

DIFERENTES ENFOQUES DEL FRACASO ESCOLAR. LA PERSPECTIVA DE LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA

Juan García Rubio
Universidad de Valencia

Fecha de recepción y de aceptación: 22 de diciembre del 2016, 30 de marzo del 2017

Resumen: En el presente artículo se analiza en primer lugar el fracaso escolar desde tres diferentes perspectivas y conceptualizaciones: el fracaso escolar certificado o administrativo, el abandono educativo temprano y el fracaso escolar-PISA. Todos estos enfoques comparten una misma característica fundamental y es que son mensurables. No obstante, y pese a su rasgo común, arrojan resultados diferentes y en algunos casos como veremos contradictorios. Además, examinaremos el fracaso escolar desde otra visión mucho más cualitativa y que intenta vislumbrar qué se esconde detrás de los números que muestran un resultado educativo. Es la perspectiva de la exclusión educativa que tiene como fundamento el derecho que poseen todas las personas a no sólo acceder a la escuela sino a recibir una educación de calidad y que intenta buscar otros culpables del fracaso que no sean el propio estudiante.

Palabras clave: fracaso escolar, fracaso escolar administrativo, abandono educativo temprano, fracaso escolar-PISA, exclusión educativa.

Abstract: This paper first discusses school failure from three different perspectives and conceptualizations: certified or administrative school failure, early school leavers and PISA school failure. All these approaches share the same key feature, they all are measurable. However, despite their common aspect, they reveal different and, in some cases, contradictory results as we shall see. Nevertheless, we will analyse school failure from a much more qualitative point of view, trying to see what is going on behind the numbers which show an educational result. It is the perspective of educational exclusion, which is based not only on the right of all individuals to education but to receive a high quality education, and tries to attribute the responsibility and causes of such a failure not only in the blame of students.

Keywords: school failure, administrative school failure, early school leaving, PISA school failure, educational exclusion.

INTRODUCCIÓN: ¿QUÉ HAY DETRÁS DE LA CULTURA ESCOLAR?

El fracaso escolar, del que tantas páginas se escribe hoy y tantas reflexiones acarrea, no es un fenómeno que venga de muy lejos en el tiempo, sino que es inherente a la escolarización universal que se ha producido en los países desarrollados y, como bien explica el profesor Gimeno (2000), en el modelo de “graduación por edad” y en la diferente respuesta que el alumno tiene ante el mismo. Cada uno de los alumnos puede presentar una desviación individual más o menos amplia respecto al nivel que se determina como normal para el grupo-clase de su edad.

Como señala también Fernández Enguita (2010), poco preocupaba el fracaso escolar cuando existía una educación muy distinta según la clase social a la que se pertenecía. Para nada se consideraba la posibilidad de que todos los alumnos alcanzasen una educación básica por encima de la educación primaria. Esta cuestión no preocupaba, apenas hace medio siglo, cuando era considerado natural que niños y adolescentes fuesen rechazados masivamente por el sistema escolar.

Con la universalización y la ampliación en años de la escolarización básica, al menos en los países más desarrollados, el fracaso escolar se ha convertido en un tema capital dentro de la educación. Entre otras razones por la enorme trascendencia que tiene para el individuo adquirir una educación que no limite sus posibilidades y opciones vitales, y que no le conduzca a una exclusión social. El fracaso escolar es particularmente preocupante en España, pues los datos que se presentan año a año nos muestran una realidad increíble e imposible de permitir, pero que la sociedad asume acostumbrada a la misma. Sin embargo, al mismo tiempo, existe el comentario común en muchas tertulias cotidianas en que ante cualquier problema la gran solución sería mayor y mejor educación. Muchas conversaciones acaban con la coletilla “...eso se solucionaría con más educación; eso se debería enseñar en la escuela”. Así por ejemplo, ante la crisis económica de 2008, se comentó reiteradamente la falta de contenidos sobre finanzas básicas en el currículum escolar español. De hecho, posteriormente, con la implantación de la LOMCE -Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa- a finales de 2013, se introdujo en los currículos la enseñanza financiera tanto en Educación Primaria como en la Educación Secundaria Obligatoria (Ministerio de Educación, 2014).

A continuación, mostraremos en un primer apartado, las diferentes aproximaciones más habituales al concepto de fracaso escolar, para adentrarnos con posterioridad a una perspectiva más cualitativa y que incide en la necesidad de que todas las personas, sin excepciones, disfruten, en su sentido más amplio del derecho a la educación. Concluiremos el artículo con unas reflexiones finales acerca de lo que suponen las distintas concepciones del fracaso.

2. DISTINTAS PERSPECTIVAS DE ANÁLISIS DEL FRACASO ESCOLAR

Cuando observamos cualquier realidad desde diferentes enfoques nos damos cuenta de las enormes diferencias de resultados que se producen en su análisis. El ver un mismo hecho desde distintos puntos de vista lo que hace es ir añadiendo nuevos matices, apreciaciones, características, sobre el mismo. De esta forma conseguimos acercarnos más a su verdad, que no es una sino varias, y en algunos casos encontraremos contradicciones que nos harán reflexionar y en otras realidades complementarias que nos harán comprender mejor el fenómeno.

Pues bien, esto mismo es lo que ocurre cuando analizamos lo que se denomina fracaso escolar. Vamos a tratar de observarlo desde diferentes miradas, vamos a tratar de mostrar que detrás de cada una de ellas se encuentran diferentes visiones escondidas bajo una misma realidad. A continuación, en este apartado mostraremos tres perspectivas diferentes de ver el fracaso escolar: el fracaso escolar administrativo, el abandono educativo temprano y el fracaso escolar-PISA.

2.1. El fracaso escolar certificado o administrativo

Si escribimos que el fracaso escolar en el curso 2013-14¹ en España fue del 23,2% o que en la Comunidad Valenciana en el mismo año se situó en el 32,6 %, la mayoría de los lectores pensarán que nos estamos refiriendo a los alumnos que no logran graduarse en ESO, dado que esta es la acepción más usual en la que se emplea el término y, además, tiene la cualidad de ser perfectamente mensurable. Nos estamos refiriendo, pues, a un resultado numérico, a un resultado académico, en definitiva, al final de un proceso.

No es el objetivo de este artículo hacer una relación exhaustiva de los datos, pero sí que queremos referirnos a los que nos parecen más esclarecedores y más descriptivos de la realidad, que nos muestra una situación muy preocupante en cuanto a los resultados educativos y, lo que es peor, que se perpetúa en el tiempo. En primer lugar me referiré a los datos de la tasa bruta de población que finaliza Educación Secundaria Obligatoria, que es la relación entre el alumnado que termina los estudios, independientemente de su edad, con la población total de la edad teórica de comienzo del último curso de enseñanza. Éste es un buen indicador del llamado fracaso escolar certificado o administrativo: fracasa quien no obtiene el título de graduado en ESO. No obstante, como indica Martínez García (2009), aunque tiene la ventaja de presentar un dato operativo, también muestra el inconveniente de desconocer si ese fracaso está vinculado a un nivel alto o bajo de conocimientos y de capacidades por parte del alumno.

En la tabla 1, en la que se muestra la tasa bruta de población que finaliza ESO en España, es importante ver la serie desde el año 99-00 porque es el primer año en que los alumnos de los colegios españoles dejan de estudiar el antiguo 2º de BUP y ya se encuentra completamente activa la Educación Secundaria Obligatoria. En dicha tabla, tomando como referencia los alumnos que no finalizaron Educación Secundaria Obligatoria, podemos observar como a nivel estatal las cifras han variado del 31% en el curso 2006-07 -el valor máximo- hasta el 23,2% actual -su valor mínimo-, cifra no muy diferente a la del año de comienzo de la serie.

Es también de destacar en la siguiente tabla la gran diferencia que se aprecia entre las distintas Comunidades Autónomas del país, teniendo como todas tienen la misma ley educativa como referencia de su sistema escolar. Mientras existen Comunidades que en el curso 2013-14, último año del que tenemos publicadas estadísticas, no llegan al 70% de tasa bruta de población que finaliza ESO – Comunidad Valenciana y Baleares-, hay otras que están en el entorno del 85% -Asturias, Cantabria y País Vasco-. En concreto, en la Comunidad Valenciana –la Comunidad Autónoma que muestra un fracaso escolar más elevado- se ha pasado de estar en el curso inicial de referencia mejor que la media de España en tasa bruta de población que finalizó ESO -1,3 puntos por encima-, a estar 8,4 puntos por debajo de la misma. De manera significativa, en el curso 2007-08 esta Comunidad llegó a alcanzar una tasa de no graduación del 40,1%, -más de cuatro de cada diez jóvenes valencianos no se graduaban-. Como dato anecdótico pero muy revelador en el curso 2005/06 la tasa de no graduación de los chicos de la provincia de Alicante fue del 52,6% y en Castellón del 48,5%.

2.2. Abandono escolar temprano

Otra acepción que tiene la cualidad principal de ser fácilmente mensurable y a la que se refiere con asiduidad la Unión Europea es la de expresar el fracaso en términos de abandono educativo temprano: porcentaje de población entre 18 y 24 años que no ha completado la Educación Secundaria en su 2ª

¹ Son los últimos resultados publicados por el Ministerio de Educación, en concreto el 24 de mayo de 2016.

Tabla 1. Tasa bruta de población que finaliza E.S.O. (Graduado en Secundaria).

	13-14	12-13	11-12	10-11	09-10	08-09	07-08	06-07	05-06	04-05	03-04	02-03	01-02	00-01	99-00
Total	76,8	75,4	75,1	74,7	74,6	73,0	69,4	69,0	69,2	69,8	71,3	71,9	71,9	73,4	73,4
Andalucía	74,1	74,3	73,5	73,2	73,6	71,0	64,3	65,0	65,0	64,2	66,5	66,7	66,8	72,9	73,3
Aragón	75,3	76,7	73,1	75,6	72,7	72,6	70,4	72,7	71,4	72,5	71,1	76,4	75,7	75,4	75,4
Asturias	86,6	83,6	84,2	85,4	86,8	88,4	83,6	81,2	84,6	86,9	81,6	85,6	81,9	84,1	83,0
Balears	69,6	65,5	67,4	67,0	67,9	64,2	61,1	61,3	64,2	64,6	65,8	66,4	70,3	64,5	64,9
Canarias	74,9	74,2	74,2	70,0	75,3	76,4	70,6	68,2	67,4	66,7	68,2	70,4	69,0	67,5	67,7
Cantabria	84,1	82,9	82,5	82,8	88,8	84,1	78,0	80,6	77,1	78,7	76,6	79,3	76,8	80,9	76,2
Castilla y León	81,9	78,4	78,7	77,4	78,2	77,3	74,2	74,8	76,6	77,7	80,1	76,7	78,1	77,4	76,9
Castilla-La Mancha	72,7	71,2	71,3	68,5	67,6	66,7	64,2	63,9	65,0	67,3	66,9	66,8	65,0	66,6	65,3
Cataluña	81,8	80,6	80,9	77,9	76,8	76,1	74,8	72,8	71,6	71,8	74,1	75,4	76,3	75,4	75,5
Comunitat Valenciana	67,4	63,1	63,0	65,9	65,4	62,8	59,9	61,5	60,1	63,7	66,7	68,2	67,6	69,2	74,7
Extremadura	78,1	75,9	77,0	74,3	75,4	73,8	68,5	65,7	66,5	66,5	66,5	66,3	63,9	66,0	65,4
Galicia	79,1	79,1	78,8	78,3	77,7	75,5	73,9	74,0	75,5	75,1	76,2	76,6	77,1	75,9	73,1
Madrid	80,2	78,3	77,7	79,3	77,8	76,5	73,6	71,5	72,2	73,3	73,9	74,3	75,0	75,9	74,3
Murcia	73,8	72,4	70,7	70,8	70,4	67,6	64,5	64,9	65,9	65,0	65,4	66,1	66,3	65,1	64,4
Navarra	81,4	80,1	76,5	78,9	78,9	79,6	77,4	75,9	77,9	79,6	79,8	82,1	79,4	81,6	80,4
País Vasco	..	85,4	85,6	86,1	86,3	85,6	84,4	82,9	83,4	83,1	85,7	82,8	82,5	82,2	82,0
Rioja	73,1	69,0	75,1	70,5	70,0	69,3	64,4	68,8	68,8	69,6	69,9	71,3	68,8	74,3	73,5
Ceuta	62,8	51,9	52,8	52,9	58,9	53,4	48,4	50,0	49,6	50,0	53,8	48,6	53,7	53,0	52,5
Melilla	63,9	57,8	66,8	60,2	60,3	56,3	57,0	62,3	60,8	59,4	52,0	53,4	57,4	54,9	52,3

Fuente: Estadísticas de Educación. Enseñanzas no universitarias. Alumnado. Resultados académicos. Series. Ministerio de Educación.

etapa y no sigue ningún tipo de estudio. Conocer si en un país es una excepción o no que sus jóvenes no hayan completado la enseñanza secundaria post-obligatoria es una información muy reveladora sobre la formación de los mismos y su futura relación con el empleo. En el caso de España consideramos el Bachillerato y los ciclos de Grado Medio como las enseñanzas de esta segunda etapa no obligatoria de la secundaria².

El Consejo Europeo celebrado en Lisboa en el año 2000 trazó como objetivo conseguir reducir a un 10% el abandono educativo temprano. Esta tasa, como hemos indicado anteriormente, supone la manera más habitual que tiene Europa de medir el fracaso educativo. Posteriormente, en la Estrategia 2020 para la Unión se volvió a establecer este mismo objetivo, dado que aunque se redujo de un 17,6% en 2000 a un 14,4% (dato de 2009), no se consiguió alcanzar el mismo (Comisión Europea, 2010). En la actualidad, hay países como Alemania, Austria, Dinamarca, Países Bajos o Suecia que sí han conseguido bajar de la cifra del 10%. No es fruto del azar que estos países vayan económicamente bastante mejor que nosotros, y que presenten tasas de paro mucho menores dado que tienen una población más formada y preparada para conseguir un puesto laboral en el mercado de trabajo.

España, como veremos en la siguiente tabla, se sitúa en cifras muy negativas: casi dobla el abandono educativo temprano de la UE y está por tanto muy lejos de alcanzar el objetivo marcado. Nuestro país está por encima de todos los Estados de la Unión Europea, incluyendo a Malta y a Portugal³. Este dato significa que casi una cuarta parte de nuestros jóvenes entre los 18 y 24 años no tiene ni siquiera un Ciclo de Grado Medio, ni a corto plazo tiene la pretensión de obtenerlo. Es esta una realidad que nuestra sociedad española no debería resignarse ni un instante más en soportar porque vivimos en una economía que necesita ciudadanos cada vez con más formación. Es muy significativo que la Encuesta de Población Activa del primer trimestre de 2016 (INE, 2016) muestre como un 46,5% de nuestros jóvenes menores de 25 están en el situación de desempleo, dato éste que no se puede desligar de las cifras de abandono educativo temprano que se observan en nuestro país.

En España, únicamente un tercio de los jóvenes que no obtienen el graduado en ESO vuelven a la formación posteriormente, aunque de ese tercio, la mayoría acaban sus estudios con éxito⁴ (García Gracia, 2013). Y aunque oficialmente se tiene que permanecer en las escuelas hasta los 16 años, dos de cada diez jóvenes que abandonan la escolarización lo hacen antes de los 15 años, bien porque buscan una formación alternativa alejada de la escuela, bien por las dificultades escolares que presentan, o bien por su orientación al mercado de trabajo⁵ (Casal, García Gracia, Merino y Sánchez Gelabert, 2013). En muchos de esos casos que acaban con la ruptura definitiva con la escuela, en abandono escolar, hay previamente situaciones de absentismo, con asistencia irregular a las clases.

Tabla 2. Abandono Educativo Temprano en Europa

	2003	2008	2013
Unión Europea (28 países)	16,4	14,7	12,0
España	31,7	31,7	23,6

Fuente: Las cifras de la educación en España. Curso 2013-14. La comparación internacional. Ministerio de Educación

² La primera etapa de enseñanza secundaria, también denominada a nivel europeo e internacional educación secundaria inferior, se corresponde en España con los cuatro cursos de ESO.

³ Sin embargo, en el año 2003 la tasa de abandono temprano de España se situaba en el 31,7%. Sin embargo, entonces, Portugal presentaba una tasa mucho más alta que España, el 41,2%, así como también era el caso de Malta que se situaba en el 49,9%.

⁴ Casi un 70%, es decir, a pesar de ese alto porcentaje de éxito, únicamente el 20% de los alumnos y alumnas que no logran el graduado en ESO, posteriormente obtienen un ciclo de grado medio.

⁵ A pesar de que legalmente es imposible trabajar en España antes de la edad de 16 años.

En el informe titulado “El abandono educativo temprano: análisis del caso español”, se indica que dicho abandono está ligado fundamentalmente “a la voluntad de encontrar empleo por parte de personas que estiman que no les compensaría obtener información adicional o piensan que la probabilidad de completarla con éxito es demasiado baja” (IVIE, 2013: 16). Hay alumnos que no encuentran “rentable” seguir formándose, retrasar por más tiempo su ingreso en el mercado de trabajo, de ahí que en el momento en que las posibilidades de hallar un empleo se reducen también lo hace el abandono educativo temprano. Asimismo se expresa con mucha claridad en este informe la relación existente entre la tasa de graduado en ESO y el abandono educativo temprano. De hecho en España esta variable es la que “con mayor impacto se relaciona con el propio desempeño educativo previo de alumno. No terminar con éxito la enseñanza obligatoria es el principal factor de abandono” (IVIE, 2013: 41). El abandono educativo temprano ha llegado a superar el 80% entre los jóvenes que no acababan la ESO, en los años anteriores a la crisis económica, y este altísimo porcentaje es debido a la enorme dificultad de acceder a un ciclo de grado medio sin haber alcanzado previamente la titulación en enseñanza obligatoria⁶. Por lo tanto, observamos una gran correlación entre el fracaso escolar administrativo y el abandono educativo temprano.

2.3. Fracaso escolar-PISA

En este apartado se relacionarán los resultados obtenidos por España en el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA (por sus siglas en inglés⁷) con los observados del fracaso escolar certificado, así como se dejará constancia de la enorme influencia que tiene la repetición en los mismos. Este Informe PISA es realizado por la OCDE desde el año 2000 y se centra en medir las competencias de los alumnos y alumnas de 15 años de los diferentes países que participan a través de pruebas de lectura, matemáticas y ciencias.

Cuando nos referimos a los resultados que obtienen los alumnos y alumnas españoles en las pruebas PISA nos viene la idea repetida reiteradamente por los medios de comunicación, de que la educación española se encuentra en una pésima situación. Además, los datos estadísticos que acabamos de ver en el apartado anterior así lo corroborarían. Sin embargo, no parece ser que el nivel de conocimientos que los alumnos demuestran en las mismas sea tan negativo como los obtenidos a través de su evaluación en el sistema escolar español.

Martínez García (2009) se refiere al fracaso escolar-PISA como el alumnado que no obtiene un mínimo de conocimientos, que en PISA se define como el que no ha obtenido un nivel mínimo de 2 en las pruebas. Por ejemplo, en PISA 2009 (Ministerio de Educación, 2010) se establecieron 6 niveles de rendimiento en matemáticas y en ciencias, mientras que en lectura se fijaron 7. El nivel 6 es el superior de rendimiento en las dos primeras competencias y el nivel 7 en la última, y el nivel 2 representaría el dominio básico de las competencias. Martínez García señala las enormes diferencias de resultados en España entre el fracaso escolar administrativo y el referido fracaso escolar-PISA.

Es particularmente llamativo que siendo los resultados educativos de Castilla y León y La Rioja casi tan buenos como los de Finlandia, sus tasas de fracaso escolar administrativo son prácticamente del cuádruple y del séxtuple, respectivamente. Deben ser dos de los lugares del mundo donde es más difícil obtener el título mínimo de la educación obligatoria. (...) El incremento del fracaso escolar administrativo observado en España puede estar relacio-

⁶ Para cursar un ciclo de grado medio en Formación Profesional, el alumnado que no ha obtenido el título de graduado en ESO, tiene que aprobar previamente unas pruebas de acceso, que en muchos casos representan un obstáculo insalvable.

⁷ Programme for International Student Assessment.

nado con el alto grado de exigencia de la ESO, lo cual es contrario a lo que comúnmente se cree (Martínez García, 2009: 83).

Carabaña (2009, 2013) también coincide en estas diferencias y vuelve a llamar la atención sobre la enorme dificultad en obtener en España el graduado en ESO. Por su parte, Calero y Choi (2013: 570) cuantifican esa brecha que existe entre uno y otro fracaso a nivel de toda España, señalando que “*Cabe advertir que el ‘riesgo de fracaso escolar’ según PISA no coincide plenamente con la acepción convencional de fracaso escolar. Así, mientras que en el año 2008 el ‘fracaso escolar administrativo’ en España era del 28,5%, el ‘fracaso escolar’ en PISA-2009 era del 19,6%*”. Por tanto, los datos aportados por PISA nos dan otra visión de la misma realidad, diferente a la que nos mostraba el fracaso escolar administrativo, y es que los conocimientos de nuestros alumnos no se encuentran tan alejados de los de países de nuestro entorno europeo.

Además, hay otro aspecto a analizar en la educación española, que vendría a incidir todavía más en la supuesta falta de nivel en la escuela española: es la cuestión de la repetición del curso escolar. Si hay un hecho que puede caracterizar la escolarización en España es el abuso que se hace de la repetición como recurso. Hay países donde la repetición no existe, como Japón, Noruega e Islandia, y en muchos países como por ejemplo Finlandia, Suecia y Canadá, la repetición en ningún caso llega al 10 %. España se encuentra entre los países que presenta un alumnado con más altas tasas de repetidores, en cifras muy parecidas a la de sus países vecinos Francia y Portugal (OCDE, 2013).

Si observamos las tasas de idoneidad del alumnado español al comienzo de 4º de ESO, con 15 años, publicadas por el Ministerio de Educación en el curso 2013-14 sólo un 62,5% de los alumnos no había repetido curso; el resto, el 37,5% lo había hecho al menos en una ocasión. Las tasas de idoneidad en la edad muestran el alumnado que progresa adecuadamente durante la escolaridad obligatoria, de forma que realiza el curso correspondiente a su edad.

Es muy importante resaltar que en el Informe PISA no se hacen las pruebas para los alumnos que se encuentran en un curso determinado sino para los que tienen quince años, independientemente del nivel en que se encuentren. Con un número tan elevado de repetidores como tenemos en España, resulta casi milagroso que el alumnado se encuentre en niveles muy cercanos a la media europea cuando un buen número de los alumnos y alumnas que realizan PISA no están en el curso que les correspondería por su edad, 4º de ESO.

En el Informe PISA de 2012 se puede comprobar la diferencia entre el alumnado español y el del resto de la OCDE y Unión Europea.

Tomando como referencia la edad de evaluación de 15 años, los estudiantes participantes en PISA 2012 deberían estar en cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria (4º ESO) en el momento de aplicación de la prueba. En España, sin embargo, el 24% de ellos se encontraban cursando 3º ESO y el 10% aún estaban en 2º ESO, por lo que tan solo el 66% de los estudiantes participantes en esta edición de PISA no ha repetido curso. Este porcentaje en la OCDE asciende al 84% y en la UE al 85%, 18 y 19 puntos porcentuales más que en España. Cifras de repetidores a todas luces preocupantes (Ministerio de Educación, 2013: 114).

Por tanto, mientras en España el número de participantes repetidores en PISA 2012 fue del 34%, la media de la OCDE fue del 16% y la de la Unión Europea del 15%, y la diferencia es todavía mayor si analizamos las cifras de los alumnos y alumnas que han repetido dos cursos: mientras que en España es

⁸ La citada tasa se estudia para diversas edades: 8 años –al comienzo de 3º de Primaria-, 10 años –5º de Primaria-, 12 años –comienzo de la Educación Secundaria Obligatoria- y en los dos últimos cursos de esta etapa (14 y 15 años).

del 10%, tanto en la Unión Europea como en la OCDE es del 2%. Pese a todo ello, el alumnado español alcanza una valoración en matemáticas de 484 frente a una media en la UE de 489, siendo en comprensión lectora y en ciencias la diferencia todavía menor, 488 y 496 respectivamente en España frente a 489 y 497 en la UE.

Las diferencias obtenidas en el Informe PISA 2012 entre los repetidores que están en 2º ESO y 3º ESO y los que están en su curso son muy importantes. Los resultados obtenidos por los alumnos que realizan las pruebas y están sin repetir, que se encuentran en 4º de ESO con 15 años, están al nivel del grupo de los países de la Unión Europea y de la OCDE que obtienen mejores resultados. Nada tienen que envidiar a los resultados que obtienen países que los tenemos en el nivel más elevado de la educación a nivel mundial: Corea del Sur, Japón, Canadá o la misma Finlandia. En matemáticas, si únicamente consideramos el alumnado que no repite, España alcanzaría el mismo nivel que Finlandia⁹, 519, es decir 30 puntos más que la media de la Unión Europea. Y si tomamos las Comunidades Autónomas con mejores resultados, La Rioja (549) y Navarra (548), están prácticamente a la misma altura que el país que obtiene los mejores resultados en competencia matemática: Corea del Sur (554). Sin embargo, las diferencias con los resultados alcanzados en el conjunto de España por los alumnos que repiten son muy importantes: 139 puntos en el caso de los que se encuentran en 2º de ESO con 15 años y 86 puntos en el caso de los que están cursando 3º de ESO.

En comprensión lectora y en ciencias obtenemos conclusiones muy parecidas. España, si sólo consideramos el alumnado no repetidor, se encontraría entre los primeros países y si nos fijamos en las Comunidades Autónomas que alcanzan los mejores resultados, éstas estarían situadas a la altura del país que alcanza los mejores resultados, que es, por cierto, el mismo país en los dos casos, Japón, con una valoración de 538 en comprensión lectora y 547 en ciencias.

La repetición, parece ser que no es la solución a la brecha que surge entre los distintos alumnos, por lo que habría que buscar otras formas de conseguir que estos alumnos que tienen dificultades en el ritmo de aprendizaje consiguieran alcanzar una formación básica adecuada. Todo ello sin considerar el enorme coste económico que la generalización de la repetición supone para el país (Calero, 2012). Los recursos que se dedican a la misma se podrían emplear en volcar más medios en el proceso de aprendizaje de estos alumnos que podrían continuar en su curso de edad.

Todos estos datos vendrían a poner en tela de juicio el discurso de la falta de exigencia en el sistema educativo español, pero lo que realmente ponen de manifiesto son las enormes diferencias entre las dos terceras partes de nuestro alumnado frente a la tercera parte del mismo que alcanza valoraciones muy bajas, resultado éste que no podría ser de otra manera al encontrarse en cursos inferiores. Además como se señala en PISA 2012, estos alumnos, al no alcanzar unos niveles básicos, tienen graves riesgos de acabar en la exclusión social. Suelen ser alumnos que terminan engrosando el número del abandono educativo temprano.

3. LA PERSPECTIVA DE LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA

Observar el fracaso desde la perspectiva de un determinado resultado académico nos lleva a quedarnos únicamente en la superficie, en no contemplar lo que se oculta debajo, en no delimitar hasta qué punto se fracasó. Debemos, pues, profundizar más en cómo el alumno ha llegado a esta situación de no titulación. Necesitamos indagar más en el fracaso, conocerlo más, ver qué hay detrás de los números, aunque a veces hablen por sí mismos. Y para ello, nos vamos a situar desde otra perspectiva para anali-

⁹ País que se ha puesto en innumerables ocasiones como referencia educativa a nivel europeo y mundial.

zar esa realidad anteriormente descrita, y que, como hemos mostrado, es muy preocupante en España en general, y en algunas Comunidades Autónomas, en particular. En concreto, desplazamos la mirada hacia el enfoque de la exclusión educativa, la cual se basa en una premisa capital: la educación es un derecho esencial del individuo.

Normalmente cuando hablamos de fracaso escolar hacemos referencia al individuo que fracasa. Hay un determinado porcentaje de alumnos que no consiguen titular o que no siguen estudiando. En cierta manera, cargamos las tintas “culpabilizando al alumno, poniendo más el acento en éste que en otros factores a la hora de explicar el fracaso. De hecho, se habla de “alumno fracasado” y se explica más el mismo por sus capacidades intelectuales (“es que es muy cortito”) o por la motivación del alumno (“no tiene interés, pasa de todo, le faltan ganas”). Ni que la motivación del mismo no dependiese de los contenidos que se enseñan ni de la forma en que se hace. Es más, si culpabilizamos al alumno, fundamentalmente también estamos desacreditando a la escuela. ¿Es que no se puede hacer nada desde la escuela ni desde otras instituciones? La perspectiva de la exclusión educativa nos va a permitir precisar y afinar más, y comprender mucho mejor un fenómeno que no tiene un “culpable” sino muchos, que no se debe a un solo factor, sino a múltiples.

3.1. El término exclusión

El uso moderno de la palabra exclusión, Sen (2000) atribuye la autoría de la expresión a René Lenoir (1974), Secretario de Estado de Acción Social del Gobierno francés en esos años. Sin embargo, Saül Karz (2000: 137), aunque también nombra a Lenoir, nos indica que “es común datar su aparición en los ensayos de P. Massé (1969), de J. Klanfer (1965)”¹⁰. Es a partir de la década de 1990 cuando se generaliza su expresión tanto en lo geográfico -se globaliza a partir de Francia-, como en sus usos en múltiples disciplinas, así como en volverse un tema imprescindible en conversaciones, discursos, medios de comunicación. El vocablo exclusión lo aplicamos en muy diversas situaciones. Las exclusiones son múltiples: sabemos de la exclusión étnica, de la sanitaria, de la de acceso al empleo, de la exclusión del derecho a votar, de la exclusión educativa, de la debida a ser de un determinado sexo, de la exclusión del poder, de la exclusión en vivienda,... Como dice Karz (2000: 141) sobre la misma, “*Toda enumeración acaba siendo incompleta y a la vez, radicalmente, tiene cabida para todo*”.

Siguiendo a este autor, podemos hablar de exclusión en singular y de las exclusiones en plural. Cuando nombramos estas últimas, hacemos referencia a todas las que hemos citado anteriormente. Pero si hacemos referencia a la palabra exclusión en singular y con mayúsculas sólo nos podemos estar refiriendo a la exclusión social; en definitiva, la educación, la sanidad, el empleo... al final siempre desembocan y se están refiriendo a lo social. Lo social engloba la mayoría de las formas de exclusión plurales, es lo que tienen en común todas ellas.

Una vez visto su origen, acudiremos al diccionario para ver a qué nos referimos exactamente cuando hablamos del término exclusión. En primer lugar, nos haremos eco de la definición que nos dan dos diccionarios: el María Moliner, en una de sus acepciones habla de exclusión como “Quitar una cosa de un conjunto de las de su clase o de un lugar en que le corresponde estar o figurar”; y en el diccionario de la RAE, “Quitar a alguien o algo del lugar que ocupaba”. En ambas se hace referencia a quitar, a privar, en el caso de la exclusión social más que a algo es a alguien del lugar que ya estaba o que le correspondía estar, que tenía derecho a estar.

¹⁰ Massé, P.1969. Les Dividendes du progrès. Paris, Bayard.

Klanfer, J.1965. L'Exclusion sociale, jétude de la marginalité dans les sociétés occidentales. Paris, Bureau de recherches sociales.

Lenoir, R. 1974. Les Exclus. Un français sur dix. Paris, Le Seuil

Los excluidos –nos referimos a los sociales- son quitados, privados de ocupar un lugar en que les corresponde estar, y que tienen derecho a ocupar. Tienen que tener un cierto número de características en cuanto a empleo, escolaridad, vivienda, vida familiar,... Se les está privando de sus derechos sociales, de su condición de ciudadano. Se les está quitando “*las oportunidades vitales que definen las conquistas de una ciudadanía social plena*” (Tezanos, 2001: 138).

Además, como señala Karzs se necesita no sólo estar excluido sino que alguien lo ratifique.

Hay que tener pues problemas diversos y, además, estar apresado en las mallas de cierta maquinaria de codificación de lo real. Dicho en otros términos, yo planteo que hay sin duda excluidos de carne y hueso que viven en situaciones subjetivas y objetivamente intolerables y cuyo número aumenta sin parar. Pero señalo que, para que las cosas sean así se requiere la existencia de una problemática de exclusión: sin esta problemática, los llamados excluidos no los son todavía o han dejado de serlo. Sin psiquiatría no hay locos sino poetas,... (Karzs, 2000: 135-136).

Se está excluido en relación al cumplimiento de unas condiciones, se está excluido en relación con un determinado orden, que es fijado esencialmente por las lógicas del mercado, pero que necesita la certificación de la Administración.

3.2. La exclusión educativa

Acabamos de definir, analizar e interpretar el concepto de exclusión, de la exclusión en singular y con mayúsculas, la social. Hemos podido diferenciar la exclusión social de las múltiples formas en las que se nos podía revelar la exclusión en plural, y hemos convenido que la educativa era una de ellas. Es más, no dejaba de ser una de las formas en que se presentaba la misma porque ¡qué más social que la educación!

Cuando anteriormente acudíamos al diccionario para definir la exclusión, nos encontrábamos con el verbo fundamental que define este término, y que no es otro que “quitar”, y su sinónimo “privar”. Queremos definir con exactitud de qué se les está privando, qué se les está quitando a los individuos cuando hablamos de exclusión educativa. Si cuando nos referíamos a la exclusión social de lo que se privaba al individuo eran de sus derechos sociales, al hablar de excluidos educativos podemos afirmar con rotundidad que de lo que se les está privando a la persona y más concretamente al joven es del derecho a la educación.

Este derecho, es fundamental en sí mismo pero es esencial también para la realización de otros derechos, tiene un reconocimiento a nivel mundial –fundamentalmente en los Derechos del Hombre (1948), Derechos del Niño (1959), Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966)-, continental –recogido en la Convención Europea de los derechos humanos (1952) y en la Carta Social Europea (1961)- y a nivel nacional –reflejado en la Constitución Española (1978)-.

El derecho a la educación, no tiene una única manera de ser interpretado. Lo podemos entender desde un enfoque más restrictivo, sería suficiente con el mero acceso a la escuela, o desde un enfoque más amplio que es por el que propugnamos, no es suficiente con quedarnos en lo cuantitativo, la calidad de lo que se ofrece en el aula forma parte fundamental también de ese derecho.

No basta con incrementar los datos de matrícula, el derecho a la educación es algo más. No vale cualquier educación para garantizar el derecho a la misma, los alumnos y las alumnas deben de acabar la educación básica habiendo adquirido, al menos unos aprendizajes fundamentales (Tomasevski, 1999, Torres, 2006). Todos los alumnos tienen que alcanzar lo básico. Y cuando hablamos de “todos”, es un todos sin excepciones, no puede ser ni siquiera la mayoría; tiene que ser todos, por lo menos como

pretensión. A este respecto, Echeita (2006) señala que “algunos” se van a quedar exentos del disfrute en su totalidad del bien llamado educación. No podemos ni debemos darlo por hecho; otra cosa es que inevitablemente ocurra, pero tenemos y debemos ser lo más ambiciosos posible en nuestras aspiraciones para reducir ese “algunos” a la mínima expresión.

La calidad de la enseñanza no consiste en garantizar a unos la excelencia a cambio de que otros alumnos queden excluidos educativamente, un componente fundamental de la calidad es la equidad. Así, Escudero (2005) señala los problemas que esta forma de pensamiento genera, llevando a los alumnos que tienen más dificultades en el aprendizaje a su marginación, bien reconduciéndoles hacia programas especiales o bien excluyéndoles del sistema sin más. Siendo conscientes que los recursos de los países no son ilimitados, esta condición de los mismos nos hace que optemos por una enseñanza que tenga como pretensión mínima lo esencial, lo básico, lo irrenunciable, y no una enseñanza de dos velocidades muy claramente definidas y diferentes entre sí para unos alumnos que para otros.

Para garantizar en la escolarización obligatoria estos conocimientos fundamentales para todo el alumnado, Bolívar (2008, 2012) apela a un currículum, que llamamos currículum básico, compuesto por objetivos y contenidos que cualquier alumno que acabase la Educación Secundaria Obligatoria no puede desconocer. Pero, según nos indica, a este currículum básico, no debemos denominarlo currículum mínimo “*porque lo básico no es un mínimo sino aquello que no se puede ignorar*”.

Lo primero es que “todos” tengan asegurado su derecho a la educación, cifrado en los conocimientos y competencias indispensables (...) No se trata tanto de una definición minimalista de los contenidos escolares, con unos saberes mínimos para los sectores más desfavorecidos, tampoco de dar un papel utilitarista a lo que se aprende en la escuela, como aducen otros, cuanto de asegurar aquello que, juzgado como imprescindible en nuestra sociedad, todos los alumnos y alumnas deban poseer al término de la escolaridad obligatoria, dado que condicionará su desarrollo personal y social, poniéndolo en situación de riesgo de vulnerabilidad social. De ahí que haya que evitar la palabra “currículum mínimo”, porque lo fundamental o clave no es un mínimo sino lo necesario para la vida. El piso (socle, en francés) no puede convertirse en el tope o techo, pero sin cimientos no se puede construir edificio alguno (Bolívar, 2012: 39).

Bolívar advierte que no todos pueden alcanzar el mismo nivel elevado de objetivos y contenidos, pero sí al menos todos los alumnos y alumnas pueden lograr los básicos. Es la idea de garantizar un currículum básico para todos, sin menoscabo de que todo el alumnado alcance el máximo de sus potencialidades.

3.3. Trascendencia de la exclusión educativa

Estar excluido del derecho a la educación, estar excluido educativamente tiene enormes consecuencias tanto para el individuo como para la sociedad. La educación es un derecho fundamental y básico para el ser humano, no únicamente por lo que por sí solo representa –la forma más común de acceder a la cultura, fundamentalmente a través de la incorporación a la escuela–, sino porque es la condición necesaria para acceder a otros derechos.

Un ciudadano sin un mínimo de educación, no puede participar plenamente en las decisiones de la sociedad porque no puede estar suficientemente informado o porque no sabe discriminar la información, es un individuo fácilmente manipulable. Luego, a mejor educación, mayor ejercicio de la participación por parte de todos. También la exclusión educativa puede llevar a la privación de una ciudadanía plena. Para que un individuo sea considerado ciudadano no es suficiente con que pertenezca

a una determinada sociedad sino que tiene que disfrutar de unos derechos civiles, políticos y también sociales (Marshall y Bottomore, 1998) Sin una educación suficiente es muy probable que acabe en una exclusión social).

Por otra parte, la exclusión educativa te conduce a una mayor dificultad para encontrar un empleo, y mucho más si éste es cualificado, en el que tengas unas condiciones de trabajo aceptables. Fernández Enguita (2001) señala que el derecho a la educación es la base misma del derecho al trabajo, y éste a su vez, es la llave para el acceso a una vivienda digna, a unos bienes esenciales y a tener una calidad de vida razonable. Asimismo el acceso pleno al derecho a la educación amplía las opciones del hombre. Gracias a ella, se puede acceder a un mayor número de las posibilidades que ofrece la vida. También en las opciones de ocio: apreciar una buena película, valorar una obra literaria, leer un periódico con cierta asiduidad.

Pero si la inclusión educativa es fundamental para el individuo, también lo es para la sociedad. La formación de todos los ciudadanos de un país es básica para su desarrollo económico. Es posible que, por determinados factores accidentales o extraordinarios, aumente la riqueza de una nación, pero la consistencia de ese incremento lo dan los niveles de formación y cultura que tengan los ciudadanos. Esto no significa que el principal objetivo de la educación sea el crecimiento económico, la educación tiene multitud de finalidades. Además la educación puede ayudar a crear sociedades más justas y cohesionadas. La escuela, en ningún caso, puede convertirse en causa de desigualdad, sino que tiene que ser un instrumento para reducir las diferencias, proporcionando al menos un mínimo de justicia social -la no existencia de exclusión-.

4. CONCLUSIONES

A lo largo de este artículo hemos mostrado diferentes maneras de aproximarnos al fracaso escolar. Todas ellas aportan y nos muestran aspectos novedosos y diferentes de una misma realidad. Así, hemos podido observar como los datos del fracaso escolar administrativo, la no obtención del título de Graduado en ESO nos da un porcentaje muy similar -23,2% en el curso 2013-14- al que muestra el abandono educativo temprano -23,6% en el año 2013-. En su momento vimos que ambas maneras de medir el fracaso correlacionen positivamente: no terminar obteniendo la graduación en ESO representaba el principal factor de abandono educativo temprano.

También hemos podido comprobar cómo el fracaso escolar certificado o administrativo era superior al fracaso escolar-PISA. Causa sorpresa y da mucho que pensar el que Comunidades Autónomas que tienen un fracaso escolar-PISA similar a Finlandia obtengan una porcentaje de alumnado que no consigue la titulación en Educación Secundaria Obligatoria cinco veces mayor. La educación básica y obligatoria no puede ser únicamente una etapa propedéutica, de acceso al Bachillerato, sino que es la etapa cuya función esencial es la de formar ciudadanos, y en la que el alumnado tiene que acceder a unos conocimientos básicos, fundamentales -lo que nadie debe ignorar-.

Una exigencia excesiva puede estar provocando el que alumnos y alumnas que sí alcanzan conocimientos básicos, y que por lo tanto, sí disfrutan del derecho a la educación y no están excluidos educativamente, no obtengan la titulación de Graduado en ESO y se encuentren ubicados en el fracaso escolar administrativo. Es muy probable que alumnado que no certifica en España en otros países europeos sí lo hiciera. Parece como si algunos quieran relacionar la calidad educativa de una escuela con el número de estudiantes que suspenden en la misma. ¿Acaso no se trata de que el alumno aprenda? ¿Debe estar mejor considerado el profesor que suspende que el que aprueba? ¿Es imposible conseguir que una inmensa mayoría de los alumnos aprendan unos conocimientos básicos? Como dice Darling-Hammond

(2001: 155), “*Con bastante frecuencia la gente tiende a suponer que los estándares o niveles educativos han aumentado, y son de mayor calidad, si un mayor número de estudiantes fracasa en alcanzarlos*”. Lo que según la autora también revela la poca confianza que tenemos en nuestra capacidad para enseñar de manera suficientemente potente como para lograr altos niveles de aprendizaje con la mayoría de nuestros estudiantes. En ningún caso es incompatible tener un número elevado de aprobados en el aula con lograr que el alumnado alcance un excelente nivel de conocimientos y de competencias. Si conseguimos motivar al alumnado y despertar su interés es muy difícil que estos no adquieran un alto grado de aprendizaje.

En sentido inverso se ha estado produciendo el fenómeno contrario. El alumnado derivado a programas especiales –Programas de Diversificación Curricular (PDC) y Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) en la etapa LOE¹¹- no alcanzaba unos conocimientos básicos, esenciales, porque el currículum prescrito por el legislador era de una exigencia tan escasa que no llegaba a adquirir objetivos y contenidos fundamentales (Escudero, 2009). El alumnado de estos programas mayoritariamente sí obtenía el graduado en ESO, por lo que oficialmente y administrativamente no estaba dentro del fracaso escolar. La cuestión que nos debemos preguntar respecto a estos programas extraordinarios de atención a la diversidad es si lo que se planifica sobre el papel como una solución, aunque sea de emergencia, realmente lo es, o por el contrario, constituye en realidad una estrategia que tiene como objetivo principal disminuir el fracaso escolar de la forma más fácil: bajando los niveles a límites inadmisibles.

Por tanto, no nos podemos ni debemos conformar con una sola mirada del fracaso, sino que cada enfoque ayuda a tener una visión completa de una realidad que dista mucho de ser la deseable. El objetivo de cualquier sistema educativo tiene que ser que todo el alumnado, sin excepción, alcance al menos unos conocimientos básicos, disfrute del derecho esencial a la educación. Culpabilizar únicamente al joven en el fracaso escolar es cerrar los ojos a la realidad. En Finlandia únicamente el 1% de la cohorte (el grupo de alumnos nacidos en el mismo año) no consigue el certificado de finalización de la enseñanza obligatoria en el plazo de tiempo establecido (Jakku-Sihvonen y Niemi, 2006). Alguien puede pensar que existan tantas diferencias de capacidad entre el alumnado finés y el español. Acaso carece de importancia el estilo de enseñanza, un currículum atractivo e interesante, una formación exquisita del profesorado, las ratios del aula, la autonomía del centro, la presencia de profesores de apoyo, una visión diferente de lo que representa la educación básica, el contexto cultural del país,... Pensar que únicamente es el joven el culpable de un fracaso nos conduce al inmovilismo y a no cambiar ninguna de las estructuras y creencias caducas de nuestro sistema educativo y que hacen que muchos jóvenes opten ante la falta de interés que les produce la escuela, por no sacrificarse y abandonar. El fracaso escolar en un fracaso de todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOLÍVAR, A. (2008). *Ciudadanía y Competencias básicas*. Sevilla. Ed. Fundación ECOEM.
- BOLÍVAR, A. (2012). Justicia Social y Equidad Escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. Vol. 1, Núm. 1, pp. 9-45.
- CALERO, J. (2012). La repetición del curso en los centros educativos españoles. Disponible en: <http://www.2012.economicsofeducation.com/user/pdfsesiones/027.pdf>.

¹¹ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En la actualidad con la LOMCE, el PDC se ha convertido en el denominado Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR) y el PCPI ha sido transformado en la Formación Profesional Básica (FPB).

- CALERO, J. y CHOI, A. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA 2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 362. Septiembre-diciembre, pp. 562-593
- CARABAÑA, J. (2009). Una vindicación de las escuelas españolas. FRC. *Revista de debat polític*, nº 21. Tardor 2009, pp. 68-83. Disponible en: http://www.fcampalans.cat/publicacions_detall.php?id=1&idpubli=21#2
- CARABAÑA, J. (2013). Repetición de curso y puntuaciones PISA. ¿Cuál causa cuál? En PISA 2012. *Informe español. Volumen II: análisis secundario*. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pisa.html>.
- CASAL, J., GARCÍA GRACIA, M., MERINO, R. Y SÁNCHEZ GELABERT, A. (2013). Itinerarios del abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 361. Mayo-agosto, pp. 65-94.
- COMISIÓN EUROPEA (2010). Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:ES: PDF>
- DARLING HAMMOND, L. (2001). *El deseo de aprender*. Cómo crear buenas escuelas para todos. Barcelona. Ed. Ariel.
- ECHETA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid. Ed. Narcea.
- ESCUADERO, J. M. (2005). El fracaso escolar: nuevas formas de exclusión educativa. En GARCÍA MOLINA, J. (coord.) *Lógicas de exclusión social y educativa en la sociedad contemporánea*. Madrid: Instituto Paulo Freire.
- ESCUADERO, J. M. (2009). Fracaso escolar y exclusión educativa. Editorial Profesorado, *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (3), pp. 3-9. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART8.pdf>
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid. Ed. Morata.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M., MENA, M. y RIVIERE, J. (2010) *Fracaso y Abandono escolar en España*. La Caixa. Colección Estudios Sociales nº 29.
- GARCÍA GRACIA, M. (2013). *Absentismo y abandono escolar*. Madrid. Ed. Síntesis.
- GIMENO, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid. Ed. Morata.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. INE (2016). Encuesta de Población Activa Primer Trimestre. Disponible en: <http://www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.htm?padre=982&capsel=984>
- INSTITUTO VALENCIANO DE INVESTIGACIONES ECONÓMICAS. IVIE (2013). El abandono educativo temprano: análisis del caso español. Valencia. Ed. IVIE. Disponible en: http://www.ivie.es/es/pub/otros_documentos.php
- JAKKU-SHIVONEN, R. y NIEMI, H. (ed.). *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador*. Ed. Kaleida. Madrid.
- KARSZ, S. (coord.) (2000). *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona. Ed. Gedisa.
- MARSHALL, T. H. y BOTTOMORE, T. (1998). *Ciudadanía y Clase Social*. Incluye el ensayo del mismo título de T. H. Marshall (1950). Madrid. Alianza Editorial.
- MARTÍNEZ GARCÍA, J. S. (2009). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 2, nº 1, pp. 56-85.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Estadísticas de enseñanzas no universitarias. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/no-universitaria.html>

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010). Informe español de PISA 2009.
Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/estudios-internacionales.html>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2013). Informe español de PISA 2012. Volumen I: Resultados y contextos.
Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pisa.html>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2014). Informe español. PISA 2012. Competencia financiera. Disponible en:
<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012-financiera>
- OCDE (2013). PISA 2012. Results: what makes schools successful? Resources, policies and practices.
Volume IV. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pisa.htm>
- SEN, A. (2000). Social Exclusion: Concept, Application and Scrutiny. Social Development Paper nº 1.
Asian Development Bank.
- TEZANOS, J. F. (2001). *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid. Ed. Biblioteca Nueva.
- TOMASEVSKI, K. (1999). Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales.
Informe preliminar de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, presentado de conformidad con la resolución 1998/33 de la Comisión de Derechos Humanos, Comisión de Derechos Humanos, E/CN.4/1999/49, 1999.
- TORRES, R. M. (2006). Derecho a la educación es mucho más que acceso a la escuela. En NAYA, L. M. y DÁVILA, P. (coord.). *El derecho a la educación en un mundo globalizado*. Tomo I, p. 43-58. Donostia. Ed. Espacio Universitario/ Erein.

