentes que en la etapa de la educación obligatoria buscan “que ser” de una forma autónoma y lo encuentra en el fracaso escolar. Es un adolescente que trata de seleccionar, entre los distintos mensajes sociales (ambiguos y contradictorios) aquellos que le parecen, por oposición a los falsos, los más verdaderos, y desde este criterio de veracidad intenta ser un adulto. Estos mensajes les dicen a los chicos que fracasar en la escuela ya no es fracasar en la vida, mientras que las chicas si fracasan en los estudios fracasarán en la vida. Un cambio radical que explica porqué el fracaso escolar es desde esta perspectiva una opción, quizás no demasiado lícita en términos sociales, pero sí racional en términos individuales para muchos adolescentes varones.

Algunos recientes documentos de organizaciones europeas apuestan por una línea de pensamiento similar: la modificación de las condiciones socioeconómicas que soportan la reproducción de las diversas estructuras familiares, explica un cambio drástico en las estrategias educativas de estas familias, especialmente en lo que podríamos llamar sectores de trabajadores integrados y clases medias bajas, estableciéndose una clara diferenciación entre estas familias y el grupo de familias de profesionales de clase media que siguen optando por una especie de “reproducción corporativa” que pasa por la universidad (Smet, 2000). No hay referencias a la cuestión de género en estos documentos, pero los datos europeos que hemos ofrecido en el capítulo 4, confirmarían la tendencia general, es decir, los chicos de estos sectores sociales pueden plantearse una estrategia laboral, pasando o no por la F.P., mientras que las chicas se plantean más bien una estrategia educativa que les orienta hacia los estudios universitarios.

Todo esto, como hemos visto, resulta coincidente con un acusado descenso en el deseo de seguir estudiando. Un 40% de los varones y un 32% de las mujeres de 15 a 29 años (y un 55% conjunto si consideramos sólo el grupo 15/19 años), se plantean llegar sólo a superar la ESO e incluso un 23% de grupo de edad 15/19 años apuesta directamente por el fracaso escolar. En este contexto y vistas las cifras del empleo que hemos manejado en el capítulo 5, podemos llegar a enunciar que **paradójicamente, el fracaso escolar es para algunos adolescentes, en especial varones, una estrategia de inserción laboral.**



Pero el deseo de los hijos contrasta con el de los padres, aunque los datos sean antiguos, así en 1990 un 81% de las respuestas de los padres con hijos menores de 18 años, indicaban que querían que sus hijos tuvieran un título universitario, pero ya era mayor la proyección de deseo hacia las hijas (86%) que hacia los hijos (83%). Esta diferencia se sostenía paradójicamente sobre los padres varones que apostaban fuertemente por las hijas, mientras las madres preferían que fueran a la Universidad los hijos varones (Aguinaga y Comas, 1991). Ahora sabemos por qué: los varones padres que trabajan conocen mejor la realidad laboral que las mujeres madres en las que sigue existiendo un importante núcleo de inactivas. Pero aquel era un momento en el que los padres sostenían que “un título lo arregla todo” en el ámbito laboral, mientras que ahora existe una cierta experiencia social en torno a las dificultades de los titulados universitarios para ejercer su profesión. Quizás por esto, en diez años, el deseo de los padres de que sus hijos estudien una carrera universitaria ha descendido al 51%, aunque en este caso los datos no nos permiten diferenciar chicas y chicos (Pérez-Díaz, 2000). Claro que estas cifras aún están lejos de lo que desean los actuales estudiantes de enseñanzas medias ya que, como hemos visto, sólo un 22% de ellos quieren acceder a la universidad.

Por otra parte, confirmando lo que decíamos más arriba, mientras que en 1990 la demanda de calificaciones universitarias no ofrecía grandes diferencias en cuanto al nivel educativo de los padres (entre el 80% y el 90% querían que sus hijos fueran a la universidad), en el año 2000 estas diferencias son muy notables, así sólo un 40% de los padres con sólo estudios primarios quieren que sus hijos vayan a la universidad, mientras que un 73% de los padres con estudios superiores quieren que sus hijos vayan a la universidad. Obviamente este cambio de mentalidad social es un “fracaso escolar” en términos de “lucha contra la desigualdad”.

Seguramente estos mismos elementos explican, al menos en parte, el creciente papel subordinado de la escuela en relación a la economía y a otros mecanismos de socialización como los MCS, no se trata sólo de que el objetivo central sea el de producir trabajadores competentes y buenos consumidores (Segovia, 2000), sino de una “toma de posición” del mercado que extrae de la escuela la fuerza de trabajo que necesita sin considerar los requerimientos morales que hemos atribuido al sistema educativo. Los jóvenes varones no adoptan una posición ética, ni se proyectan a un futuro lejano, ni consideran los valores sociales a la hora de estudiar más o menos, sino que se limitan a tener en cuenta las posibilidades de ganar dinero de forma rápida o fácil. Obviamente no es éste un valor que ellos se inventen, sino la propia proyección de los deseos de una mayoría de padres (Megías, 2000).

Las chicas en cambio no tienen estas oportunidades, por esto son mucho más normativas con relación al sistema escolar, están más a gusto con el centro escolar, creen que la culpa del fracaso la tienen los propios alumnos, que los profesores se esfuerzan más con los más difíciles y en última instancia, que el origen social no influye en los resultados académicos, sino que todo es una cuestión de esfuerzo personal. Pero a la vez, para las chicas, los alumnos que fracasan, que como hemos visto son casi todos chicos, son bien valorados, son más felices, tiene más amigos y son los más agresivos (Marchesi y Lucena, 2001). ¿Por qué estudian más entonces las mujeres, si además son las que afirman que aquellos que fracasan no van a tener problemas laborales en el futuro?. Seguramente porque una cosa es lo que dicen y otra la que sienten y en realidad les gustaría ser como los chicos trasgresores, a los que, desde su perspectiva de adolescentes, el mundo les ofrece mayores posibilidades y por esto se portan como se portan y hacen lo que hacen. Las mujeres se esfuerzan más porque se sienten obligadas ante la expectativa de mayores dificultades para alcanzar ciertos objetivos.

¿Con todo esto, qué podemos hacer?, **¿cuáles son nuestras propuestas?** ¿cómo podemos evitar que la voracidad del mercado “retire”, aunque sea en edades legales, a un número creciente de jóvenes varones del sistema obligatorio?. No tenemos muchas respuestas, pero está claro que en este caso, y al menos por una vez, que no es un problema de formación o de información por parte de los docentes. De hecho hemos partido en el prólogo de la idea de que los propios docentes conocen perfectamente, en su experiencia cotidiana, la situación que aquí describimos. El único que parece desconocer que el rey está desnudo es el sistema escolar como tal. Pero independientemente de que el conocimiento sea mayor o menor, está claro que en el profesorado se plantea una cuestión de actitudes que seguramente tiene que ver con el hecho de que en la ESO se prefiera a las chicas porque son más disciplinadas y más “estudiosas”. Pero las actitudes del profesorado no se visualizan directamente así, ya que hoy en día sabemos que las actitudes del profesorado se conforman según un modelo de triangulación: se adopta una actitud A para responder a un problema B que no tiene nada que ver con la situación C que se relaciona con esta actitud (Megías, 1999). Se trata de una estrategia defensiva, perfectamente lícita desde nuestra perspectiva, porque es la consecuencia de proyectar sobre el sistema un exceso de valoraciones morales acompañados de pocas aportaciones estructurales, que le doten de transparencia y faciliten un discurso coherente sobre lo que está ocurriendo.

También sabemos que en ningún caso la sociedad no pone en duda las líneas básicas de la reforma, hay una práctica unanimidad social en el apoyo a la enseñanza obligatoria hasta los 16 años (72%) y en la educación comprensiva (76%),



lo que implica que las propuestas de diferenciar itinerarios, en centros y aulas en la etapa obligatoria, merecen un menor apoyo social (Pérez-Díaz, 2000), lo que implica que podemos proponer alternativas que garanticen el mantenimiento de la comprensividad.

La primera de las propuestas, por los motivos enunciados, consiste en profundizar en el análisis desde una perspectiva estructural del fracaso escolar, incluyendo de una forma continua entre otras variables, la variable género.

La segunda de las propuestas consistiría en la realización de una serie de estudios sobre la capacidad compensadora del sistema educativo y de su capacidad real para generar una efectiva igualdad de oportunidades.

De los datos expuestos en el presente trabajo se deduce una pérdida real de potencia del sistema. Simbólicamente, el sistema educativo está dejando a pasos agigantados de ser percibido por una parte muy relevante de la sociedad como una palanca eficaz para la promoción social (efecto nada perverso de la generalización de la enseñanza secundaria y de la democratización del acceso a los estudios universitarios). Incluso está dejando de ser percibido como el lugar privilegiado, tras la familia, para la socialización formal, ya que ha entrado en competencia tanto con los Medios de Comunicación Social, como con las nuevas tecnologías y por supuesto con las ofertas educativas que todos ellos contienen

En la práctica, la función socializadora, educadora y de transmisión de información del sistema pierde relevancia en la sociedad denominada un tanto enfáticamente “de la información”. Pero además hay una pérdida de potencia compensadora que es posible percibir con carácter general por la falta de recursos y la inadecuación de los procedimientos. Es muy posible que si hubiéramos analizado el fracaso escolar desde la perspectiva de las variables nivel sociocultural de las familias, o centros privados versus centros públicos, hubiéramos detectado un incremento de las desigualdades.

En este sentido, la necesidad de incrementar la capacidad compensadora del sistema, su potencia generadora de igualdad de oportunidades no pasa tanto a nuestro juicio por una mayor segregación de alumnos o itinerarios (cuyos resultados no son a la luz de la variable de género cualitativamente diferentes, ni tan siquiera en la supuestamente más “masculina” F.P.), sino por una mayor personalización de la enseñanza, que acoja diferentes opciones que posibiliten la recuperación de un sector de alumnos por parte del sistema, en la línea de lo demandado por algunas propuestas (CEAPA, 2.001). Esta multiplicidad de opciones no deben ser consideradas como el



resultado de incapacidades del alumno, sino del ejercicio de su capacidad de elección, y debe generar un conjunto de itinerarios intercambiables (Schenk, 1.996).

El incremento de la capacidad compensadora del sistema, pasa, a nuestro juicio, por un incremento de los recursos, especialmente en las edades y ciclos en donde es más necesaria, es decir, en la enseñanza secundaria obligatoria. El incremento de alumnos por aula que se produce en la ESO sobre la educación primaria, impide sin duda una mayor personalización y una atención decidida precisamente cuando debe prestarse. Los mejores resultados que identifican algunas experiencias de opcionalidad deben estudiarse con detalle, pero en la medida de lo posible deben compararse con otros, que sin modificaciones de tanto calado normativo, acaben produciendo un mejor punto de partida simplemente por personalizar mejor la atención del sistema en clases más reducidas, que permitan una atención más específica a cada alumno. Esta condición es insuficiente, pero imprescindible para la mejora de la calidad y de la eficiencia del sistema.

La última de las propuestas consiste en el estudio de las expectativas de los estudiantes que abandonan el sistema educativo con la “débil cualificación” de la que hablan las estadísticas europeas. No para entregarnos sin más a la lógica del mercado, pero sin ignorar lo que pasa con el mercado de trabajo y qué relación guarda con el funcionamiento del sistema educativo. En particular tendría interés conocer en qué medida una mayor implicación del sistema educativo en los programas de inserción laboral y de formación para el empleo, podría tener consecuencias favorables de cara a mantener alguna vinculación, a través de programas ad hoc similares a los ensayados en la educación de adultos, de los alumnos que abandonan la enseñanza reglada con procesos educativos y de formación que permitieran su recuperación futura, o una mejor capacidad de adaptación cultural y funcional a un mundo cada vez más cambiante.







## **bibliografía citada**

- Aguado, I.; Callejo, V.; Cebrián, C.; San Juan Diego, M; Valiente, A., (2001), “*Medidas y estrategias de intervención*” en **Revista de Estudios de Juventud**, nº52.
- Aguilar, T. et al, (1998), **Fracaso escolar y desventaja sociocultural: una propuesta de intervención**, Madrid, Narcea.
- Aguinaga, J. y Comas. D., (1997), **Trayectorias temporales de los jóvenes españoles**, Madrid, INJUVE.
- Aguinaga, J.; y Comas, D., (1991), **Infancia y adolescencia: la mirada de los adultos**, Madrid, MAS.
- Aguinaga, J., (2002), “*Princesas y esposas: ¿una educación informal equivocada?*” en Aguinaga, J. -Dir-(2002), **Niñas: la discriminación invisible**, Madrid, UNAF.
- Autores Varios, (1993), **La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea**, Bruselas, UE.
- Autores Varios, (2000), “*Dossier educación*”, en **Gitanos**, nº7/8 Madrid SGG.
- Bakan, D., (1966), **The duality of human existence**, Chicago, Randy McNally.
- Cardoso, H.A., (2001), “*Fracaso escolar, violencia y absentismo en la escuela obligatoria*”, en **Revista de Estudios de Juventud**, nº52.
- Cardús, S., (2000), **El desconcierto de la educación**, Barcelona, Ediciones, B.



- CEAPA, (2001), **Construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad**, Madrid, CEAPA (Mimeo).
- Defensor del pueblo andaluz, (1997), **El fracaso escolar entre los hijos de los trabajadores temporeros**, Sevilla, Junta de Andalucía.
- Fernández Enguita, M., (1999), **Sociología de la educación**, Barcelona, Ariel.
- Fernández Rio, J. Y González, C., (2001), “*Una nueva perspectiva con la formación del profesorado: la metodología cooperativa*” en **ASKESIS**, nº11.
- Fernández, J. y otros, (1998), **Género y sociedad**, Madrid, Pirámide.
- Funes, J., (1996), “*Necesidades educativas de los adolescentes en situación de riesgo social*”, en **Educación social**, nº2.
- Garcés, R., (1995), **Los que abandonan la escuela: Un análisis comparativo**, Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación.
- García, V., (1990), **La educación del estudiante en la familia**, Madrid, Temas de Hoy.
- Garfella, P.R.; Galiardo, B.; Sánchez, F., (2001), “*Medidas y estrategias para la reducción del absentismo escolar*” en **Revista de Estudios de Juventud**, nº52.
- González, I., (2001), “*¿Fracaso escolar o fracaso de la oferta y prácticas educativas?*” en **Revista de Estudios de Juventud**, nº52.
- Herrero, M., (2001), “*¿Fracaso escolar o fracaso del sistema escolar?*” en **Revista de Estudios de Juventud**, nº52.
- IDEA, (2001), **Los profesores y la calidad de la enseñanza**, Madrid, Fundación Hogar del Empleado (Mimeo).
- Marchesi, A. y Lucerna, R., (2001), **La representación social del fracaso escolar**, Madrid, Fundación para la Modernización de España (Mimeo).
- Martínez, B., (1996), “*Relaciones entre el sistema educativo y el mercado de trabajo*” en **Revista de Estudios de Juventud**, nº38.

- Martínez-Otero, V., (1997), **Los adolescentes ante el estudio: Causas y consecuencias del rendimiento académico**, Madrid, Fundamentos.
- Megías, E.; Comas, D.; Elzo, J.; Navarro, J. y Vega, A., (1999), **Los docentes españoles y la prevención del consumo de drogas**, Madrid, FAD.
- Megías, E.; Comas, D.; Elzo, J.; Megías, I.; Navarro, J.; Rodríguez, E. y Romani, O., (2000), **Los valores de la sociedad española y su relación con las drogas**, Barcelona, Fundación La Caixa.
- Montull, A., (1994), **Chicos de la calle: Una experiencia educativa con adolescentes desescolarizados**, Madrid, CCS.
- Navarro, N., (2001), “*La falta de apego hacia y desde la escuela*”, en **Revista de Estudios de Juventud**, nº52.
- OECD, (2001), **Knowledge and skills for life (results PISA 2000)**, OECD.
- Pérez, A., (2001), “*Conflictividad escolar: Tipos, causas y respuestas*” en **Revista de Estudios de Juventud**, nº52.
- Pérez Díaz, V.; Rodríguez, J.C. y Sánchez, L., (2001), **La familia española ante la educación de sus hijos**, Barcelona, La Caixa.
- Pérez Díaz, V., (2001), **Educación Superior y futuro en España**, Madrid, Santillana.
- Sánchez, S., (2001), “*Niños y jóvenes en desventaja ante la educación: causas y consecuencias del absentismo y del fracaso escolar*” en **Revista de Estudios de Juventud**, nº52.
- Schenk, K., (1996), “*Proyectos y medidas en el ámbito extraescolar como respuesta al fracaso escolar*” en **Revista de estudios de juventud**, nº38.
- Segovia, J., (2000), “*Educación y escuela como elementos de integración social*” en **Documentación social**, nº120.
- Smet, L. de, (2000), “*Educational support group work with underprivileged parents*” y “*Proposal for a family-friendly work culture in companies*”, Bruselas, League of Large and Young Families (Mimeo).





## entidades miembro de la plataforma de organizaciones de infancia

### Entidades de pleno derecho

- ☞ Aldeas Infantiles SOS España
  - 📍 C/ Lorenzo Solano Tendero, 3. 28043 Madrid
  - ☎ 91 388 45 49 📠 91 388 67 47
  - ✉ infoaldeas@readysoft.es 🌐 www.aldeasinfantiles.es
  
- ☞ Asociación Centro TRAMA
  - 📍 C/ San Jaime, 50. 28031 Madrid
  - ☎ 91 777 34 20 📠 91 380 34 30
  - ✉ asctrama@teleline.es 🌐 www.trama.org
  
- ☞ Asociación Mensajeros de la Paz
  - 📍 Pza. General Vara del Rey, 9. 28005 Madrid
  - ☎ 91 364 39 40 📠 91 364 39 34
  - ✉ edaddorada@tsai.es 🌐 <http://edaddorada.tsai.es/edadorada/eddorada.htm>
  
- ☞ Asociación de Trabajadores Inmigrantes Marroquíes en España – ATIME
  - 📍 C/ Canillas, 56 (local calle) 28002 MADRID
  - ☎ 91 744 00 70 📠 91 519 38 90
  - ✉ atimeestatal@telcom.es 🌐 www.atime.es
  
- ☞ Cáritas Española
  - 📍 C/ San Bernardo, 99 bis – 7ª. 28015 Madrid
  - ☎ 91 444 10 00 📠 91 593 48 82
  - ✉ accsoci@caritas-espa.org 🌐 www.caritas.es
  
- ☞ Confederación de Centros Juveniles Don Bosco de España
  - 📍 C/ Sagunto, 192. 46009 Valencia
  - ☎ 96 365 69 88 📠 91 365 69 88 ✉ donbosco@confedonbosco.org



- ☞ Cruz Roja Juventud  
📍 C/ Rafael Villa, s/n. El Plantío. 28023 Madrid  
☎ 91 335 44 47/33/46/42/97 📠 91 335 44 55  
✉ juventud@cruzroja.es 🌐 www.cruzroja.es
- ☞ Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil - FAPMI  
📍 C/ Delicias, 8 ent. 28045 Madrid  
☎ 91 468 26 62 📠 91 527 76 26 ✉ FAPMI90@teleline.es
- ☞ Federación de Asociaciones de Scouts de España - ASDE  
📍 C/ Embajadores, 106 – 108. 28012 Madrid  
☎ 91 517 54 42 📠 91 517 53 82  
✉ asdeof@asde.es 🌐 www.asde.es
- ☞ Federación Española de Guidismo  
📍 Pza. La Seo, 6 – 3º. 50001 Zaragoza  
☎ 976 39 69 53 📠 976 20 35 35 ✉ f.e.guidismo@terra.es
- ☞ Fundación ANAR  
📍 Av. América, 24 – 1ª planta. 28028 Madrid  
☎ 91 726 27 00 📠 91 726 76 00  
✉ educacion@anar.org 🌐 www.anar.org
- ☞ Fundación DIAGRAMA. Intervención Psicosocial  
📍 C/ Claudio Coello, 69-A Bajo. 28001 Madrid  
☎ 91 468 58 20 📠 91 506 06 94  
✉ madrid@diagrama.org 🌐 www.diagrama.org
- ☞ Fundación Esplai  
📍 C/ Dolors Almeda, 19-21, bajos 08940 Cornellá de Llobregat (Barcelona)  
☎ 93 474 42 51 📠 93 474 07 05  
✉ fundacion@esplai.org 🌐 www.fundacionesplai.org
- ☞ Fundación Familia, Ocio y Naturaleza - FONAT  
📍 C/ Piamonte, 10-1º izda. 28004 Madrid  
☎ 91 701 00 28 📠 91 521 21 87  
✉ fonat@fonat.org 🌐 www.fonat.org

- ☞ **Fundación Save the Children**  
📍 Pza. Puerto Rubio, 28. 28053 Madrid  
☎ 91 513 05 00 📠 91 552 32 72  
✉ info@savethechildren.es 🌐 www.savethechildren.es
- ☞ **Liga Española de la Educación y la Cultura Popular - LEECP**  
📍 C/ Vallehermoso, 54 – 1º. 28015 Madrid  
☎ 91 594 53 38 📠 91 447 22 47  
✉ laliga@congde.org 🌐 www.ligaeducacion.org
- ☞ **Meniños, Fundación para la Infancia**  
📍 Pza. Maestro Mateo, 2 – 1º. 15004 A Coruña  
☎ 981 26 99 55 📠 981 25 60 03  
✉ meninos@meninos.org 🌐 www.meninos.org
- ☞ **Movimiento Junior de Acción Católica**  
📍 C/ Alfonso XI, 4. 28014 Madrid  
☎ 91 532 19 51 📠 91 522 25 46  
✉ juniorac@ctv.es 🌐 www.ctv.es/USERS/juniorac
- ☞ **Movimiento Scout Católico**  
📍 Gran Vía Corts Catalanes, 416 – 1º 4ª 08015 Barcelona  
☎ 93 292 53 77 📠 93 292 53 78  
✉ msc@gsphoenix.com 🌐 msc.scouts-es.net/federal
- ☞ **Organización Juvenil Española**  
📍 C/ Poeta Esteban Villegas, 6-bajo. 28007 Madrid  
☎ 91 433 99 99 📠 91 501 70 08 ✉ oje@cje.org
- ☞ **Proyecto Solidario**  
📍 C/ Ferrocarril, 41 – 2º centro izq. 28045 Madrid  
☎ 91 467 11 46 📠 91 467 84 99  
✉ psolidario@proyectosolidario.org 🌐 www.proyectosolidario.org
- ☞ **UNICEF - Comité Español**  
📍 C/ Mauricio Legendre, 36. 28046 Madrid  
☎ 91 378 95 57 📠 91 314 74 75  
✉ epd@unicef.es 🌐 www.unicef.es



## Entidades observadoras:

- ☞ Asociación para la atención a la Infancia, Juventud y Familia - INJUFA  
☒ C/ Madre de Dios, 4 – 7º C. 47600 Valladolid  
☎ 678 70 29 59 ☉ injufa@tiscali.es
  
- ☞ Asociación Juvenil “Juventud y Medios de Comunicación” JUMECO  
☒ C/ Alcalde Lorenzo Cabrera, 23. 35500 Titerroy (Lanzarote)  
☎ 928 81 01 21 ☐ 928 81 01 21 ☉ veisadder@hotmail.com
  
- ☞ Esplais Catalans-esplac  
☒ C/ Avinyó, 44. 08002 Barcelona  
☎ 93 302 61 03 ☐ 93 302 00 89  
☉ esplac@esplac.org ☒ www.esplac.org
  
- ☞ Federación Menudos Corazones  
☒ C/ Valdesangil, 19 – 4º izda. 28039 Madrid  
☎ 91 373 67 46 ☐ 91 373 67 46 ☉ menudoscorazones@hotmail.com
  
- ☞ Senda, Movimiento Senda, Desarrollo y Educación España –Senda msde  
☒ C/ El Molino, 8. 28320 Pinto (Madrid)  
☎ 91 692 09 34 ☐ 91 692 09 34  
☉ sij.senda@comadrid.es ☒ www.sendamsde.org





**MINISTERIO DE TRABAJO  
Y ASUNTOS SOCIALES**

*Secretaría General de Asuntos  
Sociales*

**DIRECCIÓN GENERAL DE ACCIÓN SOCIAL  
DEL MENOR Y DE LA FAMILIA**