

## LA EVALUACION DE LA EDUCACION PRIMARIA MADRILEÑA Y EL DEBATE SOBRE LA ESCUELA PÚBLICA Y PRIVADA

Gloria de la Fuente<sup>53</sup>

La Comunidad de Madrid realiza desde el año 2005 una prueba sobre Conocimientos y Destrezas Indispensables a todos los alumnos de sexto de primaria para “determinar los conocimientos adquiridos” al llegar al término de esta etapa<sup>54</sup>. A finales del año 2008 decidió publicar los resultados de la evaluación de ese año, que se había llevado a cabo en 1208 colegios y a más de 53.000 estudiantes. Los datos ofrecidos por la CAM por segunda vez en cuatro años, aparecen en un momento en el que está abierto un fuerte debate sobre la situación de la educación no universitaria en Madrid. De una parte, diversos colectivos de izquierdas han denunciado el sistemático apoyo del gobierno madrileño a las escuelas privadas concertadas que podría convertir en un futuro próximo a las escuelas públicas en una institución minoritaria destinada a los grupos sociales más desfavorecidos. De otra parte, los defensores del modelo privado han insistido en la superioridad de los centros privados en el rendimiento escolar y en la necesidad de garantizar la “libertad de elección” de las familias.

El colectivo Lorenzo Luzuriaga encabeza la preocupación de la izquierda madrileña por el estado de la escuela pública y en un informe reciente nos proporciona algunos puntos clave para conocer su situación<sup>55</sup>. Según este informe, las cifras del último curso disponible 2006/7 muestran que el 53%, es decir, una mayoría del alumnado madrileño de primaria sigue estando en la escuela pública. Este porcentaje es, sin embargo, 12 puntos inferior a la media en nuestro país y puede ir disminuyendo de seguir la tendencia de los últimos años en los que el alumnado de los centros privados ha aumentado más que el de los públicos. Hasta tal punto esto es así que en el curso 2007/2008 sólo un tercio de los alumnos matriculados en las etapas infantil y primaria, lo han hecho en escuelas públicas. Por otra parte, del alumnado inmigrante que

---

<sup>53</sup> Universidad Complutense de Madrid.

<sup>54</sup> Véase la web de la comunidad de Madrid, [www.madrid.org](http://www.madrid.org).

<sup>55</sup> Colectivo Lorenzo Luzuriaga, *Análisis de la educación en la Comunidad de Madrid*, Madrid Febrero de 2008, disponible en la web [www.lorenzoluzuriaga.com](http://www.lorenzoluzuriaga.com)

constituye ya el 20% del estudiantado madrileño, tres de cada cuatro están matriculados en las escuelas públicas<sup>56</sup>.

La política educativa de la Comunidad de Madrid no es ajena a la evolución de estas cifras. El informe “Indicadores de la libertad de educación en España” de la CECE, presentado en 2008 ha revelado públicamente que el gobierno de Esperanza Aguirre se encuentra entre los gobiernos autónomos que más fondos dedican a conciertos y subvenciones de la enseñanza privada<sup>57</sup>, que más libertad conceden a los centros para establecer normas para la admisión de alumnos y donde más han aumentado este tipo de escuelas<sup>58</sup>. Todos estos indicadores le han llevado a ocupar el primer puesto por segundo año consecutivo en un “ranking de la libertad educativa” elaborado por esta organización.

Para el colectivo Luzuriaga en cambio, las prioridades son otras. Las administraciones públicas deben apoyar a la escuela pública porque es la institución educativa por excelencia que puede generar cohesión social, por los principios laicos y democráticos en los que se basa y por la convivencia en sus aulas de niños/as con distinta procedencia social y cultural. Por ello es importante también que se mantenga un nivel de calidad que garantice la buena formación de sus estudiantes. Después de cinco años de gobierno neoliberal se produce la necesidad de una defensa y una movilización social a favor de la escuela pública porque la política de la CAM ha difuminado sus valores específicos (se habla de los centros “sostenidos con fondos públicos” colocando en el mismo lugar, centros religiosos y centros laicos, centros segregados y centros mixtos, por ejemplo) y porque la extraordinaria oferta de centros privados puede convertir la opción pública en una opción minoritaria y secundaria<sup>59</sup>. No es extraño que las organizaciones que agrupan a los centros privados se encuentren en este momento reforzadas por la política autonómica, estimuladas por evaluaciones e informes que conceden mejores resultados académicos a los estudiantes de este tipo de centros y que se atrevan incluso a demandar “la privatización de la enseñanza”<sup>60</sup>.

En este contexto, la publicación de las puntuaciones obtenidas en la evaluación de 6º de Primaria de 2008 ha pretendido sin duda *lidiar* con este debate y dejar “contentos a todos”. Por una parte, la Comunidad ha destacado los buenos resultados obtenidos por algunas escuelas públicas que han aparecido en los primeros puestos, por delante incluso de escuelas privadas, lo que desmentiría su mala situación. Por otra parte, las cifras globales parecen seguir dando la razón a los defensores de la escuela privada que obtiene puntuaciones medias más altas. Los

---

<sup>56</sup> A pesar de que en las escuelas concertadas se ha observado un crecimiento importante de estos alumnos, pues su número se ha multiplicado casi por 3 desde el año 2000. Datos del Informe CLL pag 10 y ss.

<sup>57</sup> La comunidad de Madrid dedica más de un 20% de su presupuesto educativo a financiar este tipo de escuelas. Hoy en día sólo se encuentra por detrás de comunidades con una política tradicional de apoyo a la enseñanza privada como País Vasco, Cataluña, Navarra y Baleares., según los datos proporcionados en este Informe. Un buen ejemplo de este apoyo lo constituye la cesión de suelo público para la construcción de centros concertados, que desde el año 2000 al 2007 han supuesto 50 parcelas para la construcción de centros concertados. Esta cesión se ha intensificado en los nuevos barrios de la ciudad y en la zona oeste de la región. Véase Informe Colectivo Lorenzo Luzuriaga pag 21 y ss. y El País, 01/3/2009.

<sup>58</sup> No es solo el número de colegios concertados que se construyen sino también el modelo de macrocolegio que se está implantando con un número de plazas considerablemente mayor que el de los colegios públicos. El grupo socialista en la Comunidad de Madrid calculó que las plazas escolares de infantil y primaria ofrecidas por los colegios concertados en los nuevos barrios como Sanchinarro, las Tablas o Carabanchel duplican o triplican a las de los colegios públicos. Véase, [madriddiario.es](http://madriddiario.es) 17/01/2007.

<sup>59</sup> Colectivo Lorenzo Luzuriaga, “Por la escuela pública y análisis de la educación en la Comunidad de Madrid”, Mayo 2008, disponible en su web.

<sup>60</sup> Véase pag web de la CECE

medios afines han destacado esta superioridad, los medios de izquierda como el PAIS, la inferioridad de condiciones de muchas escuelas públicas por la procedencia social de su alumnado. Pero salvo, cualificadas excepciones <sup>61</sup> ha habido un gran silencio en torno a estos datos, seguramente porque ni los colegios públicos han salido tan malparados como los críticos con la política educativa de la CAM habrían predicho, ni los colegios privados parecen tan sistemáticamente mejores como los defensores de la escuela privada esperaban.

Intentando romper con este silencio, en este trabajo pretendemos hacer un primer análisis de los datos. Nuestro objetivo es valorar la prueba que realiza la Comunidad de Madrid en el contexto de los informes y evaluaciones sobre la enseñanza, cuyo modelo por excelencia es el Informe PISA y explorar globalmente sus resultados a la luz de lo que ya sabemos sobre las diferencias entre la educación privada y pública y sobre los factores decisivos en el rendimiento escolar. Me he detenido en un aspecto que la prueba ha puesto de manifiesto como son las grandes diferencias entre las escuelas públicas madrileñas.

Se trata claro está de una primera explotación que con la información disponible no permite hacer cálculos estadísticos sofisticados ni poner a prueba hipótesis muy específicas. Pero el interés del tema y el apoyo que nos proporciona la interesante literatura de la sociología española de la educación reciente, me ha decidido a hacer este primer acercamiento, que merecería una continuación en una investigación más sistemática.

### **Sobre pruebas y evaluaciones**

Antes de entrar a valorar sus resultados, es imprescindible decir algo sobre las características del *examen* que el gobierno de Esperanza Aguirre aplica desde el año 2005. Respecto PISA tiene dos diferencias importantes. La primera es que la prueba no se realiza sobre una muestra de alumnos sino sobre el censo de las escuelas madrileñas. Aunque el objetivo oficial sea conocer el nivel de la educación conseguida por los niños/as madrileños/as, la realidad es que sirve para evaluar los resultados conseguidos en las escuelas, elaborar rankings de excelencia que estimulen la competencia y que ayuden a los padres en la elección de un colegio, dos aspectos que se consideran muy importantes en la política educativa de la CAM. Por eso, la publicación que se ha hecho de forma discontinuada, se utiliza como un arma política. El hecho de ser una evaluación “sobre escuelas” tiene dos ventajas a pesar de todo. Una de ellas es su carácter censal, otra que permite relacionar los centros educativos con su territorio, con su medio, lo cual es una dimensión sociológicamente muy interesante.

El segundo aspecto en el que se diferencia, es que se trata de una prueba sobre conocimientos y no sobre competencias, como es el caso del estudio PISA. Ello no es casualidad porque es notoria la identificación de la derecha española con una idea tradicional del aprendizaje, en la que lo que más cuenta es la adquisición de contenidos y lo que ellos llaman la pedagogía del “esfuerzo”. El Partido Popular se opuso siempre a las pedagogías defendidas en la

---

<sup>61</sup> Me refiero al artículo de Mariano Fernández Enguita publicado en el País 11/12/08, en el que destaca entre otras cosas que los resultados favorecen a la enseñanza privada “aunque menos de lo que se esperaba”.

LOGSE que enfatizaban el desarrollo de habilidades y un aprendizaje significativo y ha orquestado durante años una campaña de descrédito sobre el nivel educativo alcanzado, *gracias* a la ley que se ha visto “refrendada” por las medianas puntuaciones obtenidas por la muestra española en los informes de PISA <sup>62</sup>.

Si en PISA se trata de calibrar “la capacidad de los alumnos de aplicar sus conocimientos y habilidades en áreas académicas fundamentales y de analizar, razonar y comunicarse eficazmente..” (OCDE 2005:20), en la evaluación de la CAM se intenta medir la adquisición de contenidos en “cultura general”, ortografía y matemáticas y el nivel de lectura comprensiva.. Se pide a los estudiantes que realicen unas operaciones de cálculo o que respondan unas preguntas de conocimientos generales de las que pueden salir airoso gracias a destrezas puramente memorísticas. Es verdad que una parte de la prueba exige también realizar ejercicios en los que pueden mostrar sus capacidades de razonamiento y comprensión, como en el apartado de problemas de matemáticas o el de lectura y comentario de texto. En los datos publicados el primer año se distinguían las puntuaciones en las diferentes partes del examen, los publicados en el 2008 no lo hacen, pero es algo que no debemos olvidar, porque resultados aparentemente iguales en cuanto a la media, pueden esconder diferencias interesantes en cuanto al tipo de capacidades que los alumnos tienen o han desarrollado.

Muchos colegios, especialmente aquellos privados y concertados que tienen una dura competencia por atraer y mantener su alumnado, han convertido los resultados de esta evaluación en un argumento para “vender” la excelencia de su enseñanza a su clientela real y potencial, de ahí que pongan tanto interés en conseguir buenas posiciones en el ranking. Una muestra de este interés es que hay centros que preparan esta prueba durante meses – incluso años, a tenor de algunas declaraciones de los propios colegios-. Esto puede “sesgar” las puntuaciones ya que los contenidos que pueden ser memorizados y ejercitados mecánicamente, que son una parte importante de la prueba, son los que pueden mejorarse más con este “entrenamiento” <sup>63</sup>.

Frente a PISA la evaluación que comentamos tiene en cambio una ventaja metodológica. Al ser aplicada sobre alumnos de Primaria las estrategias de resistencia son menores que entre los estudiantes de secundaria y sus resultados pueden reflejar menos distorsionadamente sus *conocimientos reales* <sup>64</sup>

---

<sup>62</sup> El departamento de Educación de la Generalitat catalana ha efectuado este curso 2008/009 por primera vez una prueba a los alumnos de sexto de primaria. Es similar a la evaluación madrileña en cuanto también se realiza sobre el censo de las escuelas catalanas, pero se diferencia claramente en el enfoque mucho más próximo a PISA de evaluar competencias y no “conocimientos”, mucho menos memorístico y más comprensivo.

<sup>63</sup> La reciente publicación de las listas es desde luego un acicate para convertirla en un objetivo importante de la docencia en el último ciclo de la educación primaria y esto podría considerarse como un efecto beneficioso de este tipo de exámenes, pero ¿qué ganan realmente los alumnos?, ¿les sirve para aprender y para estimular sus ganas de saber o es una energía y tiempo que podrían dedicar a otras cosas mucho más interesantes y productivas para desarrollar competencias cognitivas y sociales? Esta es una pregunta que deberíamos hacernos.

<sup>64</sup> La falta de interés e incluso el rechazo ante unas preguntas que “no cuentan” para las calificaciones, es un inconveniente que se ha señalado en el caso de PISA (Martínez Arias 2006) y que se ha podido observar también en la evaluación que la CAM ha efectuado en tercero de secundaria donde parece que hubo deserción en la respuesta a ciertos ejercicios de matemáticas que se suspendieron masivamente. Véase EL PAÍS, “Siete de cada diez alumnos de 3º de secundaria suspenden matemáticas”, 30/08/08.

## Valoración de los resultados

Con los resultados dados a conocer, podemos hacer, grosso modo, una clasificación en tres grupos. Aproximadamente, una tercera parte de los colegios ha obtenido un resultado que va de brillante a notable, otro tercio ha llegado *simplemente* al aprobado y el tercio restante lo componen centros en los que la mayoría de los alumnos no consiguen ni siquiera aprobar. En el baremo utilizado, el primer grupo iría desde la puntuación máxima conseguida, 34 hasta los 24 puntos, de 24 a 20 en el segundo, y por debajo de 20 en el tercero <sup>65</sup>.

Como era de esperar los diferentes tipos de escuelas (públicas, concertadas y privadas) no están igualmente representadas en cada uno de estos tres grupos. De entrada, los colegios públicos obtienen una calificación media de 20,3 puntos frente al 23,2 de los concertados y el 25,1 de los privados<sup>66</sup>. Este dato ha servido para que en varias notas de prensa se haya destacado la superioridad de los colegios privados, alimentando la *campaña* que desde hace tiempo se realiza a favor de su mayor eficacia económica y académica. La declaración oficial de la Comunidad ha enfatizado, sin embargo, los buenos resultados de algunas escuelas públicas, tratando de defenderse de las acusaciones de la izquierda de favorecer claramente a las privadas.

Lo que en el debate *público* parece ser una verdad incuestionable (que se aprende más en un centro privado que público) ha sido ya suficientemente rebatido por numerosas investigaciones. Por ceñirnos a las más recientes, mencionaré las que han utilizado los datos sobre España recogidos por PISA. Partiendo de la tesis sobre la influencia del capital social y cultural del alumno en el rendimiento escolar y del hecho de que los centros privados concertados o no, tienen estudiantes con mayor nivel social y cultural, se ha controlado esta variable para discernir que porcentaje de las diferencias observadas entre tipo de escuelas se deben a la distinta composición del alumnado. Los estudios llevados a cabo por Pajares (2005) sobre PISA 2000 y por Salido (2006) sobre PISA 2003, muestran que las diferencias entre públicos y privados se reducen dramáticamente o desaparecen cuando se tiene en cuenta el nivel socio-económico del alumno y más aún cuando se considera el índice socio-cultural de los centros. Calero y Escardibul (2007) llevan a cabo un procedimiento similar también con los datos de PISA 2003 y después de reducir las diferencias con las características socio-económicas individuales, encuentran que el “clima escolar” que son los años de escolarización de los padres es la variable más influyente en cuanto al centro <sup>67</sup>. En resumen, la superioridad de la titularidad privada de las escuelas se diluye o desaparece cuando eliminamos la ventaja que supone el origen social y el capital cultural familiar de los alumnos. Parece que el tipo de centro puede tener

---

<sup>65</sup> En el baremo utilizado habitualmente, el primer tercio comprende los centros en los que la puntuación media global de los alumnos oscila entre 8,6 y 6. En el segundo tercio, la media está entre 5 y 6, en el tercero la media está por debajo de 5. Dentro del primer grupo hay 402 colegios, también 402 en el segundo y 408 en el tercero.

<sup>66</sup> Las cifras varían ligeramente según consideremos la ciudad y los municipios de la región: los colegios públicos obtienen peor puntuación en los municipios 19,5 vs 21,1, los concertados no varían su puntuación media de 23, en cambio los privados obtienen casi tres puntos más en los municipios que en la ciudad, 26,5 vs 23,7. Tres puntos de diferencia suponen cerca de 1 punto en la calificación convencional sobre 10.

<sup>67</sup> Un análisis más completo de estos estudios y de los resultados de los Informes PISA sobre las diferencias público-privado lo realiza Carabaña (2008).

alguna ventaja o desventaja según de que comunidad autónoma se trate, pero en el caso de Madrid no tenemos datos concluyentes al carecer de muestra propia dentro del estudio <sup>68</sup>.

En cualquier caso, es interesante observar las grandes diferencias que hay entre los resultados de las escuelas públicas. Globalmente consideradas hay también tres grupos: una minoría de escuelas excelentes, un grupo numeroso de escuelas con un nivel *elemental* y otro también numeroso donde prima el fracaso escolar. Dicho de manera más exacta de cada diez escuelas, dos se encuentran en el primer tercio de centros con resultados *notables*, alrededor de tres logran una media de aprobado y más de cuatro *suspenden*. En el ranking publicado puede observarse que hay un *selecto* grupo que obtiene más de 30 puntos. Son mayoría en este colectivo de alto rendimiento <sup>69</sup> de forma similar al peso que tienen en el conjunto de la educación madrileña, pero están sobrerrepresentadas en cambio entre los centros que suspenden masivamente, pues suponen casi 8 de cada 10.

Estas enormes diferencias entre escuelas públicas se reflejan en los grandes contrastes que hay entre municipios o barrios e incluso dentro de un mismo distrito. Las escuelas públicas tienen excelentes resultados en municipios ricos como los de la Sierra Oeste, donde compiten con una mayoría de oferta privada o en poblaciones del Corredor del Henares, donde la oferta mayoritaria es pública <sup>70</sup>. En el polo opuesto, encontramos las peores puntuaciones en una gran parte de los pequeños municipios de carácter rural, en los barrios obreros por antonomasia del sureste de Madrid, o en los municipios con rentas más bajas y mayor proporción de inmigrantes <sup>71</sup>.

De acuerdo con las tesis enunciadas más arriba, la mayor concentración de alumnado de bajo origen social en escuelas públicas explicaría sus peores resultados. Pero, ¿cómo puede explicarse la excelencia de este grupo minoritario de escuelas públicas? Dada la ubicación territorial de estas escuelas <sup>72</sup>, la explicación más plausible es que en ellas se concentran una mayoría de alumnado procedente de familias con un alto nivel educativo y quizá también ocupaciones profesionales. Es probable además que el ambiente cultural y social de estos centros (y del municipio en el que se insertan, en muchos casos) favorezca la *ambición* de los hijos de familias menos educadas sobre sus ocupaciones futuras lo que tiene efectos positivos sobre su rendimiento <sup>73</sup>. A mi modo de ver, esto demuestra que un sector de la clase media culta madrileña apuesta por la escuela pública, bien porque se identifica con sus ideales y principios, bien porque considera que es un servicio público de calidad al que tiene derecho <sup>74</sup>.

---

<sup>68</sup> Carabaña op cit realiza un análisis diferenciado por Comunidades Autónomas, según el cual, controlada la variable origen social, Andalucía muestra ventajas para las escuelas públicas y Cataluña y País Vasco para las privadas, por ejemplo.

<sup>69</sup> El 58% para ser exactos, 11 colegios sobre 19.

<sup>70</sup> En localidades donde los profesionales con estudios superiores abundan, como en el caso prototípico de las Rozas, varias escuelas públicas han conseguido las más altas puntuaciones, por delante de escuelas privadas de "renombre" con toda clase de recursos humanos y materiales.

<sup>71</sup> En la ciudad, los barrios con peores resultados son Villaverde, Puente de Vallecas, Villa de Vallecas, y Carabanchel. Entre los municipios en este mismo caso sobresalen Parla y San Martín de la Vega.

<sup>72</sup> Estas escuelas públicas excelentes se encuentran fundamentalmente en dos zonas: la sierra noroeste, cuyo alto nivel de renta es conocido y el corredor del Henares, donde la expansión urbanística ha atraído a población con alto poder adquisitivo y donde se ha hecho un apoyo municipal a este tipo de escuelas como en el caso de Coslada.

<sup>73</sup> Otros estudios sobre PISA como el de Marchesi y Martínez Arias (2006) han destacado la influencia de la composición social y económica del centro.

<sup>74</sup> Para un análisis pormenorizado de los diferentes tipos de escuela, de sus debilidades y fortalezas, véase Rafael Feito 1998.

Una investigación ya clásica (Coleman et al 1982) encontró también una gran heterogeneidad entre las escuelas públicas estadounidenses y un nivel de segregación social entre ellas mayor que el de las escuelas privadas (mayoritariamente católicas). Se podía distinguir un grupo de alto rendimiento (High Performance) con un alumnado cuyo *background* familiar era superior incluso al de las high performance privadas y cuyos resultados no se diferenciaban en nada por el hecho de ser públicas. Según el argumento de Coleman y sus colegas, hay que tener en cuenta dos hechos básicos que podrían explicar la tendencia a concentrarse cierto alumnado en algunas escuelas públicas. El primero es que en las escuelas privadas suele haber menos proporción de estudiantes de baja extracción social, el segundo que, como se sabe, el funcionamiento de los colegios privados depende más de las directrices de la dirección y menos de la composición social del centro. Esto tendría como consecuencia que los padres que eligen escuelas privadas se preocupen menos por la heterogeneidad social del alumnado y que los que eligen escuelas públicas tiendan a buscar más centros con una composición social similar, lo que resultaría en mayor concentración en las mismas escuelas de las familias de alto nivel social y cultural que tienen más capacidad para elegir y cambiar<sup>75</sup>.

En el caso madrileño esta tendencia se produce en primer lugar por segregación geográfica, porque las familias que viven en un mismo lugar (urbanización, municipio, barrio..), suelen tener niveles económicos y educativos similares. En algunos lugares, cuando hay una oferta variada la opción por una escuela pública puede tener más connotaciones ideológicas, en otros, ser el resultado de una opción más práctica si la oferta próxima mayoritaria es pública. En cualquier caso, creemos que se puede aplicar la hipótesis de Coleman de que cuando una familia de alto nivel cultural elige una escuela pública, tenderá a buscar aquella que considera “mejor”, que en la mayoría de los casos coincidirá con la que tiene un alumnado más próximo social y culturalmente. Si se confirmara que en las escuelas públicas madrileñas con alto nivel de rendimiento, hay también un alto grado de “segregación social”, la realidad se alejaría de la definición *ideal* según la cual, la escuela pública es fundamentalmente “plural”<sup>76</sup>. Sin embargo, hay un aspecto que si las diferenciaría y que sería importante en el caso madrileño que estamos estudiando: su carácter laico. La institución educativa pública podría estimular la cohesión cultural, más que las privadas. Pero a diferencia de los centros que estudió Coleman, no hay ninguna evidencia por el momento de que el carácter laico o religioso afecte al rendimiento<sup>77</sup>.

La diferente situación social y económica de las familias madrileñas, según la municipios y distritos se refleja en los resultados de las escuelas públicas. En los barrios centrales de la ciudad, las escuelas privadas han sido tradicionalmente la mayoría y las familias de clase media han nutrido el alumnado de estos colegios, hoy concertados. Las públicas son pocas y sus resultados muy irregulares<sup>78</sup>. En cambio, en los barrios obreros del sur y del este, las públicas son mayoría y su alumnado suspende masivamente<sup>79</sup>. Lo mismo ocurre en los pequeños municipios rurales que tienen los peores resultados comparando con las medias de ciudad y de la región<sup>80</sup> y

<sup>75</sup> Véase Coleman et al 1982, pags 28 y ss.

<sup>76</sup> Véase el estudio del Colectivo Lorenzo Luzuriaga, “Por la escuela pública... op cit.

<sup>77</sup> Marchesi & Arias 2006, estudiaron las escuelas excelentes españolas en PISA 2003 pero no tuvieron en cuenta en ningún momento dicho aspecto. .

<sup>78</sup> Como es el caso del barrio de Chamberí, donde sólo un tercio de las escuelas existentes son públicas, las cuales se dividen a partes iguales entre las que tienen resultados brillantes (28 puntos) y las que no llegan al aprobado (16 puntos).

<sup>79</sup> Dos ejemplos claros: Villaverde, donde más del 60% de los colegios son públicos, de los cuales suspenden dos tercios, y Puente de Vallecas, con más del 50% de escuelas públicas, el 70% no ha alcanzado una media de aprobado en la prueba.

<sup>80</sup> A los efectos de este trabajo he considerado una definición de ruralidad según un criterio exclusivamente poblacional, aquellos

con algunos municipios grandes cuya población sigue teniendo grandes núcleos de trabajadores industriales<sup>81</sup>.

En todos estos lugares gran parte de la población tiene estudios básicos, empleos asalariados de baja cualificación (si los tiene), o empresas familiares en sectores industriales o de servicios, no profesionales. La socialización en un medio familiar de este tipo tiene desventajas para el aprendizaje escolar porque se adquieren un conjunto de valores y habilidades contrapuestos a lo que suelen ser los valores escolares, lo que puede dar lugar incluso al desarrollo de *culturas antiescuela*. En una investigación reciente (Bonal 2005) se han descrito los procesos a través de los cuales se forman las valoraciones de los hijos respecto a la escuela y las expectativas respecto al trabajo que parecen claves para el rendimiento escolar. Según las conclusiones del trabajo de campo, la referencia para los jóvenes es la situación socio-laboral de los padres, lo que los padres son, lo que hacen y la evolución que han tenido (en la medida que sea visible para los hijos), y no lo que los padres les dicen o lo que intentan hacer para que estudien.

Cuando se trata de familias obreras con una situación estable y buenas condiciones de vida: ¿para qué esforzarse en un proyecto de resultados inciertos, que conlleva una demora de oportunidades laborales que pueden aportarles más posibilidades de gasto? ¿por qué estudiar si a sus padres les ha ido bien sin hacerlo? La estrategia más probable es la búsqueda de una inserción laboral rápida y para ello pueden utilizar las redes sociales familiares. Cuando se trata de familias con procesos de precariedad social (inestabilidad laboral, malos trabajos con escasa remuneración..), la mala situación laboral de los padres podría ayudarles a identificar en la escuela una posibilidad de mejora, de escape. Sin embargo, no suele suceder así. En este caso ni lo que dicen, ni la situación de los padres, les estimula a estudiar. Bonal dice: precisamente el hecho de que los padres no sean un referente (no se les admira), genera más distanciamiento respecto a las expectativas paternas (porque es posible que en estos casos los padres pongan un especial interés en que estudien). Mientras que en otros casos, los discursos y expectativas verbales de los padres se ignoran, en esta última situación, parecen ser incluso contraproducentes.

A mi modo de ver, esta sería una explicación válida del hecho constatado en esta evaluación de que en aquellas escuelas en las que se concentran niños y jóvenes con estos modelos familiares el rendimiento tiende a bajar. Las escuelas públicas de estos mismos barrios o municipios tienen también un alto porcentaje de población inmigrante, que puede tener un handicap doble, por una parte, carencias educativas por sus dificultades de comprensión del lenguaje y su bajo nivel académico de partida y por otra, tener muchos compañeros españoles, con la problemática que acabamos de describir. Es este otro factor añadido que ha pesado en sus malos resultados.

El caso de las escuelas en municipios rurales merece algunos comentarios aparte. El epígrafe rural esconde hoy una diversidad de situaciones sociales y económicas, pues comprende municipios con actividad mayoritaria del sector primario, industrial o de servicios (turismo), y municipios, periurbanos, que son una extensión del área metropolitana de la gran ciudad.

---

municipios con menos de 10. 000 habitantes. Solo un 12% se encuentran en el primer tercio de escuelas excelentes o notables y el 53% suspenden. Su puntuación media es dos puntos más baja que la media de la región 19,5 vs 21,1, aunque idéntica a la de la ciudad.

<sup>81</sup> Los ya mencionados Parla y San Martín de la Vega.

Algunos estudios recientes (Burrial et al 2008, Alpe 2008) muestran que el problema de la escuela rural no es precisamente el “aislamiento” o la falta de medios, pues los pocos alumnos existentes pueden contar con mejor equipamiento informático y con una atención personalizada mayor que en muchas escuelas urbanas. Las desiguales oportunidades de sus alumnos se encuentran más bien en las características del medio social en el que se viven que cuenta con menos recursos y servicios sociales y con una oferta de empleos de baja cualificación. Todo ello recorta las posibilidades en la formación y las expectativas en los planes para el futuro <sup>82</sup>.

### **A modo de conclusión**

En este trabajo he analizado algunos resultados de la evaluación efectuada a sexto de primaria por la Comunidad de Madrid en el año 2008. En primer lugar, la diferencia de rendimiento entre los colegios públicos y privados que adquiere un gran significado en el contexto del debate social sobre el modelo de escuela y su influencia en el nivel académico. En segundo lugar, he revisado las diferencias de resultados entre las escuelas públicas madrileñas, dato que es muy interesante en el contexto de la discusión sobre las características y aportaciones de la escuela pública. Esta evaluación se ha efectuado en todos los centros madrileños, lo cual permite poner en relación la puntuación obtenida no solo con el tipo de escuela, sino también con el territorio en que se ubica lo que nos da pistas sobre el tipo de alumnado que se reúne en sus aulas. Eso nos ha ayudado a hacer algunas conjeturas para las cuales nos hemos apoyado en investigaciones que muestran la variedad de orígenes sociales y actitudes que pueden darse en el alumnado de estas escuelas.

La extensión de los datos y su utilidad potencial desde el punto de vista de la sociología de la educación hacen pensar que merecería la pena hacer una investigación más sistemática sobre ellos. Espero que haya oportunidad de hacerlo antes de que la escuela pública madrileña se convierta en una especie en peligro de extinción.

### **Bibliografía**

Alpe, I (2008) Ecole, lien social et territoire: l'école rurale fabrique-t-elle des exclus?, en: Nuria Llevot y Jordi Garreta (Eds), *Escuela Rural y Sociedad*, (Universidad de Lleida )

Bonal, X. (dir) (2005): *Apropiaciones escolares* (Barcelona, Octaedro)

---

<sup>82</sup> Entre los pequeños municipios rurales llama la atención el caso de Orusco de Tajuña, de 1300 habitantes que obtuvo una alta puntuación (27). ¿Tiene que ver en este excepcional resultado el que haya tenido una alcaldía del PSOE durante 25 años, que se enorgullece de haber desarrollado en el pueblo unos servicios sociales de gran nivel?

- Burrial, X et al (2008), Mito y realidad de la escuela rural catalana en: Nuria Llevot y Jordi Garreta (Eds), *Escuela Rural y Sociedad*, (Universidad de Lleida )
- Calero, J. y Oriol J. (2007) Evaluación de servicios educativos: el rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA-2003, *Hacienda Pública Española / Revista de Economía Pública*, 183-(4/2007): 33-66.
- Carabaña, J. (2008): Las diferencias entre países y regiones en las pruebas PISA, Publicación electrónica, (Madrid, Colegio Libre de Eméritos)
- Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2008): Por la escuela pública y análisis de la educación en la Comunidad de Madrid, ([www.lorenzoluzuriaga.com](http://www.lorenzoluzuriaga.com))
- Coleman, J. Hoffer T. & Kilgore S. (1982): High School Achievement. Public, Catholic and Private Shools compared (New York, Basic Books)
- Feito, R. (1998), Escuela pública, escuela concertada y escuela privada, *Claves de Razón Práctica*, 86, 49-53.
- Marchesi, A. Martínez Arias, R. (2005): Escuelas de éxito en España. Sugerencias e interrogantes a partir del Informe PISA 2003, (Madrid, Fundación Santillana).
- Martínez Arias, R. (2006), La metodología de los estudios PISA, *Revista de Educación*, número extraordinario, 111-129.
- Pajares, R. (2005): Resultados en España del Estudio PISA 2000. Conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años, ( Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo INECSE.
- Salido, O. (2007): El Informe PISA y los retos de la educación en España. (Madrid, Fundación Alternativas. Documento de Trabajo 126/2007)

---

Fecha de recepción: 10.06.2009. Fecha de evaluación: 07.07.2009. Fecha de publicación: 15.09.2009

---